



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ELÇA MARIA SÁ BANDEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE:
ENCONTROS E DESENCONTROS EM UMA EXPERIÊNCIA
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

CONTINUED FORMATION AND TEACHING PRACTICE: ENCOUNTERS AND
DIVERGENCIES OF THE EXPERIENCE YOUTH AND ADULT EDUCATION.

FORTALEZA
2006

ELÇA MARIA SÁ BANDEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE:
ENCONTROS E DESENCONTROS EM UMA EXPERIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias

**FORTALEZA
2006**

ELÇA MARIA SÁ BANDEIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE: ENCONTROS E DESENCONTROS EM UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Defesa em: ____ / ____ / 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Ana Ignêz Belém Lima Nunes – UECE

Prof^a. Dr^a. Celecina de Maria Veras Sales – UFC

As luzes no meu caminho,

Meus pais:

Maria Celina Sá Bandeira (in memoriam)

e Ladislau Bandeira

que com amor, sabedoria e responsabilidade

nos deram condições para concretizar esse

momento.

A

Minha tia e professora

Elça Bandeira

pelo exemplo de educadora

AGRADECIMENTOS

A Professora Isabel Sabino, por seus ensinamentos e suas orientações sempre tão seguras, pertinentes e precisas, mostrou-me caminhos, abriu-me horizontes, colocou-me desafios que foram compartilhados no dia-a-dia desta trajetória.

As Professoras Ana Ignez e Celecina Sales, pela acolhida e disponibilidade.

Aos Professores e colegas do Mestrado, com quem tantos saberes compartilhei.

A Professora Marcilia, coordenadora do Mestrado pelo carinho e apoio, pela torcida e incansável ajuda a todos nós.

Aos professores pesquisados, protagonistas desta caminhada, pela inestimável contribuição, ousadia e compromisso diante do desafio de educar jovens e adultos.

A equipe de coordenação do PFESP, que contribuíram com sua presteza nas informações.

Aos núcleos pesquisados, que possibilitaram a concretização desse trabalho.

Aos Professores Dias da Silva e Mirna Juliana pelo zeloso trabalho de revisão e formatação.

A Secretaria de Educação do Município de Fortaleza e a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará que me possibilitaram a participação nesse Mestrado.

À João Tancredo, irmão querido, pelos ricos e importantes momentos de convivência e troca de saberes.

À DEUS, grande arquiteto do Universo, pelo dom da vida.

*Sou professor
A favor da decência
Contra o despudor,
A favor da liberdade
Contra o autoritarismo,
Da autoridade.
Contra a licenciosidade
Da democracia
Contra a ditadura de direita ou de esquerda.*

*Sou professor
A favor da luta constante
Contra qualquer forma de discriminação
Contra a dominação econômica dos indivíduos ou das
classes sociais*

*Sou professor
Contra a ordem capitalista vigente
Que inventou esta aberração: a miséria na fartura*

*Sou professor
A favor da esperança que me anima apesar de tudo.*

*Sou professor
Contra o desengano que me consome e imobiliza.*

*Sou professor
A favor da boniteza de minha própria prática,
Boniteza que dela some se não cuida do saber que devo
ensinar,
Se não brigo por este saber,
Se não luto pelas condições materiais necessárias
Sem as quais meu corpo, descuidado,
Corre o risco de se amofinar
E de já não ser o testemunho que deve ser de lutador
pertinaz,
Que cansa, mas não desiste.
Boniteza que se esvai de minha prática se,
Cheio de mim mesmo,
Arrogante e desdenhoso dos alunos,
Não canso de me admirar.*

(Paulo Freire, 1997)

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BM – Banco Mundial
CAGECE – Companhia de Água e Esgotos do Ceará
CF – Constituição Federal
CIC – Centro Industrial do Ceará
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
DETRAN – Departamento de Trânsito do Ceará
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EFR – Ensino Fundamental Regular
FIEC – Federação das Indústrias do Estado do Ceará
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FORUMDIR – Fórum Nacional de Direitos de Faculdades
FRM – Fundação Roberto Marinho
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNECE – Fundação da Universidade Estadual do Ceará
HC – Hospital do Coração
HEMOCE – Centro de Hematologia e Hemoterapia do Ceará
HGCC – Hospital Geral César Cals
HGF – Hospital Geral de Fortaleza
HIAS – Hospital Infantil Albert Sabin
HSJ – Hospital São José
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação e Cultura
METROFOR – Metrô de Fortaleza
MOVA – Movimento de Alfabetização para Jovens e Adultos
NUFES – Núcleo de Formação e Escolarização do Servidor
PAI – Programa de Ação Integrada para o Aposentado
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PEA – População Economicamente Ativa
PFESP – Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
PROFAE-CEF – Projeto de Qualificação Profissional dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – Complementação do Ensino Fundamental
PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEAD – Secretaria da Administração
SEDUC – Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SEFAZ – Secretaria da Fazenda
SEPLAN – Secretaria de Planejamento
SESA – Secretaria da Saúde do Ceará
TAF – Tempo de Avançar Fundamental
TAM – Tempo de Avançar Médio
TC 2000 – Telecurso 2000
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFC – Universidade Federal do Ceará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Este trabalho investigou a relação entre a formação continuada e a prática pedagógica dos docentes do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público Cearense” (PFESP), iniciativa desenvolvida pelo Governo do Estado há quase uma década. Teve como objetivo analisar as estratégias de formação continuada desenvolvidas ou em desenvolvimento no “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” (PFESP) e sua articulação com as necessidades da prática pedagógica dos docentes que nele atuam. A abordagem teórica encontrou suporte, dentre outros autores, em Haddad (2000), Di Pierrô (2001) e Moura (2003) que tratam da Educação de jovens e adultos no contexto brasileiro; em Imbernón (2000), Brzezinski (2001), Candau (1997) e Lima Nunes (2004) que discutem os processos de formação dos professores. O estudo de caso, utilizado como método, contou com o aporte da pesquisa qualitativa. Foram pesquisados seis (06) professores em seis Núcleos do PFESP. Para a coleta de dados recorreu-se à entrevista semi-estruturada, a observação da prática pedagógica e a análise de documentos pertinentes à iniciativa. A análise da literatura evidenciou o crescente reconhecimento nacional da educação de jovens e adultos como direito social fundamental promotor de cidadania e imprescindível como estratégia de elevação cultural do povo brasileiro. Ressalta também a insuficiência e, por vezes, inadequação da formação inicial direcionada para a educação de jovens e adultos, assim como a dissociação entre as ações de formação continuada e às necessidades da prática polivalente do professor. A situação não é diferente no Ceará, sobretudo no caso do PFESP. As análises evidenciaram que os docentes pesquisados têm vivenciado uma formação continuada centrada nos aspectos operacionais do PFESP (metodologia e recursos pedagógicos), o que não satisfaz as necessidades da prática pedagógica. As entrevistas e observações mostraram que a prática pedagógica é guiada pela experiência desses profissionais em outros contextos e em outros momentos de sua trajetória profissional. É o saber da experiência produzida ao longo do magistério que tem subsidiado suas intervenções visando auxiliar a aprendizagem dos alunos e a gestão da ordem pedagógica da telessala. Permanecem velhos desafios, dentre eles a falta de compromisso político das elites governamentais com a EJA, expressa nas precárias condições de trabalho e de formação asseguradas ao professor que atua no PFESP.

Palavras chave: Formação continuada – Prática Docente – Educação de Jovens e Adultos

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the relationship between the continuing education and the pedagogic practice of teachers of the “civil servant’s formation and scholarization program in the state of Ceará (PFESP)”. Such initiative has been developed by the state government for almost a decade. The objective was to analyze the strategies of, developed or in development continued formation in the “program of formation and scholarization of the civil servant PFESP and its articulations with the pedagogical practice necessities of the teacher who act in them. The theoretical approach was supported by, among other authors, Haddad (2000), Di Pierrô (2001) and Moura (2003). They deal with the education of youths and adults in the Brazilian context; in Imbernon (2000), Brzezinski (2001), Candau (1997) and Lima Nunes (2004) it can be seen a debate in the processes of formation of teachers. The case study, used as a method was developed though a qualitative research. To accomplish the research (06) teachers were interviewed in six different parts of the PFESP. The data collection was accomplished through semi-structured interviews besides the observation of the teaching practice and analysis of documents which were concerned with the initiative. The literature analysis made clear the growing recognition of national education of young people as well as adults with the fundamental social right of promoting citizenship and indispensable as a strategy of cultural elevation of the Brazilian people. It also states the insufficiency and sometimes inadequacy of initial formation directed to the education of youths as well as adults also as a dissociation among the actions of continued action and the necessities of the teacher’s multivalent practice. The situation is not unlike in the state of Ceará, especially when it comes to the PFESP. The analysis made clear that the teachers who were researched had gone through a continued formation which is centred in the operational aspects of the PFESP concerning methodology and pedagogical resources, which do not fulfil the necessities of the pedagogical practice. The interviews and observations showed that the pedagogical practiced is guided by the experience of those professionals in other contexts as well as in other moments of their professional trajectory. It is the acknowledgement of the experience throughout their career that has subsidized their interventions aiming to help students during the learning process and management of pedagogical order of the teleclass. Old challenges still remain, among them, the lack of compromise of the government as well as the elites such as the EJA, expressed in the hard working conditions and assured formation to the teacher who acts in the PFESP.

Key- words: Continued Formation, Teaching Practice, Youth and Adult Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – O PERCURSO METODOLÓGICO: AS DECISÕES E AS TRILHAS CONSTRUÍDAS	20
1.1 Investigar sujeitos e práticas – qual caminho seguir?.....	20
1.2 Os professores do PFESP – como chegar a eles?.....	24
1.3 Mapear práticas e formações – quais as trilhas?.....	26
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ARTICULANDO CONCEITOS.....	31
2.1 Lutas, conquistas e desafios da Educação de Jovens e Adultos	32
2.2 Formar professores – processo voltado para o desenvolvimento profissional ...	42
2.3 Formação e prática docente na EJA: notas sobre o proclamado e o executado ..	47
CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DO SERVIDOR PÚBLICO CEARENSE: O QUE É E O QUE SABEM SEUS PROFESSORES	55
3.1 Parcerias na Educação de Jovens e Adultos: opção ou imposição?	56
3.2 A proposta pedagógica do PFESP	58
3.3 O conhecimento dos docentes do PFESP sobre o programa	62
CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO PFESP: O VIVIDO, SUAS POSSIBILIDADES E DILEMAS.....	67
4.1 Os professores e seu contexto de trabalho.....	68
4.2 Compondo um retrato sobre a formação e a prática docente no PFESP	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
APÊNDICES	103
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

*Sonho com um mundo menos malvado,
menos feio, menos autoritário, mais
democrático e mais humano.*

(PAULO FREIRE, 1996)

Este trabalho registra as análises da pesquisa *Formação Continuada e Prática Docente: encontros e desencontros em uma experiência de educação de jovens e adultos*, desenvolvido no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Trata-se de uma investigação sobre a relação entre a prática pedagógica e a formação continuada de professores da educação de jovens e adultos, mais especificamente, do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” (PFESP). Em funcionamento há quase uma década, a proposta pedagógica dessa iniciativa apóia-se nos recursos da educação à distância¹ e na docência polivalente, prática conhecida² no cenário educacional cearense. O público atendido por este programa, de ensino fundamental e ensino médio, é bastante heterogêneo e apresenta perfis diferenciados e diversificados em relação à faixa etária e à aprendizagem. Esta característica agrava a complexidade do contexto de ação dos professores que nele atuam.

O problema pesquisado, inserido no quadro destas inquietações, focaliza as estratégias de formação continuada desenvolvidas ou em desenvolvimento junto aos professores do PFESP e sua relação com a prática pedagógica. Foi esta preocupação que

¹ Este apoio está expresso na utilização da metodologia do Telecurso 2000, iniciativa criada e implementada pela Fundação Roberto Marinho (FRM) conjuntamente com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) visando à formação e qualificação de jovens e adultos que desejam fazer o curso ou complementar sua escolaridade, além de adquirir competências básicas para o exercício de uma profissão. O participante tem a oportunidade de adquirir conhecimentos gerais correspondentes ao ensino da 3ª a 8ª séries do ensino fundamental e às três séries do ensino médio, não atuando na alfabetização (CEARÁ, 2000).

² O Ceará, desde 1974, oferta, nas séries finais (5ª a 8ª) do ensino fundamental da rede estadual, o Telensino, modalidade educativa que utiliza a televisão como componente curricular responsável pela transmissão do conteúdo curricular e dispõe de um professor no processo de recepção, atribuindo-lhe o papel de orientador de aprendizagem. Esta iniciativa tem sido alvo de diferentes estudos (FARIAS 1997; BODIÃO, 1999; BRAGA, 1997; CAVALCANTE, 1998, entre outros).

norteou o desenvolvimento³ do presente estudo, cuja problemática encontra-se detalhada no próximo tópico.

1. Os contornos da problemática investigada

A educação de jovens e adultos se reveste de grande importância na formação de indivíduos socialmente desfavorecidos e excluídos do sistema de ensino regular. Fruto da reação necessária frente à exclusão e a desigualdade social, que historicamente caracterizam a realidade brasileira, ela oportuniza, para os que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, a chance de inclusão social pela participação no mercado de trabalho e incremento da possibilidade de melhoria salarial.

Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2002) registram decréscimos na taxa de analfabetismo no Brasil, na última década: de 17,2% em 1992 para 13,3% em 1999, chegando a 12,4% em 2001. A região Nordeste teve ritmo marcado por oscilações, passando de 32,7%, em 1992, para 21,0% em 1999, alcançando 24,3% em 2001. O Ceará apresentou trajetória contínua de redução passando de 34,5% em 1992, para 27,8% em 1999, atingindo 24,8% em 2001. Contudo vale lembrar que a realidade do analfabetismo juvenil e adulto no Estado (população de 15 anos e mais) ainda atinge 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.

A preocupação com a formação do servidor público se articula com as repercussões do quadro de analfabetismo literal e funcional no alcance das metas definidas pelo “Governo das Mudanças”⁴ de Tasso Jereissati, registradas no Plano de Desenvolvimento Sustentável – 1995/1998 (CEARÁ, 1995). A proposta apresenta, dentre outras prioridades, a modernidade administrativa como uma das forças geradoras do desenvolvimento do Ceará. Nesta perspectiva, “o servidor público é pensado como cidadão que tem por missão prestar

³ Esta proposta de pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética da UECE em 20/05/2005 (antes da realização do trabalho de campo), tendo recebido parecer favorável em junho de 2005 (Anexo A).

⁴ 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).

serviços de qualidade à população, ao mesmo tempo em que desenvolve papel fundamental na máquina administrativa do Estado; é compreendido como agente público co-responsável pelo êxito do próprio governo e de seu “Projeto de Mudanças” que, sob o signo da ruptura, impõe-se como uma nova forma de fazer política” (Idem, 1995: 98-99).

Nesse cenário, o baixo nível de escolaridade de uma parte significativa dos servidores estaduais emerge como entrave, considerando que o Plano de Desenvolvimento Sustentável – 1995/1998 (CEARÁ, 1995) estabeleceu como objetivo permanente das instituições governamentais a melhoria da qualidade e produtividade do serviço público. A ênfase na busca da excelência dos serviços prestados à sociedade cearense é justificada nestes termos:

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 (Ibidem, p. 98).

Atento aos prejuízos sociais da realidade da administração pública do Estado, principalmente frente à complexidade da sociedade, no “mundo globalizado”⁵, das transformações estruturais e tecnológicas aceleradas, o “Governo das Mudanças” implementou políticas sociais de desenvolvimento visando à capacitação e qualificação dos servidores públicos do Estado, especificamente de Fortaleza. O “Projeto de Continuidade de Estudos para Servidores Públicos Estaduais do Ceará” constitui ação nessa perspectiva.

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. A presença de profissionais, definidos na proposta como orientadores de aprendizagem, é indispensável na telessala. Oficialmente, 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). Nesta perspectiva, devem reunir as seguintes características:

⁵ A globalização é o fenômeno da expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em escala mundial, entre países de todo o mundo. É atualmente o fenômeno mais enfatizado quando se discute o mundo contemporâneo. Expressa-se na difusão de padrões internacionais de organização econômica e social, que resulta do jogo das pressões competitivas do mercado. Sobre o tema ver Oliveira (2001); McLaren e Farahmandpur (2002); Gómez (2000); Gentili (1995).

[...] aceitar os desafios, ser sensível às mudanças, ter disponibilidade, iniciativa e criatividade, gostar de estudar e pesquisar, ser pontual, assíduo, organizado e ativo, ser comunicativo e saber lidar com as pessoas, usando linguagem simples e clara, gostar de trabalhar com jovens e adultos, ter interesse no trabalho e compromisso com os resultados, ter ainda disponibilidade para participar de capacitações, seminários e reuniões técnicas. (CEARÁ, 2000, p. 28).

Além dessas características, o documento “Telecurso 2000 – Caderno de Capacitação – v. 1”, também destaca as funções próprias da sua atividade: “conhecer o conteúdo e o material de todo o curso e de cada aula; planejar as atividades que vão ajudar o aluno a aprender o conteúdo das aulas; organizar e planejar semanalmente as aulas, de modo que lhes possam ser incorporadas novas situações e as avaliações feitas no dia-a-dia; adequar conteúdos trabalhados no material didático ao cotidiano do aluno e complementa-los sempre que possível; aplicar, periodicamente, instrumentos de avaliação; identificar necessidades de correção e reforço” (Ibidem, p. 27-28).

De acordo com a proposta oficial, para desempenhar tais funções, o professor deve: “incentivar a participação dos alunos; motivar a iniciativa, criatividade e cooperação; introduzir, no cotidiano escolar, assuntos de interesse e utilidade para os alunos; utilizar técnicas que dinamizem o trabalho na telessala, como atividades em grupo, pesquisas, concursos, debates e outras; ter atitudes pluralistas e democráticas, além de promover de forma instigante a pesquisa e a experimentação” (Ibidem, p.28).

Conhecer, planejar, organizar, adequar, aplicar, incentivar, motivar, introduzir, utilizar, promover são verbos que expressam as recomendações acerca do papel educativo do orientador de aprendizagem. Assim, cabe a ele planejar as estratégias para dinamizar as atividades curriculares, elaborando e aplicando as avaliações, a cada dez aulas estudadas na telessala.

Os profissionais do programa são, na maioria, professores em regime temporário⁶, incorporados mediante seleção periódica de prova e títulos. A situação de trabalho provoca alta rotatividade entre os docentes, o que causa descontinuidade e fragmentação do processo educacional em desenvolvimento. Ademais, é de domínio público que, na realidade educacional cearense, a condição de professor temporário significa freqüentes atrasos salariais, fato incompatível com a importância social desse profissional, além de salários inferiores para a mesma carga horária em relação aos professores efetivos.

⁶ Os professores de regime temporário ou contrato temporário têm sido uma constante nas redes públicas de ensino, constituindo mais um elemento que vem fragilizando o trabalho da escola e instituições educativas.

O desrespeito aos direitos trabalhistas, ao mesmo tempo em que gera precárias condições de trabalho, cria um clima de instabilidade profissional prejudicial à ação pedagógica docente, cuja situação é agravada pela predominância de lotações em mais de um órgão visando a assegurar o cumprimento da carga horária de trabalho (cem ou duzentas horas/mês) e a cobertura da demanda nos núcleos. Isso ocasiona intensa e cansativa rotina de deslocamento do professor entre os órgãos. Há também o comprometimento de locomoção pela constante irregularidade da distribuição de vales transportes pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) de Fortaleza⁷.

Os professores do PFESP têm formações diversas (Pedagogia, Geografia, História, Letras, Filosofia, Biologia, entre outras). Entretanto, a função de orientador de aprendizagem requer polivalência de conhecimento e de ação didática, ou seja, o domínio de conteúdos de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio. Além disso, lidam com clientela extremamente heterogênea, no que diz respeito à faixa etária e à aprendizagem (última série cursada, tempo parado em relação aos estudos, função profissional e disponibilidade de tempo para dedicar aos estudos).

As características detalhadas da concretização do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” têm provocado constrangimentos aos professores, o que é agravado pela carência no domínio dos conteúdos curriculares, fato que tem inibido e dificultado a prática pedagógica desses profissionais⁸.

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 capacitações⁹ 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

⁷ Vale registrar que esses atrasos são esporádicos, nem sempre ocorrem, mas quando acontecem prejudicam, dificultam e desmotivam a ação dos profissionais envolvidos no PFESP.

⁸ Em pesquisa sobre a atividade docente no telensino, também marcada pelo exercício polivalente nas séries finais do Ensino Fundamental, FARIAS (1997) chama a atenção para as freqüentes oportunidades em que a formação e a polivalência formam sinalizados pelos orientadores de aprendizagem desse sistema como um fator de constrangimento da ação pedagógica em sala de aula.

⁹ Esta proposta didática também é utilizada pelo sistema educacional cearense em outro projeto denominado “Tempo de Avançar”, popularmente conhecidos como Tempo de Avançar Fundamental (TAF) e Tempo de Avançar Médio (TAM). Estas iniciativas constituem uma ação de correção do fluxo escolar que abrange todo o Estado do Ceará.

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, grifo meu) e ainda: **“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, 2000, p. 29, grifo meu).

Os grifos enfatizam o professor, sua experiência e formação como requisitos indispensáveis à qualidade do trabalho educativo junto aos servidores beneficiados com o programa. Tal ênfase expressa o reconhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos e, por conseguinte, da docência nessa modalidade. Trata-se de um contexto de ação complexo que não tem recebido a devida atenção das políticas implementadas no Estado, fato preocupante considerando que a formação inicial de nível superior, via de regra, não tem reservado espaço curricular para trabalhar questões relacionadas à educação de jovens e adultos.

É nesse quadro que se inscreve a problemática que orientou a investigação, a qual incidiu sobre os seguintes questionamentos: Que estratégias de formação continuada foram ou vêm sendo desenvolvidas, junto aos professores do PFESP e qual a sua relação com as dificuldades e demandas da prática pedagógica? Em torno dessa pergunta de partida encontram-se ainda as seguintes indagações: quais as implicações da proposta pedagógica do PFESP na formação e prática docente? Quais as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho e de que modo vêm sendo trabalhadas no processo de formação continuada? O que os professores do PFESP sabem sobre esta ação de formação de jovens e adultos? Que impressões têm acerca da contribuição da formação continuada vivenciada na qualidade do seu trabalho junto aos discentes servidores?

As indagações refletem a preocupação com uma experiência educacional que já conta com quase uma década de funcionamento e não tem recebido atenção mais detalhada por parte dos pesquisadores em educação¹⁰. O fato, associado à minha vinculação

¹⁰ Levantamento dos estudos sobre a formação e a prática docente na educação de jovens e adultos revelou que os trabalhos acerca desta modalidade educativa estão centrados nos seguintes aspectos: no processo de alfabetização desse segmento (RIBEIRO, 2003; ROCHA, 2004; CAMPOS, 2003; REGIS, 2004); na relação com o trabalho (SILVA, 2001; BESESTIL ROCHA, 2004); nas questões de identidade e currículo (CAVALCANTE, 2003) e na avaliação da aprendizagem (NASCIMENTO, 2005). Cabe ressaltar, ainda, que os dois trabalhos sobre formação e prática docente na EJA identificados referem-se a outros contextos. Este é o caso do trabalho de Barros (2003) e de Nogueira (2004), o primeiro realizado em Maceió e o segundo em Guarulhos, São Paulo. Dissertações e teses sobre a formação e prática dos professores que atuam na educação de jovens e adultos no Ceará não foram localizadas na ocasião do levantamento nas bibliotecas da UECE e da UFC.

profissional¹¹ ao Programa, motivou o interesse em investigar a prática docente e as estratégias de formação continuada vivenciadas pelos docentes do PFESP, tomados aqui como objeto de análise desta pesquisa.

Quanto aos fins do esforço investigativo, de modo geral, ele pode ser assim expresso: analisar as estratégias de formação continuada desenvolvidas ou em desenvolvimento no “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” (PFESP) e sua articulação com as necessidades da prática pedagógica dos docentes que nele atuam. Para tanto, foi necessário:

1. Conhecer a proposta do PFESP, e suas implicações para a formação e prática docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor no cotidiano da sala de aula;
2. Mapear as estratégias de formação continuada vivenciadas pelos docentes que atuam no PFESP, analisando sua articulação com as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e a contribuição para a melhoria do ensino ofertado ao servidor público cearense;
3. Apontar subsídios para a formulação de ações de formação articuladas às demandas da prática educativa desenvolvida no PFESP.

Explicitados os objetivos que deram rumo à incursão sobre a prática e formação dos professores do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público”, cabe esclarecer as opções e o percurso metodológico da investigação.

2. A trajetória do texto

Explicitado o problema e os objetivos que configuraram o percurso metodológico desta investigação, cabe expor a estrutura do texto ora apresentado. De antemão, vale ressaltar que visou a contribuir para a ampliação e fortalecimento das reflexões em torno da formação e da prática dos docentes da educação de jovens e adultos, em especial, dos que atuam no Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público em Fortaleza.

¹¹ Em 1998 ingressei ao quadro de professores efetivos da rede estadual de ensino, passando a atuar como docente no PFESP. Todavia, a partir de minha inserção no Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual do Ceará, solicitei meu afastamento do Programa, passando a atuar na docência do ensino fundamental em escola regular da rede de ensino cearense até minha liberação oficial para realizar o mestrado, o que ocorreu em 13/05/2005.

Além da introdução, os resultados do percurso corporificam este estudo composto de quatro capítulos, a saber:

O primeiro desenvolve-se na perspectiva de facultar melhor entendimento sobre a trajetória do processo de investigação, em que descrevemos, mediante estudo de caso, o contexto da pesquisa de campo e a caracterização dos sujeitos envolvidos.

O capítulo segundo, faz-se um breve histórico da educação de jovens e adultos na realidade brasileira traçando o percurso dos desafios da formação docente no âmbito geral, refletindo a questão na educação de pessoas jovens e adultas no contexto nacional.

O terceiro capítulo apresenta e discute os objetivos da posposta pedagógica do Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público, explicitando o conhecimento dos professores pesquisados acerca da iniciativa.

Tendo como ponto de partida a análise dos dados coletados na realidade empírica, o quarto capítulo apresenta um retrato do fazer pedagógico e do processo de formação continuada destinado aos profissionais do PFESP, objetivando perceber a relação com as dificuldades e demandas oriundas da prática docente desenvolvida.

As considerações finais são a síntese das inquietações iniciais, procuram destacar os aspectos relevantes constatados, trazendo respostas às indagações da investigação e às contribuições desta pesquisa, no que se refere à educação de jovens e adultos, expondo nossa opinião sobre as perspectivas dessa iniciativa, apontando também as impressões percebidas no decorrer da pesquisa e sinalizando as contribuições pertinentes ao tema estudado.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO METODOLÓGICO: AS DECISÕES E AS TRILHAS CONSTRUÍDAS

[...] a construção do objeto [...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural [...] é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos pelo o que se chama de ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

(BOURDIEU, 1989, p. 26-27)

As palavras do autor revelam o esforço empreendido na trajetória de construção do objeto deste estudo. Ao mesmo tempo, dizem do exercício de compor uma análise que possibilite à aproximação as inquietações inicialmente expostas, objetivo deste capítulo.

Faz-se aqui a descrição sobre a metodologia adotada, os percursos e as decisões forjadas para a concretização da pesquisa em tópicos, tendo como desafio lançar o olhar sobre a complexa problemática que caracteriza a educação de jovens e adultos e a formação dos seus docentes no contexto cearense.

1.1 Investigar sujeitos e práticas – qual caminho seguir?

Para chegarmos cada vez mais próximo à compreensão do que estávamos pesquisando, necessário foi optar por caminhos, fazendo escolhas, reconhecendo que, no processo de pesquisa, são várias as possibilidades para que o pesquisador possa traduzir/reconstruir/reelaborar o conhecimento e mergulhar no universo do conhecimento científico.

Os caminhos percorridos, longe de ser tarefa simples, principalmente para iniciantes, caracterizam-se por empreitada espinhosa, com diversos obstáculos, incertezas, angústias, idas e vindas feitas por sucessivos exercícios de aproximação. Revelam, porém, um

desafio constante e instigante à aprendizagem reflexiva e à capacidade de estabelecer diálogo entre o vivido e as construções teóricas formuladas nas e sobre vivências.

Visando encontrar respostas aos questionamentos anteriormente expostos, entendemos que a melhor forma de buscá-las é pela investigação empírica, ao priorizar ouvir os sujeitos envolvidos: professores do Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público (PFESP).

Nesse sentido, a orientação metodológica centra seu interesse na relação entre a formação continuada e a prática pedagógica dos professores do Programa. No intuito de compreender as implicações da iniciativa sobre a ação docente, optamos pelo enfoque interpretativo crítico por este reconhecer a existência de “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79). Essa perspectiva entende o sujeito-observador como parte integrante do processo de conhecimento, capaz de interpretar os fenômenos e atribuir-lhes significado. Tal posicionamento assenta-se na idéia de que o “objeto a ser conhecido não é um dado inerte, neutro. Seu significado é fruto de relações estabelecidas pelo sujeito que conhece com o objeto da investigação.” (Ibidem, p. 79).

Em Ludke e André (1986), buscamos o aporte da pesquisa qualitativa. A abordagem presta-se à natureza do estudo desenvolvido por ressaltar a obtenção de dados descritivos; o contato direto do pesquisador com a situação estudada; a ênfase no processo; e preocupar-se em retratar a perspectiva dos participantes. Ela possibilita, entre outros aspectos, que o mundo seja examinado pela “idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Assim, a análise qualitativa é tomada como primazia para nos aproximar e apreender a realidade específica dos docentes do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público”, já que:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22).

Ao privilegiar o processo, permitindo captar a dinâmica de negociação dos significados e a incorporação do discurso pedagógico nas interações e práticas que configuram o cotidiano docente e escolar, esta abordagem apresenta-se adequada à investigação da problemática estudada. Isso porque o eixo de análise centrou-se na formação continuada vivenciada pelos professores do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público Estadual” e na relação com as demandas advindas da prática pedagógica.

Ciente das limitações e riscos das diversas opções metodológicas, nessa inclusive, conhecemos críticas às metodologias qualitativas, como a que se refere à falta de objetividade e de representatividade, objetivos supostamente alcançáveis pelas pesquisas quantitativas, que, no entanto, não constituem preocupações centrais deste estudo.

A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”? A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões. (DESLANDES, 1994, p. 43).

Com base nesses pressupostos, nos inspiramos nas referências do estudo de caso como método, procedimento que se caracteriza pela análise aprofundada de uma unidade, exercitando uma experiência semelhante em unidades múltiplas. Conforme diversos autores (LUDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVINOS, 1987; YIN, 2001; ANDRÉ, 1984), *o estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola* ou de espaços educacionais alternativos. Ao permitir uma aproximação rica em pormenores, ao mesmo tempo, ampla das diversas situações que se sucedem no contexto escolar, essa metodologia apresentou-se pertinente ao desvelamento da problemática pesquisada.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 18-20), o estudo de caso apresenta algumas características:

Os estudos de caso visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presente numa situação social, os relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Com esta preocupação, observação da sala de aula, entrevista semi-estruturada e análise de documentos sobre o PFESP foram estratégias utilizadas para a coleta dos dados.

Compreendemos que elas oferecem elementos significativos do cotidiano e da prática dos sujeitos observados, fato confirmado por Ludke e André (1986, p. 26) quando ressaltam que:

A observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associado a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.

A observação é, portanto, um procedimento de grande ajuda na compreensão do que acontece a partir do ponto de vista do aluno, do professor em interação, além de possibilitar olhar elementos, também integrantes do processo de ensino e de aprendizagem, tais como: o material didático e a própria dinâmica da sala de aula. Enfim, proporciona contato direto da pesquisadora com o fenômeno observado para obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais, no próprio contexto, penetrando em aspectos sutis de intimidade da sala de aula e do grupo.

Neste estudo, essa estratégia metodológica apresentou-se como fundamental. Permitiu compor o quadro detalhado das ações do orientador de aprendizagem do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público”, da interação com os alunos servidores, das atividades básicas dessa interação, dos procedimentos utilizados, do discurso perante os alunos mediante situações que se esboçavam à frente. Ela fez parte do conjunto de procedimentos utilizados no sentido de esclarecer os dados relativos às questões estruturais, técnicas e pedagógicas existentes na instância de cada núcleo onde funciona o PFESP. Forneceu material para a compreensão da dinâmica do programa (Apêndice A). A observação, portanto, contribuiu na aproximação com os sujeitos da pesquisa, no contato direto com a realidade empírica e nas tentativas de compreender os vários ângulos possíveis da problemática.

A entrevista também constituiu estratégia importante nesta investigação. Compreendida na perspectiva sinalizada por Cruz Neto (1994, p. 57), vale destacar que a entrevista:

[...] não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada [...]. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Considerando que, no contexto da pesquisa qualitativa, a objetividade científica representa buscas de aproximação do real, trabalhar com entrevistas é destacado por diversos autores que se dedicam à pesquisa qualitativa pela importância do processo de interação entre pesquisador e pesquisados, porque esse ponto relaciona-se com implicações, sóciopolíticas, culturais e ideológicas de uma pesquisa social. Destacamos a conceituação básica de Haguette (1995, p. 86) para a definição de entrevista:

[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida.

A entrevista, no caso deste estudo, permitiu colher depoimentos sobre a prática pedagógica e a formação continuada vivenciada pelos docentes pesquisados. De caráter semi-estruturado, a entrevista baseou-se em roteiro prévio (Apêndice B).

A análise dos documentos do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” (PFESP) foi outro procedimento que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa. Visou à construção de pano de fundo para conhecer e situar a iniciativa. O material encontra-se relacionado no Quadro I deste trabalho (Item 1.2 – Os professores do PFESP como chegar a eles?). Cabe registrar que não se pretendeu esgotar o conteúdo dos documentos identificados, mas sim empregá-los como subsídio para compor um retrato da ação governamental. Os documentos contribuíram para a compreensão do contexto sociopolítico de inserção do objeto em estudo (Anexos B, C, D, E, F).

A definição do caminho metodológico, decisiva na construção da investigação, constituiu um dos primeiros passos de seu desenvolvimento. Definimos como universo da pesquisa um grupo de 6 (seis) professores que atuam em diferentes unidades no PFESP. O próximo tópico detalha os percursos e as decisões que forjaram a escolha dessa amostra.

1.2 Os professores do PFESP – como chegamos a eles?

O Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público envolve atualmente 18 (dezoito) professores, 3 (três) efetivos, da rede de ensino estadual e 15 (quinze) temporários, distribuídos em “núcleos” (locais do curso). Estão em funcionamento 19

núcleos¹² que atendem 32 (trinta e duas) turmas, totalizando 816 alunos-servidores beneficiados com a iniciativa, em 2005 (CEARÁ, 2003).

Para definição dos núcleos, identificação dos professores e aquisição de documentos que tratam do PFESP foram realizadas, em junho de 2004, visitas à Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) e à Secretaria da Administração (SEAD). Na ocasião foram coletados os documentos registrados no Quadro I:

QUADRO I – Documentos coletados sobre o PFESP

Descrição	Ano
Projeto de Implantação do Programa de Melhoria da Qualidade de Vida do Servidor Público Estadual	1996
Convênio de Cooperação Técnico-administrativa entre SEDUC e SEAD (último)	2003
Relação dos professores lotados e respectivos núcleos	2005
Relatório estatístico de atendimento dos alunos	2004
Instrução Normativa nº 01	2005

Com o levantamento do material, em particular, da “Relação dos professores lotados e respectivos núcleos” (CEARÁ, 2004), foram definidos os critérios visando à seleção dos sujeitos a serem pesquisados:

- **Participar do programa há, pelo menos, 01 (um) ano.** Esse critério visou assegurar profissionais com experiência no Programa, aspecto importante considerando que a prática pedagógica é tomada como objeto de análise;
- **Ter atuado no ensino médio e fundamental.** A intenção foi priorizar professores que tivessem uma visão das demandas pedagógicas do Programa, em diferentes etapas formativas;
- **Ter formação inicial de nível superior.** O critério buscou garantir que os docentes pesquisados apresentassem perfil de formação comum.

Com base nesses critérios, foi selecionada amostra de 33,33% dos docentes que atuam nessa iniciativa educacional, 6 (seis) profissionais dos quais, 3 docentes pertencem à

¹² Os Núcleos onde o PFESP encontra-se em funcionamento são: CAGECE/Pici, CAGECE/Conjunto Ceará, INSS, SEFAZ, DETRAN, SESA (Secretaria da Saúde), PAI (Programa de Ação Integrada para o Aposentado), FORUM, SEAD, HMM (Hospital Mental de Messejana), HGCC (Hospital Geral César Cals), SEDUC, FUNECE (Fundação da Universidade Estadual do Ceará), HIAS (Hospital Infantil Albert Sabin), HGF (Hospital Geral de Fortaleza), HEMOCE, HC (Hospital do Coração), METROFOR, HSJ (Hospital São José).

rede de ensino oficial e 3 são temporários. O Quadro II visualiza o grupo de professores do PFESP que participaram da investigação.

QUADRO II – Total de Professores Pesquisados por Núcleo

Núcleo	Professores
HIAS – Hospital Infantil Albert Sabin	01
HGCC - Hospital Geral César Cals	01
HGF - Hospital Geral de Fortaleza	01
HC – Hospital do Coração	01
PAI - Programa de Ação Integrada para o Aposentado	01
FUNECE – Fundação Universidade Estadual do Ceará	01
06 núcleos	06 professores

O Quadro II mostra os núcleos pesquisados, assim como o grupo de professores que participaram do estudo. Cabe registrar a decisão de resguardar a identidade dos professores participantes, preservando-lhes o anonimato e o sigilo das informações. Doravante, para efeito de identificação, denominaremos as falas dos professores pesquisados por algarismo arábicos (de 01 a 06).

Explicitar o processo metodológico pelo qual se buscou conhecer a prática e a formação dos docentes pesquisados é a intenção do tópico seguinte.

1.3 Mapear práticas e formações – quais as trilhas?

Esta seção aborda a prática da investigação, isto é, “como” a pesquisa foi desenvolvida no cotidiano, abrangendo aspectos relativos aos momentos da coleta, organização e análise dos dados. Dá conta, por assim dizer, das decisões seguintes à definição dos sujeitos envolvidos na pesquisa e o modo de acessar as informações necessárias à reflexão sobre a problemática estudada.

Neste sentido, passo fundamental consistiu no estabelecimento de contato inicial, por telefone, com os docentes selecionados visando assegurar seu consentimento. Após o contato, foi realizada visita de apresentação aos núcleos, onde os sujeitos do estudo atuavam. A aproximação inicial aos núcleos e atores permitiu identificar o perfil dos docentes, momento em que se procurou interagir com os profissionais, conquistando sua adesão. Todos se mostraram receptivos e não apresentaram nenhuma objeção à pesquisa. O esclarecimento

dos objetivos do estudo favoreceu o surgimento de condições institucionais e socioafetivas para a pesquisadora adentrar no cotidiano e na vida dos núcleos e dos professores.

Concomitante a essa atividade, foi realizada a análise dos documentos identificados acerca do PFESP, processo que exigiu um mergulho nas informações de cada documento. Sobre o procedimento, Bandeira (2005, p. 145) ressalta que:

A análise documental avança numa dimensão interpretativa, sendo considerada também, em sua potencialidade, para revelar significações que envolvem aspectos subjetivos, políticos e sociais das questões investigadas, no sentido de atingir um nível que ultrapasse os significados manifestos ao articular o material coletado com fatores que determinam sua existência e características tais como: contexto social, processo histórico e ideologias latentes.

Deste modo, os dados identificados da análise documental propiciaram a composição do pano de fundo para compreensão de modo situado, da política, sobretudo, da questão dos professores do PFESP. O procedimento constituiu recurso precioso para a compreensão da rede de relações entre SEDUC, SEAD e NÚCLEOS do PFESP.

A coleta dos dados primários, por sua vez, foi outro momento importante da prática da pesquisa, marcado pela realização de entrevistas semi-estruturadas e de observações do cotidiano dos núcleos e da sala de aula, conforme indicado anteriormente. O objetivo foi conhecer as particularidades de cada núcleo e as práticas dos docentes pesquisados.

Para a observação do cotidiano das salas de aulas dos professores pesquisados, fez-se um roteiro contemplando: as condições estruturais e de funcionamento do contexto de trabalho; a prática pedagógica, com destaque para as atividades e a organização do cotidiano da sala de aula (Apêndice A). Cada professor foi observado em classe, durante cinco dias letivos, em aula, ou seja, durante 20h/a. Ao todo se realizou 120 h/a de observação, no trabalho empírico da pesquisa.

Esse procedimento possibilitou penetrar em aspectos sutis da intimidade da sala de aula, auxiliando a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, do PFESP, bem como, dos desafios que o professor enfrenta nesse contexto de trabalho. Ajudou-me a caminhar, no sentido de analisar os aspectos reais vividos pelos docentes em relação ao discurso oficial sobre sua formação.

A partir das observações foram produzidas notas de campo – “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados,

refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150) - acerca da prática cotidiana dos docentes investigados. As informações foram anotadas, os registros foram numerados, identificados pela data e intitulados, conforme o observado, no núcleo. A intenção com esse procedimento foi registrar a rotina metodológica de cada docente (Apêndice C).

Paralelas às observações da sala de aula, foram efetuadas entrevistas semi-estruturadas. A entrevista contemplou o conhecimento sobre o programa; as condições de trabalho; a prática pedagógica e a formação continuada (Apêndice D). Esses eixos serviram como elementos que suscitaram e balizaram o diálogo entre a pesquisadora e o professor-sujeito do estudo. Instrumento básico de coleta de dados da pesquisa qualitativa e nas ciências sociais, de um modo geral, a estratégia de coleta de dados se caracteriza pela interatividade entre pesquisador e sujeito e pela liberdade que tem o entrevistado de falar e manifestar opiniões. Cada professor foi entrevistado, momento ocorrido após a 3ª ou 4ª dia de observação. Em alguns casos, a entrevista abrangeu mais de uma seção, gravadas em fita cassete e realizadas em diferentes ambientes (residência do professor, sala de aula, local de estudo), devido às condições de trabalho de cada docente. Desse modo, ao longo da entrevista, procurou-se esclarecer aspectos específicos e relevantes, considerando as observações da prática pedagógica e os objetivos previamente definidos.

Os dois momentos traduzem o exercício de adentrar no mundo dos sujeitos pesquisados. O terceiro momento, por sua vez, foi marcado pelo caráter analítico e reflexivo, e faz referência ao esforço de elaborar uma síntese compreensiva e explicativa do fenômeno estudado, mediante articulação do referencial teórico e a prática social investigada, no decurso do trabalho de campo. A prática requereu atividades como transcrição de fitas, produção e digitação das notas de campo e a análise qualitativa do material coletado.

De acordo com Minayo (1994), a fase de análise apresenta três finalidades básicas: o estabelecimento de uma compreensão dos dados coletados, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa e/ou respondendo as questões formuladas, além de ampliar o conhecimento sobre o assunto de interesse, articulando-o ao contexto cultural em questão. Com esta preocupação, procuramos realizar a análise dos dados.

Para a análise dos dados primários, consideramos duas categorias temáticas: prática pedagógica (condições de trabalho, dinâmica didático-pedagógica da telessala, polivalência, dificuldades) e formação docente (contribuição da formação inicial, conhecimento acumulado sobre EJA, ações de formação continuada, lacunas e contribuições

da formação continuada, valorização e crescimento profissional). Essas categorias se desdobram em subcategorias, conforme indicação dos parênteses, que permitiram detalhar matizes diversas do fazer e viver a docência em um programa de educação de jovens e adultos. Nas falas dos entrevistados, procuramos identificar os pontos comuns, bem como sua regularidade (Apêndice E). Pela identificação desses aspectos, articulados com as discussões teóricas explicitadas no Capítulo 2, construíram-se as reflexões acerca da problemática investigada.

As notas de campo sobre o cotidiano da sala de aula dos docentes pesquisados foram utilizadas para contextualizar as falas, identificar situações, ilustrar as inferências sobre o dia-a-dia dos professores do PFESP, dando vida às reflexões elaboradas a partir da análise dos dados coletados.

Esse momento exigiu o desenvolvimento da capacidade de articulação e associação de idéias visando à construção de reflexões sobre as questões pesquisadas. Tarefa árdua, sobretudo para pesquisadores iniciantes. Apesar das dificuldades encontradas, este foi um momento muito rico e fértil porque permitiu-nos montar um mosaico compreensivo, situado, do cotidiano do trabalho do professor do PFESP e da relação entre sua prática e formação.

Este foi o percurso metodológico da pesquisa: as decisões foram orientadas no sentido de atingirmos os objetivos mencionados. Vale ressaltar que, no processo de aproximação do real, percorremos uma trajetória de desafios que inclui: inexperiência da pesquisadora, deslocamentos constantes aos diferentes núcleos, dificuldade de contato com algumas coordenações, horários diversificados de aula, necessidade de maior aprofundamento teórico para compreensão de questões pertinentes à problemática investigada. Foram desafios, de certa forma, superados pelo esforço empreendido.

Apesar das dificuldades, constatamos que, na caminhada, descobrimos a melhor maneira de enfrentar os obstáculos, tentando vencê-los, para fazer valer o objetivo da trajetória de aprendizagem, processualmente construída com muitas idas e vindas, até chegar-se a um ponto mais maduro e equilibrado do conhecimento científico.

Ressaltamos que as opções descritas contribuíram na edificação da pesquisa em busca de novos saberes sobre o objeto de estudo. Exercitamos um olhar reflexivo, direcionado a compreensão crítica das questões, realizando-se várias aproximações da realidade. Foram muitas assentadas, que envolveu-nos em um processo coletivo de compartilhar saberes entre

os sujeitos da pesquisa. A sensação é que todos os envolvidos nesse processo estão acrescidos nessa aprendizagem específica, de melhor conhecer e compreender os processos de formação continuada e de prática docente desenvolvidos na EJA. Discussão esta que nos deteremos com maior preocupação na próxima seção.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ARTICULANDO CONCEITOS

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.

(NÓVOA, 1997, p. 9)

A escolarização de jovens e adultos constitui, além de dívida social, desafio pedagógico frente à modernização da sociedade atual. Este é um tema complexo, visto envolver dimensão social, econômica, política e cultural, intimamente relacionada à situação de desigualdade de significativa parcela da população brasileira.

As reflexões registradas partem do reconhecimento da pertinência do assunto no momento atual, conforme o fazem diversos autores que ora se dedicam à tarefa de revelar e apontar a educação de jovens e adultos como campo estratégico, com múltiplas possibilidades para fazer frente à exclusão e à desigualdade social.

Deste modo, este capítulo procurou sistematizar, consoante com a Introdução, aspectos da discussão sobre as políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos, buscando articulá-los aos conceitos de formação continuada e prática docente que orientaram este estudo. Essas noções constituem categorias centrais de análise da problemática investigada.

Para tanto, o texto foi organizado em três seções. A primeira discorre sobre os avanços e desafios históricos dessa modalidade de ensino, apontando as contradições entre o marco legal vigente e a realidade educacional. A segunda faz abordagem conceitual da questão formação inicial e continuada de professores, esforço que toma como referência as formulações de diversos autores (HADDAD, 2000; DI PIERRÔ, 2001; PAIVA, 2003; LIMA NUNES, 2004; CANDAU, 1997; MARIN, 1995; GARRIDO e BRZEZINSKI, 2001; GIROUX, 1999; NÓVOA, 1992; APPLE, 1997; ZEICHNER, 1993). Em seguida, são explicitadas as orientações relativas à formação dos docentes da educação de jovens e adultos, com base nos documentos: *Referenciais para a Formação de Professores* (BRASIL, 1999),

Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica (BRASIL, 2001), *Proposta Curricular – 1º segmento de Educação para Jovens e Adultos* (Idem, 1997) e *Proposta Curricular – 2º segmento do Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos* (Idem, 2002). A terceira seção se detém nas especificidades da modalidade educativa e suas implicações para a formação docente.

2.1 Lutas, conquistas e desafios da Educação de Jovens e Adultos.

A globalização e a introdução acelerada de novas tecnologias estão impondo profundas transformações sociais e desafiam a todos, principalmente aos educadores, a desenvolverem novas concepções de mundo e processos de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento econômico e social mais justo e solidário. No Brasil, tais exigências têm se chocado com os elevados níveis de pobreza da população, apesar do discurso em torno dos avanços conquistados, nas últimas décadas do século XX, a exemplo da universalização do acesso e de todas as lutas por melhoria de qualidade da educação.

Várias são as críticas à política educacional, em curso, nesse período. Destacam-se as que sinalizam que a política para educação de jovens e adultos não foi prioridade do governo, no século XX, com reduzida possibilidade de vir assim a constituir-se, no século XXI. Contudo faz-se necessário reconhecer que houve avanços e especial revigoração dessa modalidade educacional, registrando-se passos significativos em direção a uma nova concepção da educação de jovens e adultos e propiciando a tomada da EJA como via de lutas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Com a ampliação e extensão da oferta de vagas, na segunda metade do século XX, para o ensino básico, a escola pública brasileira transformou-se em instituição aberta às diversas camadas da população. O movimento tem contribuído para superar, em parte, o caráter elitista que a caracterizou por longo período, quando apenas alguns privilegiados tinham acesso aos estudos.

Grave, no entanto, é a qualidade e as condições do ensino público. Diversos autores (SANTOS, 2000; OLIVEIRA, 1999; ROMÃO, 1999; SILVA, 2001; SARAIVA 2004) têm ressaltado o fenômeno do “fracasso escolar”, cuja marca tem sido a passagem de alunos pela escola sem aprendizagem significativa. A situação tem favorecido a exclusão de crianças e adolescentes da escola, as quais por não aprenderem, se evadem ou engrossam as

fileiras da repetência. Enfim, não conseguem concluir os estudos, como sucesso pedagógico e social.

O fenômeno vem provocando, no sistema educacional brasileiro, a elevação do número de jovens e adultos semi-escolarizados, isto é, sujeitos que passaram pelo sistema de ensino regular, com aprendizagem insuficiente, constituindo numeroso grupo com domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo. É a situação, de analfabetismo funcional, que se apresenta como fenômeno de grandes proporções, acentuando as desigualdades regionais de acesso à educação. A realidade de jovens e adultos sub-escolarizados, em parte, tem sido decorrente do sistema educativo que promove o fracasso escolar pelo modo como se efetiva como política pública, caracterizando-se, por isso mesmo, como excludente. Considera-se ainda que a realidade é agravada pelas precárias condições de vida da maioria da população, de pobres e miseráveis que convivem com a fome, o desemprego, o subemprego, a falta de oportunidades. Constituem grupos vulneráveis, predominantemente, localizados nas áreas rurais e periferias dos grandes centros urbanos.

Embora acentuadamente declinante, o percentual de analfabetos absolutos da população brasileira (HADDAD e DI PIERRO, 2000), o que se percebe é a ascendente substituição pelo não menos grave e preocupante analfabetismo funcional. Uma vez que, sendo necessário mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades mínimas e competências cognitivas que caracterizam um sujeito alfabetizado¹³, constata-se que, na última década do século XX, quase um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído sequer quatro anos de estudos e os que não completaram os oito anos do ensino obrigatório representavam mais de dois terços da população dessa faixa etária¹⁴.

O sistema educacional brasileiro vem deixando, à margem do processo de formação básica, crianças e adolescentes que, em futuro próximo, retornarão à escola como

¹³ Concebe-se a alfabetização como a apropriação de um sistema de representação da realidade, visto como o domínio progressivo do sistema de linguagem escrita, reconhecemos que este processo começa muito antes do sujeito se escolarizar. É porém, na escola que ele sistematiza-se e consolida-se, enquanto instrumento de comunicação e de memória. É um processo que requer um entendimento do sujeito, de sua gênese histórico-cultural, de seus processos de desenvolvimento psicológico, ou seja, a transformação dos comportamentos naturais, biológicos para comportamento superiores ou culturais. (VYGOTSKY, 1991)

¹⁴ A contagem da população pelo IBGE em 1996 verificou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais: 15,3 milhões (14,2%) não completaram sequer um ano de escolaridade; 19,4 milhões (18,2%) têm apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos. Totalizando esses dados, podemos constatar que 70,7 milhões (66,2%) dos brasileiros com 15 anos ou mais não completaram o ensino fundamental (DI PIERRO et al, 2001 a).

jovens e adultos, na esperança de concluir os estudos interrompidos bruscamente, na maioria dos casos, das séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, o desafio da educação de jovens e adultos abrange o atendimento, não somente à população que jamais foi à escola, mas à que, por motivos e 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. Ademais, vale lembrar que essa modalidade educativa tem como marco, desde a origem, o desejo do saber dos grupos de trabalhadores, no sentido de elevar seu padrão cultural.

O atendimento requer institucionalidade e continuidade, visando assegurar as necessidades básicas de aprendizagem da população, que mais uma vez procura os bancos escolares, na expectativa de concluir os estudos com êxito. Contudo não é novidade, em nosso país, o fato de que as políticas de inclusão da população de jovens e adultas, no processo educativo, vêm ocorrendo de forma fragmentada, em caráter compensatório e assistencialista.

Como processo sistêmico, começou a ser valorizada na Europa, desde o século XVI, propondo-se a atender um público ao qual foi negado o direito à educação, na infância e/ou adolescência, pela oferta irregular de vagas e pelas inadequações do sistema de ensino, ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, da alfabetização e da pós-alfabetização.

No Brasil, sua trajetória esteve marcada pela marginalização, por programas sazonais de alfabetização e pela reposição do tempo perdido, através de cursos supletivos (PAIVA, 1987). Ainda assim, diante de tais esforços, continuam altos os índices de analfabetismo e indicadores de baixa escolaridade, entre jovens e adultos.

Historicamente, sua trajetória revela descontinuidades, contradições e desafios permanentes, em face das diferentes experiências e orientações de sua prática. Essa modalidade veio delimitar seu lugar, na história da educação brasileira, a partir da década de 1930, quando da consolidação do sistema público de educação elementar. Ganhou relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 1940 e 1950; com os movimentos de cultura popular dos anos 1960; com o Mobral e o ensino supletivo, nos governos militares; e com a Fundação Educar, na Nova República (HADDAD, 2002).

A década de 1960 foi marcada pela mobilização da sociedade civil organizada, tendo o pensamento de Paulo Freire como principal referência político-pedagógica para essa modalidade de ensino. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava, com centralidade, a conscientização crítica tendo o diálogo como princípio educativo para edificar-

se no Brasil inovadoras mentalidades democráticas de participação popular e elevação cultural do povo, num País em busca de democratizar-se.

No plano legislativo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, reconheceu a educação como direito de todos determinando que “aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar” (Art. 99). O parágrafo único acrescenta que, “Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos”.

É, entretanto, com a consolidação de reformas autoritárias, em que se inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que a educação de jovens e adultos ganha relevância. Embora esta lei não tenha incluído no Sistema de Ensino os excluídos da escola na idade própria, ela criou uma espécie de sistema paralelo com a instituição do ensino supletivo, prevendo cursos e exames. O mecanismo deu amplitude a essa modalidade de ensino, não caracterizada até então, em nenhuma reforma anterior. Sobre o assunto, Di Pierro et al (2001, p. 62) assim se expressam:

Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade; o suprimento – relativo ao aperfeiçoamento ou atualização e a aprendizagem e a qualificação referentes à formação para o trabalho e profissionalização.

A flexibilidade foi um dos componentes significativos do atendimento educativo preconizado na LDB. Os que não haviam realizado ou completado, na idade própria, a escolaridade obrigatória, podiam concretizá-lo pela possibilidade de organizar o ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras.

A LDB nº 5.692/71 manteve os exames supletivos como mecanismo de certificação, atualizando os exames de madureza¹⁵ que já existiam anteriormente. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, reconhecia a educação de adultos como direito do cidadão. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro (4) para oito (8) anos representou enorme desafio, pois colocava, em condição de déficit educativo, um contingente da população adulta, para a qual o ensino supletivo estaria a serviço.

¹⁵ O Exame de Madureza, estabelecido pela LDB 4.024/61, permitia a obtenção de certificado de conclusão do curso ginásial para a idade mínima de 16 anos (SOARES, 2002).

A ênfase nos exames é coerente com a idéia de diminuir as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. Deslocando a ênfase dos cursos para os exames, abre-se mão do que a pedagogia consagrou como base necessária para a aquisição do conhecimento: professores, currículo, materiais didáticos, metodologias, etc. Garantindo apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou, como bem sintetiza Haddad (2002, p.122), “o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação”.

Com a redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980, em que se promulga a Constituição atualmente vigente, o país vive uma época extremamente rica em realizações educacionais, fruto de conquistas e de lutas sociais. É a Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã”, entre as Cartas Magnas do Brasil, a que registra o mais longo capítulo sobre a educação. Foi-lhe reservada uma seção inteira, no Capítulo 3 (Da Educação, da Cultura e do Desporto), com nove artigos, além de mais três no texto das Disposições Transitórias. Ressalte-se que, além da tematização dos aspectos educacionais, a Constituição, incluiu dispositivos relacionados à alocação de recursos, definindo sua origem e aplicação.

Com a Constituição de 1988, é dado no Brasil, um passo significativo em direção a uma nova concepção de educação de jovens e adultos, ao se estabelecer o direito ao ensino fundamental a todos, passando a ser reconhecido como dever do Estado. É o que determina seu art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, **obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.**
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade, ao ensino médio;
-
- VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educadores no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência a escola. (Grifo meu).

Sobre o assunto Haddad (2002, p. 112) se pronuncia relatando que:

A Constituição de 1988 veio ampliar o dever do Estado para com todos aqueles que não têm a escolaridade básica, independente da idade, colocando a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação infantil,

reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada. Apesar das dificuldades e do grande esforço necessário para cumprir tal meta, a legislação firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar uma injustiça no plano social.

Contudo muitos dos avanços sinalizados, no texto constitucional de 1988, são revistos nos anos subsequentes¹⁶, inclusive os relativos à educação de jovens e adultos. As modificações se concretizam no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/1999 e 1999/2002) quando se tem o delineamento do projeto político efetivamente sintonizado com as propostas e formulações claramente defendidas pelo discurso neoliberal e globalizante. Os efeitos dessa orientação, no campo educacional, se expressam na implementação de novo marco legal configurado na trilogia de leis: Emenda Constitucional nº 14/96; LDB¹⁷ Lei Federal nº 9.394/96; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF¹⁸), instituído pela Lei nº 9.424/96.

A Emenda Constitucional nº 14/96, no art. 2º, restringiu as conquistas, asseguradas no Artigo 208 da Constituição Federal, ao dar nova redação aos incisos I e II, desta feita, estabelecendo como dever do Estado: “I – **ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos que a ele não tiveram acesso na idade própria.** II – progressiva universalização do ensino médio gratuito” (Grifo meu).

Ao contrário do texto original, a redação da Emenda Constitucional deixa, ao livre arbítrio do indivíduo com mais de quinze anos, o exercício do direito público subjetivo, entendido como aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir, imediatamente, o cumprimento do dever e da obrigação, na educação, tratando-se de direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade (HADDAD, 2002). Foi pela desta sutil alteração

¹⁶ Cabe assinalar que os primeiros anos da década de 1990, mais especificamente o Governo Collor de Melo, foram marcados por uma inexpressiva atuação no campo da educação de jovens e adultos, fruto da ausência de um projeto consistente de política pública nessa área. No curto governo de Itamar Franco, constata-se maior tolerância e respeito democrático aos movimentos sociais, com apoio e adesão oficial à defesa das questões educacionais, incluindo, neste caso, a alfabetização de jovens e adultos.

¹⁷ Esta lei, composta de nove títulos e de 92 artigos, especifica os dispositivos constitucionais, definindo as diretrizes e base da educação nacional. Inicia-se pela conceituação da educação (art. 1º), coloca os princípios e fins da educação nacional (art. 2º-7º), descreve sua organização (art. 8º - 20º), define seus níveis e modalidades, quais sejam, a educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional, a educação superior e a educação especial (art. 21º - 60º), aborda a seguir a condição dos profissionais da educação (art. 61º - 67º, estabelece a procedência e os critérios de uso dos recursos financeiros alocados para a educação (art. 68º - 77º) e estipula as disposições gerais (art. 78º-86º) e as transitórias (art. 87- 92) para a aplicação da lei.

¹⁸ O FUNDEF, de acordo com a análise de Di Pierro (2001), foi o mecanismo da reforma educacional que operacionalizou as diretrizes federais de desconcentração do financiamento e da gestão do ensino básico, em favor dos estados e municípios, e de sua focalização no ensino fundamental para crianças e adolescentes.

do inciso I do artigo 208, que o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular (Ibidem).

Além disso, suprimiu, do Artigo 60 da CF (Das Disposições Transitórias), o compromisso de eliminação do analfabetismo, em dez anos, e o de vinculação de 50% dos recursos para universalizar o ensino fundamental. O encaminhamento reflete, de certo modo, o tratamento que a LDB nº 9.394/96 reservou à educação de jovens e adultos, cuja temática foi abordada de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, priorizando o ensino fundamental destinado a crianças, na faixa etária obrigatória, em detrimento de outros níveis e grupos sociais.

Na mesma direção, caminhou o FUNDEF (Lei 9424/96). De acordo com Haddad (2002, p.115), ao criar esse fundo contábil, o Poder Público deixou de lado os jovens e adultos, sobretudo ao não considerar o ensino supletivo no cômputo de alunos da rede de ensino fundamental, nos estados e municípios. O governo contrariou, assim, o preceito constitucional de assegurar, ao cidadão, independente da idade, o direito ao ensino fundamental. No conjunto, as alterações resultaram no recuo do papel de indutor de políticas na área do Estado.

A tendência se manifesta também no Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁹, válido para o período 2001-2010. O plano que dedicou um capítulo específico à educação de jovens e adultos, apresenta o seguinte diagnóstico:

Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso com relação a esta questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o 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. (BRASIL, 2000. p. 55).

Com o diagnóstico, o PNE aponta altos índices de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos de idade ou mais, em diversas regiões do país como um dos indicadores para lançar vinte e seis objetivos e metas, que abrangem desde o aumento da oferta global de vagas à realização de formação de educadores dessa modalidade de ensino.

¹⁹ A elaboração do PNE decorre do cumprimento do Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e de determinações do Artigo 87, §1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assinala, em seguida, que o analfabetismo e os baixos níveis de escolarização não podem ser sanados apenas pela dinâmica demográfica, propondo que, para acelerar a redução do analfabetismo, é necessário agir ativamente sobre o “estoque” de jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados existentes e sobre a reprodução do fenômeno nas novas gerações, indicando a necessidade de políticas focalizadas na região Nordeste, população feminina, etnias indígenas e afro-descendentes (HADDAD, DI PIERRO, 2000: p. 122). Neste sentido, destaca que a transformação das diretrizes, dos objetivos e das metas em políticas efetivas e integradas de EJA, “requerem um esforço nacional, com responsabilidades partilhadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada (BRASIL, 2000, p. 110).

Desse modo percebemos o movimento de conquistas e retrocessos diante do histórico caráter “marginal” da Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino nacional, oriundo do caráter historicamente excludente da educação brasileira. Especificamente nesta modalidade, constitui-se em uma dívida social amplamente reconhecida pelas diversas instâncias da sociedade civil, mas não resolvida durante séculos, no nível da esfera política.

Os dispositivos legais destacados sinalizam contradição entre os caminhos internamente assumidos pelo Brasil e os acordos firmados como signatário de compromissos estabelecidos em conferências internacionais²⁰. Entre esses eventos, merece destaque a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*²¹, que declarou 1990 o “Ano Internacional da Alfabetização”. Embora os documentos firmados nos encontros, nessa década, tenham

²⁰ Entre os eventos, pode-se destacar: a *I Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos* (Elsinor, na Dinamarca, 1949), que discutiu os problemas educacionais das nações industrializadas relacionadas a esta modalidade; a *II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos* (Montreal, 1960), que apontou a necessidade de um eficaz processo de cooperação internacional entre países desenvolvidos e os que estão em via de desenvolvimento; a *III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos* (Tóquio, 1972), que apontou que a educação de adultos não deve apenas suprir os problemas ocasionados pelo sistema formal, mas precisaria ser parte integrante do sistema educacional; a *IV Conferência* (Paris, 1985) se caracterizou pela pluralidade de conceitos e permitiu avaliar a situação da educação dos adultos, destacando problemas econômicos, sociais e culturais que representam o futuro desta educação; a *V Conferência*, (Hamburgo, 1997), renovou o compromisso de atender, de maneira prioritária, os jovens e adultos, salientando a necessidade da criação de novos modelos de educação básica para adultos que superem os conceitos de educação compensatória e supletiva e de se introduzir a visão de educação permanente, cujas características estão associadas a quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver durante toda a vida.

²¹ A conferência, na Tailândia, em Jonthien, no ano de 1990, reuniu entre seus patrocinadores, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o BM (Banco Mundial). Defendeu a alfabetização de jovens e adultos como primeira etapa da educação básica, reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização desta clientela, a oferta de capacitações aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais. Os 155 governos presentes assinaram o documento comprometendo-se a garantir uma “educação básica de qualidade”, termo usado como consenso no qual se mesclavam as visões, prioridades agendas de cada um dos sócios internacionais, países e especialistas por cujas mãos passaram as sucessivas versões dos documentos (MOURA, 2003).

reconhecido a maciça existência de jovens na modalidade de educação para jovens e adultos e a necessidade de alterar as construções sociais e a esfera dos direitos das populações, esse período se caracterizou por reformas dos 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 atribui, ao ensino fundamental, maior taxa de retorno econômico individual e social (CORAGGIO, 1998). A argumentação motivou a focalização do gasto público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, em detrimento da educação infantil ou dos jovens e adultos. Na prática governamental, essa orientação também resultou na descentralização administrativa do processo de execução da política educacional. Sobre isso Peixoto (1999, p.47) assinala:

Podemos identificar os resultados principais da descentralização da educação brasileira: 1. A descentralização pela via da municipalização que foi induzida pelo governo federal teve, de modo geral, um efeito desagregador sobre as redes municipais, afetando diretamente a sua expansão e a qualidade do ensino, não representando uma possibilidade efetiva de democratização do ensino. 2.[...] a política de descentralização aí realizada favoreceu a concentração de recursos e de poder e não a democratização da gestão da educação.

Não é impreciso afirmar que, se o processo de descentralização da esfera federal para a estadual e municipal de competências e financiamento da educação básica iniciou com a Constituição de 1988, é com a aprovação da LDB e a instituição do FUNDEF que ele se acentua. É evidente que o marco legal que se instaura, nesse período, traduz o pensamento neoliberal predominante que se tem 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).

É nesse contexto, que emerge a preocupação com a educação de jovens e adultos e suas especificidades com relação ao ensino regular (SANTOS, 2000). Embora sem políticas que assegurem o direito à educação firmada em lei, constatam-se diversos sujeitos envolvidos e comprometidos com a causa, os quais vêm nacionalmente se organizando em congressos, reuniões e seminários promovidos por diferentes instituições, a exemplo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum de Direitos de Faculdades (FORUMDIR) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos constitui outra estratégia de organização em defesa dos interesses da educação de jovens e adultos. Trata-se do grupo de

pressão organizada e permanente que vem contribuindo, desde junho de 1996, para a desconstrução de posturas e atitudes centralizadoras no campo das políticas que atingem a educação de jovens e adultos. Atualmente, no Brasil, existem 18 fóruns específicos de educação de jovens e adultos, dezesseis estaduais e dois regionais. Constituem espaços de “contra-hegemonia” para os envolvidos na difícil tarefa de fazer história, por meio da educação engajada com as transformações sociais. Citando os méritos e a marca principal dos fóruns, Paiva (2004, p. 37) ressalta que:

Sua marca principal é o caráter informal, não institucionalizado, não submetido a nenhuma instância de poder formal, embora alguns apresentem coordenação mais ou menos estruturada. Por esta marca têm podido interferir, em muitos casos, nas políticas locais, de maneira que, cada vez mais, constituem políticas públicas, dada a relevância da participação e a consciência do lugar político que ocupam. O grande mérito dos fóruns é estar onde antes os atores da EJA não estavam, ou seja, concorrendo a recursos, aos cenários de discussões, marcando o lugar político da demanda social por EJA.

Os fóruns de educação de jovens e adultos traduzem o esforço de organização da sociedade civil, de exercício da cidadania, de luta para que as políticas governamentais contemplem essa modalidade educativa. A iniciativa tem reforçado principalmente a preocupação com a construção de uma sociedade mais justa, defendida a necessidade de efetivar a educação como direito fundamental universal, incluindo as pessoas que se encontram à margem do processo educativo. A intenção é contribuir ativamente no desenvolvimento da educação de jovens e adultos, construindo conhecimentos, gerando propostas, subsidiando políticas e desenvolvendo ações concretas.

No século XXI, o Brasil tem como desafio maior a procura de caminhos visando convergir metodologias e práticas específicas dessa modalidade de ensino em favor da superação de históricos problemas sociais.

O impacto das reformas do ensino brasileiro, cuja diretriz de privatização da educação de jovens e adultos não assumiu formato de transferência direta de serviços públicos ao setor privado devido à forte resistência da opinião pública, tem se expressado em parcerias entre governos estaduais e fundações privadas que produzem programas de educação pela TV. Também tem se traduzido em convênios mantidos por governos municipais ou estaduais com organizações comunitárias visando ao desenvolvimento de movimentos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos.

O debate, gerado nos múltiplos espaços, tem fomentado contribuições e questionamentos diversos sobre a formação docente, mais especificamente, sobre a formação dos profissionais da educação de jovens e adultos. Para melhor entender o debate, faz-se necessário tecer inicialmente considerações acerca da noção de formação, tema que se detém o próximo tópico.

2.2 Formar professores – processo voltado para o desenvolvimento profissional

Concordamos com o pensamento de Nóvoa (1992, p.2), ao afirmar “não existir ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. A assertiva suscita questionamento acerca do significado do termo formação. O *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade* (FAZENDA, 2001, p. 226) traz duas definições que merecem destaque, uma assinala que: [...] “formação implica reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriade de propostas de formação de determinada sociedade”; a outra ressalta a “formação como ação de formar, dar forma, colocar-se em formação ou ir-se desenvolvendo uma pessoa”. A primeira definição destaca a formação como algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometida com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo, enquanto a segunda realça o caráter processual.

Como é possível perceber, a palavra formação carrega consigo significados complexos. Nóvoa (1992, p.15) destaca que a produção sobre a formação docente vem, desde a metade dos anos 1980, se apresentando como heterogênea, de qualidade desigual, mas teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

Lima Nunes (2004), confirma a associação do termo “formação” a distintos significados, citando inclusive conceitos da área de educação como suscetíveis de múltiplos entendimentos, já que evocam imagens e significados diferentes. A autora defende o conceito no sentido de construir, criar, aprender e transformar, assinalados por Alarcão (1993) e Nóvoa (1991) como conceito de perspectiva mais dinâmica, opondo-se a parâmetros fixos e predeterminados, derivados de concepções de formação estanque e simplista que concebem os professores como receptores passivos. Citando Sacristan (1993), Cunha (2002), Roldão

(1998), Cebreiro (1992), e Arroyo (1996), a autora ressalta a complexidade crescente do conceito de formação, definindo-o como uma “atividade humana inteligente caracterizada por seu aspecto relacional e de intercâmbio, com uma dimensão evolutiva e dirigida que visa a conseguir determinadas metas estabelecidas” (ARROYO, 1996, p. 110).

Com esta perspectiva como referência para este trabalho, também se reconhece que esta é uma tarefa ousada, repleta de desafios e dificuldades que exigem uma sucessão de múltiplas aprendizagens. Seu caráter é de sistematização, pensamento crítico, elaboração, integração e colaboração (LIMA NUNES, 2004). Nesse sentido, a formação é um processo no qual o professor deve ser envolvido ativamente, necessitando de constante atitude de reflexão, indagação, experimentação, interação e disposição às mudanças, além de condições de trabalho (Ibidem).

Os desafios da formação têm aumentado, situação que se acirra com resultados de pesquisas recentes que sinalizam mudanças do papel atribuído ao docente, ao longo do tempo, bem como das expectativas, no apoio e no julgamento social sobre os educadores (ESTEVES, 1999). O quadro tem fomentado a defesa da formação como direito do professor, concebida como processo inacabado e contínuo que deve responder aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico.

Como em qualquer área da ação humana, formar-se não significa atingir o estado de absoluto domínio de dado campo do conhecimento. Aliás, todo e qualquer processo de formação deixa uma zona de lacuna, de não-preenchimento, de vir-a-ser, que constitui o motor do desenvolvimento das práticas humanas.

Análises, nessa perspectiva, têm reforçado, sobretudo, o argumento de que a formação do professor para o mundo de mudanças aceleradas deve ser pensada como um processo inacabado e contínuo (IMBERNÓN, 2000). Essa concepção refuta a idéia de formação em cursos rápidos: reciclagem, aperfeiçoamento e outros. Nessa direção, inscrevem-se as formulações de Garcia (1997), ao conceber a formação como *continuum*, como um conceito organicamente vinculado à idéia de desenvolvimento profissional.

A formação inicial, reconhecida como componente de estratégia mais ampla de profissionalização do professor, é indispensável para implementação de política de melhoria da educação básica. Caracteriza-se como etapa de preparação formal, em instituição específica de formação de professores, na qual o futuro docente adquire conhecimentos pedagógicos e curriculares, assim como realiza práticas de ensino (GARCIA, 1994, p.182).

Neste estágio da formação, devem-se fornecer as bases para construção do conhecimento pedagógico especializado, no sentido de favorecer, no profissional, as competências básicas para atuar e enfrentar a complexidade da tarefa educativa, de forma reflexiva, crítica, questionadora, autônoma e, acima de tudo, comprometida com o processo de ensinar e aprender (BARROS, 2003).

Como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas (ELBAZ, 1983), a formação inicial precisa evitar passar a imagem de modelo profissional assistencial e voluntarista. Precisa, sim, dotar os professores de bagagem sólida, nos âmbitos científico, cultural, contextual, psico-pedagógico e pessoal, capacitando-os a assumir a tarefa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários (IMBERNÓN, 2000).

A formação inicial pode ser compreendida como possibilidade ou elemento mobilizador dos mais diversos e variados conhecimentos da teoria da educação, imprescindível para que o futuro professor compreenda o ensino como uma realidade social, para desenvolver a capacidade de refletir e investigar a própria atividade, construindo e transformando seus saberes e fazeres em processo contínuo de ressignificação e construção da identidade profissional. A formação inicial constitui, assim, o primeiro estágio da formação, a qual deve acompanhar o profissional, durante sua carreira, e auxiliá-lo a construir a identidade profissional. Parafraseando Fávero (2004, p. 27):

[...] deve ser encarada, enquanto tarefa complexa, como um desafio, tendo-se a consciência de sua complexidade e necessidade de reflexão considerando que este processo não se produz somente no interior de um grupo, nem se faz apenas através de um curso, mas é resultado de condições históricas.

O descuido da formação inicial, no seu conteúdo e prática, tem contribuído para agravar o problema da desmoralização da imagem social e da crise de identidade profissional dos professores, conforme sinalizam vários autores. Hargreaves (1991) reforça essa argumentação, ao sinalizar a necessidade urgente de recuperação e reestruturação da formação docente “como um todo”.

O posicionamento do autor destaca que não somente a formação inicial precisa ser revista, mas também a formação continuada. As dimensões da formação docente – inicial e continuada – compõem elos da corrente orgânica do próprio processo de tornar-se professor. Grosso modo, esta é a idéia central que permeia a concepção da formação como desenvolvimento profissional. Implica, entre outros aspectos, não situar apenas, na formação

inicial, o processo de construção do repertório de saberes, práticas e valores constitutivos da identidade profissional.

Tal compreensão se afasta da idéia da formação continuada como “complementar, ou no sentido de suprir deficiências da formação inicial”, conotação das iniciativas de treinamento em serviço e reciclagem de professores. Antes, aproxima-se do entendimento de que “a formação inicial constitui o primeiro estágio da formação continuada” (BORGES, 1998).

Nesse sentido, compartilha-se, com Garcia (1994), o entendimento de que a formação continuada refere-se a “todas aquelas atividades planejadas por instituições ou pelos próprios professores para proporcionar desenvolvimento profissional ou aprimoramento de seu ensino”.

A formação continuada apresenta-se, então, como modo de socialização que guarda “o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (MARIN, 1995, p.18). Enquanto política de formação profissional, deve nascer no chão da escola e voltar-se para ele, capaz de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa.

É, portanto, a formação contínua a oportunidade não somente de atualizar os conhecimentos, mas a possibilidade de reformulação de atitudes e adoção de postura que permita a utilização do conhecimento de forma diferenciada, consciente e produtiva. Para Ribas (2000) o processo se efetiva desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor; enfatiza o desenvolvimento da competência pedagógica; propicia diversos espaços e modos de reflexões sobre a prática desenvolvida; possibilita inovações e prevê possibilidade de ida e volta à ação; está fundado no conhecimento histórico e socialmente construído, devidamente questionado, criticado e aperfeiçoado pelos professores.

Compartilhando esse entendimento, faz-se coro com Brzezinski e Garrido (2001), para quem a formação inicial e continuada não são mais do que dois momentos de um mesmo processo. Reafirmam a necessidade da política de formação de professores que articule as duas fases do processo de desenvolvimento profissional docente.

Na escola e/ou nas Instituições de Ensino Superior, a formação de professores deve favorecer a criação de cultura profissional capaz de fazer o professor refletir sobre o próprio trabalho, de forma crítica e construtiva, analisando as próprias falhas e buscando

novos caminhos para resolver os problemas que enfrentam, no cotidiano, aprofundando a visão crítico-transformadora da sociedade.

O bom programa de formação de professores visa a transformações da escola, com o objetivo maior, focado na melhoria da qualidade da aprendizagem, devendo estar em consonância com práticas pedagógicas significativas. Para isso, há a necessidade de se ter conexão clara entre a formação inicial e continuada, visto que a graduação em si não é suficiente, mas sim um momento primeiro de constante processo de aperfeiçoamento. Como ressalta Nóvoa (1994. p.31), a “formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento.” Razão pela qual um dos mecanismos básicos e fundamentais para o enfrentamento das dificuldades e dos desafios colocados para os professores é o desenvolvimento profissional, processo que se prolonga no exercício da profissão, de que a formação constitui componente primordial.

É impossível imaginar, assim, mudança que não passe pela formação de professores, que não envolva o desenvolvimento pessoal e profissional do trabalhador em educação. Formação que se afaste do aligeiramento e da simples diplomação, mas que possibilite aos profissionais, essenciais na construção da escola que educa crianças, jovens e adultos, oportunidade de refletirem sobre a profissão como fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública.

O professor, de modo geral, particularmente 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 nos profissionais da educação a necessidade de transformar suas práticas e de buscar novas estratégias de ensino.

Formação é um conceito que engloba mudança, envolve também a idéia de perseguir a forma ideal, o que é possibilitado 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). Enquanto “uma postura reflexiva dinamizada pela prática” (LIMA, 2003, p. 67), a formação continuada constitui um processo dinâmico, que não pode ser resultado de improvisação, mas fonte de aperfeiçoamento e enriquecimento da prática profissional do professor, com vistas à possibilidade de integração, desenvolvimento e mudança.

Nessa direção sinalizam diversos estudos que destacam o papel social do professor como intelectual crítico (GIROUX 1999; APPLE 1997; NÓVOA 1992; ZEICHNER 1993), com amplo conhecimento pedagógico e político, para que possa atuar como profissional comprometido com a educação no sentido de formar cidadãos capazes de lutar por uma sociedade mais democrática e justa.

Frente ao desafio, necessário se faz, para a formação docente, a integração entre a prática e teoria, entre lugar de aprender e o lugar de fazer, em que o professor seja ativo participante do processo, construindo o conhecimento e se construindo como sujeito de sua prática, com vistas à atuação voltada para a realidade social. Somente assim será possível excluir a possibilidade do professor como um profissional tarefeiro, mero executor de atividades rotineiras, acríicas e burocráticas.

As considerações feitas são reveladoras da complexidade da discussão sobre a formação docente, o que se agrava quando a atenção se volta para a formação dos professores da educação de jovens e adultos. O tópico seguinte aborda as orientações da agenda educacional brasileira, em relação à formação docente, com ênfase no profissional que atua nessa modalidade.

2.3 Formação e prática docente na EJA: notas sobre o proclamado e o executado

Desde o final do século XIX, a formação do professor tem-se colocado com maior ou menor ênfase, porém, de forma permanente, para a sociedade ocidental. Neste sentido, concorda-se com Moreira (1992, p. 51) quando afirma que “uma escola de qualidade tem como pressuposto a valorização do professor e a exigência de que os sistemas de ensino invistam tanto na sua formação, como na promoção de condições adequadas de trabalho.”

No Brasil, a preocupação governamental com a formação de professores, nas últimas décadas, tem se traduzido na emergência de amplo aparato normativo sobre as questões do magistério. A atual LDB nº 9.394/96, no Art. 62, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciaturas de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio na modalidade normal.

Antes, porém, no Art. 61, definiu que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

III - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Grifo meu)

Esses dois artigos estabelecem que a formação, em curso normal superior ou em curso de nível médio, visa preparar o futuro professor para atender aos objetivos da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, o que inclui a educação de jovens e adultos.

As diretrizes sinalizadas neste texto e nos demais que o sucederam (a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e dos Referenciais para a Formação de Professores) têm sido alvo de polêmicas. O local da formação, a desvinculação entre ensino e pesquisa e o aligeiramento da formação são aspectos questionados.

A intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores, acenada com a proposta dos “institutos superiores de educação”, sinaliza para a “formação mais rápida e prescendência da pesquisa”, no processo de formação, configurando assim o “aligeiramento e barateamento da formação profissional” (CANDAU, 2002). A formação centrada apenas no ensino, sem o indispensável suporte da pesquisa e da extensão, que enfatiza a prática em detrimento de pressupostos teóricos, revela uma perspectiva imediatista e pragmática. Analisando essa orientação, Brzezinski (2002, p. 171) ressalta:

O que é evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de no discurso oficial dos detentores do capital a importância da Educação Básica brasileira ter tomado lugar central, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores.

A análise da autora é emblemática das contradições do discurso governamental e das políticas voltadas para a formação docente. O quadro se agrava frente aos vários paradoxos vivenciados, na contemporaneidade, pelos professores. Como assinala Nóvoa (1992, p. 34), por um lado, eles são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são

bombardeados com retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria de qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Os *Referenciais para Formação de Professores*²² (BRASIL, 1999) discutem a ineficiência dos modelos convencionais de formação, inicial e continuada, apontando críticas ao modelo em que se baseiam os processos de ensino e aprendizagem dos professores. Neste sentido, defende que:

A formação precisa intencionalmente possibilitar **o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão**. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivências para os professores e na organização institucional. (BRASIL, 1999, p.56, grifo meu).

Ao sinalizar nessa direção, acrescenta ainda que:

A formação deve contemplar todos os segmentos da educação básica com os mesmos fundamentos educacionais gerais e mais as suas especificidades – a educação infantil de zero a três e de quatro a seis anos, o ensino fundamental regular e suas variações: o trabalho na creche, a educação de jovens e adultos, as classes multisseriadas nas escolas do campo, assim como os conhecimentos necessários a inclusão de alunos com necessidade especiais (Ibidem, p. 86, grifo meu).

O documento reconhece que a realidade educativa em que o professor atua é complexa, sobretudo, a enfrentada na educação de jovens e adultos em que o profissional lida com alunos com experiência profissional e com expectativas de reingresso e/ou manutenção no mercado de trabalho. Os grifos ressaltam o reconhecimento da importância da formação docente, no aprimoramento das práticas educativas, cujo exercício apóia-se em conhecimentos/fundamentos gerais e específicos.

As expectativas da formação do docente da EJA estão detalhadas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica* (BRASIL, 2001), definidas pelo Parecer CNE/CEB nº11/2000, que estabelecem que: “O preparo 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:

²² Encomendado pelo MEC, este documento traz a visão oficial do governo federal sobre a política de formação de professores. Apresentado em linguagem tecnicista, faz uma exposição detalhada de como o governo federal encara a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Levanta os diversos problemas existentes e seus condicionantes, omitindo, no entanto, os determinantes políticos e econômicos da situação do professorado no país (FALSARELA, 2004).

[...] 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**. (BRASIL, 2001, p. 153, grifo meu).

Os trechos transcritos evidenciam, 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.

A Proposta Curricular – 1º Segmento de Educação para Jovens e Adultos (BRASIL 1997, p. 46), documento importante de explicitação das expectativas da formação do educador de jovens e adultos, detalha ainda a qualidade essencial exigida:

A capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos em aprender e ensinar... É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza.

Não são poucas nem modestas as expectativas em torno do educador de jovens e adultos. A ação pedagógica projetada para o profissional requer especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, domínio de conhecimentos gerais e específicos, além de capacidade de reflexão sistemática sobre a prática. Embora a necessidade de formação dos profissionais seja proclamada nos documentos analisados, a prática social tem apresentado ambigüidades e contradições.

A despeito da crescente oferta pública de ensino para jovens e adultos, a formação inicial da 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 de ensino, poucas fazem constar, no currículo, disciplinas sobre educação de jovens e adultos, e, ao incluí-las, fazem-nas disciplinas optativas²³. A situação reduz significativamente as oportunidades de

²³ Matéria recente do Jornal O POVO, (10/04/96) intitulada: Faltam professores para educação de jovens e adultos, registra que: “O Brasil só tem 14 instituições de ensino superior com cursos que ensinem 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. Pesquisas mostram que não

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.

Não é demais lembrar que o professor que trabalha com jovens e adultos tem a ação pedagógica marcada pelas especificidades da modalidade, cuja clientela é constituída de grupo homogêneo do ponto de vista socioeconômico, mas bastante heterogêneo quanto ao aspecto sociocultural. Esse público é assim descrito na *Proposta Curricular – 1º segmento do ensino fundamental da EJA* (1997, p. 41):

Chegam à escola já com uma grande bagagem de conhecimento adquiridos ao longo de histórias de vidas as mais diversas. ...Trazem conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo.

A maioria do público 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.

Nesse sentido, ressalta-se o desafio pedagógico, na perspectiva de garantia desse segmento social, que vem sendo marginalizado, nas esferas socioeconômicas, no acesso à cultura e ao conhecimento do saber formal, possibilitando-lhe participação ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Como bem coloca a *Proposta Curricular – 2º segmento do Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos* (BRASIL, 2002, p. 64).

Os alunos jovens e adultos fazem parte de uma demanda peculiar, com características específicas... É preciso que o professor esteja atento para não encarar essas especificidades como algo negativo, mas entendê-las e respeitá-las, a fim de que os alunos possam realmente se sentir participantes e membros da comunidade escolar.

adianta um programa para baixar os índices de analfabetismo, hoje em 13%, se os alunos não continuarem seus estudos”. Sobre os Professores de EJA informa que “são 301.995, 37 por cento deles formados apenas em ensino médio”.

Os alunos romperam barreiras preconceituosas para regressar aos estudos, em função do desejo ou da necessidade de aprender. Assim, é fundamental que essa disposição seja alimentada pela prática pedagógica que rejeite a memorização e o verbalismo e garanta condições para que prevaleçam atitudes positivas diante dos estudos.

O processo pedagógico da educação de jovens e adultos exige profissional que amplie os interesses dos alunos e entenda que a aprendizagem significativa depende de muito mais que atenção às exposições do professor e atividades mecânicas de memorização. Ou, como estabelece a Proposta Curricular da modalidade, professor que promova aprendizagem significativa, entendida como uma ação voltada para um “ensino comprometido com a aprendizagem, 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).

Para tanto, é imprescindível que a prática pedagógica do professor 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. Nesta perspectiva, a proposta pedagógica da EJA estabelece como eixo da formação de cidadãos autônomos e participativos ou, para recorrer aos termos oficiais, “o processo de ensino e aprendizagem precisa estar relacionado à conscientização e à participação, visto que alunos e professores fazem parte de um processo dialógico para a superação da ordem sociocultural e socioeconômica deficiente” (Ibidem, p. 89). Ao professor, mediador do processo, cabe a construção de situações didáticas que possibilitem a compreensão desse universo específico, envolvendo a realidade dos jovens e adultos.

A prática pedagógica da EJA deve ser incentivadora das potencialidades dos que a procuram. Para alcançar o desafio, é necessário do professor o olhar cuidadoso e crítico sobre as questões que norteiam a relação professor-aluno-conhecimento. Conforme a proposta curricular da modalidade:

É fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. Para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la. (BRASIL, 1998, p. 46).

O trecho transcrito destaca o professor como sujeito do fazer, do saber e do pensar que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, e que executa trabalho prático permeado de significações visando à luta contra a exclusão social e educativa, dentro do projeto de democratização da educação. Os professores não podem esquecer que os 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. Além disso, jovens e adultos, das classes populares, com trajetórias escolares descontínuas, quase sempre trazem a auto-estima afetada pela internalização dos fracassos anteriores. É necessário levar em conta a diversidade dos grupos sociais.

Desse modo, a ação docente não pode se restringir a tratar de conteúdos curriculares, mas devem envolver valores, formas de respeito e reconhecimento das diferenças e igualdades. Considerar a heterogeneidade do público, interesses, identidades, preocupações, necessidades e expectativas, em relação à educação, torna-se de vital importância para a construção de ação pedagógica coerente, o que requer do docente capacidade de estabelecer diálogo formativo e significativo com os educandos.

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 da modalidade educativa. A ação educativa tal não se desenvolve sem o suporte pedagógico e formativo-sistemático. Neste sentido, a formação inicial e continuada dos professores da educação de jovens e adultos apresenta-se como desafio urgente.

Todavia, na prática social contemporânea, os processos de formação dos professores ainda não oferecem respostas satisfatórias às necessidades da prática pedagógica da educação de jovens e adultos. Além da falta de formação inicial, com ênfase nas especificidades da ação docente, os programas de formação permanente e as pesquisas básicas e aplicadas são escassas e pontuais. Como registra Moura (2003, p. 137):

[...] é evidente que falta aos professores uma política de formação permanente; uma rede física com infra-estrutura capaz de apoiar a ação docente; uma formação inicial que o habilite a trabalhar as especificidades da EJA, além de salários compatíveis com importância do alcance social das ações educativas por ele desenvolvidas.

Por outro lado, a despeito das dificuldades e limitações, a educação de jovens e adultos tem ocupado, nos últimos, anos importante espaço no cenário nacional. Por muito

tempo relegada a plano secundário, ou mesmo, esquecida pelas políticas da área, essa modalidade de ensino vem rompendo, embora timidamente, com a concepção estigmatizada da escola noturna e restrita a ações alfabetizadoras.

O movimento tem situado a educação de jovens e adultos como importante campo de estudo e de afirmação da educação como direito social fundamental, promotora de cidadania para atores (docentes e discentes) e como importante estratégia de elevação cultural do povo brasileiro, no contexto de desenvolvimento e modernização do novo milênio.

Assegurar a qualidade da educação de jovens e adultos passa pela valorização social e econômica do profissional, com ênfase na formação inicial e continuada.

No mundo caracterizado por rápidas transformações e crescentes complexidades e riscos, marcado por aceleradas transformações dos processos econômicos, culturais e políticos que determinam novas exigências para que os indivíduos possam partilhar das riquezas e conhecimentos socialmente produzidos e exercer plenamente a cidadania, a educação de jovens e adultos desponta como caminho sem volta. Compreender os desafios da política de formação docente voltada para o atendimento das necessidades dessa modalidade de ensino tornou-se imperativo social inadiável. Foi essa perspectiva que orientou a sistematização das reflexões aqui esboçadas.

O próximo capítulo aborda uma experiência de educação de jovens e adultos em desenvolvimento há quase uma década, em Fortaleza, no intuito de desvelar suas contradições, limites, expectativas e possibilidades.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DO SERVIDOR PÚBLICO CEARENSE: O QUE É E O QUE SABEM SEUS PROFESSORES

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se mais [...]. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

(PAULO FREIRE, 1994)

Este capítulo discute a proposta do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público Cearense” (PFESP), iniciativa educacional oferecida à sociedade local visando minimizar o déficit escolar dos funcionários públicos estaduais e terceirizados.

O ponto de partida é a reflexão acerca da incorporação de segmentos organizados, não estatais, na oferta de serviços educacionais, sobretudo no campo da educação de jovens e adultos, no intuito de desvelar significados e implicações. O pano de fundo é considerado fundamental à compreensão da proposta de formação e escolarização do servidor público estadual cearense.

Com essa intenção, as primeiras seções deste capítulo analisam o envolvimento de instituições em parceria para a viabilidade de opções de atendimento ao público da modalidade e procura detalhar aspectos de funcionamento do PFESP, princípios pedagógicos e a expectativa de formação do docente. Na terceira seção, apresentamos as falas dos docentes quanto ao Programa, abrangendo o conhecimento sobre a proposta pedagógica e suas contribuições à clientela atendida.

3.1 Parcerias na Educação de Jovens e Adultos: opção ou imposição?

Compreendida como conjunto diverso de processos e práticas formais e informais de aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, a educação de jovens e adultos, no Brasil, durante muito tempo, incorporou e reproduziu as formas de organização, currículo, métodos e materiais da educação infanto-juvenil. Há décadas, entretanto, vêm se buscando métodos e práticas mais adequados ao aprendizado de jovens e adultos.

Na segunda metade dos anos 1990, diversos agentes da sociedade civil, inclusive centrais sindicais de trabalhadores e fundações empresariais, envolvem-se e incorporam-se no rol dos provedores de programas de educação básica de jovens e adultos no Brasil. Em decorrência do processo, emerge, no vocabulário educacional, o termo “parceria” que, segundo Di Pierro *et al* (2001), nesse caso específico, passou a definir a relação contratual estabelecida entre governos estaduais e fundações privadas que produzem programas de educação pela TV, e 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.

A tendência vem sendo alvo de críticas (CARVALHO, 1999; TORRES, 1988), avolumando-se posições contrárias, sobretudo, em relação a propostas educacionais produzidas por instituições como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e a Fundação Roberto Martinho (FRM). As críticas assinalam que as ações são paliativas para a grave situação educativa de significativo contingente da população brasileira.

Com efeito, os empresários capitalistas vêm se constituindo em agentes sociais mais atuantes no debate educacional, diretamente ligados à oferta de serviços educacionais. O discurso do grupo, ao focar a qualificação profissional e a cidadania²⁴, com preocupação pela formação de cidadãos, não se resume a essas questões. Os interesses envolvem outras esferas de caráter ideológico, político e econômico. Ademais, como bem lembra Silva Filho (1994), o grupo empresário-capitalista, ao defender a cidadania, apresenta um discurso moderno, difícil de ser contestado. No discurso capitalista, a educação tem assumido a

²⁴ De acordo com Carvalho (1999), o conceito de cidadania que os capitalistas defendem é aquele de inspiração liberal que afirma que todos os homens são livres, senhores de si e subordinados a uma igualdade jurídica. Atualmente, seguindo o receituário neoliberal evoluiu para uma concepção de mercado do cidadão-consumidor.

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.

Propositalmente, o discurso dos capitalistas apropria-se de questões que sempre estiveram na luta política dos educadores progressistas. A estratégia procura transformar o discurso da classe dos trabalhadores em consensual, tentando transformar o projeto de educação capitalista em projeto da sociedade, como se fosse possível um sistema único de educação na sociedade capitalista.

Nesse contexto, diversas entidades se envolvem no desenvolvimento, na condução e financiamento de atividades educacionais pela produção de documentos, propostas, projetos e programas. Muitos são os projetos e programas que, em certas condições e com diferentes graus de controle, fazem “institucionalmente” a parceria sociedade civil-Estado: Programa de Alfabetização Solidária (PAS), Movimento de Alfabetização para Jovens e Adultos (MOVA), Telecurso 2000, Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), entre outros. O governo federal assume a posição de articulador e coordenador de políticas e programas. A situação é assim descrita por Melo Moura (1999, p. 37):

O máximo que o poder público, no âmbito federal, vem fazendo é promover campanhas de curto prazo, envolvendo os vários segmentos da sociedade e fazendo parcerias com entidades não governamentais que assumem a tarefa a “baixo custo”. A educação dos mais velhos e dos adultos passa a ser delegada aos governos locais e à sociedade civil. Fazem-se apelos, chamamentos, conclamam-se todos a abraçarem e assumirem a responsabilidade pela alfabetização dos jovens e adultos.

A análise de Melo Moura (op. cit.) explicita a tendência, antes assinalada, de construção de parcerias que traduzem o afastamento do Poder Público da tarefa de ofertar serviços educacionais para a formação do cidadão.

Vale lembrar, recorrendo a Carvalho (1999), que a educação, a qualificação profissional e a cidadania, concebida e organizada pela lógica do capital, que empobrece o conceito de Homem, ficam restritas às Leis e mercado, em resposta aos anseios de parte da sociedade, não defendida nem compartilhada pelos educadores comprometidos com as lutas políticas da classe operária. Como alerta o autor,

É importante compreender o que significa educação cidadã e qualificação profissional na concepção dos capitalistas brasileiros, especialmente aqueles organizados na FIESP. Para tanto, é necessário realizar uma articulação entre o discurso educacional desses capitalistas e o modelo de qualificação profissional que defendem (op. cit., p. 55-56).

O alerta é pertinente, considerando o alijamento de parcela significativa da população aos bens culturais produzidos, sobretudo, na sociedade que avança, em passos galopantes, em direção às tecnologias cada vez mais sofisticadas. Contraditoriamente, na área da educação, particularmente, da alfabetização de jovens e adultos, ainda se convive com práticas que, na maioria, desenvolvem-se mais a partir da intuição, do voluntariado e do compromisso político dos profissionais do que com base em referenciais teóricos sólidos e consistentes.

O “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” surge no contexto cearense, nesse momento. Nasce impulsionado pelo estreitamento das relações entre o Poder Público e as empresas que fornecem programas de educação para jovens e adultos. O cenário político e econômico local aponta a necessidade de capacitar servidores e melhorar a prestação de serviços de profissionais à população. A exigência está claramente sinalizada na proposta governamental da “Era Jereissati”, que destacava os servidores como o “grande elo na busca da excelência dos serviços prestados à sociedade cearense” (CEARÁ, 1995, p.98).

Para melhor compreender as intenções oficiais desta iniciativa educacional específica, foi necessário aprofundar os estudos na proposta e nos fundamentos pedagógicos deste programa. O resultado deste esforço está organizado na próxima seção.

3.2 A proposta pedagógica do PFESP

O PFESP se insere no Programa de Melhoria da Qualidade de Vida do Servidor Público Estadual, implantado em 1996, com o objetivo precípuo de:

Oferecer condições especiais de continuidade de estudos de 1º e 2º graus exclusivamente para funcionários públicos estaduais – requisito básico e indispensável ao seu crescimento pessoal e profissional – adotando a estratégia de organização de cursos especiais, grupos de estudo e atendimento individualizado (CEARÁ, 1996, p. 3).

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 (Idem, 2003, p. 2).

As Secretarias de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) e da Administração (SEAD), responsáveis pelo desenvolvimento da iniciativa, firmaram entre si “Convênio de Cooperação Técnico-administrativo” (ver Anexo C) para implantação e acompanhamento do Programa, no qual foram estabelecidas obrigações e definidas responsabilidades diversas que envolvem desde a lotação de professores, fornecimento de material pedagógico até a emissão de certificados. A parceria é renovada a cada quatro anos.

O programa, de caráter emergencial e dirigido a público específico, vem se efetivando, nos últimos nove anos, na capital cearense. No início da gestão do Governador Lúcio Alcântara²⁵ (2003-2006), a iniciativa passa a denominar-se “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” (PFESP). Trata-se de ação vinculada ao Núcleo de Formação e Escolarização do Servidor (NUFES), pertencente à estrutura da Secretaria da Administração. É desenvolvido em parceria com órgãos públicos estaduais, na intenção de criar turmas de alunos-servidores, em locais onde exercem suas atividades, ou nas adjacências. A oferta abrange o nível fundamental e médio da educação básica, utilizando a metodologia do Telecurso 2000.

O PFESP é uma ação de pós-alfabetização voltada para jovens e adultos de baixa escolaridade ou escolaridade básica, não concluída, que exercem funções administrativas, burocráticas e técnicas nos diversos órgãos estaduais. Funcionando na capital cearense, nos três turnos, atendeu, no período de 1996 a 2005, o total de 2.611 servidores²⁶, preferencialmente, funcionários públicos efetivos, mas vem, nos últimos anos, abrangendo servidores terceirizados, que são, em algumas instituições, maioria em relação aos efetivos. A

²⁵ O “Plano de Educação Básica – Escola Melhor, Vida Melhor 2003/2006” (CEARÁ, 2004) - dessa gestão, apoiada na idéia de “crescer com qualidade”, apresenta um diagnóstico que revela uma trajetória contínua de redução nas taxas de analfabetismo no Brasil e no Ceará, assim como os dez desafios relativos ao desenvolvimento da educação no Estado, entre os quais cabe destacar três: [...] “2. Apoio ao desenvolvimento da educação infantil e implementação das políticas de inclusão para jovens e adultos, portadores de necessidades especiais e comunidades indígenas; 3. Redução do analfabetismo de jovens e adultos [...] 7. Aprimoramento do processo de formação e valorização dos servidores da educação”. Quanto às políticas de jovens e adultos, o documento propõe “elevar o nível de escolaridade, articulando qualificação profissional e formação para a cidadania”, através do “fortalecimento de parcerias visando à expansão e à integração de programas voltados para jovens e adultos, consolidando uma política pública permanente para essa modalidade de ensino”. Nesta perspectiva, o “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público” constitui-se como um dos mecanismos utilizados para alcançar tal proposta.

²⁶ Atualmente atende 211 servidores do Ensino Fundamental e 605 do Ensino Médio (CEARÁ, 2005). Esse contingente encontra-se distribuído em 32 turmas. Cabe registrar ainda que 18 servidores que concluíram o Ensino Médio foram aprovados em vestibular (ibidem). 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.

situação decorre do fato de o vínculo empregatício vir constituindo expressivo contingente da máquina governamental do Estado.

A iniciativa caracteriza-se como política pública emergencial de um governo com visão predominantemente empresarial. A opção pela metodologia do Telecurso 2000 é justificada pela SEDUC por proporcionar, aos servidores públicos estaduais, com defasagem idade/série, alternativas escolares diferenciadas e adequadas aos interesses, condições de vida e trabalho, bem como por oferecer modalidade de ensino baseado na concepção pedagógica que possibilita a progressão contínua dos estudos, com atendimento individualizado e presença flexível, favorecendo a retomada do processo de escolarização (CEARÁ, 1998, p. 1).

O funcionamento do PFESP é em parceria com órgãos que possuem demanda e demonstram interesse em desenvolver o programa em suas dependências físicas. Oferece aos alunos (servidores/terceirizados) carga horária de duas horas diárias de aula. Para tanto, a instituição deve liberar o servidor/terceirizado uma hora antes do término do expediente normal de trabalho, e este deve disponibilizar uma hora do tempo livre para complementação da carga horária, conforme determina Instrução Normativa nº 01/2005 (Anexo F).

Segundo o documento, a previsão de conclusão dos níveis de ensino – fundamental e médio – de 18 meses e 24 meses, respectivamente. O primeiro abrange 7 disciplinas; o segundo, 9, organizadas respectivamente, em 396 e 456 teleaulas. A duração de transmissões de vídeo é de aproximadamente 15 minutos, desdobradas em tarefas do livro-texto de cada disciplina. A cada aula do livro, corresponde uma aula no vídeo, em 17 livros do ensino fundamental e 19 do médio, distribuídos em 52 e 60 fitas, respectivamente. O material é disponibilizado ao professor pela Secretaria da Administração.

Desenvolvido com apoio de recursos da educação à distância (EAD)²⁷, o programa tem recepção organizada e sistemática, na qual os alunos se reúnem (de segunda a sexta-feira) em presença do O.A. (Orientador de aprendizagem) para realizar atividades individuais ou em grupo. Acontece em classes denominadas telessalas. O atendimento, nas telessalas caracteriza-se pela apresentação da teleaula, pela presença do Orientador de Aprendizagem, que acompanha a apresentação dos vídeos e instrui os alunos com base no material didático impresso.

²⁷ Sobre a história da EAD no Brasil, ver SARAIVA, Teresinha. Educação à distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996.

A proposta pedagógica do PFESP, que integra os conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, tem a finalidade de discutir o mundo do trabalho e a construção da cidadania. Fundamenta-se nos princípios da educação para o trabalho, ensino contextualizado, aprendizado de habilidades básicas e construção das atitudes de cidadania (CEARÁ, 2000).

O primeiro princípio considera que o trabalhador deve estar preparado, com formação básica para o constante aprendizado, relacionada às questões cotidianas da vida produtiva. Visa a elevar a produtividade, melhorar a qualidade da produção, evitar o desperdício, diminuir as taxas de acidentes, melhorar a qualidade de vida enquanto cidadão ao incentivar o desenvolvimento de posturas críticas, em relação aos direitos e deveres enquanto trabalhador.

O segundo princípio refere-se à relação entre teoria e prática, visando a trazer situações do cotidiano para a sala de aula, mostrando alternativas na forma de pensar, estimulando o raciocínio crítico, buscando superar o distanciamento entre os conteúdos do ensino e o universo sociocultural do aluno, apontado como forte causa do fracasso escolar.

A aprendizagem de habilidades básicas, terceiro princípio, é entendida como variável, segundo o tempo e o espaço. Deve priorizar as capacidades cognitivas de pensar e criticar, criativamente, tomando decisões e resolvendo problemas, transferindo e aplicando o conhecimento aprendido. Para isso deve-se observar o uso de eficientes recursos; informações; regras básicas de funcionamento dos sistemas; aplicação do conhecimento científico e tecnológico para identificar e resolver problemas concretos; o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever e sua aplicação a situações da vida cotidiana; a comunicação por escrito e oral, em situações de estudos, trabalho e lazer, além da participação produtiva em grupos de trabalho e/ou estudo.

A construção das atitudes de cidadania, quarto princípio, deve ser desenvolvida por meio do conteúdo programático, de componentes curriculares, com oportunidades variadas para que o aluno pense sobre seu papel enquanto sujeito da história, refletindo sobre seu papel na sociedade.

São princípios básicos que norteiam a proposta pedagógica do PFESP, os quais apontam para a perspectiva de melhoria da qualidade de vida e de envolvimento do trabalhador no contexto social, cuja lógica, conforme assinalado antes, defende o interesse do capital. O documento em discussão, reconhece e valoriza a ação criativa e reflexiva do

orientador de aprendizagem no trabalho com a metodologia do telecurso 2000, como podemos textualmente, ver a seguir:

Ele é fundamental e indispensável na recepção organizada ou na recepção controlada. É ele quem planeja, organiza e proporciona situações dinâmicas e variadas para o grupo de alunos; seleciona recursos, técnicas e procedimentos didáticos adequados, acompanha e avalia permanentemente o processo, além de desenvolver funções administrativas e sociais, com o objetivo de estimular e promover a participação dos alunos no processo de aprendizagem (CEARÁ, 2000, p.16).

Para a preparação, o caderno de Capacitação do Telecurso 2000 (Ibidem, p. 2), prevê que: “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”.

Mais adiante acrescenta:

A capacitação dos professores é condição essencial para o êxito do projeto, abrange os fundamentos metodológicos e pedagógicos para a utilização do Telecurso 2000 na telesala. O processo de capacitação tem como ponto de partida a realidade e a necessidade de cada grupo, atendendo, assim, as suas especificidades. Ela pode ser presencial, à distância ou em serviço. **A capacitação dos professores se realiza em vários momentos e acompanha as diferentes fases do desenvolvimento do projeto.** (Ibidem, p.29, grifo meu).

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. O indicativo instigou questionamentos acerca do conhecimento dos docentes da iniciativa e sobre as propostas e práticas pedagógicas da mesma, considerando ser este aspecto importante para a prática pedagógica coerente e conseqüente. O que foi constatado junto aos professores que participam do estudo está registrado na seção a seguir.

3.3 O conhecimento dos docentes do PFESP sobre o programa

Os seis (6) docentes estão na faixa etária de 34 a 54 anos, com predomínio do sexo feminino. Trata-se de um grupo jovem quanto à atuação no magistério, com experiência profissional 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.

Predomina a 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 apresentam de 3 a 9 anos nessa condição de trabalho. Essa constatação denuncia 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 do Ceará ao longo do “Governo das Mudanças”. Situação essa, de caráter temporário, vem pelo contrário se consolidando, a muito, como um problema estrutural no serviço público estadual. Quanto aos efetivos, por ocasião da realização da consulta, todos tinham 7 anos de ensino no Estado.

Pela fala dos professores, a maioria tomou conhecimento do PFESP por meios institucionais, ou seja, quando da lotação pela Secretaria de Educação Básica do Estado. Nesse momento, receberam poucas informações, apenas que se tratava de um programa voltado para a escolarização do servidor público. A princípio, o grupo de professores pesquisados teve conhecimento precário acerca do programa. Essas informações foram sendo sistematizadas à medida que os professores foram se envolvendo com a iniciativa, como enfatizam os depoimentos selecionados²⁸:

[...] à medida que eu entrei no Programa eu fui conhecendo, participando **das reuniões** com o pessoal da SEAD. Elas **foram falando** que era um projeto ligado à SEDUC em parceria com a SEAD, tanto é que nós somos professores ligados à SEDUC, prestando serviço à SEAD [...]. Eu **fui sabendo do curso à medida que eu fui participando de reuniões** com o pessoal da SEAD e então fui me inteirado. (Professora F, grifos meus).

[...] adquirir conhecimento através da SEAD, **em reuniões**. Quando foram me admitir explicaram em linhas gerais como era. Não explicaram detalhadamente não, mas disseram que era muita informação, e que íamos pegando aos poucos, se ia vendo como é. (Professora A, grifo meu).

As falas revelam que a inserção inicial dos professores, no PFESP, ocorreu sem preparação prévia. Ao assumir as funções, sem o real conhecimento da proposta do Programa, o professor fica vulnerável ao desenvolvimento de 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.

²⁸ Como não existe nenhuma norma para as falas dos entrevistados, colocamos estas assim como as citações longas (mesmo quando não ultrapassam 3 linhas), porém em itálico.

Ademais, os momentos visando aproximar o docente da proposta pedagógica, de acordo com as falas transcritas, foram marcados por “reuniões” em que se ouviu falar sobre o tema. A prática de preparação dos docentes contribui mais ainda para aprofundar a fragmentação inicial acerca da proposta pedagógica do PFESP. 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. Os relatos selecionados evidenciam a situação:

Uma vez nós tivemos acesso à proposta não foi? Eu vi esta proposta não sei se foi na SEAD, mas não cheguei a me aprofundar. Esse programa na realidade é uma cópia, porque essa proposta é de fora, é do Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho. Então é uma proposta que vem de fora, se não me engano eu acho que já vi essa proposta. (Professora E).

Outros dois docentes afirmaram ainda que:

A proposta pedagógica nunca ficou muito clara. Até hoje está para ser definida, a gente sabe por que acaba adaptando a sua proposta pedagógica dentro do seu sistema de aula. Mas a proposta pedagógica do programa, isso nunca foi verbalizada, não existe uma divulgação, a mim nunca foi pelo menos... (Professor B).

*A proposta pedagógica é a do Telecurso 2000, criada pelo Roberto Marinho, da Rede Globo. No começo não foi dada assim nenhuma orientação pedagógica do Programa com o tempo, a experiência é que a gente foi tomando conta dessa proposta pedagógica. **Só fizeram dizer que era fita, a emissão, o livro e depois você dava uma orientaçãozinha, que você ia ser uma Orientadora de Aprendizagem.** (Professora C, grifo meu).*

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.

As transcrições destacam a superficialidade e o aligeiramento das orientações dadas ao “orientador de aprendizagem”, por ocasião do ingresso no Programa, indicando certo descuido com a formação do profissional. Ao mesmo tempo 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 também enfrenta dificuldades que incidem sobre aspectos curriculares e de infra-estrutura, entre os quais destacam-se: 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; falta de apoio dos núcleos e imposição da polivalência aos professores nas duas modalidades de ensino (fundamental e médio) sem a devida preparação e acompanhamento. Estas foram as principais dificuldades apontadas pelos entrevistados, consideradas aspectos negativos da iniciativa.

Embora os docentes entrevistados reconheçam as fragilidades do Programa, são unânimes em reconhecer a significativa contribuição da iniciativa para o aluno-servidor. Reconhecem ser uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional dos servidores, colocando-se da seguinte forma:

É uma contribuição importantíssima [...] eu acho que para eles é um crescimento muito grande. Eles crescem dentro do órgão. (Professor E).

Eu acho que esse programa dá essa luz, essa abertura de horizontes, eu acho isso... Então eu acho que só vem a melhorar a vida desse pessoal como um todo. (Professor F).

Minha opinião é que esse Programa é muito válido, seria muito bom que pudesse ser estendido, que houvesse mais núcleos, porque ainda tem muitos lugares aí que precisam ter e não têm. (Professor A).

A interpretação é coerente com a indicação do resgate da auto-estima dos alunos, representada pelo interesse da maioria que realiza um sonho ao voltar aos estudos, como o aspecto mais positivo da iniciativa. Como ressalta um dos professores entrevistados:

Resgatando a auto-estima, eles têm mais segurança, aprendem a falar, aprendem a escrever melhor, aprendem a ler [...]. Além de desenvolver a leitura propriamente dita, eles se sentem cidadãos. Eu acho que um dos mais positivos aspectos do programa é esse, é resgatar também a cidadania dessas pessoas. (Professor F).

O relato, que sintetiza o ponto de vista dos demais entrevistados, destaca a conquista diante de tantos direitos suprimidos, do acesso aos estudos, percebidos ainda como uma forma de superar a condição de excluídos da vida social.

Nessa direção, entendemos constituir-se a educação: condição básica para a realização da pessoa e fator estratégico para o desenvolvimento social e econômico do país. A educação de jovens e adultos impõe-se assim como instrumento de conquista da cidadania, enquanto sistematizadora das experiências dos alunos e transmissora de saber organizador e propulsor das mudanças necessárias para a construção de uma sociedade justa e participativa.

O próximo capítulo apresenta um perfil dos contextos de trabalho dos docentes nesta modalidade educativa bem como das experiências, por eles vivenciadas, onde procuramos conhecer o seu fazer pedagógico e os processos de formação continuada ofertados.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO PFESP: O VIVIDO, SUAS POSSIBILIDADES E DILEMAS

Troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

(NÓVOA, 1992, p. 26)

A docência é um processo complexo que supõe compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do saber, bem como competente repensar e recriar do fazer na área da educação. Envolvendo diversas dimensões, seu exercício apresenta-se como profundamente exigente; supõe competência técnica, humana e política. Exige, pois, formação inicial e continuada.

Frente aos desafios da docência, no contexto de trabalho complexo, como a educação de jovens e adultos, torna-se ainda mais crucial a importância da formação continuada. Neste sentido, parece pertinente compreender a formação continuada e a prática docente como temas que se entrelaçam. O conceito de formação continuada faz referência ao processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2001). A prática educativa, por sua vez, constitui uma prática social situada, exigência da vida em sociedade, no processo de promoção dos indivíduos aos conhecimentos e experiências culturais que os tornem aptos a atuar no meio social e a transformá-lo (LIBANEO, 1999, p. 7). Entende-se assim que o processo de formação continuada dos professores deve ocorrer de modo inseparável da prática docente, na perspectiva dinâmica de formação permanente.

A compreensão da prática docente e da formação continuada como temas entrelaçados motivou o exame da experiência vivenciada pelos professores do Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público do Estado do Ceará. Deste modo, este capítulo busca conhecer o fazer pedagógico desses profissionais e a formação continuada a eles

destinada, no intuito de perceber sua relação com as dificuldades e demandas oriundas da prática docente desenvolvida.

O texto está organizado em duas seções. A primeira apresenta o mapa dos contextos investigados a partir das condições de trabalho dos professores pesquisados, na tentativa de situar as práticas e tornar mais viva e compreensiva a fala dos docentes. A segunda retrata aspectos diversos do fazer pedagógico, no PFESP, e da vivência dos professores nos processos de formação (inicial e continuada), buscando perceber os vínculos ou não, com a prática docente conforme pré-requisitos esperados na atuação profissional dos Orientadores de Aprendizagem que a educação de jovens e adultos exige. Para tanto, tomou as temáticas relativas à prática pedagógica e a formação docente como categorias centrais de análise, conforme poderá ser percebido na leitura das idéias a serem compiladas a seguir.

4.1 Os professores e seu contexto de trabalho

Os docentes participantes deste estudo têm experiência profissional de magistério, conforme perfil detalhado no terceiro capítulo (item 3.3). Atuando, via de regra, em contextos não-escolares²⁹, desenvolvem ação educativa cuja especificidade faz ainda mais complexo o exercício docente. As condições de trabalho e de funcionamento, asseguradas em cada um desses ‘espaços’, contribuem para compreensão mais situada das práticas pedagógicas pesquisadas.

A maior parte dos locais investigados são unidades de saúde (4), é o caso dos Hospitais Albert Sabin, César Cals, do Coração e Geral de Fortaleza, localizados nos bairros da Vila União, Centro, Messejana e Papicu, respectivamente, os outros núcleos, são: Programa de Ação Integrada para o Aposentado (PAI) e Fundação Universidade Estadual do Ceará, que localizados na Aldeota e Itaperi. Todos, com exceção do Programa de Ação Integrada para o Aposentado, são instituições de grande porte, apresentando, de modo geral, boa aparência física. Cada um, dentro de seu contexto, tem salas adaptadas para o funcionamento do curso. Variam as salas de precárias e pouco confortáveis a salas com boa estrutura física, mas pequenas para o atendimento dos alunos, porém deficientes para o trabalho pedagógico. Sala de licitação, estudo dos médicos e auditórios são ambientes, que por serem utilizados para muitas atividades, ocasiona eventuais dificuldades para seu uso. Em

²⁹ Sobre os contextos de trabalho ver Capítulo 1 (item 1.2 – Os Professores do PFESP: como chegar a eles?).

média, tais locais já possuem o núcleo do PFESP funcionando nas suas dependências, há mais de quatro anos, em diversos casos, em convivência com diversas administrações e coordenações locais.

O breve retrato dos Núcleos onde atuam os professores do PFESP pesquisados destaca os vários espaços institucionais em que a iniciativa acontece cujas condições físicas apresentam diferentes realidades. Ao todo, são seis núcleos, quatro hospitais e duas instituições socio-educativas. Alguns têm hoje estrutura satisfatória, considerando momentos anteriores em que às instalações eram bastante precárias. Por outro lado, ainda existem núcleos com estrutura física insatisfatória, sendo visível à falta de prioridade do curso por parte da direção da instituição e problemas em relação aos recursos e equipamentos pedagógicos. A situação foi constatada pelas observações dos núcleos, confirmadas nas entrevistas dos professores.

Em três núcleos, verificaram-se freqüentes dificuldades de manuseio e aquisição de equipamentos que servem de suportes para a emissão das transmissões. A insatisfação com o ambiente envolve desde a falta de espaço fixo para as aulas, passando pela falta de sala adequada ao número de alunos matriculados, a pouca privacidade, a existência de poltronas e/ou carteiras sem braço para escritura, até a impossibilidade de afixar trabalhos e cartazes nas paredes por não haver autorização dos coordenadores locais. Estes relatos detalham o problema:

A maioria das carteiras não tem braço, não dá para se trabalhar em círculo porque são “amarradas” de grupo pelas pernas, dificulta até fazer avaliação, é complicado, funciona na sala de licitação [...] no outro núcleo as carteiras são desconfortáveis para eles, a estrutura física não é das melhores, poderia ser melhor, tinha muitas goteiras, mas ainda bem que foram consertadas, o ar condicionado está legal, dá para a turma toda. Inclusive eu desligo no horário das 5 horas porque já está bastante frio. Eu acho que o ambiente poderia ser melhorado, cupim, umas baratinhas que aparecem poderiam ser evitados. (Professora 01).

Eu acho muito precário porque é uma sala pequena, no dia que tem prova, eu que tenho 35 alunos no fundamental, a sala só comporta 21, só tem 21 carteiras. Dia de prova eu tenho que dividir em dois dias. A turma do médio, eu tenho 46 alunos, eu também tenho que dividir, tem vezes que nem dá, mesmo dividindo. Só está dando porque nem sempre vai todo mundo, tem os que trabalham um dia e outro não, que dão plantão e aí por isso eu tô levando, mas é desse jeito. (Professora 03).

É sob estas condições, que os professores do PFESP fazem suas atividades, o que vem ocasionando dificuldades de ordens diversas: na construção de uma identidade com o

ambiente; no desenvolvimento de trabalhos em grupo; na interferência da concentração; no atraso do programa das disciplinas e, conseqüentemente do curso; além da carência de instrumentos para motivar os alunos, provocando a desmotivação. Contudo, conforme foi observado e registrado por dois (2) professores, existem núcleos comprometidos com o oferecimento de boas condições físicas para o Programa. É o que ressaltam os trechos transcritos:

As condições físicas hoje do núcleo estão bem melhores. Já tivemos um problema de que a sala às vezes ficava ocupada por outras pessoas, e aí não tinha sala para os alunos se colocarem, não tinha lugar para a gente dar aula. As aulas sempre aconteciam, mas íamos para sala com mofo... Mas hoje as coisas estão melhores [...] até porque nós temos uma coordenadora, que é a Dr^a Solange, e ela tem como ponto crucial a questão da educação, então ela não admite que essas coisas aconteçam, então ela resolveu nos dar essa sala. Já estamos nesta sala há aproximadamente um ano, suponho que já definitivamente. (Professor 02).

Já passei por muitas condições péssimas, mas hoje estou assim relativamente no céu [...]. Hoje eu estou no céu chego aqui, tenho meu cantinho bem organizado, é no auditório, hoje eu estou no céu, mas estive quase praticamente beirando o... (risadas). (Professora 05).

Atitudes como a da coordenação acima destacada não parece ser comum entre os Núcleos pesquisados. De modo geral, entre os professores investigados, predomina o entendimento da ausência de interesse das coordenações (geral e local) em viabilizar condições físicas satisfatórias de trabalho aos professores. É o que se pode averiguar nas falas que se seguem:

Hoje estou em um auditório, acontece imprevisto de não poder usar no meu horário, já aconteceu demais, qualquer coisa que acontece no hospital usa o auditório, deixa a gente fora e a gente que se vire para arranjar sala. Se eu não quisesse acabar com o núcleo aqui eu tive que ir dar aula no quiosque, era se quisesse, já aconteceu. Saindo do quiosque não tinha mais para onde ir, porque lá era muito barulhento, aí conseguiram uma sala do programa dos Hipertensos. Já estivemos em vários lugares, enfrentamos todas as dificuldades. (Professora 06).

Eu trabalho em um núcleo com duas turmas. Aí é que não agrada, porque é um ambiente aberto, eles chamam lá de Caramanchão, é coberto, mas sem paredes, você não tem uma privacidade, a porta não fecha, é quase sempre aberta, entra muita gente para ver o que é ou quem está lá. É um ambiente usado para várias atividades, são reuniões, projetos de artes, muito usado lá. E além, tem uns esgotos que às vezes exala um mau cheiro, já houve uma vedação lá que eu pedi, mas não deixa de ser aquele ambiente que não é tão higiênico. A gente não tem a televisão fixa lá, todo dia tem que ir pegar a televisão e o vídeo numa sala distante [...]. Agora eu estou dando Química, é uma disciplina maravilhosa se a gente fivesse vídeo, mas passou por uma dificuldade porque sumiu o cabo do vídeo e sumiu a extensão, aí nisso ficamos um período sem transmissão, mas

já está normalizado. A televisão às vezes não pega bem devido esse manuseio diário, tira cabo, tudo isso vai dificultando a transmissão. (Professor 05).

Como é possível perceber, os professores do PFESP assumem tarefas alheias à atividade docente: carregar equipamentos, cuidar da higiene e arrumação do ambiente da sala. A situação ocasiona uma série de fatores que interferem negativamente na ação pedagógica. Outro fator que causa transtornos à rotina da sala de aula diz respeito à aquisição e manuseio de materiais imprescindíveis para a exposição e exploração do conteúdo da teleaula.

Os recursos pedagógicos disponíveis são basicamente a TV, vídeo, fitas do Telecurso 2000, livros da Fundação Roberto Marinho, quadro branco e pincéis. Há constante insatisfação dos professores na aquisição de pincéis, sendo, porém, insuficiente à distribuição, o que faz os docentes compra-los com recursos próprios. A situação é agravada ainda pelos problemas regulares com a qualidade das fitas³⁰ e o procedimento de distribuição, conforme detalha o relato selecionado:

Os recursos pedagógicos são as fitas de vídeo, os livros que a gente tem que ir pegar, depois recolhe e tem que ir deixar lá na SEAD, é uma dificuldade para o professor, quando se tem malote, tanto vem como vai pelos malotes, mas aqui não tem, nos hospitais não tem malote. As fitas também se pegam na SEAD, mas muitas vezes elas não estão em condições boas [...]. são fitas mal gravadas, umas não têm som, outras a imagem é ruim. [...]. O vídeo tem vez que está quebrado ou está em outro setor e eu preciso levar o meu. (Professora 03).

Somam-se a precariedade, das fitas dificuldades relativas à forma de abordagem do conteúdo curricular nas emissões, situação assim expressa por um dos docentes entrevistados:

[...] na parte Matemática eu peguei pouco a televisão porque a Matemática só vai explicando mesmo, voltando, mostrando. A transmissão é muito rápida e o aluno não pega. De repente, aparece um quatro (4) e ele não sabe de onde veio. A gente com o material e no quadro, isso não acontece: você mostra de onde o quatro (4) veio. (Professor 04).

Em decorrência das dificuldades, foi observada, por parte de alguns professores, a decisão de não utilizar a TV e o vídeo.

A prática pedagógica, defendida na proposta pedagógica que fundamenta o Programa, fica comprometida. Isso acontece na medida em que a formação inicial do

³⁰ As fitas e o aparelho de TV, por vezes, apresentam problemas de áudio e imagem o que, além de fomentar o desinteresse do aluno pela aula, tem gerado “cochilos” durante a emissão, considerando que os alunos são trabalhadores que vêm de um dia de trabalho exaustivo.

professor/orientador de aprendizagem não direciona para especificidade da modalidade, que, no caso específico, requer a polivalência, ou seja, o domínio de conteúdos das áreas de conhecimentos da organização curricular do ensino fundamental e médio.

A tarefa do professor, responsável único e direto pela condução da telessala, enfrenta diversos desafios. Conforme reflexões do segundo capítulo, o caráter polivante da atuação do orientador de aprendizagem, sem formação/preparação adequada, reflete o descuido com a formação inicial, conteúdo e prática, contribuindo para agravar o problema da desmoralização da imagem social e da crise de identidade dos professores, o que é verificado por inúmeras situações de constrangimento por que vêm passando os professores, devido à fragilidade em relação aos saberes curriculares, realidade ainda agravada pela deficiência das condições objetivas de trabalho.

As dificuldades destacadas tendem a se agravar quando os docentes do PFESP não contam com o apoio dos coordenadores locais e da instituição. O relacionamento dos coordenadores de núcleos com os professores varia entre amigável e disponível à ausente, descomprometido e esporádico. O fato é preocupante, pois a atuação dos profissionais é de fundamental importância na viabilização de condições favoráveis de trabalho. A excessiva carga de tarefa dos coordenadores e a incompatibilidade de horários com o dos docentes são as explicações para o fato, na perspectiva do professor. De todo modo, entende-se aqui, que ele também reflete certo descaso da Coordenação Geral (SEAD) com a iniciativa. Vale dizer que, quatro (04) entrevistados qualificaram a relação da Coordenação Geral (SEAD) com os núcleos como “tranqüila” e “profissional” dois (02) a identificaram como “muito difícil” e “mesmo conflituosa”, devido ao distanciamento dos técnicos com a realidade da sala de aula.

O distanciamento repercute no apoio institucional destinado ao PFESP, nos diversos núcleos. Nem sempre a decisão de acolher um núcleo ocorre, com a preocupação e o compromisso de oferecer instalações e condições satisfatórias, o que resulta em adesões que não asseguram o êxito do programa. Esta reflexão de revela como a situação é problemática:

Eu acho que eles não estão priorizando. Eu acho [...] que deveria ser assim: O hospital quer ter um núcleo de formação de seus funcionários? Se ele quer, o que o hospital espera? Qual o objetivo do hospital com esse núcleo aqui? Ah, eu quero ter “X” alunos matriculados, eu quero a cada final de ano ter uma equipe toda formada... E aí o que é que a SEAD quer? Eu acho que este relacionamento deveria ser SEAD e Hospital. Não devo ser eu professor a fazer essa articulação. A gente como professor infelizmente é limitado, não tem muito respaldo. Sendo assim, seria possível estabelecer: Quais os pré-requisitos que a SEAD quer para que o curso aconteça? Apresenta esses pré-requisitos para o núcleo. Será que só são os físicos? E o hospital está disposto? Aceita esses pré-

requisitos? Quer dizer, eu penso que deveria ser por aí. No começo foi muito bom, assim que eu entrei a gente tinha uma coordenação que era a coordenação de comunicação, o pessoal que trabalhava na área da comunicação, mas saiu. (Professora 06).

Os depoimentos sobre o desenvolvimento do programa nos núcleos revelam contextos em condições de infra-estrutura e de apoio institucional diferenciadas. É necessário que as Secretarias responsáveis pelo PFESP estabeleçam mecanismos de monitoramento mais sistemáticos visando a tornar real o discurso governamental de valorização do servidor público estadual pela melhoria de sua formação.

Condições de trabalho satisfatórias são fatores fundamentais para assegurar a oferta de serviços educacionais de qualidade, o que implica, entre outros elementos, relações de trabalho estáveis e salários. Contudo o vínculo de trabalho dos professores vem constituindo preocupação freqüente. De modo geral, predomina o sentimento de instabilidade entre os temporários, metade dos docentes participantes do estudo³¹. Estes se sentem inseguros quanto à continuidade do programa, bem como no que se refere à renovação dos contratos. A insatisfação com a lotação, em núcleos de diferentes órgãos, turnos e modalidades foram constantes entre temporários e efetivos. O trecho, a seguir, é emblemático do quadro:

[...] está sendo cansativo, estou lotada em dois núcleos. Era para eu ter dois expedientes, um no Estado e outro na Prefeitura e não estou, na verdade estou dando três, porque estou num núcleo pela manhã, um núcleo à noite e à tarde eu tenho o município. Então é complicado, acabo ganhando por dois e trabalhando por três, gastando gasolina porque são dois núcleos. Mas é isso mesmo [...]. (Professor 05).

O salário é outra fonte de insatisfação. A faixa salarial predominante, entre os professores entrevistados, varia entre 2 e 4 salários mínimos, dependendo da carga horária de cada profissional. Cabe registrar ainda que, entre os temporários, a insatisfação com o salário é reforçada pelos “descontos indevidos” e “atrasos periódicos”, conforme detalha a fala que, embora longa, consideramos pertinente transcrever-la na íntegra:

[...] nosso salário normalmente não sai na época. Agora até que melhorou: a cada seis meses, você está renovando o contrato [...] mas já foi de dois anos. Assim que eu entrei era de dois anos [...]. No primeiro momento, a gente passava três meses sem receber, mas depois pronto a gente recebia direto. Depois fizemos uma nova seleção, e essa seleção ficou de 6 em 6 meses. Este

³¹ Cabe lembrar que o PFESP apresenta hoje um total de 18 professores, dos quais 03 são efetivos da rede pública e 15 são temporários.

ano é que o contrato está sendo assinado por um ano. Então isso é uma coisa muito ruim. Este ano vamos até dezembro, aí daqui que renove o contrato, que ajuste tudo leva 3 a 4 meses e você não tem nem a certeza que volta para o mesmo núcleo, porque vai depender do chamamento do Crede, para onde chamar, para onde tem vaga. Tem esse lado ruim. Tem a questão dos vales que a gente nunca recebe no dia, tem que estar sempre no cadastro. Essa questão do salário, sempre descontam o que não deviam descontar. Eu mesma trabalhei o mês de fevereiro integral aqui e no núcleo da SEAD e não recebi nada. [...]. Quando eu voltei a trabalhar em fevereiro, no dia 3, me disseram: vamos voltar, está tudo ok! Passei o mês de fevereiro todinho trabalhando e eu não recebi. Fevereiro morreu. Então são essas coisas que desestimulam. A idéia do Programa é boa, mais a idéia é efêmera, uma fumaçinha, diante de todas as coisas concretas que estão ao redor. (Professor 06).

A insatisfação com os salários é compartilhada por todos os sujeitos pesquisados como elemento de descontentamento no trabalho. Contudo, em relação aos educadores com contrato temporário a situação torna-se mais grave e desumana. O descompromisso governamental com direitos trabalhistas dos educadores contratados temporariamente e toda a insegurança psico-social pela condição imposta a esse aviltante contexto de trabalho precarizado, forçosa e desrespeitosamente transformado em temporário pela insensatez social das políticas neoliberais, tem se constituído como principal problemática para a desmotivação dos professores que atuam nesse programa educacional. Apesar, de diagnosticarem outros desafios relacionados às dificuldades de estrutura e funcionamento do mesmo, os professores entrevistados afirmaram em suas falas o compromisso com o trabalho que desenvolvem e, sobretudo, a satisfação que têm nas relações pedagógicas com seus alunos. Sob o aspecto das relações humanas, contatou-se haver grande satisfação com o trabalho, conforme expressam, a seguir, os sujeitos entrevistados:

O trabalho mesmo, eu não tenho do que reclamar, apesar de serem núcleos distantes, eu gosto demais, é prazeroso, eu não reclamo disso não. (Professor 01).

A questão salarial não é compensador, a gente sabe que quem trabalha com educação não está satisfeito com o salário, agora como na prática eu gosto do trabalho de professora do projeto [...]. (Professor 04).

[...] eu vinha pensando, dirigindo e pensando quando Sr. Tota (ex-aluno) chegou dizendo que tinha passado no vestibular. Meu Deus está aí a razão por que é que a gente ganha pouco e sai feliz de um negócio desses. Porque você ouvir de um aluno que terminou, está fazendo faculdade, não tem um salário maior do que esse, não. (Professora 05).

Em contextos diferenciados do ponto de vista físico, infra-estrutural e de apoio institucional é que atuam os seis docentes pesquisados. Suas experiências de formação (inicial e continuada) e práticas pedagógicas apresentam matizes diversas, o que representa um

desafio a ser compreendido e refletido, para se pensar prospectivamente, nas possibilidades de melhoria pedagógica no PFESP. Compreende-se que o maior conhecimento sobre as práticas pedagógicas dos profissionais que atuam nesse campo é uma discussão necessária e fundamental para edificar-se maior qualidade pedagógica e social nesse projeto. Essa será a temática abordada na próxima seção.

4.2 Compendo um retrato sobre a formação e a prática docente no PFESP

Os professores do PFESP desenvolvem a prática educativa na telessala, ambiente marcado por dinâmica didático-pedagógica previamente definida, conforme orientação da proposta da Fundação Roberto Marinho, mentora do Telecurso 2000. A rotina, via de regra, inclui a

[...] coordenação do Orientador de Aprendizagem que desenvolverá uma dinâmica adequada e rica, procurando desenvolver uma prática pedagógica de qualidade, adotando técnicas de trabalho individual ou em grupo e procedimentos didáticos diversificados, que possibilitam e estimulam a aprendizagem do aluno. (CEARÁ, 1998, p. 4).

De acordo com documentos de fundamentação do Programa (Idem, 2000, p. 24 e 25), os momentos da teleaula podem ser sistematizados nos seguintes passos didáticos: problematização, exibição da teleaula, leitura de imagem, livro-texto, atividades complementares, socialização de aprendizagens e avaliação. O documento propõe, para o desenvolvimento da metodologia das telessalas, a “divisão do grupo de alunos em equipes com o objetivo de permitir que os alunos desenvolvam categorias cognitivas específicas à sua escolaridade, habilidades básicas e atitudes de cidadania.” (Ibidem, p.26).

Por meio do processo de observação efetivado nas telessalas selecionadas durante o período que desenvolveu-se a pesquisa, constatou-se que, de modo geral, as etapas estabelecidas pelo programa para o desenvolvimento da aula são colocadas em prática, tendo sempre, os educadores, a preocupação em aproximar o conteúdo em pauta da realidade do aluno. As falas transcritas, a seguir ilustrativas dessa dinâmica didático-pedagógica nos núcleos pesquisados:

A minha rotina, eu chego à sala de aula, dependendo do assunto, eu vou falando de alguma coisa da vida prática deles [...]. Aí eu continuava com essa motivação para entrar no assunto, daí a gente vai para a emissão. Depois da emissão eu digo, eu faço aquela “leitura de imagem” que chamam. O que vocês

viram? O que vocês entenderam da emissão, e aí cada qual fala. Tem alguma coisa a ver com o que a gente conversou antes da emissão? Aí eles falam, eles gostam muito de participar, falam bastante. A turma do fundamental tem mais dificuldade, porque são mais os servidores terceirizados e muita gente ainda com o nível muito baixo. Então, eles tinham dificuldade de falar mais agora como a gente está quase no meio do curso aí eles já estão melhor, porque no começo eles não falavam e não liam de jeito nenhum, agora já está melhor. E depois tem aquela leitura do livro que eu vou fazendo pausadamente, quando tem os exemplos eu vou para o quadro e explico os exemplos. Eles também lêem, é aquela leitura compartilhada com eles porque se não, não tem garganta que agüente e quando um termina eu mando outro continuar, quando tem exemplo eu paro, isso no caso da Matemática e da Física, e aí vamos para os exercícios, eu faço uns dois, aqueles que eles têm mais dificuldade, depois eu coloco em dupla ou então grupo e eles vão resolver os outros e no final a gente faz a correção e tira as dúvidas. Geografia também, dependendo do assunto que a gente vai ver, eu faço toda aquela motivação, depois leitura de imagem e aí vamos ler no texto, eles lendo também, porque eles têm dificuldade de leitura, aqueles que têm mais dificuldade eu boto para ler, para ver se melhora. (Professor 03).

Minha rotina é apresentar a aula, discutir com os alunos o que eles sabem sobre aquele tema da aula de hoje, feito isso colocar a aula no vídeo, assistir à aula, depois de assistir à aula eles vão confrontar o que eles pensavam com o que eles viram e ouviram, a gente vai discutir o que é legal o que gostou, o que não gostou. Terminado isso, eu normalmente explico um pouco ou então se faz uma leitura. Normalmente é isso, no nosso caso, se não tem vídeo, a gente lê o conteúdo e explica, depois disso resolve os exercícios. Tirando o vídeo, só o que fica diferente tirando o vídeo é a questão da leitura, quando tem o vídeo, às vezes eu não priorizo a leitura, não. Eu gosto das transmissões, eu acho o vídeo maravilhoso, as transmissões principalmente na Ciência. (Professor 06).

Como assinalado antes, 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 de aluno trabalhador do 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 aos inúmeros obstáculos, que incluem: impossibilidades dos alunos comparecerem no horário de aula e contratempos em relação aos recursos pedagógicos. Esses fatos, foram confirmados como incidentes nos vários núcleos acompanhados, durante o processo de observação, conforme pode ser lido no Apêndice F.

De modo geral, os professores desenvolvem os passos didáticos previstos na proposta do PFESP, sendo mais recorrente, nos fazeres pedagógicos, esta seqüência de procedimentos: motivação, emissão, comentário, leitura, exercícios e correção. As atividades

grupais são dificultadas pelas condições físicas da maioria dos núcleos sem condições satisfatórias, bem como pela rotina “aligeirada” que o professor tem que desenvolver para adequar-se ao tempo previsto para determinadas disciplinas.

A adoção do *modus operandi* previsto na proposta pedagógica do PFESP 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 indicam que ambas as situações estão inseridas e refletem as ambigüidades e contradições sociais da prática docente, criadas a partir das indefinições advindas da categoria “orientador de aprendizagem”. Apesar do PFESP desenvolver uma metodologia voltada para o uso dessa concepção teórico-metodológica tecnicista, verifica-se dificuldades para sua efetividade total. Em parte os “orientadores de aprendizagem” se adaptam ao sistema das teleaulas e em parte resistem à perda de autonomia do processo pedagógico, atuando como um professor numa sala de aula comum.

No contato com a realidade empírica constatou-se que na prática pedagógica dos profissionais que atuam no PFESP predomina uma ação híbrida. Os profissionais atuam tanto como orientadores de aprendizagem, quanto como professores. O próprio espaço é muito mais assimilado como sala de aula e menos como “telesala”. Tal problemática é acentuada, basicamente por três principais motivos: dificuldades de infra-estrutura que caracterizam algumas situações; dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e ausência de acompanhamento político-pedagógico mais específico no PFESP. Um dos sujeitos entrevistados destaca esse ponto da seguinte forma:

[...] deveríamos nos encontramos mais vezes, porque só uma vez por semestre? Deveria ser pelo menos uma vez por mês. Fizemos recentemente uma porque ainda não havia acontecido neste semestre, estavam resolvendo outras coisas... (contratando professores) Não é todo mundo que encara ser polivalente no fundamental e no médio, trabalhando com salas totalmente diferentes cada sala apresenta dinâmicas diferentes de grupo. (Professor 01).

Ao falarem sobre as práticas pedagógicas e a autonomia do professor em sala de aula essas questões emergem de forma explícita, conforme mostram os trechos que se seguem:

[...] um lado positivo da rotina da sala é a gente poder diversificar, tirar, subtrair, somar esse conteúdo sem problema com a coordenação e sem problema para o andamento do curso. Não diminui a qualidade porque a gente coloca outra coisa. Por exemplo, na Matemática tem coisas que eu sei que vai

ser difícil e eu tenho mais ou menos um prazo para cumprir as disciplinas. Então, o que é que eu faço? Eu dou mais ênfase em algo que eles vão usar mais no dia-a-dia. Então pronto: aquilo ali eu faço, eu trago alguma coisa de fora. Por exemplo, acontece, eu trago de outro livro e com outra forma que eles pudessem pegar. (Professor 05).

Outro professor, contraditoriamente coloca que:

[...] você tem que estar muito regrado àquela sistematização toda. Eu acho que a gente poderia pular algumas coisas. O livro de Física, por exemplo, é um livro extremamente complexo. Em vez de fazer com que a matéria seja mais de fácil entendimento, ele se torna muito mais complicado. E aí é preciso consultar outras fontes e nem sempre o projeto em si, a coordenação do Projeto em si está agindo dizendo que você deva fazer isso. Por que eu já apresentei toda essa minha metodologia [...] e aí eu perguntei: “eu posso utilizar?” Disseram que não, tinha que estar muito preso na questão do livro usado pelo Telecurso. Eu acho que este é um dos grandes pontos negativo: não existe liberdade para você dizer que tem autonomia em sala de aula. Eu não vejo esta autonomia, ela passa muito aquém. (Professor 02).

Os trechos evidenciam visões distintas da dinâmica pré-estabelecida para a telessala do PFESP. O questionamento acerca da possibilidade de exercício mais autônomo por parte do “orientador de aprendizagem” para decidir “o quê” e “como” fazer, presente em uma das falas, revela a existência de certa desconfiança em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o programa. Essa desconfiança vale acrescentar, em parte, confirma ser, conforme capítulo 3, insipiente o conhecimento dos professores acerca dos fundamentos que embasam a iniciativa. Esse fato determina distorções na efetividade do PFESP, conforme sua concepção original, e denota insatisfação dos profissionais em relação ao fazer pedagógico e a autonomia dos professores frente ao reducionismo instrumental ocasionado pela centralidade tecnicista no processo pedagógico.

Entre outras questões, a problemática relativa à atuação polivalente, tanto no nível do Ensino Fundamental, quanto no nível do Ensino Médio, aflora como preocupação mais imediata e constante no cotidiano dos profissionais que atuam no programa. As inquietações dos sujeitos sobre essa problemática podem ser explicitadas nos trechos transcritos a seguir:

A nossa dificuldade é a formação específica que não teve [...]. Não tem uma capacitação específica para as dificuldades de Matemática, Física... (Professor 03).

As nossas preocupações, os nossos anseios não são muito levados em conta. [...] o professor não é muito ouvido. Tem muita coisa, caso a gente fosse ouvido, que melhoraria. Mas as coisas são muito verticais. (Professor 05).

Eu tenho mais dificuldade com a estrutura física. A Sead, nem Seduc, oferecem soluções para a gente mudar isso. Não resolvem. [...] a gente tem a estrutura física, mas falta estrutura no que diz respeito a recursos. A gente tem o livro, tem uma boa televisão, mas o vídeo quebra e é difícil consertar. Pincel, sou eu que trago. O núcleo não me abastece, sou eu que compro. Aqui no hospital, raríssimas vezes isso acontece. Se for esperar não sai. Outra dificuldade é a questão de alunos, as turmas começaram muito grandes vão diminuindo, não há aquele estímulo, aquele incentivo, aquela motivação principalmente por parte de horário muitos deles não são liberados a tempo, vem já muito tarde para a sala de aula, pegam pouca coisa. Quer dizer, se tivesse maior empenho por parte do hospital... e essa é minha maior dificuldade. Tem outras dificuldades, como a polivalência. (Professor 06).

Como sinalizam as falas, o exercício docente polivalente no ensino fundamental e médio no PFESP é outro fator que contribui para alimentar o sentimento de desconfiança em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o programa. Os entrevistados associam a polivalência uma sensação de impotência e/ou desmoralização profissional. Os depoimentos coincidem, apontam essa questão como a que mais constrange a ação profissional dos sujeitos pesquisados. A exigência de “domínio de todas as disciplinas”, dificuldade dos pesquisados, é assim detalhada:

Já tive duas turmas de médio do começo ao fim, dando todas as matérias. Eu tive que pagar professor de Matemática para me ensinar, passei dois meses, ele vindo comigo os três livros, ele ia à minha casa para me ensinar Matemática porque então eu não sabia. Eu investi do meu bolso mais de R\$ 300,00 porque foram três meses, cem reais cada mês. Aí eu vi um pouquinho de Física e deu para ajudar, a Matemática ajuda a Física. (Professor 06).

A polivalência me incomoda, eu acho isso um desrespeito. Porque você ser polivalente no fundamental, tudo bem, porque é um nível de conhecimento que você domina. Mas no ensino médio não se pode exigir de um único professor conhecimento específico. (Professor 04).

Eu estudo bastante antes de dar uma aula de Matemática e Física, porque a gente corre o risco de ter uma pergunta e não saber. Mas quando eu tenho alguma dificuldade que eu não sei, eu digo que eu vou estudar em casa e amanhã eu dou esse retorno. Ai eu chego em casa, estudo, peço orientação ao meu marido, que ele tem uma formação boa em Matemática e Física, tiro a dúvida e no outro dia tiro a dúvida dos alunos. (Professora 03).

É visível que a polivalência é uma situação que provoca incômodo, fazendo surgir sentimentos que oscilam entre a “impotência” e a “revolta”. Os professores sentem necessidade de saber o conteúdo curricular para assegurar uma atuação eficiente, até porque, são frequentes 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, por 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 frequentes 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.

Em estudo sobre a docência no telensino³², cujo profissional é definido como orientador de aprendizagem, Farias (2000) destaca os constrangimentos advindos desse exercício docente. Embora destinados a público diferente (Telensino e PFESP), as duas iniciativas de formação, na educação básica, apresentam aspectos convergentes nas concepções e princípios educativos que a orientam.

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 educados durante a interação sociocognitiva na telessala. É importante destacar que toda essa gravíssima problemática educacional está inserida num processo de conflitos diversos, que envolvem angústia, medos, insatisfações e constrangimentos pedagógicos, nem sempre, considerados e criticamente assumidos, em sua totalidade pelo processo de formação de professores.

A falta de fundamentação teórica consistente, assim como de uma reflexão sistemática da prática visando compreendê-la e reelaborá-la, tem fomentado atitudes de escamoteamento dos constrangimentos vivenciados no exercício docente, no PFESP, o que é explicitado neste relato:

[...] a questão da polivalência me incomoda porque eu estou fazendo o papel de nove professores, né? Eu estou dando nove disciplinas (só no ensino médio) e ninguém tem o saber total. Graças a Deus, esses livros são bem elementares. Eu tive uma formação, estudei num bom colégio [...] por isso eu não encontro essa dificuldade [...]. Mas não gosto de fazer o papel de nove professores [...] essa polivalência às vezes revolta [...]. Quando acontecem as dúvidas, faço muita pesquisa antes de vir dar aula. Eu me preparo porque você sabe que existe o aluno que está ali só para lhe testar [...] você vai dar uma aula de História Geral e você não vai chegar aqui e dar uma de sabido por que você não é formado em História, mas tem que dominar alguma coisa. (Professor 05).

³² Assinalamos aqui as similaridades dessas duas iniciativas: Telecurso 2000 e Sistema de Telensino. Ambos trabalham basicamente com a exposição didática através da televisão, a docência polivalente, a utilização de livros - texto como apoio didático e a presença do orientador de aprendizagem desenvolvendo a gestão das interações sócio-cognitivas da telessala.

O relato é emblemático da tendência, de que individualmente, o profissional tenta encobrir as dificuldades que a polivalência traz para a prática docente. Sem encará-la como questão político-pedagógica a ser coletivamente enfrentada, na procura de melhores alternativas para a questão, junto ao conjunto dos educadores (orientadores de aprendizagem, coordenadores de núcleo e técnicos em educação) que estão envolvidos no PFESP. No caso dos sujeitos pesquisados, dois apresentam esta atitude, atribuindo sua rejeição à polivalência por sobrecarregar o profissional e reduzir postos de trabalho. Este argumento tem pertinência, mas vale lembrar que os mesmos docentes relatam o esforço emocional e intelectual que fazem para tentar responder, de modo satisfatório, as exigências que o exercício da atuação polivalente requer. A questão é reveladora de existir uma compreensão fragmentada da questão, com superposição de leituras individualizadas, pouco reflexivas em relação ao coletivo que atua, e que na prática se adequam de forma subordinada às concepções oficiais impostas.

No PFESP, em particular, para os professores pesquisados, os limites e as dificuldades causadas pela polivalência refletem os limites e lacunas da própria formação, inicial e continuada. Para melhor compreender criticamente os limites e possibilidades das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos, nesse espaço específico do PFESP, buscou-se conhecer a noção de formação dos participantes do estudo.

Os entrevistados reconhecem ser a formação um ato de aprendizagem e reaprendizagem visando à preparação do profissional para o exercício da função. Acreditam que a formação deve aprimorar a capacidade intelectual e fornecer subsídios para melhorar a prática pedagógica e possibilitar a atualização de conhecimentos. Entendem que se trata de um processo amplo, situado para além da perspectiva cognitiva, abrangendo formação enquanto seres humanos. Como teoricamente exposto no Capítulo 2, constata-se, na prática, que os sujeitos pesquisados compreendem que a formação necessita de constante atitude de reflexão, indagação, experimentação, interação e disposição às mudanças, além de condições de trabalho (LIMA NUNES, 2004). Reconhecem a formação como um processo que envolve uma sucessão de múltiplas aprendizagens.

A maioria (5) dos professores entrevistados, com formação inicial em Pedagogia e Geografia (conforme assinalado no Capítulo 3 – item 3.3), não vivenciou, nesse momento, componentes curriculares ou situações de aprendizagem voltadas para a educação de jovens e adultos. Somente uma professora teve oportunidade de fazer uma disciplina optativa sobre o tema, experiência que analisa da seguinte forma:

Eu tive uma disciplina optativa na Pedagogia que era Educação de Jovens e Adultos, na UECE, e que consistia mais em mostrar toda aquela trajetória da educação de jovens e adultos, quando começou com o Mobral, como foi toda a trajetória, por quantos estágios tinha passado, por quantos programas. A cadeira se resumiu somente nisso. (Professor 03).

Como revela o relato, a abordagem histórica, importante para situar o assunto estudado na época, não contribuiu, como esperado pela entrevistada, para a sistematização da prática pedagógica nessa modalidade. A teoria desarticulada do fazer cotidiano da sala de aula indica que as instâncias formadoras de nível superior precisam aproximar a dimensão teórica da prática pedagógica real, sobretudo aquela vivenciada pelo professor da educação de jovens e adultos. Outra professora registrou ter sido aluna do telensino, sistemática de ensino fundamental regular presente no Estado desde 1974 e que também utiliza a TV para a emissão dos conteúdos curriculares. Ao falar da formação e sua contribuição para a docência na educação de jovens e adultos, destacou:

Quando ingressei no PFESP, eu me senti assim como se tivesse caído de pára-quedas, acredita? Foi sério... (risadas). Nossa, me jogaram ali, bom, vamos ver em que é que vai dar. Bom, mas como eu já tinha experiência como aluna do telensino, eu me reportei àquela época e comecei a fazer uma ponte e foi dando certo. Eu fui vendo com o conhecimento que eu tinha também, fui vendo que era um outro público, um público totalmente diferente e aí foi dando certo. E aprendi muito, aceitei mais como um desafio. Uma coisa é você aprender na teoria, outra coisa é você aprender na prática, e como aprende... (Professor 01).

Dessa experiência, a professora diz retirar subsídios para o exercício docente, nas telessalas do PFESP, haja vista não ter tido oportunidade, na formação inicial, para adquirir conhecimentos sobre a educação de jovens e adultos.

A ausência de preocupação, na formação inicial, com a educação de jovens e adultos, tem contribuído para aprofundar o desconhecimento da literatura sobre questões da área. No geral, as informações dos professores sobre o tema são superficiais, limitadas ao que a televisão, jornais e revistas veiculam. Do mesmo modo, que é reduzida ainda a prática de leituras sobre a metodologia de Paulo Freire e o processo crítico-histórico-social de alfabetização do adulto. A exceção, decorre de oportunidade recente de duas professoras que declararam ter tido acesso à literatura da área em curso oferecido pelo PROFAE -CEF³³, que abrangeu professoras do ensino fundamental lotadas em núcleos de saúde.

³³ O PROFAE-CEF (Projeto de Qualificação Profissional dos Trabalhadores da Área de Enfermagem - Complementação do Ensino Fundamental), desenvolvido junto à Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE) e à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), ofereceu em 2004/2005 curso semi-presencial de formação

Aliás, as oportunidades de formação continuada vivenciada pelos participantes do estudo parecem não responder, a contento, as expectativas dos profissionais que entendem que o processo deve assegurar “uma preparação contínua visando ao aprimoramento da prática” (Professor 06), “acontecer ao longo da experiência pedagógica e ser de acordo com as necessidades da mesma” (Professor 02), “objetivando melhorar e aprimorar a práxis pedagógica” (Professor 05). O grupo é unânime em reconhecer a importância da formação continuada, que traz benefícios, melhorias e crescimento profissional. A atualização de conhecimentos, a busca de valores, metodologias e técnicas, diante das mudanças, são outros aspectos levantados pelos entrevistados. As oportunidades de formação continuada são percebidas como necessárias e importantes, entretanto os professores se ressentem de sua falta, como textualmente se expressam a seguir:

Deveria ser uma prática cotidiana no trabalho de todo profissional, principalmente do professor e especificamente do professor de jovens e adultos. (Professor 06).

A formação continuada acrescenta em tudo na prática docente, aprende-se para colocar em prática, acrescenta muito. Mas não há tempo nem dinheiro para o professor ler, se dedicar [...]. O professor tem que se preparar diariamente, é um processo de toda hora e de todo momento, mas realmente, não está sendo. (Professor 05).

A importância da Formação continuada está no fato de se atualizar, conhecer novos autores, as novidades sobre seu trabalho e também de trocar experiências [...]. É um momento de injeção de ânimo para o seu trabalho, de otimismo para você, porque quando você divide as dificuldades você se motiva a continuar o trabalho, você vê que não é só você que tem as dificuldades e que também os seus sucessos não são tão pequenos. (Professora 04).

Os entrevistados são incisivos em registrar a escassez e insuficiência de iniciativas de formação continuada promovidas pelas Secretarias responsáveis pelo Programa, a SEAD e SEDUC. Destacam que participaram da formação “generalizada” oferecida ao orientador de aprendizagem do Sistema de TV do Estado, cuja proposta apresenta aspectos comuns. Em outra ocasião, participaram de uma formação que teve a intenção de apresentar a metodologia do Telecurso 2000 para os professores. Eles se manifestaram falando destas iniciativas:

Fizemos um curso logo quando entramos, mas nós aprendemos um pouco na marra porque o curso, na realidade, era mais para o Orientador de Aprendizagem da escola regular e não para o telecurso 2000. Então nós aproveitamos o quê? A didática, a metodologia deles e botamos na nossa. Mas

não teve um negócio específico para o telecurso 2000. Quem estava em escola fez, mas quem está nesse programa não. (Professor 05).

Não, formação específica não, eu tive uma formação do telecurso 2000, oferecida pela Fundação Roberto Marinho, na Escola Paulo Benevides onde eu era professora do TAM – Tempo de Avançar do Ensino Médio. Eu tive uma formação assim, neste Projeto da Sead, eu tive uma formação superficial, digamos assim, uma formação que dá idéia do que é o todo do Projeto, como é o projeto, como se desenvolve, que tipo de aluno teremos, que tipo de material usaremos, não foi uma formação específica de como tratar, de como lidar com essa clientela, foi uma formação mais de conhecimento do Projeto. Foi só isso, agora no decorrer das reuniões que havia na Sead com os professores, a gente ia juntando pedacinho e pedacinhos, como agir, como lidar, então essa foi a formação. (Professora 06).

Avaliando esses momentos como superficiais e resumidos, os professores ressaltaram que o convívio com o programa lhes deu maior segurança para construção da prática pedagógica na telessala. Reuniões esporádicas constituem outras práticas identificadas como formação continuada. Um dos depoimentos coletados expressa o sentimento geral de insatisfação e crítica em relação à ausência/precariedade de formação continuada:

*Existem aquelas **famosas reuniãozinhas** que a gente tem que participar e de vez em quando até pagar... acho as discussões muito repetitivas. Eu acho que essas formações oferecidas são muito aquém da nossa realidade do que a gente precisa. (Professor 02 – grifo meu).*

Cabe registrar que diante da escassez de atividades de formação continuada periódica, os professores fazem referência, em várias passagens de seus relatos, desse procedimento desenvolvido por parte da SEAD, embora frisem que ele não aborda os aspectos pedagógicos que os afligem.

Pelos depoimentos, observa-se que, do ponto de vista dos docentes, a formação continuada oferecida é insuficiente quanto à frequência e à necessidade prática do professor. Não alcança a todos uniformemente, a exemplo da formação continuada oferecida pelo PROFAE-CEF para apenas quatro profissionais lotados no Programa, em núcleos hospitalares, dos quais dois participaram deste estudo. Ressentem-se ainda da reduzida articulação da formação com as demandas da prática, o que, em parte, decorre da falta de consulta das dificuldades, conforme sinalizam transcrições abaixo:

Não somos consultados sobre os assuntos a serem abordados, principalmente quando vêm do Estado, da SEDUC, organizados pelas coordenadoras do supletivo, não somos consultadas. Agora quando é organizada pela SEAD, a

gente fica sabendo pelo menos a pauta. Consulta mesmo não há. No caso da SEDUC, a gente toma conhecimento na hora. (Professora 04).

Não consultam a gente, se a gente precisa desse curso, não consultam se a gente quer fazer, é aquela velha história do dinheiro (verba) que vem e tem que gastar. (Professor 05).

O distanciamento da formação continuada das necessidades postas pelo fazer pedagógico docente é destacado, veementemente, pelos entrevistados. Como sublinha um professor, “a vivencia da sala de aula não é levada em conta” (Professor 05). Para esses profissionais, não consultar reflete um procedimento de imposição de temas e debates que, muitas vezes, não os interessam diretamente, sobretudo, não buscam articulação teoria/prática, haja visto, que seus anseios frente às limitações estruturais, pedagógicas e didáticas, não são levados em consideração pelos formadores que já “trazem tudo prontinho”. Por outro lado, os professores ressaltam a positividade de uma estratégia utilizada, com certa regularidade, nas ocasiões de formação continuada, conforme pode ser percebido nas suas falas:

[...] nessas reuniões que a gente faz sempre se discutem as nossas dificuldades. Seria até bom que tivesse mais, porque a gente discutiria mais, a gente via como o outro tinha enfrentado uma dificuldade e se a gente tivesse passado ou viesse a passar por ela, a experiência dele iria ajudar. Tem que ter mais encontros, para a troca de experiências. É muito positivo entre nós educadores. (Professor 03).

Muito não, há esse espaço quando há os encontros na Sead que não acontecem com muita frequência, não tem uma regularidade. Seria bom que a gente tivesse pelo menos uma vez ou de dois em dois meses essas reuniões pra a gente ficar trocando e de repente a experiência do outro ajuda a gente a ver outra coisa, a criar, a dar uma luz. (Professor 06).

Conversar sobre as dificuldades enfrentadas com os colegas serve de esteio na busca de alternativas de enfrentamento, principalmente, quando os órgãos responsáveis não respondem satisfatoriamente. Em atitude propositiva, os docentes apresentaram sugestões, com preocupação acentuada na preparação do professor para a efetivação da docência polivalente, conforme deixa entrever as falas selecionadas:

Deveria ver se o professor gosta de lecionar todas as disciplinas, saber suas dificuldades, porque não adianta só você jogar ele lá na sala e colocar a televisão. [...] O professor não é obrigado a saber tudo. Então tem que qualificar esse professor para minimizar as suas dúvidas em determinadas disciplinas que ele não gosta ou que ele não sabe. (Professor 02).

Nós deveríamos ter, como foi prometido, acesso aos cursos de licenciatura. Isso é necessário, é altamente necessário: a formação em áreas específicas,

porque se a gente tivesse, quem sabe? A gente ficaria preparado para atuar como polivalente, se é o que eles querem. Nós já estamos há oito anos no Programa e não estamos preparados para atuar em nenhuma disciplina e estamos atuando. (Professora 04).

Confirma-se, o incômodo da polivalência, principalmente, no ensino médio, o que provoca, não raro, constrangimento ao professor. A troca de experiência, a leitura de textos e realização de atividades práticas (oficinas) são reconhecidas e apontadas como estratégias que contribuem, mais efetivamente, para o enfrentamento das dificuldades de sala de aula, além de possibilitarem o enriquecimento da rotina e o desenvolvimento de atitudes reflexivas sobre a própria prática pedagógica. Nesse sentido, ressaltam a necessidade da abordagem de assuntos específicos das disciplinas em que os professores encontram dificuldades (Matemática, Física, Química e Inglês), bem como de temas transversais (cidadania, meio ambiente e pluralidade cultural).

Outra sugestão foi a inserção, na Proposta Curricular do PFESP, da disciplina História do Ceará, mais voltada para o contexto local. Ao fazerem estas proposições, lembram ainda a carência de encontros periódicos e acompanhamento freqüente do programa por parte da SEAD e SEDUC, o que é feito nos seguintes termos:

Como acompanhar? Fazendo visitas periódicas, eu acho que seria interessante... Que as reuniões fossem mais próximas umas das outras... Para preparar melhor o professor principalmente o que está entrando porque ele fica muito despreparado. (Professor 01).

Com essa proposição, refutam ações, como a ocorrida recentemente visando a, avaliar o desempenho docente. Tendo o planejamento como critério para a realização da avaliação, muitos professores questionaram conceitos definidos e a falta de aproximação dos técnicos que avaliam a rotina pedagógica e a não consulta aos alunos, o incômodo foi expresso pelo seguinte depoimento:

As formas de avaliação desse profissional também são feitas de forma que deveriam ser ditas antes, quais são as regras a serem feitas como acontece, eu acho que fica muito aquém. Não entendo como fazem avaliação, se não existem as visitas aos núcleos, não existe contato. Ou então se manda vir aqui, se faz um questionário com os próprios alunos [...]. A última avaliação ninguém aceitou, mas ficou por isso mesmo, e foi dito que o planejamento serviu de parâmetro para a avaliação. Eu nunca vi ser avaliado por um planejamento que eu faço, onde aquilo que eu escrevo não quer dizer que eu lido com você no dia -a -dia. (Professor 02).

Os entrevistados reclamam, ainda, da inexistência de calendário com a programação das ações de formação continuada, instrumento inclusive de ajuda na organização didática do professor. Reivindicam a participação em cursos oferecidos a professores da rede pública, lotados em escolas regulares, conforme o relato a seguir:

O Estado oferece tipo uma formação para quem trabalha em EJA mesmo, mas por a gente ser um EJA diferente, a gente nunca foi convidado para essas capacitações do Estado da SEDUC, na área mesmo de educação de jovens e adultos. Eu acho que isso é um desinteresse da própria coordenação do programa porque a gente está inserida dentro dessa formação deles, neste público. Se eles se reúnem, tem encontros para discutirem, porque que é que a gente não está no meio deles? Somos EJA.. (Professor 03).

O relato mostra tratamento diferenciado, assim como problemas de articulação entre SEDUC e SEAD no sentido de promover ações compartilhadas de formação, o que, entre outros benefícios, otimizaria recursos e integraria setores.

A frequência e acesso às oportunidades de formação continuada não resumem os questionamentos dos professores, em relação ao processo. Os relatos acerca da contribuição e pertinência dos assuntos, nesses encontros, apresentam pontos de vista divergentes: alguns dos sujeitos pesquisados afirmam que os temas são trabalhados de forma “pouco focada, mas válidas”; outros consideram ser necessária melhor formação dos professores formadores, conforme os relatos seguintes:

[...] eu fico revoltada com as pessoas que vão dar os cursos para a gente, eles não têm o conhecimento que a gente tem juntado com a prática... eu acho que eles estão precisando se capacitar para dar os cursos para a gente... tem é que capacitar os capacitadores dos professores, porque eles estão assim... mais a desejar. (Professor 05).

Interessam de certa forma porque tratam de novas metodologias, de como resgatar a auto-estima dessa turma, de como tratar essa clientela. Contribuem, apesar de serem raras, poderiam ser mais profundas. Poderiam focar mais, mais são boas, pior é nada. Melhor do que não ter. (Professor 06).

Enriquece, é aproveitada, mas não no total... eu acho que algumas orientações fogem um pouco da nossa realidade, da orientação que a gente recebe mas não deixam de ter uma repercussão no nosso trabalho... tem sempre uma influência positiva. (Professor 04).

Todos os assuntos dão mais um impulso, dão uma inovação à prática pedagógica, a gente tem interesse, de modificar, de melhorar. Contribui demais no nosso cotidiano, mas deveria ter mais formação. (Professor 03).

A apreciação dos docentes acerca das ações de formação continuada revela insatisfação. Todavia, ao que parece, essa atitude não vem sendo registrada, pois, de acordo

com os pesquisados, a avaliação das iniciativas não constitui prática regular. As atividades oferecidas pela SEAD e/ou SEDUC não são avaliadas ou, quando o são, acontecem de forma aligeirada: no final do encontro e sem objetivos claros. Apenas duas professoras citaram avaliações significativas, as realizadas pelo curso do PROFAE-CEF e pelo curso oferecido pela Fundação Roberto Marinho, como ilustra a fala destacada:

Houve na Formação oferecida pela Fundação Roberto Marinho, a gente fazia a avaliação também com dinâmicas a cada dia ia se avaliando. Mas na SEAD é no dia da reunião. Terminou: como foi? Gostaram? Foi boa? Foi legal? Foi proveitoso? Pronto: é isso. Mas eu não acho satisfatória. Deveria ser uma coisa onde a gente também apresentasse sugestão, os pontos positivos, os pontos negativos. A gente até se constrange de dizer que não foi boa, que não gostou e até porque no final do expediente a gente quer é mais terminar, dar a resposta e ir embora. Não é aquela coisa pensada, de responder até que pronto se vai levar aquilo para a prática. (Professor 06).

Percebe-se então que o professor considera a prática de avaliação das formações efetivadas (quando ocorrem) superficial e sem muito objetivo para encaminhar e subsidiar outros momentos no seu processo formativo. Ademais, consideram que essas iniciativas não oferecem elementos suficientes para trabalhar a educação de jovens e adultos. O descrédito tem fomentado, mesmo que subliminarmente, a não percepção dos momentos de formação continuada como um modo de valorização profissional, o que é expresso nos depoimentos que seguem:

[...] eu sinceramente não vejo em que valoriza o meu trabalho, a mim como profissional. Pode até ser, mas eu desconheço totalmente este lado. O que eu vejo, o que eu sei, o que eu percebo é que não tem essa valorização. (Professor 06).

Eu acho que não, eu vejo que eles vêem os professores como um mero qualquer, e isso quando muito, um mero qualquer. Eu já ouvi depoimentos aonde foi dito que professor não trabalha, que professor não faz nada, que professor está ali apenas ganhando dinheiro à toa. (Professor 02).

O entendimento não é unânime, havendo o reconhecimento (02 professores) da formação como estratégia de valorização, na medida que propicia reflexão sobre a profissão e melhoria da prática. Como lembra um dos entrevistados, “essa valorização é particular, você está fazendo uma reciclagem, você está tendo uma formação continuada, então você vai se sentir bem como profissional. Mas uma valorização em termos de reconhecimento no seu setor de trabalho ou financeiro, isso não há, não tem retorno.” (Professor 04).

Mesmo diante de iniciativas de formação continuada nem sempre articuladas com a prática, o professor reconhece que representam uma oportunidade de adquirir subsídios para seu crescimento profissional. Esse comportamento é indicativo da vontade e necessidade do professor de estudar, do seu comprometimento profissional, apesar das condições de trabalho serem, via de regra, precárias. Nesse contexto, lembramos as sinalizações de Nóvoa (1991), Alarcão (1993) e Fazenda (2001), sobre a necessidade de recolocação da formação dos professores no centro dos debates educacionais; do reconhecimento de sua complexidade, destacada como atividade intelectual ímpar para o processo de desenvolvimento profissional, inacabado e contínuo, principalmente, diante da atual conjuntura social.

É visível o empenho dos professores pesquisados e seu interesse na aquisição de novos conhecimentos para a melhoria da prática profissional, mais especificamente, do trabalho com a educação de jovens e adultos. Os professores consideram que a formação continuada ofertada não tem dado condições suficientes, vem propiciando sim adaptação do fazer pedagógico na telessala com base na experiência do docente que, via de regra, vem do ensino regular. Todavia, não é demais frisar que a transposição inadequada do modelo de ensino consagrado à formação de crianças e adolescentes da escola regular, tema abordado no capítulo 2, não contempla as especificidades da educação de jovens e adultos. Urge a promoção da aprendizagem significativa dos educandos e a edificação competente de práticas docentes satisfatórias e coerentes com a heterogeneidade do público em pauta, num processo dinâmico e responsável com suas particularidade, sem atitudes de improvisação e assistencialismo.

As análises evidenciaram que os docentes vivenciam modelos de formação centrada nos aspectos operacionais/tecnicistas do PFESP (metodologia e recursos pedagógicos), o que não satisfaz as necessidades da prática do professor. Entrevistas e observações mostraram que a prática pedagógica é guiada, sobretudo, pela experiência desses profissionais em outros contextos e em outros momentos de sua trajetória profissional. É o saber da experiência produzida ao longo do magistério que tem subsidiado as intervenções visando auxiliar a aprendizagem dos alunos e a gestão da ordem pedagógica da telessala.

Permanecem velhos desafios. A frente à falta de compromisso político das elites governamentais com a EJA expressas nas precárias condições de funcionamento do PFESP, é sistemática dessa tendência. Embora o discurso governamental ressalte sua relevância social, este Programa funciona carecendo de maior investimento financeiro, mais recursos humanos, mais respeito profissional e maior atenção e acompanhamento político-pedagógico. As

precariedades existentes no PFESP se aprofundam, fazendo minguar seu potencial de responsabilidade social com a cidadania, frente às distorções e omissões que se avolumam.

Em linhas gerais, foram estes os achados da pesquisa visando à compreensão da relação entre a prática docente e a formação continuada no contexto das políticas públicas educacionais de EJA no Ceará, enfocando, especificamente, a experiência do “Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público”. A abordagem do cotidiano revela a riqueza do vivido e permite captar os conflitos e as contradições dessa prática social pelos vários sujeitos envolvidos no PFESP, revelando desafios de diversas ordens.

Na próxima seção, a título das considerações finais, encontram-se as reflexões, críticas e proposições construídas ao longo da pesquisa sobre a realidade pesquisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando,
A certeza de que precisamos continuar,
A certeza de que seremos interrompidos antes de
terminar.
Portanto devemos: fazer da interrupção, um
caminho novo.
Da queda, um passo de dança.
Do medo, uma escada.
Do sonho, uma ponte.
Da procura, um encontro.*

(Fernando Pessoa)

Toda e qualquer busca tem uma intenção que lhe serve de bússola. No caso desta investigação a atenção esteve voltada para a análise da relação entre a prática pedagógica e a formação continuada dos professores do Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público.

A decisão de investigar esta experiência pode ser compreendida na lição expressa nas palavras do poeta Fernando Pessoa: *da queda, um passo de dança. Do medo, uma escada. Do sonho, uma ponte.* Ao ingressar como docente nesse programa não desconfiava dos dilemas e desafios com que se depara um profissional do ensino no contexto de ação (complexo e específico) da educação de jovens e adultos. A surpresa, o medo e o desejo de acertar serviram de esteio para, a partir do exercício da docência, buscar compreender esta ação de formação como uma prática social situada, por isso mesmo pedagógica e politicamente não neutra. Este foi o “encontro” de nossa “procura”.

O caminho teórico-metodológico que subsidiou o processo de busca teve como aporte o estudo de caso de cunho qualitativo, por nós considerado como pertinente ao desvelamento da problemática pesquisada. Tomamos como “caso” seis professores distribuídos em seis núcleos, todos localizados em Fortaleza. O que encontramos ao percorrer a literatura da área e ao adentrarmos nesses contextos de trabalho compõe o quadro das constatações do estudo, conforme destacam os tópicos a seguir:

- **Escolarizar o jovem e o adulto: política marcada por contradições e ambigüidades.** A literatura consultada evidenciou a permanência de velhos desafios, dentre eles a falta de compromisso político do Poder Público com a EJA. Esta tendência é expressa na introdução de “novos parceiros”, a exemplo de fundações empresariais, no rol dos provedores de programas de educação básica de jovens e adultos no Brasil. Esta prática tem favorecido, nas últimas décadas, o afastamento ou redução do papel do Estado na tarefa de ofertar serviços educacionais para esta parcela da população. Tal movimento traduz uma das contradições da intenção proclamada de escolarizar o jovem e o adulto, pois, a despeito dos acordos firmados em eventos mundiais reconhecendo a existência de contingente expressivo de jovens e adultos alijados de sua formação básica e a urgência de modificar tal situação, esse período tem sido marcado por reformas educativas de inspiração neoliberal. Uma matiz desta tendência no cenário educacional cearense encontra-se nas precárias condições de trabalho e de formação asseguradas ao professor que atua no PFESP, o que vem minguando o potencial.
- **Uma proposta pedagógica desconhecida e constrangida pela polivalência.** A educação de jovens e adultos registrou alguns avanços importantes nos últimos anos, entre eles o reconhecimento de sua especificidade e necessidade de investimentos na formação docente visando a ultrapassar as práticas improvisadas e assistencialistas. O PFESP, enquanto ação governamental traduz esse entendimento. Sua proposta aponta a continuidade de estudos dos servidores públicos estaduais como seu principal objetivo. A metodologia do Telecurso 2000, assumida como suporte didático-pedagógico, fundamenta-se: na orientação individualizada, com presença flexível; no exercício polivalente da gestão da sala de aula, atividade desenvolvida por um profissional do ensino concebido como um orientador de aprendizagem. Esta perspectiva apresenta uma visão reducionista do fazer docente ao atribuir-lhe função técnica e nega o papel do professor de mediador da relação interativa entre os saberes em circulação no processo de aprendizagem na telessala. Contudo, na prática o professor precisa deter conhecimento sobre a aprendizagem adulta, os fundamentos da educação à distância e como ele auxilia a aprendizagem, sendo capaz de articulá-los no processo de mediação dos saberes em circulação na telessala. Mais ainda, o

professor precisa dominar os saberes curriculares pertinentes ao ensino fundamental e médio, alvo de sua ação pedagógica. Assim, as dificuldades encontradas pelos professores em sua prática pedagógica são de ordem infra-estrutural e curricular. O incomodo com a questão da polivalência no ensino médio e fundamental decorre da falta de preparação e acompanhamento, pois sua formação inicial não assegurou conhecimentos que lhe possibilitem atuar com segurança no ensino fundamental e médio, sendo flagrante a carência formativa. Esta situação se agrava pelo conhecimento fragmentado que os pesquisados detêm sobre a proposta pedagógica do PFESP. Predominam informações superficiais sobre as orientações teórico-metodológicas do programa, o que indica certo descuido com a formação deste profissional. O conhecimento precário cria situação que favorece tendência à transposição inadequada do modelo de ensino regular para a educação de jovens e adultos.

- **Reduzida articulação dos momentos formativos com as demandas da prática pedagógica.** Embora a educação de jovens e adultos venha sendo reconhecida e ocupando lugar na agenda educativa dos últimos anos, a formação inicial de nível superior não tem voltado sua atenção para as demandas próprias da educação de jovens e adultos. Tal quadro se agrava quando referido as oportunidades de formação continuada. Confirmando os estudos na área, entre os entrevistados constatou-se a falta de formação inicial para o exercício da função de professor da educação de jovens e adultos e dissociação da formação continuada com os problemas enfrentados na prática docente. As oportunidades de formação continuada vivenciada pelos participantes do estudo, que reconhecem sua importância, são consideradas escassas, superficiais e insuficientes quanto a sua frequência e a necessidade prática do professor. Diante da carência formativa, revelada pela escassez de atividades de formação continuada periódicas, os professores referem-se às reuniões de frequência incerta como procedimento formativo, mesmo reconhecendo o seu baixo foco nos aspectos pedagógicos, apresentados no decorrer do capítulo IV que trata do vivido, das possibilidades e dilemas desse processo. A reduzida articulação da pauta dos momentos de formação com as demandas da prática foi atribuída, por alguns professores a falta de consulta das dificuldades encontradas, ocasionando o distanciamento das ações de formação em relação à necessidade posta pelo fazer pedagógico. A não consulta

reflete um procedimento de imposição de temas e debates que muitas vezes não os interessa diretamente e, sobretudo, não busca a articulação prática e teoria, uma vez que os anseios frente às limitações estruturais, pedagógicas e didáticas não são levados em consideração pelos formadores. Principalmente diante da docência polivalente que é apontada como a questão que mais constrange a ação profissional, provocando incômodo, sentimento de impotência e revolta diante dos limites e lacunas da própria formação inicial e da formação continuada especificamente. .

- **Vislumbram-se subsídios, como alternativas para articular a demanda da prática e formação docente.** Visando a minimizar as dificuldades, contribuir para a melhoria do ensino ofertado ao servidor público cearense, enriquecer a rotina e desenvolver atitudes reflexivas sobre a sua própria prática pedagógica, os professores, em atitude propositiva, revelam algumas sugestões que envolvem a preocupação com a própria formação. Oferecimento de mais momentos de estudo, troca de experiência, acesso a textos pertinentes, e participação em oficinas são alguns das sugestões citada em relação a sua formação. Oferta de disciplinas voltadas para o contexto local, abordagem de temas transversais que enriqueçam o conhecimento do aluno, estudos específicos dos conteúdos das disciplinas que exigem a polivalência, criação de calendário de encontros para organizar e enriquecer as ações formativas e o próprio planejamento do professor foram aspectos citados que reforçam o esforço e compromisso do professor com o exercício docente reconhecido pela necessidade de aproximar a dimensão teórica da prática pedagógica.

Como pesquisadora, observamos inúmeras contradições às quais permeiam os limites e as possibilidades desse espaço sócio-educacional, colocando-nos em constante estado de alerta frente ao imenso abismo que separa: de um lado o discurso e as políticas oficiais 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.

Constatamos que não é suficiente somente a boa vontade, o compromisso e a dedicação dos professores da educação de jovens e adultos, mas é preciso, 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.

Necessário se faz a valorização do trabalho do professor, precisando ter uma formação inicial e continuada que possibilite suporte teórico-prático, referendando o fazer pedagógico, considerando a especificidade da EJA e os saberes dos alunos; onde as Universidades se dediquem mais a criação de espaços para discussão da problemática da EJA, fomentando debates, mas que fundamentalmente conheçam o que os professores pensam e sabem, escutem suas opiniões e sugestões, propiciando momento de troca e reflexões sobre seus conhecimentos e práticas, visando avanços no trabalho docente.

Acreditamos que é inútil possuir propostas interessantes se não forem dadas às condições necessárias a sua materialização. Sugere-se que os órgãos que acompanham a iniciativa desenvolvam uma maior integração entre os núcleos, professores, SEDUC e SEAD; que o processo de formação dos professores enfatizem as técnicas a utilização dos recursos metodológicos, oferecendo fundamentação teórico-prática sobre a proposta pedagógica e avaliativa dessa modalidade de ensino ocorrendo a pertinente imersão na reflexão sobre a própria prática pedagógica; que a questão das dificuldades da polivalência seja minimizadas pela oferta de formação continuada que possibilite o professor fazer a gestão na sala de aula do PFESP de forma mais efetiva e menos constrangedora.

Reconhecemos a inadiável necessidade de conquista e defesa qualitativa de espaços públicos de formação humana e promoção social, da qual o PFESP se projeta como um instrumento na garantia do direito imperativo como cidadãos brasileiros. Para os professores, em particular, fica a certeza de sua imprescindível tarefa, que aliada ao processo de formação responsável, contribua na tarefa de auxiliar os jovens e adultos a realizarem o encontro com o conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AÇÃO EDUCATIVA. Informação em rede: boletim São Paulo, ano VIII, n. 67 p.1, jul. 2004 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 18 .setembro. 2004.
- ALARCÃO, I. **Formar-se para Formar**. Campinas, Aprender, 1993.
- ANDRÉ, Marli Elisa D.A. de. “**Estudo de caso: seu potencial em educação**”. In: Cadernos de Pesquisa nº 49. Maio 1984, pp. 51 – 54.
- APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARROYO, M. Reinventar e Formar o Profissional da Educação Básica. In: BICUDO, M. (Org.). **Formação do Educador**. São Paulo: UNESP, 1996.
- BANDEIRA, João Tancredo Sá. Análise Documental: o uso do jornal na pesquisa qualitativa In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (Coords.) *et. al.* **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.
- BARROS, Abdizia Maria Alves. **A Formação dos Professores que Alfabetizam Jovens e Adultos: uma demanda (re)velada**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.
- BESESTIL ROCHA, Vanessa. **A Vida e o Trabalho dos Recicladores Urbanos: uma proposta de educação e inclusão para além da geração de renda**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2004.
- BODIÃO, Idevaldo da Silva. **Isto Também é Telensino: algumas reflexões sobre cotidiano das classes da 5ª a 8ª séries de uma escola da rede pública estadual do Ceará**. In: Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 21, nº 37, 1999: 157-168.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BORGES, Abel Silva. **A formação continuada de professores da rede estadual de ensino oficial de São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Educação – Progrma de História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BRAGA, Kátia Regina Rodrigues. **A “Universalização” do telensino nas escolas públicas estaduais de 1º grau e a democratização do saber: o caso de Camocim**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997, 176p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa/ Brasília: MEC, 1997.

_____. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação**: apresentação de Vital Didonet. Brasília: Editora Plano, 2000.

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

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

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos Trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora. In: Alarcão, Isabel (org.). **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre, Artmed, pp. 65-82. 2002

CAMPOS, Edna. **A Inferência dos Alunos Trabalhadores em Processo de Alfabetização na UFMG na Busca pela sua (re) Escolarização**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

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

_____. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002

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).

CAVALCANTE, Márcia Koboldt. **Nas Tessituras da Educação de Jovens e Adultos**: identidade cultural, currículo e o Projeto Escola Zé Peão. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio Grande do Sul, 2003.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A prática do orientador de aprendizagem na TVE CE: um estudo comparativo nas décadas de 80/90 – o caso Boa Viagem. Dissertação de Mestrado FAGED/UFC. Fortaleza. 1998.

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

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

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

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

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

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

CEBREIRO, B. **La Iniciación:** análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones. 1992. Tese (Doutoral) – Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1992.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção?** In: TOMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sergio (org.). O Banco Mundial e as Políticas educacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, M. I. **Impactos das Políticas de Avaliação Externa na Configuração da Docência.** In: ROSA, D. E. G. (Org.). Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores. São Paulo: Papirus, 2002.

DESLANDES, Suely Ferreira. A Construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

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, v. 27, nº 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

_____. *et. al.* **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001a.

ELBAZ, F. **Teacher Thinking:** a study of practical knowledge. London: Croom Helm. 1983.

ESTEVES, José Manuel. **O Mal-Estar Docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

_____. Condiciones Sociales del Trabajo de los Docentes. In: RIVAS FLORES, José Ignacio (Coord). **Profesorado y Reforma:** un cambio en las prácticas de los docentes? Málaga: Ediciones Aljibe, 2000.

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.

FARIAS, Isabel Sabino. **A atividade docente no telensino – um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem.** Dissertação de Mestrado, FAGED/UFC, 1997.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: **AUTOR, Formação de Professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 2004.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

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.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NOVOA, Antonio (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.51-76.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: PPU, 1994

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. **Cruzando Fronteiras do Discurso Educacional: novas políticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GÓMEZ, José Maria. **Política e Democracia em Tempos de Globalização.** Petrópolis: Vozes, 2000.

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

_____. 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.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARGREAVES, A. **El Tiempo y el Espacio em el Trabajo del Profesor.** Revista de Educación, n. 298, p. 31-33, 1991.

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

LIBANEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA NUNES, Ana Ignez Belém. **A Formação Continuada de Professores no Estado do Ceará:** entre discursos e práticas. 2004. Tese (Doutoramento) – Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.

LIMA. Maria Socorro Lucena. **A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. 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.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda J. Educação Continuada: introdução e a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes,** Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia Revolucionária na Globalização.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical. **Revista Ibero Americana de Educação,** n. 25, p.147-174, 2001.

MELO MOURA, Tânia Maria de. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A formação de professore e o aluno das camadas populares: subsidio para debate. In: ALVES, Nilda. (org.) **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez. p. 37-52, 1992.

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

NASCIMENTO, Regina Lima. **Avaliação da Aprendizagem na Alfabetização de Jovens e Adultos:** o caso do Programa Escola do Rádio na Paraíba. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2005.

NOGUEIRA, Renata de Menezes. **Reflexão Sobre a Política de Formação Docente em Guarulhos:** com a palavra os professores da EJA. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (Coord). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. Os Professores e as Histórias de sua Vida. In: _____ (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992 b.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: Nóvoa, Antonio (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Desafios Éticos da Globalização**. São Paulo: Paulinas, 2001. (Coleção Ética e Sociedade).

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

PAIVA, E. V. “**A formação do professor crítico-reflexivo**” In: Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A, pp47-66, 2003.

PAIVA, Jane. “**Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças**” In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, 5ª Edição: Edições Loyola, 1987.

REGIS, Kátia Evangelista. **Alfabetização e Pós-Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação Popular**. 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC/SP, São Paulo, 2004.

RIBAS, Marina H. **Construindo a Competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d’água, 2000.

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.

RIBEIRO, Wliane da Silva. **Práticas de Leitura na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal a Paraíba, Paraíba, 2003.

ROCHA, Gladys. **Concepções de Alfabetização e Analfabetismo em Campanhas de Alfabetização: o caso do Programa Alfabetização Solidária** - Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

ROLDÃO, M. C. **Formação de Professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade**.: Aprender, 1998.

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

SACRISTAN, J. G. El Profesorado. **Cadernos de Pedagogia**, n. 219, p. 22-29, 1993.

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**. UPF, Editora Universitária, Passo Fundo, 2004.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Cátia Luzia Oliveira. **Avaliação Técnico Pedagógica das Telesala de Língua Portuguesa da 8ª série do Sistema de Telensino do Estado do Ceará: o caso da 2ª região de Fortaleza**. Fortaleza: UFC, 2001.

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.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e prática em educação popular**. Trad. Américo R. Piovesan. Ijuí, Rio Grane do Sul. Editora UNIJUÍ, 1988.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

C – NOTA DE CAMPO (1ª)

D – ENTREVISTA COM PROFESSOR

E – PONTOS CONVERGENTES DAS ENTREVISTAS

F – NOTA DE CAMPO (2ª)

APÊNDICE A

**Pesquisa: Formação Continuada e Prática Docente: Encontros e Desencontros em uma
experiência de Educação de jovens e adultos
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO DE TRABALHO DO PROFESSOR**

1. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ESPAÇO DE AÇÃO DO DOCENTE

- a) Descrição do espaço físico e das condições onde o professor trabalha.
- b) Descrição dos recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho do professor:
 - Apoio (recurso humano)
 - Didáticos
 - Tecnológicos

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA - ATIVIDADES E ORGANIZAÇÃO

- c) Descrição do modo de conduzir a aula (como o professor inicia, desenvolve e finaliza a aula; se usa dinâmicas).
- d) Descrição do modo de interagir com os alunos (momento da aula).
- e) Descrição sobre como o professor utiliza os recursos didáticos e tecnológicos disponíveis.
- f) Identificação de dificuldades no cotidiano da sala de aula.

APÊNDICE B

**Pesquisa: Formação Continuada e Prática Docente: Encontros e Desencontros em uma
experiência de Educação de jovens e adultos**

ROTEIRO ENTREVISTA COM O PROFESSOR

1. IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____ Sexo: _____
 Experiência docente: _____ anos. Experiência com jovens e adultos: _____ anos
 Experiência no Programa: _____ anos.
 Formação (curso): _____
 Vínculo de trabalho no Estado: _____ Tempo: _____
 Capacitação para o telecurso: () Sim () Não
 Carga horária: _____ Período: _____
 Local: _____

Faixa salarial no Estado: 1 a 2 salários mínimos ()
 3 a 4 s.m. ()
 5 a 6 s.m. ()
 Mais de 6 s.m. ()

Núcleos em que atua: _____

Horários em que atua no programa: _____

2. CONHECIMENTO SOBRE O PROGRAMA

- 2.1. Gostaria que você situasse como você tomou conhecimento do Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público?
- 2.2. O que você sabe sobre o Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público? Como você adquiriu estas informações?
- 2.3. Você conhece a proposta pedagógica desse programa? (Justifique/Fale sobre ela)
- 2.4. Qual a sua opinião sobre a contribuição deste Programa para a clientela atendida (servidores públicos e terceirizados)
- 2.5. Quais os aspectos positivos e quais os aspectos negativos que você percebe/aponta para esta nesta iniciativa?

3. CONDIÇÕES DE TRABALHO

- 3.1. Que apreciação você faz das suas condições de trabalho enquanto professores deste Programa?
- 3.2. Qual sua apreciação sobre as condições físicas de seu(s) núcleo(s)?
- 3.3. Como é fisicamente a sua sala de aula?
- 3.4. Quais os recursos pedagógicos disponíveis?
- 3.5. Que apreciação você faz das condições dos equipamentos e materiais pedagógicos?

3.6. Qual a sua opinião sobre as condições de relacionamento/clima de trabalho com: coordenação do núcleo, coordenação e técnicos da SEAD e SEDUC, alunos e outros professores do Programa?

3.7 O núcleo da apoio? Qual?

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA (SALA DE AULA)

4.1. Gostaria que você descrevesse sua prática pedagógica (como você ensina).

4.2. Gostaria que você dissesse por que você trabalha dessa maneira?

4.3. O modo como você trabalha está de acordo com a proposta pedagógica do programa? (Justifique)

4.4. Você encontra dificuldades? Quais?

4.5. O que você faz quando tem dúvidas no dia a dia da sala de aula?

4.6. Que pontos fortes e fracos você ressaltaria na sua rotina de trabalho?

4.7. Qual sua opinião sobre o tempo de aula nesse programa?

5. A FORMAÇÃO CONTINUADA

5.1. O que você entende por formação?

5.2. Durante sua formação inicial você teve alguma disciplina ou situação de aprendizagem voltada para a educação de jovens e adultos?

5.3. Você conhece a literatura sobre a educação de jovens e adultos? Qual?

5.4. Já leu algum trabalho, livro ou artigo sobre o assunto? Fale a respeito.

5.5. O que você entende por Formação Continuada?

5.6. Para você, qual a importância da formação continuada para a prática docente e para sua vida profissional?

5.7. Você recebeu formação específica para atuar neste Programa de Educação de Jovens e Adultos?

5.8. Quais os tipos de atividades de formação continuada têm sido mais frequentes e direcionados aos professores do PFESP?

5.9. Quem tem oferecido e realizados as atividade de formação continuada?

5.10. Com qual frequência?

5.11. Como tem sido informado, como sabe da realização dela?

5.11. Os assuntos tratados nas atividades de formação continuada lhe interessam, contribuem no seu cotidiano profissional? De que forma?

5.12. Há relação entre as atividades da formação continuada e a sua prática docente? Comente

5.13. A formação continuada que você recebeu tem lhe dado condições para realizar o trabalho com jovens e adultos? Comente.

5.14. Cite atividades de formação continuada que tenham marcado positiva ou negativamente sua prática.

5.15. Para você, as dificuldades e principais preocupações do trabalho em sala de aula são considerados pela formação continuada que vem sendo ofertadas?

5.16. Você tem oportunidade de conversar sobre as dificuldades enfrentadas com outros profissionais nas situações de formação continuada?

5.17. Você costuma ser consultado sobre os assuntos a serem tratados na formação continuada? Por quem?

5.18. Você considera que a formação continuada tem alguma relação com a sua valorização como profissional? Qual relação? Por quê?

5.19. Que estratégia de formação continuada você consideraria desejável para os professores da Educação de Jovens e Adultos?

5.20. Que tipo de atividades você mais prefere nos momentos de formação continuada. Detalhe.

5.21. Quais os temas, conteúdos que você sente necessidade que fossem tratados nas atividades de formação continuada?

5.22. Que sugestões você daria para a SEDUC/SEAD com relação a formação continuada dos professores do PFESP?

5.23. Há avaliação das atividades de formação continuada oferecidas? Como se dá esta avaliação?

APÊNDICE C

Notas de campo produzidas a partir de uma semana de observação

1ªNOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA: 22/08/05 (segunda-feira)

PROFESSOR: 06

A AULA:

Neste primeiro dia a professora conversa comigo informalmente enquanto a turma se forma. Fala da dificuldade do vídeo que constantemente “mastiga” a fita do Telecurso, os vários problemas para encontrar uma sala onde ficasse mais tempo, da falta de livros em determinados períodos porque um funcionário não anotou corretamente seu pedido na Sead, reconhecendo a falta de prioridade dada pelo hospital ao curso, pois a antiga equipe que dava mais apoio, era mais comprometida, saiu com a nova administração, ficando o curso solto, sem motivação. Menciona o seu constrangimento pela pequenez da turma, pois gostaria de ter mais alunos porque gosta muito de trabalhar como eles.

Quando a turma já esta mais numerosa, a professora inicia a realização de pequenos questionamentos aos alunos: O que vc entende por vista cansada Sr Braz? Qual problema a senhora D. Tereza tem na vista? Deste modo os alunos vão se colocando e abre-se naturalmente um debate sobre o assunto da tele aula do dia. A professora aproveita para fazer algumas definições, usando e localizando no livro algumas definições. Ela então já deu inicio a sua aula.

A professora dirige-se então ao quadro branco, coloca o número e o titulo da (aula 51) e faz um resumo de aula, com as definições dos termos principais da aula. Dá um tempo para os alunos anotarem e depois faz uma explicação do assunto, lendo as definições e sublinhando alguns termos que acha importante, quando se trata da estrutura do olho (as partes). Precisa usar o quadro novamente, mas por ser muito pequeno precisa espera todos terminarem.

Depois de copiarem, alguns alunos dirigem-se a mesa da professora para tirar alguma dúvida. A professora os atende e faz as devidos comentários. Ao realizar as explicações sobre a visão e os efeitos mais comuns: hipermetropia, miopia, a professora fica de pé movimentando-se e sempre questionando os alunos, fazendo-os participar.

A professora encerra a aula pedindo para que leiam atentamente a aula em casa com mais tranqüilidade e façam os exercícios.

C.O. Neste dia não foi possível a transmissão da aula porque o vídeo estava mastigando a fita. Mas percebo que a professora é bem espontânea ao apresentar o assunto da aula a turma, ela não se “amarra” muito ao livro, se detem mais a uma conversa informal, explicativa e prática com os alunos.

A SALA DE AULA:

Este núcleo funciona atualmente no auditório B do Hospital, é um ambiente amplo, limpo e bem iluminado. É uma sala grande de paredes amarelas, possui um grande ar-condicionado, 16 lâmpadas fluorescentes instaladas sendo que 12 estão funcionando, uma TV grande localizada atrás da mesa em uma pequena mesa de boa altura para a visibilidade das transmissões, um vídeo com defeito, um quadro branco de tamanho pequeno, uma mesa/balcão grande com uma logomarca da instituição na sua frente estando localizada em cima de um estrato de madeira de uns 15cm de altura. Existem 6 filas com 8 poltronas de cor bege (sem braço para escrever) totalizando 48 cadeiras/poltronas no ambiente. O auditório é arrodado por seis altos janelões protegidos por persianas claras e duas grandes portas sendo que somente uma é utilizada para a entrada e saída de alunos e professora. Possui também ao lado do quadro branco um pequeno painel para leitura de raios-X e uma estante de rodinha, e de madeira com três prateleiras vazias. Não é encontrado no ambiente cartazes ou painéis, conforme explicou a professora não é permitido, por ser um espaço utilizado para outros fins.

A turma possui 14 alunos matriculados, são em sua maioria funcionários terceirizados, sendo apenas um funcionário efetivo do Estado, todos são lotados no hospital desenvolvendo funções diversas, que variam de maqueiros, a funcionários da rouparia, serviços gerais, e da nutrição.

2ª NOTA DE CAMPO – OBERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA: 26/08/05 (sexta-feira)

PROFESSOR: 06

A professora inicia sua aula comentando que conforme o seu planejamento está um pouco atrasada em relação ao que deveria estar, mas hoje os alunos irão assistir a transmissão de duas aulas (54 e 55) que trata do corpo humano e especificamente do corpo humano masculino e feminino.

A professora então localiza que na pág. 29 do livro estão gravuras que tratam da evolução do desenvolvimento de um corpo masculino e feminino. Anuncia também que é nesta aula que eles irão entender melhor o processo de gravidez, e fala naturalmente que é um assunto que não tem nada de difícil e que tudo eles já sabem, mas que irão conhecer algumas informações científicas.

Comenta com os alunos que planeja que segunda feira corrigirá as atividades destas duas aulas e que está consciente que conforme o plano (planejamento) está um pouco atrasada, deveria estar na aula 58, que provavelmente no final de agosto ainda não terminada a aula 60, mas que com certeza antes do dia 10 de setembro farão à prova das dez últimas aulas de Ciências, sendo que não irá correr.

É coloca então a fita no vídeo, emprestado na outra sala de aula, e todos assistem atentamente a transmissão. Inicialmente a professora senta-se junto aos alunos, mas com algum tempo vai sentar-se próximo ao aparelho de TV para poder ficar controlando o volume, que oscila entre alto e baixo.

C.O. A professora possui uma atitude de muito compromisso e interesse pela aprendizagem dos alunos. É calma, tranqüila, organizada, responsável e tem sempre postura de envolvimento e carinho com a turma.

Durante a transmissão do primeiro vídeo a professora faz pequenas observações chamando a atenção dos alunos, mas é ao final que se dá realmente uma longa conversa sobre a “perpetuação da vida” focando mais o aparelho reprodutor feminino. Fala da importância dos hormônios em nosso organismo e da necessidade de se estudar este assunto tirando os tabus e vendo pelo lado científico, da “ciência pura” e ressalta ainda que as mulheres precisam conhecer seus corpos e automaticamente o seu funcionamento. Para encerrar os comentários desta emissão a professora pede que todos leiam em casa com calma a aula e que realizem os exercícios para posterior correção.

Anuncia agora a transmissão da Aula 55 – perpetuando a vida – 2, que trata do aparelho reprodutor masculino. Todos assistem atentamente, enquanto que em alguns momentos a professora em sua mesa observa e folheia o livro e seu planejamento.

Concluída a transmissão a professora se dirige aos alunos perguntando o que eles acharam da aula, o que eles não sabiam e que ficaram sabendo. Uma aluna se coloca que achou a transmissão interessante, que soube de coisas que não sabia, ou por timidez ou por falta de oportunidade mesmo, mas nem tudo era desconhecido, algumas coisas ela já tinha lido a respeito e já sabia.

Neste momento a professora coloca a necessidade de todos conhecerem seu corpo, saber prevenir as doenças sexualmente transmissíveis, de se cuidar melhor, saber que as relações sexuais podem vir a ser canais aberto ao meio externo para se adquirir doenças e que o conhecimento do uso da camisinha é um dos recursos para prevenir não somente filhos, mas também as doenças.

Um outro tema que foi tratado falou das cirurgias esterilizadoras, abriu-se uma discussão a partir de alguns depoimentos de alunos que não concordavam com as cirurgias porque achavam ser uma agressão ao corpo humano. Houve o depoimento de um aluno que fez a cirurgia de vasectomia, para poupar a saúde da esposa, e esclareceu ser um procedimento simples, realizado inclusive no próprio hospital e que no outro dia já estava trabalhando. A professora incentivou o debate e adequou as informações do livro, da emissão, com os depoimentos e opiniões dos alunos provocando um rico momento de troca de informações.

Citando as informações contidas na pág. 35 do livro a professora foca agora a aula 55 – que trata do aparelho reprodutor masculino, inicia perguntando a um aluno se ele já fez o exame da próstata, e questiona: “que chato né?” e justifica apresentando a localização da próstata na figura da pág. 35 do livro, a necessidade e o porquê do exame de toque. Os alunos resistem em responder, mas um aluno (Sr. Braz) diz que já fez por necessidade este exame e que realmente não é bom.

As alunas também falam da grande incidência de casos de câncer de mama e de colo de útero e reconhecem a importância de prevenir, e comentam o caso de uma ex-aluna que se curou, a professora então comenta que o medo e a falta de cuidados não é a solução e que através da informação correta se consegue prevenir.

Depois do comentário destes diversos assuntos a professora questiona se há ainda mais alguma coisa que chamou a atenção, e sugere que os alunos leiam em casa, “leiam com curiosidade” e que “esqueçam o medo e a vergonha”, e lembra que hoje em dia já se conversa naturalmente com as crianças com responsabilidade e respeito e que não existe nenhum problema com isso. E que o importante é falar naturalmente e falar quando a criança pergunta. Comenta também que através da transversalidade, nas escolas a educação sexual é um assunto que deve ser visto naturalmente, visando evitar o grave problema social que é a gravidez na adolescência.

Diante dos comentários, um aluno se coloca, comentando que já assistiu programas na televisão que tratam do problema da gravidez na adolescência, outro lembra um documentário sobre o presídio do Carandiru em São Paulo, onde comentava sobre a imensa população de presos que não conheciam seus pais, pouco tinha frequentado a escola provocando um imenso problema social.

A professora estimula a discussão em sala, e complementa que em muitas escolas de periferia as crianças têm pouca noção de família estruturada, muitas crescem sem a presença do pai.

Como é uma sexta-feira, a professora inicia uma retrospectiva do que foi estudado durante as últimas aulas. Identifica título, a página e faz alguns comentários de cada aula, além de confirmar a realização de alguns exercícios. Pede para lerem atentamente cada aula em casa, lendo inclusive os resumos e fazendo os exercícios.

C.O. Observo que a professora estimula também o esforço individual, a busca do conhecimento por parte de cada aluno. Vibra ao perceber o interesse e a necessidade de aprendizagem dos alunos. Neste dia a professora não usou o quadro, mas foi uma aula bastante participativa e interessante. É uma professora dinâmica, aproxima-se dos alunos, gesticula, faz movimentos quando precisa identificar músculos, órgãos do corpo humano, localizando-os em seu corpo visando chamar a atenção do aluno e facilitar a apreensão do conteúdo.

Conclui a aula, selecionando os exercícios que devem ser realizados das duas aulas e comentando que se cada um fizer o possível de, em casa, separar uma hora para fazer todos os exercícios não há o acúmulo de conteúdo, mas sabe e reconhece que é difícil. Anuncia também que na próxima aula, segunda-feira, irá assistir à aula 56 que fala de hormônios e corrigir os exercícios. Todos se despedem desejando um “bom final de semana”

C.O. Alguns alunos sempre ficam um pouco mais com a professora depois de concluída a aula, eles ajudam a desligar o ar-condicionado, a fechar a porta ou fazendo algum comentário sobre o assunto tratado no dia, é um clima de amizade e segurança.

3ª NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA: 29/08/05 (segunda-feira)

PROFESSOR: 06

A AULA:

A professora inicia a aula fazendo uma retrospectiva do que aconteceu na sexta-feira, e lembrando novamente que está um pouco atrasada no seu planejamento inicial, mas reconhecendo que ele é flexível. Anuncia que hoje será estudada a aula 56 que fala dos “Hormônios” inclusive é seu título, e ressalta que é um assunto muito importante.

Apesar de poucos alunos em sala, apenas três, a professora informa a rotina do dia: “Vamos fazer uma leitura, assistir a aula e discutir o que vcs acharem, mas antes de tudo quero saber o que vcs já sabem” e começa então a perguntar a cada aluno sobre o assunto:

PROFESSORA: D. Teresa o que a senhora sabe sobre hormônios? Fale qualquer coisa.

(a aluna se mantém calada)

PROFESSORA: Roberto o que vc sabe sobre os hormônios?

(o aluno faz alguns comentários confusos misturando vários conceitos)

PROFESSORA: Será que existem os hormônios masculinos e femininos Sr. Braz?

(o aluno responde que sim, que devem ser diferentes para os dois sexos)

A partir daí a professora, sem consultar livro, fala naturalmente do que vem a ser os hormônios, conversa com os alunos sobre o processo de menopausa e andropausa, também comenta sobre a produção de adrenalina em situações de medo, perigo, dificuldade ou situações de risco. Conversa sobre a insulina e a tireóide sempre incentivando e procurando o envolvimento do aluno.

No momento seguinte a professora solicita que uma aluna faça a leitura do livro, acompanha esta leitura e esclarece o significado de algumas palavras que podem causar dúvidas. A professora também está atenta à pronúncia das palavras fazendo algumas considerações quanto a sua correção.

C.O. A professora tem uma postura de atenção à leitura dos alunos e preocupação com o seu entendimento, realizando sempre comentários da leitura realizada pelo aluno e estimulando a participação, o gosto pelo conhecimento e o interesse do aluno pelo pensar, evitando receber respostas prontas e acabadas, além de ter uma posição de aproximação seja se posicionando bem próximo dos alunos, seja chamando-os pelo nome.

Voltando a leitura do texto, a professora não impõe quem será o leitor, mas faz eles perceberem o quanto é importante a leitura no grupo para a compreensão e a retirada de alguma dúvida e o esclarecimento de algum ponto, e assim aos poucos a professora consegue que todos participem, mesmo os mais tímidos e calados ou os com serias dificuldades de leitura, ainda.

Quando inicia a leitura dos tópicos que tratam da adrenalina e da insulina, a professora questiona os alunos sobre o que eles sabem sobre o assunto, os alunos colocam-se e falam principalmente da diabete que é uma doença relativamente comum entre seus conhecidos. A professora então, depois do mote e do envolvimento deles, explica com entusiasmo, de pé, mostrando-se sempre simpática, risonha e harmoniosa, demonstrando domínio do conteúdo. Observando os vários comentários sobre a diabete, a professora explica mais detalhadamente suas causas e conseqüências citando inclusive situações práticas.

Fazendo explicações espontâneas, a leitura do livro é utilizada como suporte para o entendimento, mas é muito solicitada a participação e a experiência do aluno. Não há a preocupação rigorosa em realizar todos os exercícios do livro, mas sim de acontecer à aprendizagem.

A leitura é acompanhada atentamente por todos os alunos e as devidas explicações também com eventuais interferências para acrescentar, dá exemplos ou mesmo tirar dúvidas.

Concluída a leitura da lição 56, a professora anuncia que vai colocar no quadro alguns nomes de hormônios para que os alunos informem aonde são produzidos. E assim faz com a insulina, adrenalina, testosterona e o estrógeno, alguns alunos ainda têm dúvidas, mas o exercício acaba sendo realizado com sucesso. A professora também pede, agora oralmente, para que os alunos façam a diferença entre adrenalina e insulina, pede também para citarem qual a glândula do cérebro que comanda tudo e é conhecida como glândula mestra? Fica estimulando o raciocínio, a participação e o envolvimento dos alunos. Todas estas questões são usadas para revisar o conteúdo da aula e esclarecer para dois alunos que chegaram bastante atrasados o que foi estudado naquele dia.

Finalmente já próximo do termino da aula a professora coloca no quadro uma lista de exercícios, justificando que os do livro não estão bons, contendo seis questões:

1. Defina o que é hormônio
2. Qual a função da adrenalina no organismo e onde é produzida?
3. O que pode ocorrer o organismo sem a insulina?
4. O que são glândulas endócrinas? Dê exemplo.
5. Quais os hormônios masculinos e femininos e onde são produzidos?
6. Qual a função da hipófise?

A professora pergunta se a aula do dia foi compreensível para todo o grupo e dirige-se especificamente para os dois alunos que chegaram tarde se houve compreensão. Eles respondem afirmativamente, mas a professora insiste que aquele momento ainda é muito pouco e que tem que

haver a leitura em casa, onde todo o dia deve ser lido um pouco, porque se não dificulta o acompanhamento do conteúdo, principalmente para quem dificuldades em frequentar as aulas.

Como neste dia não houve a transmissão da aula 56 porque o vídeo não pode ser emprestado, a professor conclui anunciando que a manhã iniciará a aula assistindo as duas aulas (56 e 57). Pede para que “quem puder leia em casa, porque vai entender melhor”, faz a chamada e comenta novamente um pequeno atraso, mas que nada é tão rígido.

À medida que os alunos vão terminando de copiar o exercício proposto no quadro vão saindo e se despedindo da professoras, essa fica na sala até o último aluno terminar.

4ª NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA: 30/08/05 (terça-feira)

PROFESSOR: 06

A AULA:

Ainda se encontram no quadro as questões passadas no dia anterior, a professora ao chegar logo providencia a vinda, da outra sala de aula, do vídeo que está em bom estado. Depois de instalado o vídeo e rebobinado a fita que consome alguns minutos, todos assistem atentamente a emissão.

Logo após, a professora pergunta:

PROFESSORA: O que vocês viram na tele aula de hoje que não viram ontem? Alguma coisa? Ficou entendido a importância dos hormônios na nossa vida? Teve alguma coisa que chamou a atenção hoje?

Os alunos normalmente resistem em falar, precisam ser bastante questionados para “encabuladamente” falar, uma aluna então coloca que:

ALUNA: Achei importante quando falaram da insulina porque minha mãe é diabética.

A professora faz algumas considerações sobre o problema desta doença e estimula outros alunos a se posicionarem. Não surgindo outros comentários sobre a fita a professora resolve questionar sobre as respostas dos exercícios propostos, de forma oral, ela insiste pra que os alunos respondam, mas eles resistem em falar.

Percebendo a resistência faz uma breve explicação sobre as glândulas, que liberam hormônios (adrenalina, hipófise...), explica com movimentos pedindo ajuda dos alunos a dar definição de hormônios. Abre-se assim um canal de participação, um aluno fala e outro complementa no que são estimulados pela professora.

Continua a perguntar:

PROFESSORA: Qual a função da adrenalina gente? Pra que ela existe?

Uma aluna responde:

ALUNA: aumentar a frequência cardíaca

Outro aluno:

ALUNO: Provocar susto

PROFESSORA: Vocês concordam?

E a partir daí, cria-se um espaço de conversa e discussão partindo do que foi lido e assistido em fita. A professora, de pé, movimentando-se explica de forma prática, gesticula, localiza em seu corpo os órgãos envolvidos no assunto conquistando a atenção do aluno.

Ao falar da tireóide, a professora localiza e é questionada por uma aluna do motivo por que quando uma pessoa com problemas de tireóide acontece o “esbotecamento” dos olhos, a professora, no entanto comenta que sabe que há relação, mas reconhece que não sabe cientificamente o motivo, o por que. A professora então conclui este primeiro momento da aula comentando que esses exercícios são excelentes para se colocar na prova e que foram todos discutidos neste primeiro momento.

Inicia-se então, um segundo momento, onde a professora anuncia a aula 57 que trata do Sistema Nervoso e questiona aos alunos:

PROFESSORA: Tem gente que diz que fulano é doente dos nervos, o que é isso, porque se diz isso?

ALUNO: Eu acho que é porque todos os comandos partem do cérebro.

PROFESSORA: Muito bem, e o que tem a vê?

ALUNO: é porque nosso sistema nervoso pode ser comparado a sistema de energia elétrica, a fiação que faz chegar luz as nossas casas. Por exemplo, quando a gente corta o dedo, ou queima no fogão, um impulso pelo mandado pelo cérebro que provoca a dor. Eu acho que é assim.

PROFESSORA: Quem já fez um exame de cabeça?

ALUNO: Eu já fiz porque sentia muita dor de cabeça.

Neste momento a professora explica um pouco sobre as especialidades medicas comentando que os endocrinologistas são especialistas em cuidar dos nervos e os endocrinologistas do que se refere às glândulas e os hormônios. Sentada agora, a professora sugere, em conjunto a realização dos exercícios propostos no livro, fazendo os comentários e pedindo aos alunos os seus pontos de vista.

Continua a leitura da aula, pedindo um aluno para lê, lida, a professora faz alguma interferência que acha necessária, e pergunta aos alunos a que conclusões os alunos chegaram, o que houve de entendimento daquele trecho. À medida que os alunos vão lendo a professora vai enaltecendo a importância daquela informação e faz breves explicações e comentários para ilustrar ainda mais o conteúdo.

C.O. A professora vai aos poucos conseguindo o envolvimento, o desenvolvimento do raciocínio, a socialização de experiências, e a exposição das opiniões dos alunos através de uma conversa informal com a turma. Nunca coloca sua opinião como a única, mas pede, ao aluno para expor a sua, ajuda-la no entendimento, questionar o que está posto.

Visando concluir a aula, a professora solicita, e pé, que todos fechem seus livros, e com a intenção de melhor informar aos alunos que não conseguiram chegar ao inicio da aula, respondam algumas coisas:

PROFESSORA: Qual foi o titulo da aula?

ALUNA: O sistema Nervoso

PROFESSORA: É o que é o sistema nervoso?

ALUNO: é comandado pelo cérebro.

PROFESSORA: Sim e o que mais? O que mais na aula de hoje foi interessante?

ALUNO: Que as drogas fazem mal, afeta o sistema nervoso.

A partir daí há uma pequena conversa entre professora e alunos sobre a necessidade de se procurar fazer “coisas boas” na vida, como se habituar a pensar e fazer o bem, até mesmo no sentido de superar algumas doenças que tem um cunho psicológico e emocional. A professora cita o assunto tratado no ultimo programa “Globo repórter” que tratou a qualidade de vida principalmente da terceira idade, mas ela menciona que isto é almejado também em todas as faixas de idade.

Para encerrar definitivamente a aula, a professora pede para abrirem o livro na página do resumo (p. 51), e acompanharem a leitura de cada item do resumo que é acompanhado de esclarecimentos, seleciona também dois exercícios para serem feitos em casa, solicita mais uma vez que não deixem de fazer a leitura todo dia em casa, porque as aulas dizem respeito a nossa vida e são muito interessantes.

5º NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA: 31/08/05 (quarta-feira)

PROFESSOR: 06

A AULA:

A professora senta-se, comenta que está hoje extremamente cansada pelo corre-corre do dia-a-dia. Mas dá início a aula, ainda com pouquíssimos alunos na sala, recapitulando o que foi visto na aula 55. Pede para que os alunos apenas, pelo título “Perpetuando a vida”, lembrem o que foi visto de que tratou. Alguns falam que tratou do aparelho reprodutor masculino e de cirurgias esterilizadoras. A professora pergunta também pelo assunto visto na aula 56, o que eles sabiam sobre os hormônios, o que ficou de informação.

Já com oito alunos na sala, a participação é maior uma aluna dá depoimento sobre sua cirurgia de esterectomia e a necessidade de se fazer à reposição hormonal depois da menopausa. A professora então estimula o debate e também questiona os alunos sobre o que eles sabem sobre a andropausa.

A participação é significativa, há perguntas à professora sobre o assunto. A professora responde os questionamentos e comenta que o que ela quer é isto, é o entendimento, é que o aluno tenha uma visão geral da aula, e não que decore sem entender, que saiba opinar, e que para isso leia com atenção e não mecanicamente.

Ainda continuando a revisão, agora da aula 57 sobre o sistema nervoso, a última aula vista, onde dos oito alunos hoje presentes quatro estavam ausentes e quatro presentes, a professora pede para os que assistiram possam explicar do que a aula tratou um aluno então (Sr. Braz) pergunta se pode ir para frente e faz algumas considerações sobre a aula, no que é elogiado pela professora. A professora estimula a participação de outro aluno, e comenta que é assim que se aprende que o conhecimento vem da curiosidade e isto acontece desde os primórdios da humanidade, quando o homem pergunta, fala, e mesmo erra é que se aprende.

Depois desse momento de retrospectiva, a professora anuncia a aula de hoje, sendo a aula 58 “Trânsito de substâncias no corpo” e faz questionamentos:

PROFESSORA? Que substâncias são essas?

O que vocês leram?

O que é a pele? Para que serve?

Alguns alunos fazem algumas colocações do que acham que seja estas substâncias, a professora aproveita estes comentários e fala sobre a pele e os pelos, sobre a função de ambas no organismo humano. Sobre como a cera protege o ouvido, os cílios e as sobrancelhas os olhos e as unhas os dedos.

A professora continua a indagar:

PROFESSORA: Que mais que vocês sabem?

O que mais vocês virão na aula de hoje?

Porque quando se dá uma pancada em nosso corpo fica a mancha?

A partir estes questionamentos os alunos vão colocando que o problema das manchas tem a ver com a circulação, que nesta aula serão vistas as impressões digitais e comentam que nunca são iguais entre os seres humanos. Outros alunos também comentam que será visto o assunto dos cabelos, e das unhas. Em cada tópico citado a professora faz pequenos comentários enaltecendo a importância dos assuntos.

C.O. Neste dia não houve emissão por falta de condições do vídeo da sala e por impossibilidade de empréstimo do vídeo da outra turma. A professora não faz a leitura na íntegra do livro e sim à leitura de partes da aula, previamente selecionadas. Neste dia a frequência da sala esta muito boa (10 alunos) a professora faz um alegre comentário falando que está muito feliz e tem vontade de “soltar fogos” quando vê a sala tão cheia e lamenta não ser todo dia assim.

Toda a aula se dá assim, com a leitura de um trecho do livro, explicação e participação do aluno. Quando há a presença de palavras estranhas ao vocabulário do aluno à professora questiona o seu significado e se necessário explica. Quando acontece dificuldade de pronuncia de palavras, a

professora interfere no sentido de esclarecer a correta pronuncia, com o cuidado de realizar uma leitura lenta e em alto som, para que todos ouçam.

Para concluir a professora lê o resumo fazendo sempre observações e acrescentando informações ou curiosidades relativas ao assunto. Finaliza, então perguntando aos alunos se o título da aula tem a ver com o que foi estudado e pergunta quem sabe mencionar uma das substâncias que transitam em nosso corpo. Vários alunos respondem: água, sangue, suor... A professora concorda parabeniza-os pela participação e lembra que o nosso corpo é uma máquina maravilhosa, e comenta que foi um dia muito produtivo, com muita gente na sala e que é muito bom trabalhar assim. Lembra que amanhã será vista a aula 59 e pede a quem não puder vir, lê em casa.

6ª NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA: 1º/09/05 (quinta-feira)

PROFESSOR: 06

A AULA:

As 17h30min com apenas dois alunos na sala a professora, solicita que uma aluna leia a parte introdutória da aula 59 – Respiração e circulação. A professora acompanha e quando acha necessário faz uma explicação bastante detalhada sobre artéria, veias e os pulmões. Vai ao quadro, tenta desenhar os pulmões e explica o caminho do sangue venoso e arterial, realizando movimentos lentos da ação de respirar, representando a entrada e saída do ar com o intuito de fazer o aluno perceber este processo tão corriqueiro no dia a dia.

A professora pede outro aluno, Roberto, para continuar a leitura e o ajuda na pronuncia da palavra “tóxico”, ele lê o tópico intitulado “a voz do professor” e “Informação nova” com algumas dificuldades, baixo e lentamente. A professora pede uma pausa na leitura e dirige-se para frente dos alunos localizando os pulmões, coração e rins em seu próprio corpo e confirmando as informações lida pelo aluno, perguntando se está havendo entendimento.

C.O. A professora demonstra interesse pela aprendizagem dos alunos, preocupação com o entendimento, torna-se envolvente ao criar situações de discussão oportunas além de ser muito paciente com as dificuldades de cada um, cativante e simpática.

Os exercícios propostos pelo livro não são realizados nesta aula, a professora prioriza a leitura e o entendimento do conteúdo.

Uma outra aluna dá continuidade à leitura, no que é acompanhada por explicações sobre as funções dos glóbulos vermelhos, os brancos, o plasma por parte da professora. Ela explica que nos vários Centros de Hematologia existentes, como o HEMOCE, ocorre a separação destas substancias. Logo depois a professora entra no assunto das bactérias, vírus e da vacinação.

A leitura acontece em rodízio, onde cada aluno lê e logo após a professora faz comentários e explicações além de elaborar alguns questionamentos para os alunos responderem. Há a participação dos alunos eles realizam e comentam sobre o processo de respiração.

A professora também se preocupa em explicar detalhadamente figuras e esquemas que aparecem no livro, que fazem referencia ao sistema respiratório sempre fazendo “ganchos” entre texto e figura. Ela usa o quadro e seu corpo para melhor localizar órgãos envolvidos na respiração. Questiona com os alunos, os faz realizar exercícios respiratórios, sempre perguntando se estão entendendo.

A conclusão da aula se dá com a leitura do resumo pela professora que de pé, fala da importância da respiração, pede os alunos para que fechem o livro e lembrem-se de uma palavra que fez parte da aula do dia de hoje. Há dificuldade no inicio, porque a tendência do aluno é falar se gostou ou não, mas aos poucos as palavras vão surgindo e a professora vai realizando uma corrente de informações recapitulando todo o conteúdo do dia. A professora elogia os alunos comentando “Vocês pensam que não sabem, mas já sabem tudo isso”. O aluno Francisco, que trabalha como maqueiro, comenta os vários casos que já viu de pacientes que precisaram realizar intervenções cirúrgicas que envolveram o aparelho respiratório (traquéia, por exemplo) além de outros pacientes que são

submetidos à alimentação nasal. A professora aproveita o depoimento para realizar diversos comentários do assunto.

A professora então solicita que eles realizem a leitura mais detalhada em casa porque na próxima aula haverá a transmissão do vídeo, prevê que no final da semana elaborará um TD (trabalho dirigido) para auxiliar os estudos para a prova e marca para segunda-feira a correção de alguns exercícios realizados no livro. Conclui a aula comentando: “Francisco, você foi show!”

APÊNDICE D

Transcrição da entrevista com Professor do PFESP

ENTREVISTA Nº 05

2. CONHECIMENTO SOBRE PO PROGRAMA

Como vc tomou conhecimento do PFESP?

Quando eu passei no concurso, eu fui fazer a lotação e tinha vaga para este programa e me lotei nele. Vim tomar conhecimento dele naquele momento.

O que vc sabe sobre o Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público? Como vc adquiriu estas informações?

Nós fizemos cursos e a convivência diária, porque na realidade o curso só diz como a gente ministrar as aulas, mas o Programa em si a gente viu nascer, nós fomos os primeiros professores do Programa.

Vc conhece a proposta pedagógica desse programa? Justifique, fale sobre ela.

Uma vez nós tivemos acesso a Proposta não foi? Eu vi está proposta não sei se foi na Sead, mas não cheguei a me aprofundar. Esse programa na realidade é uma copia, porque essa proposta é de fora, é do telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho. Então é uma proposta que vem de fora, se não me engano eu acho que já vi essa proposta.

Qual a sua opinião sobre a contribuição deste Programa p/ a clientela atendida (servidores públicos e terceirizados)

É uma contribuição importantíssima. Inclusive eu estava dando aula esta semana e um ex-aluno meu entrou na sala para falar comigo dizendo que entrou na faculdade de Letras. Ele disse que teve muita dificuldade, muita gente achava que eu queria só terminar o segundo grau, mas não. Eu queria que vc visse isso para eles tanto profissionalmente quando pessoalmente é ótimo. Vários alunos meus hoje estão cursando faculdades. Eu acho que para eles é um crescimento muito grande. Eles crescem dentro do órgão, para o funcionário, para o aluno, hoje em dia quem não tem o seu ensino médio, pelo amor de Deus. A Dona Terezinha é um exemplo de vida, terminou o fundamental e esta sempre tentando.

Quais os aspectos positivos que vc percebe/aponta para esta iniciativa?

Todos. Porque eu acho que é uma oportunidade única, impar principalmente quando o núcleo faz parte do trabalho, dentro do trabalho é uma oportunidade que ele tem de fazer o curso dentro do seu horário, porque o deslocamento é que maltrata que ninguém quer porque desloca, porque não agüenta porque fica morto de cansado. E eu acho um ponto positivo estar dentro do horário de trabalho, mas que a gente sabe também que tem os problemas que não são todos os chefes que deixam, mas de qualquer maneira se não deixa às duas horas deixa uma, eu acho assim positivo. Como lá na Secretaria de Saúde, eu acho bacana, eles dão muito incentivo, porque às vezes a gente entra no núcleo e não tem incentivo e vc acaba... a turma acaba se desmanchando. Mas eu acho bastante positivo, apesar de no começo tinha locais (núcleos) que a gente não tinha muito apoio.

Quais os aspectos negativos que vc percebe/ aponta para esta iniciativa?

Negativo que eu acho é porque, no começo não, mais hoje eles estão estipulando número de alunos para funcionar uma turma. Outra coisa o aluno ter que ir lá no Cambeba fazer a matricula, eles são pessoas que trabalham o dia todo, não tem tempo, o chefe não deixa muitas vezes nem assistir aula quanto mais sair para ir no Cambeba então eu acho isso negativo nesse ponto. Isso não deveria nem existir essas dificuldades.

3. CONDIÇÕES DE TRABALHO

Que apreciação vc faz das suas condições de trabalho enquanto professora deste Programa?

Hoje em dia está sendo cansativa estou lotada em dois núcleos. Era para eu ter dois expedientes, um no Estado e outro na prefeitura e não estou, na verdade estou dando três, porque estou num núcleo pela

manhã, um núcleo à noite e a tarde eu tenho o município. Então é complicado, acabo ganhando por dois e trabalhando por três, gastando gasolina porque são dois núcleos. Mas é isso mesmo, professor. Eu vinha pensando, dirigindo e pensando quando Sr. Tota chegou dizendo que tinha passado meu Deus esta aí a razão porque que é que a gente ganha pouco e sai feliz de um negócio desses. Porque vc ouvir de um aluno que terminou, está fazendo faculdade, não tem um salário maior do que esse não.

Qual a sua apreciação sobre as condições físicas de seu núcleo?

Já passei por muitas condições péssimas, mas hoje estou assim relativamente no céu. Já trabalhei no Pirambu na Silas Médici a gente dava aula lá em um lugar abandonado, numa mesa, todo dia tinha que levar a televisão e o vídeo. Hoje eu estou no céu, chego aqui tenho meu cantinho bem organizado no PAI, na SESA é no auditório, hoje eu estou no céu, mas estive quase praticamente beirando o...rs...rs...

Como é fisicamente a sua sala de aula?

Hoje em dia nós estamos equipados com ar condicionado, de quadro branco, pincel, com vídeo e televisão com tudo que tem direito. Pincel eu normalmente compro o meu pincel porque se for esperar eu não dou aula. e

Quais os recursos pedagógicos disponíveis?

Nós temos o nosso livro, tem suficiente, tem fita suficiente, televisão e vídeo estão funcionando normalmente nos dois núcleos e tem os recursos extra que o professor proporciona quando pode.

Que apreciação vc faz das condições dos equipamentos e materiais pedagógicos?

Não tenho nada a dizer não, porque para quem vêm da escola pública esses aqui são ótimos.

Qual a sua opinião sobre as condições de relacionamento/clima de trabalho com:

Coordenação do núcleo:

Aqui é a Guirlanda, meu relacionamento com ela é ótimo. E lá é o Cordeiro também é ótimo, são professores e que não tem problemas, mas a gente sabe que tem núcleos que a coordenadora não aparece, não fala com vc e ainda vai à Sead atrapalhar, aqui não é o caso, eu estou no céu.

Coordenação e técnicos da Sead/Seduc:

De vez em quando uns arranca rabo, mas isso faz parte, joga uma aguinha em cima e pronto.

Alunos:

Bom, no começo com troca de professores o impacto é grande, porque na SESA teve uma aluna que devolveu o livro, mas já voltou, já está toda minha amiga. A outra professora fazia três anos que estava lá, então é complicado, mas hoje está ótimo.

Outros Professores:

Tudo ótimo

O núcleo dá apoio? Qual?

Aqui eu pouco vejo, porque aqui o horário de funcionamento é até as cinco horas e eu entro as cinco e meia então eu não vejo, mas eu não tenho problema nenhum, eu deixo xerox para tirar e o Sr. Farias (guarda militar que faz segurança do local) me dá, então eu não tenho problema nenhum. Na Sesa nem se fala eu não tenho problema nenhum também. Mas aconteceu de núcleo, não foi problema de apoio de coordenação, não, ela me apoiava em tudo, só que não tinha recursos, e era um problema não tinha vídeo, a televisão era ruim, não tinha sala então eram problemas que não dependia da coordenação, mas o que ela podia ajudar.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA (SALA DE AULA)

Gostaria que vc descrevesse sua prática pedagógica (como vc ensina)?

A tele aula porque eu acho importante, eu gosto da tele aula porque se vc tirara a tele aula tira o sentido e deixa de ser o Telecurso, e depois eu dou a explicação bem mais profunda e depois a gente

vai para os exercícios eles vão e resolvem em grupo, quebra a cabeça mesmo, depois que eles trabalham em grupo a gente socializa no grupão. Então depois eu explico detalhadamente, tiro as dúvidas.

Gostaria que vc dissesse por que vc trabalha dessa maneira?

Porque eu acho que é a melhor maneira de sedimentar a aprendizagem. Porque se eu vc me detiver só na tele aula sem vc dar a explicação sem fazer trabalho em grupo deixa de ser uma aprendizagem realmente sedimentada para virar só uma cópia. A tele aula muitos dos alunos nem olham, dormem e tudo, o pessoal já está cansado, cheio de rotina. Eu procuro fazer aquilo que eu acho que eles aprendam mais.

O modo como vc trabalha esta de acordo com a proposta pedagógica do programa? Justifique.

É o que ordena a gente fazer, ordena vírgula, porque a gente planeja dentro da proposta dentro de tudo e procura fazer de acordo com as orientações deste que se sabe que cada realidade é uma realidade. Eu não vou dizer que a aula que eu dou aqui é a mesma que eu dou lá na Secretaria da Saúde – SESA. A aula que eu dei no começo, com outra clientela, toda clientela é um trabalho diferente.

Vc encontra dificuldades para desenvolver seu trabalho? Quais?

A aprendizagem dos alunos é um pessoal que passou 20, 30 anos sem estudar e às vezes tem muita dificuldade, tem pessoas que lê e não sabe o que lê. Às vezes vc vai cobrar uma coisa para que eles passem a construir a partir daquilo que vc está estudando, mas tem a maior dificuldade, eles já vêm de uma escola tradicional que acham que o professor tem ficar aqui na frente morrendo de falar e dá os exercícios tudo pronto. Quando vc manda que eles pensem, ou vc faz com que eles pensem, eles têm uma resistência. E aí quando vc vai falar, ave Maria essa professora quer que a gente morra de pensar, quer que a gente quebre a cabeça. Eles não querem pensar então eu sou daquelas que gosta de fazer a pessoa pensar. Então a minha dificuldade é essa com a resistência porque é uma clientela já antiga, não tem nenhum jovem e eles vêm de um ensino tradicional que acham que o professor tem que dá tudo pronto e quando a gente não dá tudo pronto e quer que eles pensem ai eles têm certa resistência, até se acostumar... Depois. E eu falo com eles, gente vcs tem que pensar quebrar a cabeça, porque se eu fizer aqui, vcs vão só copiar e copiar não vai acrescentar nada para vcs. Então a resistência que vc tem e essa, é fazer com que eles pensem ninguém quer pensar, todo mundo quer que os outros pensem por vc.

O que vc faz quando tem duvidas no dia adia da sala de aula?

Deus é tão bom para mim que até agora eu não me perdi em nada. Graças a Deus...Mas a questão da polivalencia me incomoda porque eu estou fazendo o papel de nove professores, né? Eu estou dando nove disciplinas e ninguém tem o saber total. Graças a Deus esses livros são bem elementares. Eu tive uma formação, estudei num bom colégio, eu até digo que devo tudo a esse colégio por que eu vi tudo que estou ensinado aqui e eu tive uma aprendizagem muito boa neste colégio que é até muito criticado por ser tradicional. Mas eu aprendi muito e então eu não encontro essas dificuldades, graças a Deus. Mas não gosto de fazer o papel de nove professores. Agora se dissesse assim: Vc vai ensinar Física e Matemática vc se preparava muito melhor do que dá todas as matérias. Hoje eu estou dando Português na Secretaria de Saúde e Matemática aqui no PAI. Então eu acho que essa polivalencia as vezes revolta, porque na realidade se vc tivesse uma coisa bem centrada numa disciplina, vc vai dá História, então vc se preparava muito mais, vc daria muito mais conhecimento.

Quando acontecem as dúvidas, muita pesquisa, antes de vim dar aula eu me preparo. Há vc não prepara a aula, não eu preparo. Preparo a aula porque vc sabe que existe o aluno que está ali só para lhe testar, então vc tem que preparar. Vc vai dar uma aula de História Geral e vc não vai chegar aqui e dá uma de sabido, porque vc não é formado em História, mas tem que dominar alguma coisa.

Que pontos fortes e fracos vc ressaltaria na sua rotina de trabalho?

Um ponto forte porque eu faço pensar. Eu faço questionar, como diz no popular, quebrar a cabeça. Se não quebrar eu também não dou pronto, sempre digo, pra vc terem resultado satisfatório vcs tem que procurar, porque eu não dou nada pronto. Se eu sentir que a maioria não tentou eu também digo: vou passar para frente. Então o ponto positivo e que a gente faz o aluno pensar.

O negativo é só esse que a gente encontra dificuldades porque é uma clientela já mais cansada, um pessoal que passa o dia trabalhando, não tem tempo, tem que resolver tudo aqui, vc não pode passar uma atividade... Ah vc fazer os exercícios em casa, tenta... Não pode... Tem que ser feito tudo aqui... O tempo é curto... A freqüência é boa... E tudo tem que ser feito em sala de aula e o tempo, isso é um ponto negativo, vc vai dar uma aula de Física em duas horas, aí vc o pessoal (Sead) quer, que vc tenha um tempo para terminar uma determinada disciplina. Aí vamos supor, vc tem quatro meses para dá Matemática, como vc vai fazer isso com duas horas por dia? É difícil. Como é que vc vai dar aula, cobrar os exercícios para que eles resolvam... E tudo em duas horas. Se correr não aprende nada. Porque não dá. Um ponto negativo o tempo é curto, hora-aula é muito curta, deveria ser o que? Igual ao ensino regular que vc tem três horas de aula. Aqui vc tem praticamente uma hora e meia ou uma hora e quarenta minutos mais ou menos porque tem que esperar pessoal (alunos) chegar, o pessoal não tem tempo de fazer em casa, tem que fazer tudo em sala de aula.

Qual a sua opinião sobre o tempo de aula nesse programa?

Muito curto, porque Português, Matemática e até História, vc vai ver, ele (o autor) pega dois livros e resumo a história do Brasil todinha e aí dá duas horas de aula, são quinze minutos de transmissão, aí vc pega, por exemplo, a chegada dos portugueses no Brasil, isso rende um monte de conversa, e não dá. Então o que é que acontece, o pessoal estipula um tempo, aí tem a clientela também que vc vê que tem uns que não dá para vc fazer tudo isso em uma aula, tem outros que não dá. Então eu acho que o tempo cruel.

5. A FORMAÇÃO CONTINUADA

O que vc entende por formação?

A gente começa a se formar desde que nasce, e começa a morrer a partir do momento que nasce. Eu acho que a formação não foi a minha faculdade que me formou para dá este curso, porque na verdade na faculdade a gente não aprende muita coisa. Para dá esse curso que eu estou dando (PFESP) a minha formação vem de muito, muito e muito tempo e todo dia eu aprendo, eu digo a eles e é o que eu sempre digo: Eu aprendo muito mais do que ensino, porque vc está dizendo uma coisa, uma pergunta e aquilo ali ainda não passou pela sua cabeça, mas vai formando vc cada vez mais, então eu sempre vou me formando diariamente, vou aprendendo e vou ensinando.

Durante sua formação inicial vc teve alguma disciplina ou situação de aprendizagem voltada para a educação de jovens e adultos?

Pedagogia na UFC.

Eu não me lembro, mas eu lembro que na minha época era opcional, eu não cheguei a fazer. Tinha, eu acho que era opcional.

Vc conhece a literatura sobre a educação de jovens e adultos? Qual?

A gente recebeu muita coisa sobre Jovens e Adultos, tem está lá em casa, mas na realidade, tenho, folheio rapidamente, mas não me aprofundi em nada. É a própria experiência do dia a dia que fez a gente aprender mesmo, esses cursos que a gente aprende, mas não aprende nada. Eu acho que é o dia a dia mesmo porque formação... Foi ano passado que recebemos uma coleção, e eu tenho umas apostilhas de um curso que eu fiz pelo município, mas eu nunca me sentei e disse vou estudar. Mas se vc me perguntar o que faz eu trabalhar com jovens e adultos é a própria experiência do dia a dia porque a literatura... Os livros que eu tenho não cheguei nem a... Agora com a educação infantil que eu estou há muito mais tempo se vc me perguntar eu estudo mais. Eu acho que a gente se preocupa muito mais com a educação infantil do que com jovens e adulto, porque aqui a gente está muito mais preocupado com o conteúdo, agora como explorar? A gente está mais preocupada com o dia a dia, e

na criança não, vc tem que estudar aquelas fases, então vc tem que saber direitinho, procura porque se não vc se perde. E no adulto não, não houve uma preparação para isso não, como tudo por aí.

Já leu algum trabalho, livro ou artigo sobre o assunto? Fale a respeito.

Já li, já tive vontade e já propus a Tânia para a gente fazer um curso de alfabetização de jovens e adultos, já comprei livros de alfabetização, porque aqui a gente não tem esta formação e a gente sempre pega aluo neste nível. Uma vez eu propus a Tânia, até aqui no PAI, vamos fazer uma turma de alfabetização de jovens e adultos, comprei livros para aprender a alfabetizar, porque eu acho que é muito mais fácil do que alfabetizar criança. Eu acho, porque, o adulto já tem a sua experiência, a criança, às vezes, tem porque a criança não é vazia, ela sempre tem algo, mas é bem mais difícil porque a criança da escola pública ela não tem apoio em casa, não tem nada. Mas já até comprei, pedi a Tânia, e até agora nada e até tem um projeto uma lei federal de alfabetização, o alfabetização solidária, eu acho bacana eu queira eu tenho muita vontade.

O que vc entende por Formação continuada?

É estudar e tentar melhorar cada vez mais. A gente tenta. Como a gente estava comentando hoje lá na escola, que o erro do professor é porque a gente deveria trabalhar um expediente e ganhar muito bem, para puder a gente se preparar. Mais hoje em dia, vc tem que trabalhar três expedientes. Ah! Eu tenho vontade de fazer esse curso de jovens e adultos, Ah! Eu tenho tanta vontade de fazer esse curso de psicomotricidade... Em que horas? Vc não vai viver mais? Não é liberada, nem pensar. Então é difícil, interesse tem muito. Então o que eu acho que professor não devia sair da sala de aula para fazer curso não. Ele devia ter o horário para fazer o curso, por isso eu digo ele deveria ser bem pago, trabalhar um expediente e o outro estudar. Porque, puxa vida, vc tirar o professor da sala de aula, vc privar os alunos uma semana para o professor fazer um curso.

Para vc, qual a importância da formação continuada para a prática docente e para a sua vida profissional?

A toda, pelo amor de Deus, acrescenta em tudo. Tudo que vc aprende vc pode colocar em pratica. Se por exemplo já que vc não pode fazer cursos, porque não tem tempo, que vc tivesse pelos menos tempo de ler livros. Tem tanto livro bom, vc entra numa livraria tem tanta leitura bacana, mas o professor ele simplesmente não tem tempo para nada, nem dinheiro. A gente ainda tem o privilegio de poder comprar, e quem não compra. E eu acho que a gente precisa ler mais aprender mais, sabe? Por exemplo, a escola pública está aceitando criança de todo tipo, ninguém sabe como lidar. Se chegar um surdo e mudo aqui eu vou ter que receber e eu não sei o que fazer porque eu não estou preparada para isso. Então eu acho errado, eu acho que o professor tem que se preparar, e está sempre se preparando. E aí chega a televisão dizendo “vá para a escola que o professor está preparado para receber”, a escola não está preparada fisicamente, e nem o professor está preparado. A escola para receber uma criança numa cadeira de rodas não esta preparada. Então eu acho que o professor tem que se preparar diariamente, é um processo toda hora e todo momento, mas realmente não está sendo.

Vc recebeu formação especifica p/ atuar neste Programa de educação de jovens e adultos?

Fizemos um curso logo quando entramos, mas nós aprendemos um pouco na marra porque o curso na realidade era mais para o Orientador de Aprendizagem a escola e não para o telecurso 2000, então nós aproveitamos o que? A didática, a metodologia deles e botamos na nossa. Mas não teve um negócio especifico para o telecurso 2000 não. Quem estava em escola fez, mas quem está nesse programa não.

Quais os tipos de atividades de formação continuada têm sido mais freqüentes e direcionadas aos professores do PFESP?

Teve um curso eu não cheguei nem a fazer porque eu estava de licença e está programado outro agora para o começo de setembro. Têm reuniões de planejamento e umas reuniões uns encontros esporádicos.

Quem tem oferecido e realizado as atividade de formação continuada?

A Seduc, o que vem é da Seduc.

Com qual frequência?

Esporadicamente, não existe um calendário. Eu sei que sempre vem um dinheiro e tem que gastar esse dinheiro e aí vamos fazer cursos, eu não sei como funciona no Estado não mais eu sei que vem um dinheiro que se não gastar volta.

Como tem sido informada, como sabe da realização dela?

A Sead informa, inscreve, liga.

Os assuntos tratados nas atividades de formação continuada lhe interessam?

Hoje a gente, na escola, estava comentando os cursos que agente faz. A gente sabe de tudo que vai falar. Existe a teoria, a gente sabe às vezes eu fico revoltada com as pessoas que vão dar os cursos para a gente não tem nenhum conhecimento que a gente tem, junto com a pratica. E ai fica falando e a gente fica olhando, e dá vontade de rir, e a gente estava comentando isso, que não existe mais nada novo. O pessoal não está estudando para dá o curso para a gente. Eu acho que eles estão precisando se capacitar para dar o curso para a gente. Capacitar os formadores, porque eles não estão mais renovando nada. A gente senta e aí dá sono porque aquilo ali vc já sabe de cô e salteado, e aí chega e diz: “vc tem que fazer assim...” e vc sabe que não vai dá para fazer assim. Não, dá vontade é de rir, então eu acho que tem é que capacitar mais os capacitadores dos professores, porque eles estão assim... mais... a desejar.

Contribuem no seu cotidiano profissional? De que forma?

Muito pouco, porque a gente já esta sabendo é a nossa prática diária, é só formalizar. Vamos formalizar a que o que a gente disse. Na realidade a gente está fazendo porque a gente lê a gente se informa, então não há muita novidade.

Há relação entre as atividades da formação continuada e a sua pratica docente? Comente.

O que eles dizem lá normalmente a gente faz nada é novidade. Então acaba sendo...vc está praticando aquilo que já conhece e já faz.

A formação continuada que vc recebeu tem lhe dado condições para realizar o trabalho com jovens e adultos? Comente.

A experiência e alguma coisa que eles dão dá para a gente acrescentar alguma coisa, mas a gente mesmo acrescenta pela vivência, vc planeja, mas o seu planejamento não pode ser uma coisa fixa, tem que ser super flexível, dependendo da clientela. Então eu acho que a experiência, o dia a dia é que faz a gente crescer e eles estão precisando, os monitores, de ter esta visão que a gente tem. Eu acho que a gente tem muito a ensinar para eles do que eles para a gente. É muita teoria.

Cite atividades de formação continuada que tenham marcado positiva ou negativamente sua prática.

Pra de dizer a verdade é muito difícil porque nesta área aqui a gente só fez um curso. E esse curso no começo facilitou muito porque a gente não tinha tanta experiência, e ai a gente aprendeu muita coisa e aplicou e virou uma coisa rotineira e então no inicio quando começou o programa contribuiu bastante, hoje já não tem mais nenhuma novidade.

Para vc, as dificuldades e principais preocupações do trabalho em sala de aula são consideradas pela formação continuada que vem sendo ofertadas?

As nossas preocupações, os nossos anseios e tudo eu acho que não é muito levando em conta não. Eu acho que não. Eu acho que o professor não é muito ouvido. Eu acho que tem muita coisa que se a gente fosse ouvido melhora muito, mas... As coisas são muito verticais, as ordens...né e as pessoas no poder público, ela não estão muito preocupadas com a realidade da sala de aula não, eu digo isso em todas as realidades tanto municipal como estadual, eles querem saber se o aluno está dentro de sala de aula, não quer saber como ele está, entendeu? Como ele está, por que é que ele está? O que é que a gente pode fazer. Eles não sabem que o professor na realidade ele é tudo, ele é psicólogo, ele é a mãe, ele é o educador, ele é tudo, então a gente faz esses papeis, e na hora que vc vai lá ...eles (os técnicos) ah! Vc mimam demais, não pode...o aluno tem que ...mas a realidade mesmo da sala de aula não

interessa muito não, eu acho, todas as áreas, quer saber se a criança, se o adulto está na sala de aula, alias eu acho que o ensino de modo geral deixa muito a desejar, muita coisa, que a vivencia da sala de aula não é levada em conta...eu sempre digo que quem faz as leis não entra numa sala de aula, então fica difícil, quer dizer vc chega contando que acontece isso e vc ouve que tem dar um jeito...não é assim. Não existe isso, vc tem que dar o programa de Matemática em tantos meses, não existe isso. Existe uma programação, existe um planejamento, mas eu penso que vc não pode levar ao pé da letra. Tem situações que vc tem que driblar. Então é muito difícil, muito complicado porque essa vivencia da sala de aula essas pessoas que fazem as leis, não têm. Então esse jogo de cintura que a gente professor tem, eles não tem. E vc não é ouvido.

Vc tem oportunidade de conversar sobre as dificuldades enfrentadas com outros profissionais nas situações de formação continuada?

Levo, da para levar. Eu acho assim, o curso as vezes como se fosse é uma lamentação do professor, porque quando o monitor fecha a boca um pouquinho aí o professor começa a se lamentar. Porque todo mundo na realidade tem a sua dificuldade, vc fala porque é um momento bom, porque vc de qualquer maneira esta falando, mas o resultado eu acho quenão resolve

Vc costuma ser consultado sobre os assuntos a serem tratados na formação continuada? Por quem?

Não. Não consulta a gente se a gente precisa desse curso, não consulta se a gente quer fazer. É aquela velha história do dinheiro que tem que gastar.

Vc considera que a formação continuada tem alguma relação com a sua valorização como profissional? Qual relação? Por quê?

Eu não sei qual é. Sempre existe um jogo de interesse e eu não acredito que o objetivo seja esse de valorização do profissional. Eu não acredito muito nesse negócio de valorização não, mas também não desacetado que não é possível que não exista nada com relação ao profissional, até porque dentro da sala de aula um péssimo professor vai refletir no futuro do governo atual. Então eu acho que qualquer maneira, é uma maneira de vc controlar o professor, saber o que é que o professor está fazendo. Então eu acho que não é uma coisa preocupada com o crescimento do professor, não. Porque se estivesse preocupado com o crescimento do professor, a gente era liberado para fazer certos cursos, para estudar mais. Então eu acredito que é uma coisa como se fosse um controle para saber o que é que o professor está fazendo, porque o foco principal não seria a valorização, poderia ser também, mas não é porque nós somos formadores de opinião, então tem que ter muito cuidado com o que é que nós estamos fazendo, porque o professor, eu sempre digo, ele é formador de opinião e ele nunca fala para uma pessoa sempre esta falando para inúmeras. Então isso de qualquer maneira tem certo controle, não é interessante não ter esse controle.

Que estratégia de formação continuada vc consideraria desejável p/ os professores da educação de jovens e adultos?

Eu acho que devia ser feita uma reunião de planejamento, dentro dessa reunião de planejamento devia ser feito: Quais são as dificuldades dos professores? Dentro das nossas dificuldades ser feito um programa, uma capacitação dentro daquilo que interessa para a gente, para a gente ter prazer em assistir. Ouvindo o professor, olha vcs hoje, eu quero que vcs botem as dificuldades de vcs, porque o nosso próximo curso, a nossa próxima capacitação...Então eu acho que a gente devia ser ouvido, porque vc vai para um curso desse até cheio de perguntas, cedendo de conhecimento. Porque acontece cursos que interessa, interessa mas que já foi tão batido. Então eu acho que devia ser assim, dentro de uma reunião, tudo vai ser montado a partir do que vc vão dizer aqui, quais são as dificuldades de vcs? Onde é que vcs acham que a gente tem que trabalhar o conteúdo, como melhor desenvolver o conteúdo? Onde pesquisar...Aí eu diria que era um negócio bem feito, mas uma coisa só para dizer...

Que tipo de atividades vc mais prefere nos momentos de formação continuada. Detalhe.

Uma coisa bem mais pratica muita oficina. Eu gosto de uma coisa pratica, porque a maioria dorme. Eles muitas vezes não dão mais aula, não falam, talvez porque eles não tenham nem mais preparação para isso. Vc acaba falando no curso, aí vc fica tão preocupada com aquilo que vc não ouve nem o que

o colega está falando. Eu acho que deveria mudar muita coisa nestes cursos de formação, muita coisa. Mais oficinas e mais coisas para dentro da realidade.

Quais os temas, conteúdos q/ vc sente necessidade que fossem tratados nas atividades de formação continuada?

Muita coisa no Telecurso 2000, que não dá p/ vc mudar. Porque é um programa de fora, então é uma coisa que vc não pode muito mudar. Eu acho que o professor dentro da realidade dele ele já faz muita coisa que talvez quem nunca fez não sabe nem como é que funciona. Então, o que eu acho, é isso que a realidade do nosso Estado aqui quem sabe mais somos nós professores. Esse Telecurso é um negócio que já vem pronta e a gente tem que arranjar a melhor maneira possível de passar isso para os alunos. Se eles (os técnicos) tiverem uma maneira melhor do que a gente, que passe, que nos diga. Mas até agora eu não vi formação para isso não.

Que sugestões vc daria p/ a Seduc/Sead com relação a formação continuada dos professores do PFESP?

É aquela história que eu digo que os professores sejam consultados para as suas dificuldades. Porque a gente encontra muitas dificuldades, vc dá nove disciplinas é complicado, mas ninguém pergunta se a gente tem dificuldade não...vamos arranjar um professor de Matemática para dar uma das oficinas. Vamos arranjar um professor de Física para os professores tirarem suas dúvidas. Vamos fazer uma coisa prática dentro da realidade, para vc não está estudando coisa que na realidade vc não vai usar.

Há avaliação das atividades de formação continuada oferecidas? Como se dá esta avaliação?

No Estado nunca houve. Não acontece não. Depois que vc termina um curso eu acho que vc deveria ser avaliado naquilo que... Foi construtivo para vc? ...dentro do Programa o que é que vai servir para vc em sala de aula?... O que é que vc vai utilizar? Vc deveria ser avaliado dessa maneira, mas nem isso.

Obrigada Professora!!

APÊNDICE E**Amostra do Processo de análise: Identificação de aspectos convergentes**

APÊNDICE F

1ª NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA: 01/08/05 (segunda-feira)

PROFESSORA: 04

A AULA:

Chego ao núcleo do hospital dirijo-me ao espaço chamado “Caramanchão” as 15h55minh, onde deve funcionar a sala de aula, encontro o ambiente com sete poltronas de doação de sangue, cinco pequenos birôs, uma mesinha para material cirúrgico, duas cadeiras de plástico branco e uma grande mesa colocada no centro do espaço e nenhuma carteira de estudante. Sento-me e fico esperando chegar alguém do Telecurso, enquanto isso, algumas pessoas entram e perguntam se é ali que faz exame, tira radiografia e ou recebe exame, eu informo que não trabalho lá e que estou esperando uma turma de supletivo começar as aulas. Duas pessoas sentam-se e ficam esperando junto comigo alguém chegar para dar melhores informações.

As 16h30min a professora chega cumprimenta-me e também se assusta com a “invasão” deste material no seu espaço de sala de aula e comenta que até o mês de junho não havia esta ocupação. A professora procura encaminhar os dois pacientes para o setor correto. Ela começa então a colocar carteiras, que se encontram no corredor, para dentro da sala de aula, eu também ajudo a colocar carteiras e a montar o cavalete do quadro branco, que está jogado na calçada, além de colocar a mesa grande na posição horizontal em relação às carteiras.

A professora coloca no quadro branco a agenda do dia:

Dia: 01/08/05

Aula: 19 pág. 126

O que acontece com o metal usado?

Terminada esta arrumação, esperamos a turma chegar, já são 17h00min a professora reclama do atraso dos alunos neste primeiro dia de aula. Chega uma aluna, que nos cumprimenta e pergunta a professora como se foi de férias. Ficamos as três conversando sobre as terceirizações no serviço público, o final do semestre passado e a falta de interesse de alguns alunos que não vieram ao primeiro dia de aula.

A professora aproveita e me mostra o seu plano de aula daquela semana, apresentando a nova estrutura e falando da flexibilidade que sempre ocorre, mas confirma a sua importância e a sua extrema ajuda para a organização do tempo e da rotina em sala de aula.

Quase 17h30min e chega uma outra aluna, a professora comenta a minha presença naquele dia e preocupa-se com a ausência de quase toda a turma. Pede uma folha de papel e redige um comunicado para que uma aluna possa colocar no sistema de som do hospital amanhã pela manhã e início da tarde, confirmando que as aulas já começaram e que as férias acabarão. Divulga também que haverá uma reunião com a presença da coordenadora Eleni para dar algumas informações da Sead sobre aquele núcleo, sendo imprescindível à presença de todos.

A sala de aula e a turma:

O ambiente onde funciona o telecurso neste núcleo não é um ambiente tradicional de sala de aula. É uma espécie de galpão alpendrado, sem paredes e dos seis colunas coberto de telhas vermelhas. É identificado com uma placa “Caramanchão/Licitação”, onde ocorrem sempre pela manhã as licitações e diferentes atividades durante outros horários. Esta atualmente ocupada por este material de coleta de sangue, sendo necessário todo dia a arrumação da sala (colocação de carteiras, quadro branco, TV, vídeo e posicionamento da mesa grande).

Este espaço é arrodado por ar condicionados que emitem um ar quente para o ambiente, está localizado do lado do restaurante/refeitório, através de uma parede de basculantes, sempre abertos o que ocasiona a partir das 17:00 (hora da sopa) um forte cheiro de comida, barulho de pessoas e catraca de acesso provocando dispersão na sala. Outro barulho constante também é o som de descarga de banheiros já que há janelas de banheiros na confrontação da sala. A porta de acesso é extremamente barulhenta e bastante acionada por transeuntes do corredor que abrem para vê o que ocorre naquele

ambiente. Há 3 lâmpadas fluorescente , sendo uma queimada deixando a desejar a iluminação do ambiente; há também dois ventiladores, sendo que somente um funciona.

Os alunos são em sua maioria mulheres que exercem atividades de auxiliar de enfermagem, trabalhadores dos serviços gerais e do almoxarifado, maqueiros, atendente de farmácia, ascensoristas etc., sendo em sua maioria servidores terceirizados de empresas como a Ultra limpo, Divulge, Vantec CSN e Galáxia São 17 alunos na primeira turma e 14 na segunda.

2ª NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA: 02/08/05 (terça-feira)

PROFESSORA: 04

Cheguei às 15h50min na sala/galpão e ainda não há carteiras na sala e continuam as poltronas de captar doação de sangue e um funcionário (não aluno) aguardando um pequeno jardim no espaço do caramanchão. Espero no corredor, onde estão às carteiras dá 16h30min. Neste horário chega à professora. Começa então o “ritual” de arrumar a sala, colocar para dentro as carteiras colocadas na parte externa, montar o quadro branco no cavalete e trazer o vídeo e a TV.

A professora coloca no quadro a agenda do dia:

Aula: 19 pág. 126

Data: 02/08/05

O que acontece com o metal usado?

Enquanto a turma se forma, dá alguns informes da SEAD, que está em vias de fechar este núcleo pela pequena frequência dos alunos, fala também da necessidade dos alunos ajudarem a “montar” a sala logo que cheguem para não se perder muito tempo de aula, comentando ainda os problemas sobre o ambiente reservado naquele horário para o telecurso.

A professora relembra a rotina das aulas de Química, que serão agora retomadas no segundo semestre, lembrando a necessidade da predição, da leitura e da sondagem do que os alunos aprenderam através de questionamentos.

Após a emissão da fita de vídeo referente à aula 19 a um breve comentário do que foi visto, a professora, agora com 8 alunos na sala dá início a leitura pedindo para que uma aluna faça a leitura em voz alta. Logo após a leitura de um trecho do texto do livro que todos têm, a professora faz uma intervenção explicando e pedindo a participação dos alunos.

Uma segunda aluna é indicada pela professora para continuar a leitura e também se segue uma interferência da professora, agora fazendo um “gancho” do que está sendo estudado com a realidade deles, o dia-a-dia do hospital.

Esta rotina se segue durante todo o horário de aula, sendo interrompida pelo forte barulho do refeitório no ambiente vizinho, com barulho de vozes, catraca, talheres. Alguns alunos saem para tomar a sopa, a professora tenta continuar mesmo com a significativa perturbação. E Pergunta?

PROFESSORA: Para onde vão as sucatas?

Como reconhecer o metal?

A professora então pede para a aluna Mª José continuar a leitura, solicitando que fale alto devido o barulho do refeitório. Faz um breve comentário de como reconhecer um metal puro e interage com os alunos que dão contribuição acrescentando conhecimento.

À medida que a leitura vai acontecendo os exercícios propostos também são realizados. A professora sempre se dirige ao quadro para ressaltar alguma informação, realizar algum cálculo. Sentada numa carteira próxima aos alunos, frequentemente levanta-se e mostra expondo seu livro aos alunos a explicação das tabelas estudadas. Está sempre a perguntar aos alunos se houve entendimento.

Quatro alunos saem da sala para ir tomar a sopa, alguns não voltam mais, há um esvaziamento da turma. Neste momento está sendo concluída a leitura da aula e a professora solicita a realização dos exercícios propostos pelo autor. Alguns alunos começam a abrir o caderno e fazer a atividade que deve ser concluída em casa.

C.O. Nota-se um claro aborrecimento da professora com o esvaziamento da sala, que comenta que falará com a coordenação para regularizar e resolver está situação voltando a ser como a um tempo atrás onde os alunos podiam ir, e traziam a sopa para tomar na sala. Uma aluna comenta então que

quando os alunos podiam trazer a sopa para a sala acontecia das vasilhas ficarem espalhadas na sala ou nos setores de trabalho o que provocou muitas reclamações.

3ª NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA: 03/08/05 (quarta-feira)

PROFESSORA: 04

A AULA:

As 16h15min começam a chegar alunas, cada uma conforme combinado no dia anterior, coloca para dentro do “Caramanchão” duas carteiras que estão no corredor externo próximo a sala. Eu também ajudo e coloco duas carteiras, sentamos e aguardamos a professora e outros alunos chegar. Duas alunas colocam a mesa grande que está no centro do ambiente, numa posição mais próxima do canto da sala. Uma aluna começa a conversar comigo sobre seu dia a dia, seus problemas de saúde.

As 16h25min já tem 6 alunos na sala, uma aluna trás o vídeo dentro de uma caixa e coloca em cima da mesa. Um funcionário do hospital, logo depois chega com a televisão e coloca na mesa. C.O. Hoje o quadro não está desmontado como nos dias anteriores, é uma placa branca montada num cavalete.

As alunas começam a folhear seus livros e separarem seu material para começar a aula. A professora chega, dá as boas vindas as alunas que estão hoje aparecendo pela primeira vez a aula. Agradece e pergunta quem colaborou em trazer o vídeo a TV e as carteiras. Faz uma solicitação para que os alunos que vão tomar a sopa saiam somente 17h55min para não atrapalhar tanto a aula. Comenta que a Eleni, coordenadora, virá logo mais para uma reunião com eles.

A professora começa a providenciar a ligação da TV e do vídeo, tirando de um saco que trás a extensão e um cabo que ela mesma comprou, após o roubo deste material do hospital. Um alunas comentam das dificuldades deste curso, a professora reconhece mais fala da importância de se dar valor as coisas conquistadas, e superar as dificuldades e lembra que se tem que pagar o preço para se ter o direito.

Se gasta uns dez minutos para colocar o vídeo e fazê-lo funcionar. Quando aparece a imagem está na aula 24, a professora precisa rebobinar e colocar na aula 20 o que consome mais tempo. Há na sala neste momento 7 alunos, e reclama que a fia provoca perda de tempo.

Enquanto a fita é rebobinada a professora coloca no canto esquerdo do quadro branco a agenda do dia, com a data, número da aula, página e título da aula. Já com dez alunos na sala a professora, espera o rebobinamento acontecer, comenta o problema de frequência da turma.

Anuncia então: Vamos assistir ao vídeo. Solicita da turma que prestem atenção, porque fará algumas perguntas para perceber o que entenderam ao final da emissão.

C.O. O som, mesmo estando no volume máximo, é muito baixo e nem todos conseguem ouvir bem a transmissão, o que é dificultado pelo barulho do restaurante que é o espaço vizinho da sala, tendo uma forte repercussão na sala devido os “basculantes” que ficam abertos entre os dois ambientes. Outros barulhos também interferem como o deslocamento de carrinhos metálicos da rouparia, da nutrição no corredor, descarga de banheiros que tem sua janela localizada para o “galpão/sala” a própria porta de acesso a sala é de alumínio com acrílico e bastante barulhenta.

A professora posiciona-se em uma cadeira plástica bem na frente junto aos alunos para assistir a transmissão da aula, e eventualmente faz um comentário que acha interessante. Logo após a transmissão, levanta-se e conversa com os alunos, comentando do que falou o vídeo, quais os tipos de ferro, as utilidades do ferro fundido. Alguns alunos respondem os questionamentos, a professora elogia a percepção dos alunos sobre o vídeo, classificando-a de excelente, e comenta que eles (alunos) conseguiram pegar muita coisa do vídeo. Faz um chamamento: “Mais agora para melhorar vamos fazer nossa boa leitura”. A professora inicia a leitura da aula e depois indica a aluna que irá continuar.

As 17h30min ainda estão chegando aluno, que ao vê a agenda no quadro logo localiza a aula do dia. A professora empresta seu livro a uma aluna que está em livro e fica de pé acompanhando a

leitura pelo livro de outra aluna. Faz constantemente comentários da leitura e pergunta aos alunos se estão entendendo, se ficou mais explicado ou se há necessidade de repetir a explicação.

É neste horário que acontece o maior barulho no refeitório, pois é a hora em que está liberada a “sopa” para os funcionários, conversa, arrastado de mesa e cadeira, zoadas de catraca de acesso ao ambiente.

A aluna que lê agora não é ouvida pela maioria, devido ao seu timbre de voz e pela zoadas do restaurante. A professora continua a fazer interrupções para explicar melhor determinadas passagens e vai ao quadro para comentar a resolução do exercício 1 do livro.

A postura da professora é de acompanhar a leitura de pé e indicar quem continuara a leitura, e outras vezes deixar a vontade quem quer ler. Anda entre as carteiras dos alunos sempre fazendo comentários do que acabou de ser lido e trazendo exemplos da vida cotidiana deles. Há a saída de alunos para tomar a sopa, com pouco tempo voltam dizendo que por terem saído tarde, a sopa havia acabado. A coordenadora não havia falado sobre os alunos do telecurso aos responsáveis pelo restaurante.

A professora suspende a leitura da aula 20 e comenta da necessidade de se cumprir o horário da aula até as 18h30min, para se conseguir concluir uma aula por dia, incluindo leitura e exercícios.

C.O. A Professora comenta comigo que não vem conseguindo “fechar” uma aula por dia devido os contratempos em ter que ainda arrumar a sala e os problemas com o vídeo. Esclarece que até o 1º semestre não havia o problema da “ocupação” da sala com materiais e poltronas de doação de sangue e a constante desarrumação da sala.

4ª NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA: 04/08/05 (quinta-feira)

PROFESSORA: 04

A AULA:

Chego as 16h20min e já encontro a Professora no “caramanchão” arrumando a sala, colocando a mesa em outra posição, tentando junto com um funcionário da empresa Vantec fazer funcionar o vídeo. Nem ela nem o funcionário conseguem fazer funcionar o vídeo, saem os dois para procurar um outro funcionário para poder ajudá-los. Chegam sem o rapaz, que já havia terminado seu expediente naquele hospital. A professora deixa a tela azul na televisão e o vídeo ligado na esperança de que “de repente” ele funciona, e sai percorrendo as carteiras pedindo para vê os cadernos e livro para saber se estão fazendo as atividades propostas.

Exatamente às 16h30min a professora anuncia o início da aula, lembrando que hoje estão conseguindo começar na hora. Uma aluna pergunta pela mensagem que sempre era lida no semestre passado no início da aula e a professora justifica que trocou de bolsa, mas que irá providenciar para a próxima aula, pois acha importante e que até ela está precisando daquilo para levantar seu astral. Também neste início de aula a professora discute a necessidade de se concluir a aula no dia, sendo muito bom começar e concluir a leitura.

C.O. Neste dia a professora não mudou a agenda do dia anterior, apesar de ter olhado para o quadro. E comunicou que, apesar de seu empenho chegando cedo para preparar vídeo e TV não foi possível devido à “pane” no equipamento.

A professora pede para os alunos abrirem o livro na página 140, para concluir a aula 20 e inicia a leitura do “Você precisa saber”, com nove alunos na sala pede para um aluno continuar sua leitura e logo após faz um comentário para explicar melhor a definição de óxido e hematita.

Sempre de pé, com seu livro aberto e bem próximo das carteiras dos alunos a professora acompanha a leitura do aluno e faz interferências para lembrar os pontos de fusão de determinados metais, eventualmente também corrige a pronúncia de alguma palavra pronunciada incorretamente.

Explica o gráfico da página 141, apresentando para os alunos o seu próprio livro e pergunta se estão entendendo e se alguém quer fazer comentário desta parte da aula. Insiste, sempre em perguntar se está bem entendido.

Concluída a leitura da aula a professora sugere a realização dos exercícios em dupla, mas não há muito envolvimento da turma para esta prática. Uma aluna contesta e acha perda de tempo, perder mais meia aula para realizar os exercícios que já deveriam ter sido feitos pelos alunos em casa, comenta também que a professora anterior à medida que ia lendo o texto, a lição já ia localizando a resposta, achava assim mais produtivo.

A professora ouve a intervenção da aluna, mas não muda a sua metodologia e dá 15 minutos para a atividade ser realizada até o exercício nº 13. Pede a turma para evitarem consultar o gabarito no final do livro e fazer a atividade pelo que entendeu e depois para o fechamento todos no grande grupo colocam suas respostas e uns ajudam os outros.

Alguns alunos procuram à professora, pedem sua ajuda, querem tirar dúvidas. A professora passa pelas carteiras esclarecendo e ajudando. Vai para a sua mesa faz a chamada, pergunta pelos alunos que ainda continuam ausentes mesmo depois das férias e pede para avisarem do reinício das aulas. Aproveita também para “cobrar” notas atrasadas de alguns alunos. Tenta novamente fazer funcionar o vídeo, lê o seu livro, comunica a uma aluna da viagem da coordenadora Eleni.

As 17h10min, vinte minutos depois do início, a professora pergunta se conseguiram fazer todo e sugere que parem e comecem a conferir as respostas no grupão.

Professora: Quem quer responder?

Professora: todo mundo vez a primeira questão?

A professora lê o enunciado e alguns alunos respondem e confirma a resposta correta. A questão seguinte a professora também lê o enunciado de falso ou verdadeira, mas a correção fica confusa provocando muita dúvida.

C.O. Observa-se uma nítida insegurança da professora quanto ao conteúdo da disciplina, alguns alunos questionam certas informações e a professora aparenta pouco conhecimento do assunto. Percebe-se até certo constrangimento, principalmente pela presença de uma “visita”, no caso a observadora na sala.

A correção do exercício acontece no grupão, a professora lê o enunciado e pede as respostas aos alunos, indicando um aluno para responder a questão, enquanto outros questionam se a sua resposta que está diferente daquela também está correta.

É solicitado que todos façam até a questão treze, mas a professora comunica que quem quiser fazer até o final (vinte e quatro) será melhor, justificando que quando mais se faz exercício mais se aprende e melhor se aprende.

Concluída a correção, a professora comenta de seu enforcamento chegando as 16h00min para agilizar a instalação de vídeo e TV, mas que novamente deu problema. Anuncia então que irão passar para a aula 21 de Química, dirige-se ao quadro e atualiza a agenda.

A professora então começa a nova aula lendo o tópico que diz: O que você vai aprender, e pergunta a turma:

PROFESSORA: Está relacionado com a aula passada?

Alguns alunos respondem que sim, que já viram algo sobre o assunto, que seria uma continuação do assunto já tratado.

A professora lê também o tópico: Seria bom já saber. E comenta:

PROFESSORA: Isto sim é o que nos interessa hoje, é realmente a aula de hoje.

A partir daí solicita a leitura compartilhada, perguntando:

PROFESSORA: Quem quer começar a leitura?

C.O. A professora se posiciona sempre de pé, acompanhando a leitura dos alunos, numa posição bem próxima das carteiras dos alunos, realizando algumas interferências e explicações inclusive para relatar comentários do dia-a-dia que interessa para o assunto e fazendo eventuais correções na pronúncia da leitura dos alunos. Noto também muito apego ao livro.

Sem que nenhum aluno se disponha a realizar a leitura a professora pergunta se estão cansados no que alguns alunos respondem afirmativamente. A professora então continua a leitura, quando chega à figura que retrata o esquema das partículas de carbono, a professora se detém mais, mostra em seu livro e vai ao quadro realizar algumas anotações para ajudar os alunos num melhor entendimento.

Quando chega o horário da sopa, quatro alunos saem para o refeitório, muito poucos ficam numa turma que já é pequena. A professora tenta não mudar a rotina, apesar do visível aborrecimento com esta saída diária o que atrapalha e muito a aula.

Dos quatro alunos que saíram somente dois voltam, como já está próximo ao horário de encerrar a aula, já há uma dispersão, a aula é concluída com a leitura do tópico “Você precisa saber” que a professora solicita que cada aluno leia uma informação

5ª NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA: 05/08/05 (sexta-feira)

PROFESSORA: 04

A AULA:

Chego às 16h20min e encontro a sala ocupada por um Projeto de Beleza, onde funcionárias e o público em geral são atendidas para fazer, a preços mais acessíveis, serviços de corte de cabelo, limpeza de pele e manicure. A professora chega às 16h00min e estranha a sala ainda está ocupada, pois o combinado foi de que o projeto aconteceria mais sem incomodar o horário de aula que é de 16h30min. Espera quase 15 minutos para dar início a sua aula. Solicita os alunos entrarem com duas carteiras, pede um outro aluno para providenciar a televisão e o vídeo e comenta que trouxe outro cabo para tentar uma boa conexão no vídeo.

Enquanto a equipe do Projeto de Beleza ainda desocupa o local, a professora comenta a precariedade do local, a falta de prioridade com o Telecurso e cita que já esteve lotada em outros núcleos que davam maior e melhor infra-estrutura para a realização do curso, sugere que a Sead deveria visitar os núcleos para ver se há realmente interesse e condições de fazer o curso acontecer com boas condições.

A professora coloca a agenda no quadro:

Data: 5/08/05

Aula: 21 pág. 145

Como se obtém, aço a partir da sucata.

As 17h00min só se encontram na sala 3 alunos o vídeo está sendo rebobinado. As 17h05min a professora pede para que estes três alunos se aproximem mais do aparelho de TV para poderem ouvir, pois o som mesmo no último volume, está bastante baixo. A professora justifica a pouca quantidade de alunos por ser uma sexta-feira e ser o dia de saída de dinheiro das empresas terceirizadas.

A transmissão inicia, a professora coloca sua cadeira próxima dos alunos e assiste com eles a transmissão, fazendo esporadicamente alguns comentários. Os três junto à professora estão muito atentos ao vídeo.

Terminada a transmissão, a professora realiza alguns comentários e chama a atenção para certas passagens do vídeo, um aluno faz um comentário sobre a temperatura da fundição do ferro, a professora atenta, concorda. Ao final, ressalta a importância de assistir as transmissões em química para entender melhor o conteúdo já que são vistas situações concretas.

A professora sugere, até pela pouca quantidade de alunos em sala, somente concluir a leitura da aula 21 de Química e realizar os exercícios, para não prejudicar a maioria e andar com o conteúdo, mas tendo poucos alunos em sala.

Sugere fazer agora a percepção do vídeo, pedindo para que espontaneamente o aluno se coloque sobre o que acharam da transmissão. Alguns alunos colocam que muitas coisas do que foi tratado já sabiam, até porque já foi comentado em aulas passadas, e não houve muita novidade.

A aula é concluída pela leitura do tópico “vamos pensar mais” pela professora, que a medida que lê, vai fazendo comentários, pede uma aluna para concluir a leitura e novamente comenta alguma passagem, fazendo inclusive referencia as aulas 9 e 10 já estudadas pela turma.

Apesar de ainda cedo, combina com os alunos presentes de não dá inicio a nova unidade (aula22). Solicita que eles ou individualmente, ou conversando e trocando idéias com o colega façam os exercícios propostos no final da aula (exercício 04 ao 19). Sugestão é aceita de cada um começa sua atividade. A professora aproveita para falar comigo. Fala das dificuldades, mas também reconhece o interesse e a necessidade do curso para a maioria dos alunos que tentam assim melhora o seu nível profissional dentro do hospital.

Como o dia foi atípico, à medida que os alunos vão concluindo, a professora pergunta se deu para fazer tudo, e solicita para o que não foi possível concluir tentassem fazer em casa para segunda comentarem as questões.

ANEXOS

A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

B – PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DO SERVIDOR PÚBLICO ESTADUAL.

C – CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA-ADMINISTRATIVA ENTRE SEDUC E SEAD

D – RELAÇÃO DOS PROFESSORES LOTADOS E SEUS RESPECTIVOS NÚCLEOS

E – RELATÓRIO ESTATÍSTICO DO ATENDIMENTO DOS ALUNOS ATENDIDOS PELO PROGRAMA

F – INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01