



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO ACADÊMICO

JULIANE NUNES LEÃO

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo sobre
o Projeto Mundiar no Município de Belém- PA.

Belém-Pará
2022

JULIANE NUNES LEÃO

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo sobre
o Projeto Mundiar no município de Belém- PA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Belém-Pará
2022

L433t Leão, Juliane Nunes.
 Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos: um estudo
 sobre o Projeto Mundiar no município de Belém- PA. / Juliane
 Nunes Leão. — 2022.
 115 f. : il. color.

 Orientador(a): Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
 Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, Belém, 2022.

 1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Trabalho Docente. 3.
 Políticas Educacionais. 4. Parceria Público- Privada. 5.
 Educação na Amazônia. I. Título.

CDD 370

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo sobre
o Projeto Mundiar no município de Belém- PA.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Orientador
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado – Examinadora Externa
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Às vítimas da COVID-19, às pessoas jovens, adultas e idosas da EJA, às professoras e professores da EJA, ao Movimento Paraense de EJA e às mulheres que (Re) existem na luta contra o patriarcado.

Marielle Franco PRESENTE!

Paulo Freire PRESENTE!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Salomão Hage por continuar compartilhando comigo sua sapiência com afeto admirável.

A Prof.^a Dr.^a Georgina Cordeiro por estar presente, mesmo em meio às turbulências da vida, nessa nova jornada que sonhamos juntas.

A Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Costa (*Concita*) pelos incentivos e ensinamentos.

A Prof.^a Eula Nascimento pelos ensinamentos com toda sua elegância pedagógica.

A Prof.^a Dr.^a Margarida Machado e a Prof.^a Dr.^a Arlete Camargo por aceitarem fazer parte da banca examinadora e por se disporem a compartilhar seus conhecimentos.

A minha mãe, Priscila Leão e ao meu pai Manoel Leão, pelo apoio.

A amiga Ilma Fialho pelo apoio, por partilhar conhecimentos e vivências.

As amigas, amigos e amigos, que não listarei aqui para não deixar ninguém de fora, pela parceria e pelo apoio.

Ao Stieven Max pelo apoio.

Aos grupos de estudos e pesquisas, GEPERUAZ e GUEAJA, pela construção coletiva de conhecimentos da EJA na Amazônia Paraense.

Ao MPEJA pelo fortalecimento na luta em prol do fortalecimento e visibilidade da EJA.

A CAPES pela bolsa que me ajudou em minha permanência no mestrado.

AO PPGED pelas oportunidades de pesquisa e vivências políticas e científicas.

GRATIDÃO a todas, todes e todos!!!

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, 1987).

RESUMO

O estudo apresenta uma análise do trabalho docente efetivado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada por meio do Projeto Mundiar, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas no município de Belém- PA. A EJA é entendida como modalidade de Educação Básica, referenciada com a dialogicidade segundo o pensamento freireano, afirmativo da educação problematizadora e emancipadora. O estudo justifica-se pela necessidade de problematizar a EJA como campo em disputa no atual contexto da Educação Básica no Brasil, marcado por ataques declarados da agenda neoliberal à Educação Pública. Com ele oportuniza-se o diálogo e reflexões voltadas para a concepção de educação e do trabalho docente na conjuntura da mundialização do capital por meio das políticas neoliberais implantadas no campo educacional. O Projeto Mundiar é entendido enquanto uma política de EJA da SEDUC-PA vinculada à parceria público-privada na Amazônia Paraense, considerando-a como território em disputa. A metodologia do referido estudo é de abordagem qualitativa na perspectiva dialética com base em Marx, desenvolvida por meio de revisão de literatura; levantamento bibliográfico; análise documental e entrevista semiestruturada com a coordenadora e docentes que atuam no Projeto Mundiar. Como resultados, identificamos que o Projeto Mundiar se constitui como uma experiência de mercantilização da educação, que apresenta, efetivamente, o fenômeno da intensificação do trabalho docente e a aceleração como referência de formação dos sujeitos da EJA.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Trabalho Docente; Políticas Educacionais; Parceria Público- Privada; Educação na Amazônia.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the teaching work carried out in Youth and Adult Education (EJA, from the original *Educação de Jovens e Adultos*), offered through the *Mundiar* Project, in public State schools located in the municipality of Belém, in the state of Pará. EJA is understood as a modality of Basic Education, based on the concept of dialogicity according to Freire's thought, which incorporates a problematizing and emancipating education. The justification for this study is the need to problematize EJA as a field surrounded by debates in the current context of Basic Education in Brazil, which is marked by declared attacks of the neoliberal agenda on Public Education. The study provides opportunities for dialogue and reflections aimed at the conception of education and teaching work in the context of the globalization of capital through neoliberal policies implemented in the educational field. The *Mundiar* Project is an EJA policy of the Secretary of Education of the state of Pará (SEDUC-PA) linked to public-private partnerships in the Amazon rainforest region of the state, which is considered a disputed territory. The methodology of this study is a qualitative approach in the dialectical perspective based on Marx, developed through literature review; bibliographic survey; document analysis and semi-structured interviews with the coordinator and professors who work in the *Mundiar* Project. The results of this study identified that the *Mundiar* Project constitutes an experience of commodification of education, which effectively presents the phenomenon of intensification of teaching work and the acceleration of the educational development of EJA students.

Keywords: Youth and Adult Education; Teaching Work; Educational Policies; Public-private partnership; Education in the Amazon.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EBC	Empresa Brasileira de Comunicação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESPA	Fundação Amazônia paraense de Amparo à Pesquisa
FRM	Fundação Roberto Marinho
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
GUEAJA	Grupo de Estudo e Pesquisa em EJA e Diversidade na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPEJA	Movimento Paraense de EJA do Pará
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa Pós-Graduação em Educação
RI	Região de Integração
RMB	Região Metropolitana de Belém
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Pará	34
Figura 02- Belém.....	34
Figura 03- Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado a escola	44
Figura 04- Mapa. Taxa de distorção idade-série dos anos finais por município-2015.....	64
Figura 05- Mapa. Taxa de distorção idade-série do ensino médio por município-2015.....	64
Figura 06- Cartaz do Projeto Mundiar.....	69
Figura 07- Histórico do Curso da Especialização em Metodologia Telessala.....	83
Figura 08- Taxa de distorção idade-série (2020) segundo etapa de ensino, por município– Brasil.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Quantitativo de artigos no GT 09- Trabalho e Educação/ANPED Nacional 2015, 2017, 2019 e 2021.....	26
Tabela 02- Quantitativo de artigos no GT 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas/ANPED Nacional 2015, 2017, 2019, 2021.....	26
Tabela 03- Quantitativo de artigos, por descritor, no GT 09- Trabalho e Educação/ ANPED Nacional 2015, 2017, 2019 e 2021	27
Tabela 04- Quantitativo de artigos, por descritor, no GT 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas/ ANPED Nacional 2015, 2017, 2019 e 2021	27
Tabela 05- Descritores abordados nos resumos dos artigos publicados nos GTS 09 e 18 da ANPED Nacional 2015, 2017, 2019 e 2021	28
Tabela 06- Intensificação do Trabalho Docente- GT 09/ ANPED Nacional 2015, 2017, 2019 e 2021.....	29
Tabela 07- População residente e taxa média geométrica de crescimento anual, segundo os municípios mais populosos - Brasil - 2000/2010.....	35
Tabela 08- Perfil dos Sujeitos participantes da Pesquisa.....	36
Tabela 09- Número de matrículas da EJA por dependência administrativa-2016-2020.....	60
Tabela 10- Distorção idade-ano no Pará e Municípios- 2011 a 2015.....	63
Tabela 11- Total número de turmas, dependência administrativa (estadual e municipal). EJA ensino fundamental e médio, Pará- 2013 a 2019.....	71
Tabela 12- Número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por faixa etária, Pará- 2013 – 2019.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
II SEÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1- Abordagem qualitativa	20
2.2- Método de investigação	21
2.3- Definição dos instrumentos de coleta de dados	22
2.4- Revisão de literatura	25
2.5- Procedimentos de análise	31
2.6- Lócus da investigação- Amazônia Paraense: leitura contra hegemônica do território de investigação	32
2.7- Sujeitos participantes da pesquisa	35
III SEÇÃO: EDUCAÇÃO, EJA E TRABALHO DOCENTE NO ATUAL CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL	37
3.1- A educação no epicentro do capital	37
3.2- A modalidade EJA na lógica produtiva do capital	40
3.3- A reconfiguração do trabalho docente	54
IV SEÇÃO: A EJA E O PROJETO MUNDIAR: O FENÔMENO DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	60
4.1- Os sujeitos da EJA no Projeto Mundiar	60
4.2- O fenômeno da intensificação do trabalho docente no Projeto Mundiar	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido	105
APÊNDICE B- Roteiro de entrevista para coordenação do Projeto Mundiar	106
APÊNDICE C- Roteiro 01 para entrevista semi-estruturada para professores do Projeto Mundiar	107
APÊNDICE D- Roteiro 02 para entrevista semi-estruturada para professores do Projeto Mundiar	108
ANEXO I	109
ANEXO II	110
ANEXO III	111
ANEXO IV	112
ANEXO V	113
ANEXO VI	114

ANEXO VII..... 115

INTRODUÇÃO

O presente estudo está pautado na perspectiva dialética com base em Marx, com a finalidade de investigar o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da análise referente ao Projeto Mundiar, projeto de aceleração da aprendizagem iniciado em 2014 e encerrado em 2020 no Pará, no contexto da política de EJA da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA).

A proposta do referido estudo partiu dos nossos diálogos construídos nos últimos semestres do Curso de Graduação em Pedagogia da UFPA Campus Belém-PA, nos anos de 2016 e 2017, por meio da disciplina optativa “Educação de Jovens e Adultos no Brasil” e também pela nossa pesquisa durante a Iniciação Científica pelo PIBIC-UFPA, por meio do projeto “Educação de Jovens e Adultos na Amazônia Paraense: mapeamento da realidade nas redes estadual, municipais e programas de ensino para jovens e adultos”. Tanto a disciplina optativa quanto a iniciação científica, nos possibilitaram o aprofundamento dos estudos e pesquisas sobre a EJA, principalmente no que tange à política que perpassa pelos projetos de aceleração da aprendizagem.

Os estudos se estenderam ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cujo foco foi a EJA e o Projeto Mundiar em seu aspecto histórico e político. Esse processo inicial de estudos e pesquisas envolvendo a EJA foi norteador para a permanência dessa modalidade da Educação Básica em nossa pesquisa.

A partir das contribuições dos membros da banca examinadora do TCC, bem como dos dados da pesquisa obtidos na monografia, surgiram novas inquietações em relação ao Projeto Mundiar, sendo estas ligadas aos docentes que trabalharam no projeto, especificamente ao que diz respeito ao trabalho docente. Por conseguinte, escrevi um projeto para o mestrado acadêmico intitulado “Trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre o Projeto Mundiar no Município de Belém- PA”, o qual permaneceu como título da presente dissertação. A referida dissertação está ligada à Linha de Pesquisa do PPGED “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas.”

A construção do projeto de iniciação científica, do TCC e do projeto para o mestrado, se deu pelo meu envolvimento nos estudos desenvolvidos junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA).

O GEPERUAZ está pautado na concepção de educação dialógica defendida pelo educador Paulo Freire. De acordo com Hage (2019),

O Geperuaz é um coletivo de formação de pesquisadores/educadores/militantes, comprometidos com uma concepção de educação e de ciência dialógica e intercultural, que envolve professores/as e estudantes da universidade, trabalhadores da educação e integrantes dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e da cidade; na realização de estudos e produção de conhecimentos sobre a Educação Básica e Superior nas múltiplas territorialidades Amazônicas cuja centralidade foca o trabalho nas suas diversas dimensões e organizações sociais, políticas e culturais – ribeirinhos, pescadores, assentados, indígenas, quilombolas e extrativistas; visando a disputa pela hegemonia de um projeto popular e emancipatório de sociedade. (p. 03).

Desde que ingressei no GEPERUAZ no ano de 2014, tenho vivenciado estudos e produção de conhecimentos voltados para a Educação Básica em especial para a EJA, sempre dialogando com pesquisadores e pesquisadoras do GUEAJA que vem desenvolvendo ações de pesquisa com docentes das redes municipal e estadual de ensino na EJA, através de Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude, na qual trabalhei como estagiária na coordenação pedagógica.

Os referidos grupos são ligados à militância no Movimento Paraense de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). O MPEJA iniciou suas atividades no ano de 2017 dando publicidade e chamamento para suas ações por meio de seminários, debates, encontros com coletivos, reuniões e encontros institucionais com os sujeitos que o integram.

O MPEJA é organizado por representantes dos movimentos sociais, professores e estudantes de instituições de Educação Superior, gestores, educadores e estudantes das redes públicas municipais e estadual da região, integra também o Fórum Paraense de Educação do Campo. Esse Movimento vem se construindo na luta em defesa do direito à educação, pelo acesso, permanência e condições de qualidade socialmente referenciada a jovens, adultos e idosos trabalhadores (as), privados de liberdade, que estejam em espaços de reabilitação social em casas de apoio, hospitais e atendimento educacional especializado - AEE na cidade e no campo.

O estudo do trabalho docente na EJA por meio da análise do Projeto Mundiar, justifica-se pela necessidade de problematizarmos os impactos desse projeto de aceleração no trabalho docente, tendo em vista que o referido projeto envolveu estudantes e professores, sujeitos da EJA, em suas turmas. Nesse contexto discorreremos sobre a parceria público-privada presente no Projeto Mundiar analisando-a a partir do contexto da mundialização do capital.

Analisar o trabalho docente na EJA é um desafio tendo em vista as contradições e resistências no contexto da hegemonia das políticas neoliberais. Com o advento da mundialização do capital ocorrem mudanças nas formas de organização da escola e consequentemente das modalidades de educação e do trabalho docente.

De acordo com Oliveira (2010) “De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.” (p.01). Nesse contexto a autora afirma que o trabalho docente “compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe.” (p.01). Isto posto, o trabalho docente tem sofrido uma reconfiguração na atual conjuntura hegemônica das políticas neoliberais no campo educacional que impactam nos rumos que tomará o trabalho docente, sendo este reorientado pela lógica do capital. De acordo com Lüdke & Boing (2007, apud ALVES, 2009),

O tema “trabalho docente” é polêmico e, ao ser estudado, devem-se levar em conta as transformações sociais e econômicas que estão ocorrendo no mundo contemporâneo. As atuais estratégias de gestão e organização do trabalho na escola buscam submeter os professores a um tipo de gestão baseado na lógica do mercado. (p.10).

Nesse contexto o trabalho docente sofre a reconfiguração a serviço do processo produtivo vigente, ou seja, na lógica da produtividade. Segundo Mészáros (2008) “O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema” (p.35). Essas transformações estão ligadas à chamada mundialização do capital.

Segundo Lara; Lupatini; Tristão (2009), “a mundialização do capital se caracteriza, predominantemente, por assumir a forma de produção e reprodução do capital em escala eminentemente mundial, orquestrada cada vez mais pela forma mais absurda e fetichizada do capital, o capital portador de juros.” (p.66). Nesse cenário a mundialização do capital impacta na estrutura do trabalho ocasionando sua reestruturação. Desse modo, trabalhadoras e trabalhadores têm sua identidade forjada pela lógica do capital. Nessa conjuntura, a autora Oliveira (2008) nos aponta que,

É possível observar que maior flexibilidade na gestão, nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização, também, do trabalho escolar, o que pode estar forjando um novo perfil de trabalhadores docentes, com nova identidade, incidindo sobre o movimento de profissionalização do magistério. (p.35).

Destaca-se nesse cenário a intensificação do trabalho docente, segundo Dal Rosso & Cardoso (2015) “A intensificação é um componente estruturante do trabalho na contemporaneidade e essa tendência tem a capacidade de se prolongar por tempo indefinido sob o paradigma da hegemonia neoliberal que continua a reger as relações econômicas mundiais. (p. 631). O fenômeno da intensificação do trabalho integra o processo de reestruturação produtiva uma vez que a obtenção de mais resultados com menos investimentos

é a lógica inerente nesse processo. “Pesquisas levadas a termo em diversos países são praticamente unânimes em fornecer evidências sobre a existência de um processo de crescente intensificação do trabalho contemporâneo.” (DAL ROSSO & CARDOSO, 2015, p. 631).

As estratégias de gestão e organização do trabalho na escola são arquitetadas pelos Organismos Internacionais, estes são os protagonistas das reformas no campo educacional. “Vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 96). Esse cenário multilateral das relações internacionais torna nítido que o campo educacional passa a ser um dos mais férteis para o capital.

A centralidade da educação é conduzida nas políticas realizadas pelos Organismos Internacionais. Segundo Mota & Maués (2014),

Há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos [...]. (p. 03).

A relação entre as políticas públicas educacionais brasileiras e os Organismos Multilaterais é controversa e precisa ser analisada, tendo em vista que as mudanças conjunturais e estruturais na economia e na política nacional e internacional refletiram consideravelmente sobre a natureza e o sentido dessas políticas. (MOTA & MAUÉS, 2014).

Leher (1999) aponta que o Banco Mundial “dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema.” (p. 29). Notadamente a educação, nessa perspectiva mercadológica, torna-se um negócio.

Nesse contexto da mundialização do capital, “a EJA tem sido um dos campos de produção de conhecimento que mais materializa tensões radicadas na formação social contraditória da sociedade brasileira, matriz produtora de múltiplas desigualdades sociais.” (ALVARENGA, 2012, p. 40). Nesse contexto a EJA é campo de disputa. Destacamos a EJA na Amazônia Paraense como território a ser contextualizado na presente dissertação.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) a Amazônia Legal é composta pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Mato Grosso, bem como pelos Municípios do estado do Maranhão situados ao oeste do meridiano 44°. Possui uma superfície aproximada de 5 217 423 km²,

correspondente a cerca de 61% do território brasileiro. Segundo o Censo Demográfico 2010 realizado pelo IBGE, vivem hoje nos estados da Amazônia Legal 25.474.365 habitantes. Para Corrêa & Hage (2011),

Os sujeitos dessa região são ou descendem de indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos e povos das florestas, sem terras, assentados, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes oriundos especialmente da região nordeste e do centro sul do país, entre outras populações (p.94).

Destacamos a importância de compreendermos as Amazônias como território, conforme afirma Hage (2019), “[...] fundamentalmente compreendê-la e visibilizá-la como **Território** onde nossas reflexões e ações de pesquisa, de formação e de militância se realizam.” (p.04). Perceber as Amazônias em seu aspecto de heterogeneidade é de fundamental importância uma vez que sua população é diversa bem como as relações territoriais. (CORRÊA & HAGE, 2011). A heterogeneidade é uma das características fundamentais das Amazônias. Nesse sentido há a heterogeneidade produtiva, ambiental, sociocultural e territorial. (CORRÊA & HAGE, 2011). À vista disso é notório a dinamização territorial nas Amazônias.

Nesse cenário de heterogeneidade das Amazônias, os desafios da EJA são marcados pela territorialidade que constitui essa região [...] e o distanciamento entre a concepção de EJA e as políticas e programas implementados pelas esferas governamentais. [...] (CORDEIRO; NEVES; HAGE, 2016). É de suma importância que se reconheça a EJA enquanto campo político e pedagógico de pesquisas e intervenções sociais, culturais, econômicas e políticas na Amazônia Paraense. (COSTA, 2017). Nesse sentido a EJA tem sido campo de disputa de interesses uma vez que o público dessa modalidade da Educação Básica está presente em distintos projetos de aceleração, e um deles esteve presente na Amazônia Paraense, que foi o chamado Projeto Mundiar do qual nos dispusemos a analisar nesta dissertação.

Ao identificarmos a presença de jovens e adultos no Projeto Mundiar, e sendo Belém-PA o berço da implantação do referido projeto, construímos como questão-problema: **como se configura o trabalho docente na EJA adotado no Projeto Mundiar nas escolas da rede estadual de ensino no município de Belém-PA?**

Adotamos a perspectiva dialética com base em Marx, como método norteador de nossa investigação. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e levantamento documental e bibliográfico. Os procedimentos de análise adotados foram a análise de conteúdo e análise documental.

Os objetivos que nortearam o presente estudo são: Objetivo Geral: Analisar o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) adotado no Projeto Mundiar nas escolas da

rede estadual de ensino no município de Belém- PA. Objetivos Específicos: a) Analisar o contexto da sociedade capitalista identificando a EJA enquanto modalidade de educação na Educação Básica e seus modos de regulação; b) Analisar a concepção sobre o trabalho docente estabelecida no Projeto Mundiar, identificando as condições e jornada de trabalho na rede estadual de ensino de Belém-PA; c) Caracterizar a proposta pedagógica do Projeto Mundiar e o impacto no trabalho docente.

Organizamos este trabalho em cinco seções. Na introdução justificamos a escolha da EJA como tema de investigação, contextualizando sua necessidade e relevância na Educação Básica. Nesse contexto aponto minha relação com o estudo em questão. Também problematizo as questões referentes ao estudo pontuando os objetivos a serem alcançados.

Na segunda seção apresentamos o percurso metodológico que fundamentou o presente estudo a fim de analisarmos os dados coletados ao longo do estudo em questão. Para corroborar com a proposta de pesquisa, organizamos a metodologia em subtópicos para melhor compreensão da natureza da abordagem teórica adotada. Nesta seção também abordamos o Lócus da investigação envolvendo os sujeitos participantes, os procedimentos de análise e a revisão de literatura.

Na terceira seção nomeada “Educação, EJA e Trabalho Docente no atual contexto da mundialização do capital” conceituamos e contextualizamos os impactos da lógica do capital na educação, na EJA e no Trabalho Docente presentes nos referenciais teóricos.

Na quarta seção nomeada “A presença dos sujeitos da EJA no Projeto Mundiar e o fenômeno da intensificação do trabalho docente”, apresentamos e analisamos os relatos dos sujeitos participantes de nossa pesquisa. Destacamos a presença dos sujeitos da EJA no Projeto Mundiar e o fenômeno da intensificação do trabalho docente no referido projeto. Identificamos o Mundiar como um projeto de mercantilização da educação por meio de nossa análise sobre a intensificação do trabalho docente no projeto. A aceleração se mostra como política da SEDUC-PA para os sujeitos da EJA.

Nas considerações finais ratificamos a importância de nossa pesquisa e apontamos os principais resultados que obtivemos no decorrer de nosso estudo. Destacamos a presença dos sujeitos da EJA no projeto Mundiar, a presença do fenômeno da intensificação do trabalho docente no Projeto Mundiar e a Parceria Público-Privada presente no referido projeto. Nas referências trouxemos documentos e principais publicações que nos respaldaram em nossa análise e nos possibilitaram a fundamentação teórica de nosso estudo. Por fim apresentamos apêndices e anexos que materializam alguns elementos de nossa pesquisa.

II SEÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo. Delineando a fundamentação e análise dos elementos teóricos e metodológicos que norteiam a investigação. Sistematizamos a presente seção em subtópicos, objetivando organizar o percurso metodológico partindo da abordagem seguindo para os instrumentos de coleta de dados, depois para o *lócus* da investigação, por conseguinte para os sujeitos participantes da pesquisa e por fim para os procedimentos de análise adotados.

2.1- Abordagem qualitativa

O presente estudo dispõe da abordagem qualitativa. Segundo Bogdan & Biklen (1994, apud KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015),

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. Para tanto o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. (p.57).

Nesse sentido concordamos com Godoy (1995) ao afirmar que a abordagem qualitativa “Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve.” (p.58). Nesse sentido evidenciamos nessa abordagem a dinamização do processo concebendo o movimento da realidade social. Para Triviños (1987),

No nosso ponto de vista geral, em relação à função do pesquisador em educação, está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social. Achamos que não podemos prescindir, quando pesquisamos, da ideia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais. Pensamos também que a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos. (p.14).

À vista disso o autor pontua a materialização de fazer da ciência um caminho de libertação dos oprimidos. (TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido a produção de conhecimento ultrapassa as prateleiras das bibliotecas, tornando-se transgressora assumindo um papel social.

De acordo com Godoy (1995) “Em função da natureza do problema que se quer estudar e das questões e objetivos que orientam a investigação, a opção pelo enfoque qualitativo muitas vezes se torna a mais apropriada.” (p.63). Escolhemos a abordagem qualitativa pela necessidade de melhor atender às especificidades do objeto do presente estudo que é o trabalho docente na

Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da análise do projeto Mundiar ofertado na Rede Estadual de Ensino no Município de Belém-PA.

2.2- Método de investigação

No campo da abordagem qualitativa elegemos a perspectiva dialética com base em Marx, como método norteador da investigação do estudo em questão. Antes de discorrermos sobre as fundamentações da perspectiva dialética, é pertinente destacarmos a nossa concordância com a autora Masson (2007),

A concepção metodológica adotada não pode ser apreendida de forma dogmática, mas deve possibilitar uma reflexão sobre o próprio método, um questionamento dos seus fundamentos, bem como uma revisão crítica a partir do confronto com os problemas concretos que o trabalho de pesquisa apresenta.” (p.105).

É no confronto com a concretude dos problemas que a perspectiva dialética contempla a nossa análise sobre a proposta de investigação deste estudo. “Dessa forma, quando optamos por uma concepção metodológica não podemos desconsiderar os postulados teóricos que lhe dão sustentação, pois nenhum princípio metodológico está “autossustentado de abstrações desencarnadas.” (MASSON, 2007, p. 105). Nesse sentido procuramos contemplar o arcabouço teórico do referente método necessário para o desenvolvimento do presente estudo, o que não é tarefa fácil diante do leque teórico disponível.

Desse modo concordamos com Masson (2007), “o método não pode servir para fazer com que a realidade se “encaixe” nele como uma camisa de força que permite apenas alguns movimentos controlados; ao contrário, tem o papel de dar sentido e validade explicativa ao objeto da pesquisa.” (p.113). Isto posto, buscamos elementos norteadores por meio da perspectiva dialética, atender as especificidades do objeto deste estudo investigando as conexões com a realidade concreta.

Segundo Freire (1979), “a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade ao qual o homem está radicado.” (p.19). Nesse sentido no âmbito da pesquisa educacional, a perspectiva dialética possibilita a leitura da realidade em que estamos inseridas e inseridos. “A opção por uma concepção metodológica demonstra a posição do pesquisador diante da realidade e sua pesquisa revelará uma determinada visão de mundo e os elementos que contribuirão para a legitimação ou transformação do real.” (MASSON, 2007, p. 113). Nesse ponto de vista, delineamos o estudo em questão considerando a incompletude do mesmo uma vez que temos limitações enquanto sujeitos pesquisadores em constante construção. (COSTA, 2017, p. 208).

Buscamos com a perspectiva dialética a qual adotamos no método do estudo em questão evidenciar a contradição, movimento e totalidade da realidade no que tange à EJA. Concordando com Schaefer, (1985, apud MASSON, 2007),

“O modo dialético de pensar não procura nos objetos de sua investigação essências eternas, fixas e independentes. Se há uma essência na realidade objetiva ou subjetiva, esta é dinâmica, contraditória, relacional, ou seja, o que for contando que não imutável eterna, etc., como a vê a metafísica.” (p.107).

Ao contrário da perspectiva da metafísica, a perspectiva dialética em questão está relacionada à mutabilidade concreta da realidade, e nesse sentido analisar as contradições é de fundamental importância nesse processo. “Como o capital é contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente.” (MASSON, 2007, p. 107). Portanto se vai além da aparência e se chega na essência.

O método em questão se estabelece no processo de transgressão do ideário hegemônico. Segundo Frigotto (2000), “Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (p. 77). Nossa postura nesse estudo é contra hegemônica no sentido de evidenciarmos a EJA enquanto modalidade da Educação Básica no contexto histórico de luta pelos direitos sociais imbricados nessa modalidade a fim de influenciar na luta por políticas públicas de maior valorização de professores da EJA valorizando o contexto socio diverso da Amazônia Paraense.

2.3- Definição dos instrumentos de coleta de dados

A procura por dados no paradigma qualitativo favorece a utilização de diferentes instrumentos. Para Kripka; Scheller; Bonotto (2015),

Em um estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental. (p.57).

Na presente pesquisa realizamos levantamento bibliográfico, entrevista semi-estruturada e a análise documental. Fizemos o levantamento bibliográfico de produções relacionadas às categorias a partir das autoras e dos autores que escolhemos. Selecionamos livros e artigos que nos ajudaram a aprofundar nossa análise acerca dos elementos de cada seção

do presente estudo. Segundo Godoy (2011) “fazer um levantamento bibliográfico significa pesquisar/selecionar textos compatíveis com o tema escolhido que irão apoiar as afirmações e explicações a serem desenvolvidas.” (p. 01). Nesse sentido, o levantamento bibliográfico foi fulcral na fundamentação teórica das categorias analisadas.

Buscamos produções por meio da Plataforma Lattes, acessando o currículo das autoras e autores, também acessamos a Biblioteca Eletrônica Científica Online (Scientific Electronic Library Online- Scielo), sites de algumas universidades públicas e de eventos internacionais e nacionais por meio dos anais, por fim buscamos por meio de busca geral na internet. Algumas obras que não conseguimos acesso pelos canais virtuais, tivemos por meio das bibliotecas da UFPA e também pela aquisição por meio de compra de algumas obras.

A entrevista que adotamos é a do tipo semi-estruturada. Segundo Triviños (1987) esse tipo de entrevista “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (p.146). Nesse sentido a entrevista semi-estruturada enriqueceu nossa pesquisa por meio das informações trazidas pelos sujeitos que entrevistamos. A entrevista semi-estruturada possibilita dialogicamente as indagações e a busca pelas “respostas” daquilo que se investiga. Segundo Triviños (1987),

Podemos entender por **entrevista semi-estruturada**, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (p.146).

Ao nos contarem sobre suas experiências, os sujeitos que entrevistamos contribuíram consideravelmente na construção de nossa pesquisa. Inicialmente elaboramos dois roteiros (Apêndice B e C), um para a entrevista com a coordenadora do Projeto Mundiar e outro para professores do referido projeto.

O roteiro¹ da entrevista para a coordenação, envolveu 15 perguntas nas quais objetivamos investigar a configuração organizacional, quantitativa e pedagógica do Projeto Mundiar afim de conhecermos o funcionamento do projeto no que tange a sua oferta, ao corpo docente e as formações pedagógicas.

¹ Ver Apêndice B.

Para as entrevistas com professores do Projeto Mundiar, inicialmente fizemos um roteiro² com 07 perguntas, que foi aplicado em uma entrevista com uma professora do referido projeto, objetivamos investigar a configuração do trabalho docente. Após as contribuições das professoras da Banca de Qualificação da presente dissertação e do orientador, reelaboramos o roteiro³ com o acréscimo de mais perguntas, portanto o segundo roteiro foi de 14 perguntas com enfoque nos elementos que indicam o fenômeno da intensificação do trabalho docente.

O nosso percurso para conseguirmos realizar as entrevistas perpassou pelas dificuldades de acesso aos sujeitos devido ao atual contexto da Pandemia da Covid-19 do Novo Corona Vírus. Depois de várias tentativas de agendamento, em novembro de 2020 conseguimos realizar uma entrevista presencial com a coordenadora do Projeto Mundiar. A entrevista foi realizada nas dependências da SEDUC-PA, com todas as medidas de biossegurança recomendadas pela Organização Mundial da Saúde – OMS. No dia seguinte realizamos uma entrevista à distância, por meio de ligação telefônica, com uma professora do Projeto Mundiar. Tanto a coordenadora quanto a professora, autorizaram a gravação das entrevistas para fim de registro.

Em julho de 2021 entrevistamos outra professora do Projeto Mundiar. A entrevista foi à distância por meio do Google Meet⁴. Com a autorização da professora, a entrevista foi gravada. Ao total realizamos três entrevistas: uma com a coordenação e duas com professoras do Projeto Mundiar. O conteúdo das referidas entrevistas nos trouxe elementos fundamentais para nossa análise acerca do nosso objeto de pesquisa, desse modo conseguimos avançar em nossa pesquisa.

Além do levantamento bibliográfico e das entrevistas, também realizamos a análise documental. Para Sá-Silva; Almeida & Guindani (2009),

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. (p.10).

A análise documental possibilita a construção de uma compreensão dos fenômenos que não se esgota nos fatos, e sim está ligada a um tratamento minucioso relacionado à

² Ver Apêndice C.

³ Ver Apêndice D.

⁴ Google Meet é uma plataforma de videoconferências do Google, pertencente ao Workspace, que oferece planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com até 250 pessoas, com duração de até 24 horas, criptografia e uma série de recursos disponíveis.

interpretação, sintetização e aferição por meio de análise criteriosa dos fatos investigados no decorrer da análise.

Solicitamos à coordenação do Projeto Mundiar, por meio de ofício, o relatório final do referido projeto para termos acesso aos dados quantitativos referentes às matrículas, evasão, quantitativos de docentes e de turmas. Tendo em vista que na entrevista, esses dados não foram relatados pela coordenadora, esta então afirmou que repassaria via e-mail os referidos dados, mas até o presente momento nós não recebemos nenhum documento. Essa falta de acesso aos referidos dados nos impediu de analisar quantitativamente as matrículas e o corpo docente, uma vez que os dados não estão disponíveis em nenhuma plataforma.

Durante nossa pesquisa levantamos e analisamos documentos, reportagens, notícias e notas. **Os documentos analisados foram:** A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN Nº 9394/96) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; O Censo da Educação Básica 2019; o Edital Nº 001/2014-GS/SEDUC referente ao primeiro PSS para professores ingressarem no Projeto Mundiar; O Histórico do Curso da Especialização em Metodologia Telessala; O Documento Curricular do Estado do Pará de 2019; Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; e a Resolução Nº 1, de 28 de maio de 2021 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Analisamos reportagens, notícias e notas sobre EJA (matrícula e evasão), Projeto Mundiar (informações sobre as formações, eventos e alguns dados gerais). Encontramos as referidas informações nos sites oficiais da SEDUC-PA, da Fundação Roberto Marinho (FRM), do Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP), do INEP e da Agência Brasil de Comunicação.

2.4- Revisão de Literatura

Realizamos uma revisão de literatura cuja finalidade foi de nos aproximarmos do objeto de estudo proporcionando a familiaridade com a questão-problema. Fizemos o levantamento das produções sobre trabalho docente na EJA publicadas nos Grupos de Trabalho (GTs) 09- Trabalho e Educação e o 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da Associação Nacional

de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁵, das reuniões nacionais dos últimos quatro anos (37ª: 2015, 38ª: 2017, 39ª: 2019 e 40ª: 2021).

Fizemos o recorte temporal a partir de 2015 para melhor analisarmos em decorrência do tempo e demais demandas da produção desta dissertação. A escolha dos GTs 09 e 18 para realização da referida revisão de literatura, foi em função de que os referidos grupos têm, em suas características, as temáticas voltadas para o trabalho, GT 09, e para a EJA, GT 18. Primeiramente tabulamos o quantitativo de artigos publicados nos GTs 09 e 18 das reuniões anuais da ANPED apresentados nas tabelas abaixo.

Tabela 01- Quantitativo de artigos no GT 09- Trabalho e Educação/ANPED Nacional 2015, 2017, 2019 e 2021

ANO	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES
2015	20
2017	21
2019	28
2021	36
TOTAL	105

Fonte: LEÃO, 2022. Tabela organizada a partir dos dados coletados no site da ANPED.

Tabela 02- Quantitativo de artigos no GT 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas/ANPED Nacional 2015, 2017, 2019, 2021

ANO	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES
2015	23
2017	17
2019	28
2021	33
TOTAL	101

Fonte: LEÃO, 2022. Tabela organizada a partir dos dados coletados no site da ANPED.

O levantamento do quantitativo das produções tabuladas acima mostram o total de 206 artigos. Para a primeira triagem definimos os seguintes descritores: **Trabalho Docente** e **Trabalho Docente na EJA**. Os referidos descritores primeiramente foram pesquisados no

⁵ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. (<https://www.anped.org.br/sobre-anped>).

título, depois nas palavras-chave do resumo, posteriormente no resumo e em seguida nos sub títulos. Organizamos a **primeira triagem** nas tabelas abaixo.

Tabela 03- Quantitativo de artigos, por descritor, no GT 09- Trabalho e Educação/ ANPED Nacional 2015, 2017, 2019 e 2021

ANO	DESCRITOR	
	Trabalho Docente	Trabalho Docente na EJA
2015	04	-
2017	01	01
2019	04	-
2021	06	-
TOTAL	15	01

Fonte: LEÃO, 2022. Tabela organizada a partir dos dados coletados no site da ANPED.

Os dados da Tabela 03 apontam para o total de 15 trabalhos que apresentam o descritor Trabalho Docente, desse total, 01 apresenta Trabalho Docente na EJA. Na Tabela 04 os dados mostram que 01 trabalho apresenta os dois descritores citados anteriormente, conforme podemos observar abaixo.

Tabela 04- Quantitativo de artigos, por descritor, no GT 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas/ ANPED Nacional 2015, 2017, 2019 e 2021

ANO	DESCRITOR	
	Trabalho Docente	Trabalho Docente na EJA
2015	01	01
2017	-	-
2019	-	-
2021	-	-
TOTAL	01	01

Fonte: LEÃO, 2022. Tabela organizada a partir dos dados coletados no site da ANPED.

Os dados das tabelas 03 e 04 apontam para o total de 16 trabalhos. Desse quantitativo, realizamos a **segunda triagem** buscando outros descritores, que envolvem o Trabalho Docente, no resumo dos artigos. Nessa etapa organizamos na tabela 05 os referidos descritores.

Tabela 05- Descritores abordados nos resumos dos artigos publicados nos GTS 09 e 18 da ANPED Nacional 2015, 2017, 2019 e 2021

QUANTITATIVO	ANO/ GT	DESCRITORES
01	2015/ GT 09	Intensificação do Trabalho Docente Condição do Trabalho Docente
02	2015/ GT 18	Formação Docente
03	2017/ GT 09	Intensificação do Trabalho Docente Condição do Trabalho Docente Jornada de Trabalho
04	2019/ GT 09	Intensificação da Jornada de Trabalho Auto intensificação do Trabalho Docente Condição do Trabalho Precarização do Trabalho Docente
05	2019/ GT 09	Intensificação do Trabalho
06	2019/ GT 09	Precarização do Trabalho Docente
07	2019/ GT 09	Precarização do Trabalho Docente
08	2021/ GT 09	Intensificação do Trabalho Docente Condições de Trabalho Jornada de Trabalho
09	2021/ GT 09	Intensificação do Trabalho Docente Condições de Trabalho Precarização do Trabalho Docente

Fonte: LEÃO, 2022. Tabela organizada a partir dos dados coletados no site da ANPED.

A tabela 05 aponta que do total de 16 trabalhos, 09 abordam descritores que envolve o Trabalho Docente. Cabe aqui ressaltarmos que o único trabalho do GT 18 que versa sobre o Trabalho Docente, aponta a Formação Docente, sendo esta um elemento de análise para o exercício do Trabalho Docente na EJA- Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Fizemos a **terceira triagem**, na qual selecionamos 05 dos 09 artigos da Tabela 05. Os 05 artigos selecionados abordam a Intensificação do Trabalho Docente. Essa seleção se deu pelo fato de nos aproximarmos da análise desse descritor, o qual está presente em nossa pesquisa de mestrado. Na tabela 06 organizamos os referidos artigos, cabe aqui pontuarmos que mantivemos na tabela os demais descritores dos artigos selecionados para melhor visualizarmos os descritores que acompanham a análise da Intensificação do Trabalho Docente. Segue abaixo a Tabela 06,

Tabela 06- Intensificação do Trabalho Docente- GT 09/ ANPED Nacional 2015, 2017, 2019 e 2021

ANO	ARTIGO	DESCRIPTOR
2015	O Trabalho Docente e seu Processo de Intensificação: um estudo de caso. (Autora: Sue Elen Lievore- Nepe/ Ufes)	Intensificação do Trabalho Docente Condição do Trabalho Docente
2017	Trabalho Docente na Educação Básica: as Condições e a Jornada de Trabalho na Educação Física na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no estado do Pará. (Autora: Maria da Conceição dos Santos Costa – UFPA)	Intensificação do Trabalho Docente Condição do Trabalho Docente Jornada de Trabalho
2019	Professoras e professores temporários: a precarização do trabalho docente. (Autor: João Henrique Figueredo de Oliveira - UFPel)	Intensificação da Jornada de Trabalho Auto intensificação do Trabalho Docente Condição do Trabalho Precarização do Trabalho Docente
2021	Sentidos e Significados do Trabalho Docente na Educação Infantil: um diálogo a partir das Condições de Trabalho. (Autora: Aline Caroline da Rosa- UNISC)	Intensificação do Trabalho Docente Condições de Trabalho Jornada de Trabalho
2021	A Contratação de Professoras Temporárias e a Precarização do Trabalho Docente. (Autores: João Henrique Figueredo de Oliveira; João Carlos Roedel Hirdes; Mauro Augusto Burkert Del Pino- UFPel)	Intensificação do Trabalho Docente Condições de Trabalho Precarização do Trabalho Docente

Fonte: LEÃO, 2022. Tabela organizada a partir dos dados coletados no site da ANPED.

Na Tabela 06 podemos observar que o em todos os 05 artigos o descritor Intensificação do Trabalho Docente é acompanhado pela condição de trabalho. No resumo e nos resultados de cada artigo nós observamos as dimensões políticas e pedagógicas imbricadas nos elementos que permeiam o fenômeno da Intensificação do Trabalho Docente, sendo apontada a precarização das condições de trabalho.

Nos resultados dos artigos percebemos que o fenômeno da Intensificação do Trabalho Docente é analisado criticamente com base na leitura do contexto político, das legislações e das falas dos sujeitos. No artigo de 2015 destacamos um trecho das considerações finais, “o processo de intensificação do trabalho evidenciado empiricamente leva a entender que as políticas educacionais precisam estar direcionadas para a melhoria das condições de trabalho

docente sob o risco de frustrar qualquer outra meta prevista no PNE.” (LIEVORE, 2015, p. 15). A autora nos aponta a necessidade da melhoria das condições de trabalho docente como um dos condicionantes ao cumprimento efetivo das metas do PNE. Essa prerrogativa corrobora com o artigo de 2019 no qual o autor afirma que,

Em contrapartida, os professores estão em constante disputa para conservar ou alargar sua autonomia no processo de trabalho, bem como, seus direitos salariais, de força política e de prestígio. Como afirma Hypólito (2015), “a melhoria das condições de trabalho é crucial para revitalizar um trabalho muito precarizado”. A melhoria da condição do professor no Brasil parte da valorização dos professores. Só assim as escolas vão poder contemplar a tríade ensinar-cuidar-politizar, oportunizando a todos os brasileiros uma educação básica de qualidade socialmente referenciada. (OLIVEIRA, 2019, p. 08).

Ambos artigos apontam a precarização do trabalho docente por meio do fenômeno da Intensificação do Trabalho, nesse contexto os autores ponderam a importância da valorização dos professores por meio da melhoria de suas condições de trabalho. Cabe aqui ressaltarmos os impactos nas condições subjetivas do trabalho docente conforme nos mostra a autora Costa (2017),

A falta de condições objetivas que possibilitem a realização de um trabalho de qualidade em EF na EJA afeta também as condições subjetivas de trabalho em EF. Isso se agrava pela dificuldade de estabelecer relações com a diversidade sociocultural encontrada na EJA; ausência de gestão democrática na escola; ausência de acompanhamento pedagógico para os docentes e estudantes da EJA, entre outros elementos que contribuem para o mal-estar docente em EF. (p. 14).

A autora nos aponta elementos que perpassam pelas dimensões político-pedagógicas do trabalho docente que ultrapassam a sala de aula. O referido artigo é o único que trata do Trabalho Docente na EJA, por conta disso percebemos elementos dessa modalidade da Educação Básica que nos ajudam a estabelecer relações da EJA com o Fenômeno da Intensificação do Trabalho Docente.

Os dois últimos artigos apontam o fenômeno da Intensificação do Trabalho Docente como indicativo das mudanças no mundo do trabalho. Segundo Rosa (2021),

Consideramos, por fim, que o processo de intensificação do trabalho docente, bem como a constante precarização a qual estão submetidas as professoras, expressam significativas mudanças no mundo do trabalho, visíveis na ampliação das jornadas e das demandas que as docentes necessitam dar conta. (p. 05 e 06).

A autora pontua a ampliação da jornada de trabalho como indicativo do fenômeno da Intensificação do Trabalho Docente. Nessa conjuntura, os artigos analisados trazem em suas

considerações a luta dos docentes pela busca por melhores condições de trabalho. Destacamos dois deles,

As docentes temporárias são constantemente desvalorizadas e precarizadas. Contudo, seguem buscando as condições objetivas para a sua sobrevivência em um campo de atuação profissional conflituoso, onde as políticas gerencialistas restringem direitos conquistados com muita luta, tomam como referência o mercado e focam no campo econômico, em detrimento dos valores educacionais contidos na própria Constituição Federal. São profissionais da educação que passam a viver relações de trabalho que se alteram rapidamente, com muitas contradições. São muitas mudanças, muitos embates e uma nova realidade. (OLIVEIRA, HIRDES & DEL PINO, 2021, p. 06.).

Os autores ressaltam o contexto de desvalorização e precarização do Trabalho Docente no qual os docentes resistem na luta concreta por condições objetivas de trabalho digno. [...] Contraditoriamente os docentes vêm resistindo e apontam a relevância da EF como contributo social e histórico para a formação dos jovens e adultos trabalhadores da modalidade de educação, EJA. (COSTA, 2017, p. 14). A autora nos aponta a resistência de professoras e professores que lutam em meio ao trabalho intensificado.

Os 05 artigos analisados nos mostram que o sistema capitalista potencializa de forma avassaladora a exploração do trabalho docente, causando a precarização por meio da intensificação do trabalho.

A revisão de literatura apontou a necessidade de aprofundarmos as pesquisas sobre trabalho docente na EJA no que tange ao fenômeno da Intensificação do Trabalho Docente, uma vez que o desmonte dessa modalidade da Educação Básica tem se acentuado assustadoramente no atual contexto da mundialização do capital.

Cabe aqui ressaltarmos que apenas 01 dos artigos analisados é de uma pesquisa realizada no Pará. Isso mostra a importância de ampliarmos as pesquisas sobre Trabalho Docente na EJA nesse território. Destacamos que o diferencial de nossa pesquisa está na necessidade de visibilizarmos o Trabalho Docente na EJA no território da Amazônia Paraense. É fulcral que a EJA seja visibilizada em nossas pesquisas diante do atual contexto de desmonte da educação e precarização do trabalho docente.

2.5- Procedimentos de análise

Após realizarmos o levantamento de documentos e fazermos as entrevistas semi-estruturadas, prosseguimos para os procedimentos de análise. Usamos a análise de conteúdo na qual nos respaldamos na autora Laurence Bardin. Segundo a referida autora,

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem resumir-se da seguinte maneira: atualmente, e de modo geral, designa-se sob

o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Os referidos procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo são fulcrais no desenvolvimento da análise dos conteúdos obtidos. A análise de conteúdo foi realizada a partir dos conteúdos obtidos nos documentos e nas entrevistas que realizamos. Sistematizamos os dados e construímos inferências pertinentes aos objetivos do presente estudo. Para Bardin (2016), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (p. 44). A análise de conteúdo nos apontou indicadores quantitativos e qualitativos que nortearam a construção de nossa análise acerca dos elementos que envolveram a temática adotada na presente dissertação.

Segundo Chizzotti (2006) “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. (p. 98). Nesse sentido, essa compreensão crítica é indispensável no processo de análise dos elementos presentes nos documentos e nas entrevistas que apontam implícita e explicitamente as significações.

2.6- Lócus da investigação- Amazônia Paraense: leitura contra hegemônica do território de investigação

Nós destacamos a Amazônia Paraense como território de disputa visibilizando a sua Bio-sociodiversidade. Segundo Hage (2011), “na atualidade, a Amazônia tem sido alvo de preocupação no mundo inteiro com relação às mudanças climáticas advindas da devastação da floresta por setores produtivos que se orientem por padrões e perspectivas mercadológicas e excludentes.” (p.01). Nesse sentido evidenciamos o importante papel dos sujeitos nesse cenário, segundo o autor,

Os grupos e movimentos sociais, nesse cenário assumem posicionamento contrário a essas orientações articulando-se no sentido de apresentar um conjunto de reivindicações e propostas que fortaleçam práticas produtivas e educacionais pautados por critérios de sociabilidade que reconheçam a diversidade sociocultural, produtiva e ambiental na região. (p.01).

Há processos de (Re) existência dos sujeitos historicamente marginalizados de seus direitos nessa região, é válido pontuarmos que a Amazônia está na agenda do capital

internacional como alvo para sustentar os interesses da lógica de mercado. Portanto é uma região marcada por lutas pela terra e demais direitos negados aos seus povos originários.

Neste estudo procuramos apontar a Amazônia para além de seu aspecto conjuntural que Porto-Gonçalves (2015) chama de “megalômanas” no que se refere aos recursos naturais que a região possui. Segundo o autor,

Quando se fala da Amazônia todas as questões parecem se tornar megalômanas. Somente no Brasil, a Amazônia abarca uma área de 4,9 milhões de km², o que equivale a aproximadamente 54% do território brasileiro. Na América do Sul sua área abarca 8 milhões de km². A floresta amazônica é a mais extensa floresta tropical do mundo contendo o maior banco genético entre todos os ecossistemas do planeta. (p.65).

A Amazônia é um território que abrange uma gama de riquezas naturais, mas não se resume apenas a essas riquezas, nesse sentido concordamos com o autor ao afirmar que “quando analisamos a Amazônia temos de lançar mão dessa visão de conjunto que a região comporta.” (p.66). A partir desse entendimento evidenciamos a sociodiversidade que a Amazônia apresenta. Segundo Hage (2005), “todas essas particularidades que envolvem os aspectos sócio-culturais, ambientais e produtivos da Amazônia revelam a complexidade e o antagonismo que envolvem relações de poder entre grupos, populações e movimentos sociais presentes na região [...]” (p.67). São sujeitos diversos que (Re) existem nesse território, são indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos, povos das florestas, sem terras, assentados, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes. É importante refletirmos sobre a Amazônia Paraense nesse cenário atual no que tange aos aspectos de sua heterogeneidade sociocultural. (HAGE, 2011). Concordamos com Hage (2005),

A Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região. (p.61).

Os sujeitos amazônidas possuem peculiaridades identitárias no que tange a ao seu trabalho, sua cotidianidade, suas relações sociais, culturais e educacionais que são permeadas pela heterogeneidade sociocultural. É com base nesse reconhecimento da heterogeneidade presente na Amazônia Paraense, que decidimos pautar a importância desses sujeitos na luta por políticas públicas educacionais voltadas para as suas realidades em que se desenvolvem as suas relações territoriais.

O local da Amazônia Paraense que escolhemos para pesquisar sobre o trabalho docente de professores do Projeto Mundiar, foi o Município de Belém. Belém foi escolhida porquê no momento histórico de mapear a escola, que seria campo de pesquisa para a realização das entrevistas, eu ainda estava trabalhando como professora substituta na Escola de Aplicação da UFPA que fica localizada perto da UFPA no município de Belém. Como o calendário da escola era diferente do calendário do PPGED, então não havia possibilidade de deslocamento para outro município. Portanto escolhi realizar a pesquisa em Belém na qual eu teria tempo disponível e com pouca distância de deslocamento para realizar as entrevistas.

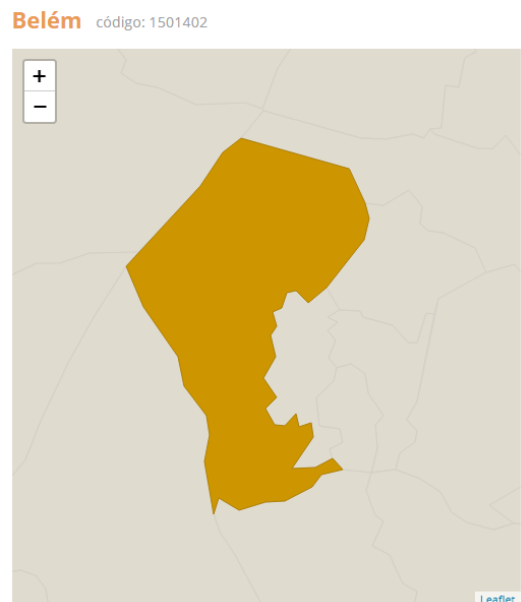
Segundo dados do site da Secretaria de Planejamento do Estado do Pará (SEPLAN), o estado do Pará possui 12 Regiões de Integração (RI) são elas: Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guajará, Guamá, Lago de Tucuruí, Marajó, Rio Caeté, Rio Capim, Tapajós, Tocantins e Xingu. Na RI do Guamá está localizado o Município de Belém. Segundo o IBGE, o Município de Belém possui área territorial de 1.059,466 km², sua população no último censo (2010) foi de 1.393.399 e sua população estimada em 2021 é de 1.506.420 habitantes. Podemos observar nas duas ilustrações abaixo as dimensões geográficas do estado do Pará e de Belém.

Figura 01- Pará



Fonte: IBGE, 2020.

Figura 02- Belém



Fonte: IBGE, 2020.

O Censo de 2010 realizado pelo IBGE aponta que Belém está entre os municípios mais populosos do Brasil conforme podemos visualizar na tabela abaixo.

Tabela 07- População residente e taxa média geométrica de crescimento anual, segundo os municípios mais populosos - Brasil - 2000/2010

Municípios mais populosos	População residente		Taxa média geométrica de crescimento anual (%) (1)
	2000	2010	
São Paulo	10 434 252	11 253 503	0,76
Rio de Janeiro	5 857 904	6 320 446	0,76
Salvador	2 443 107	2 675 656	0,91
Brasília	2 051 146	2 570 160	2,28
Fortaleza	2 141 402	2 452 185	1,36
Belo Horizonte	2 238 526	2 375 151	0,59
Manaus	1 405 835	1 802 014	2,51
Curitiba	1 587 315	1 751 907	0,99
Recife	1 422 905	1 537 704	0,78
Porto Alegre	1 360 590	1 409 351	0,35
Belém	1 280 614	1 393 399	0,85
Goiânia	1 092 607	1 302 001	1,77
Guarulhos	1 072 717	1 221 979	1,31
Campinas	969 396	1 080 113	1,09
São Luís	878 309	1 014 837	1,46

Fonte: Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Nesse cenário de alto índice populacional, população sócio-diversa, múltiplas territorialidades, escolhemos o Município de Belém para pesquisarmos sobre a EJA e o trabalho docente de professores no Projeto Mundiar.

2.7- Sujeitos participantes da pesquisa

A categoria sujeito é fulcral para entendermos sobre os elementos que circundam os docentes que são sujeitos da presente pesquisa. À vista disso buscamos na teoria de Charlot a nossa fundamentação referente à categoria sujeito. Segundo Charlot (2005), “a sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, sendo preciso “levar em consideração o sujeito na sua singularidade, de sua história e atividades que ele realiza” (p. 40). Nessa

perspectiva, em nossa pesquisa, nós levamos em consideração as especificidades dos docentes que trabalharam no Projeto Mundiar por meio das entrevistas cujas perguntas perpassaram pelo histórico profissional desses sujeitos. A teoria de Charlot nos ajuda a compreender as dimensões da categoria sujeito,

Na teoria de Charlot, o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano singular e social. Assim, é um ser que ocupa uma posição social adquirida por pertencer a um grupo social e, ao longo da vida, produz sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo sua singularidade. Portanto, na concepção de sujeito expressa por Charlot, não se fala de “aspectos” sociais e individuais do sujeito – ele é sempre simultaneamente social e singular (CHARLOT, 2005, p. 372).

O autor nos aponta que cada sujeito é ao mesmo tempo um ser social e um ser singular. Nesse contexto cabe aqui ressaltar a importância de reconhecermos os sujeitos de nossa pesquisa enquanto sujeitos que constroem significados sobre si e sobre o mundo. São sujeitos socio-diversos.

Os sujeitos da pesquisa são professoras da Rede estadual de Ensino do Município de Belém que trabalharam no Projeto Mundiar. Entrevistamos 02 docentes: uma professora licenciada em Química (Maria: nome fictício) e uma professora licenciada em Geografia (Ana: nome fictício). Também entrevistamos a última coordenadora geral do Projeto Mundiar. Na tabela 08 descrita abaixo, organizamos os perfis dos sujeitos participantes da pesquisa.

Tabela 08- Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

NOME FICTÍCIO	FORMAÇÃO	VÍNCULO COM A SEDUC-PA	TEMPO DE TRABALHO NO PROJETO MUNDIAR
Maria	Licenciatura em Química	Professora concursada	Desde 2017
Ana	Licenciatura em Geografia	Professora concursada	Desde 2014
Coordenadora	Licenciatura em Pedagogia	Concursada- Cargos: Coordenação Geral do Projeto Mundiar; atual coordenadora geral do Programa Trilhas no Pará	Desde outubro de 2019

Fonte: LEÃO, 2022. Tabela organizada a partir dos dados informados nas entrevistas.

As professoras, sujeitos participantes de nossa pesquisa, entraram no Mundiar por meio Processo Seletivo, via edital, organizado pela SEDUC-PA. A professora Maria trabalhou no projeto desde 2017 e ficou até o final. A professora Ana trabalhou desde a primeira turma em

2014 e também ficou até a última turma. A coordenadora geral do Projeto Mundial esteve na coordenação em sua fase final e atualmente está na coordenação geral do Programa Trilhas no Pará⁶.

III SEÇÃO- EDUCAÇÃO, EJA E TRABALHO DOCENTE NO ATUAL CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

Na presente seção tratamos sobre os impactos da mundialização do capital na educação a partir dos arranjos traçados nas políticas educacionais tendo em vista a reflexão sobre o sentido da educação bem como as concepções a respeito da EJA e a reconfiguração do trabalho docente apontando elementos do fenômeno da intensificação do trabalho docente. Sistematizamos esta seção em subtópicos à guisa de organização do presente estudo.

3.1- A educação no epicentro do capital

Segundo o art.6º do capítulo II da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação é um direito social (BRASIL, 1988). A educação é um direito inalienável. Conforme a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN Nº 9394/96) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu Art.5º estabelece que o acesso à Educação Básica obrigatória é um direito público subjetivo. (BRASIL, 1996). Diante disso pretendemos neste subtópico discutir sobre o contexto atual da educação brasileira com enfoque na participação da mundialização do capital nesse campo.

Para entendermos a atual conjuntura da educação do nosso país, recorreremos aos estudos de Oliveira (2004) que nos ajuda nesse processo analítico. Segundo Oliveira (2004),

As reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (p.03).

Isto posto, a educação nacional passa por uma reconfiguração a partir de mudanças em suas políticas que sofrem novas regulações. Diante do exposto, a autora nos mostra que a

⁶ O Programa Trilhas no Pará pretende enfrentar, de forma articulada, contínua e intersetorial, a distorção idade série na rede estadual de ensino, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio. Fonte: <https://agenciapara.com.br/noticia/31990/>

empregabilidade é preponderante nessa nova configuração. Portanto a educação muda de sentido. Cabe aqui ressaltarmos sobre os eventos que arquitetaram a conjuntura atual da educação brasileira. Segundo Oliveira (2004),

[...] A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social. Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos. (p.04).

A atenção é voltada para os países populosos com índices altíssimos de pobreza. A expansão da educação na proposta é voltada para o atendimento à população sem, contudo, aumentar os investimentos para que isso ocorra, nesse sentido a educação se torna um serviço assistencialista. As organizações multilaterais envolvidas nesse evento traçaram estratégias. Segundo Oliveira (2004),

A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo. Assim, tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. (p.05).

Essa organização se dá por meio de pacotes de serviços voltados para a educação. Um desses pacotes é o Telecurso 2000 da FRM que tem se expandido pelo país desde então, e que se regionaliza por meio de Projetos estaduais como é o caso do Projeto Mundiar no estado do Pará. Esse cenário está fundamentado na tendência mundial de reestruturação produtiva do capital. Segundo Maués (2009),

A reforma do Estado foi uma tendência mundial, o que, evidentemente, inclui o Brasil nessa onda de modernização, a fim de permitir maiores transações internacionais e facilidades para o capital expandir os mercados, o que necessitava de alterações substanciais nas leis e costumes nacionais. É com base nessa lógica que a educação vai se reestruturar, em todos os níveis. (p.474).

Nesse contexto a educação passa por um desmonte. Em concordância com Mészáros (2008), “a educação não é um negócio, é criação. A educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. [...] “A educação não é uma mercadoria”.” (p.09). Nesse sentido a educação é concebida como direito e não como serviço, no entanto a educação tem sofrido

reconfigurações ferozes que apontam o campo de disputa da mesma. Para Frigotto & Ciavatta (2003),

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (p.97).

A chamada nova ordem do capital está ligada à mundialização do mesmo por meio dos Organismos Internacionais, criados em Bretton Woods na implementação das diretrizes do Consenso de Washington, que atuam diretamente nos sistemas educacionais através de suas políticas cuja lógica é a de mercado. Leher (1999), afirma que esses organismos internacionais [...] “estão devastando a economia dos países periféricos, é um fato que já não suscita tantas controvérsias, posto que as contradições da crise estrutural do capitalismo já não permitem atuações discretas.” (p.19). Está escancarado o desmonte da educação como direito.

Leher (1999), “sustenta a tese de que a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança.” (p.19). Desse modo a educação fica subordinada à lógica do capital o que causa reestruturação na concepção da educação até a forma como é organizada nas instituições. Segundo Mészáros (2008),

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (p.27).

O rompimento com as estruturas da lógica do capital é um desafio urgente. Segundo Costa & Machado (2017), “a agenda da expansão do capital continua sendo a tônica, na perspectiva de globalização [...]O mercado passa a ser o gerenciador do Estado, inclusive da vida de todos.” (p.39). Mundialmente arquitetou-se o controle das políticas públicas,

A proposta do estado mínimo e o estímulo à iniciativa privada consolidam uma nova estrutura do capital, sobretudo pela expansão do mercado financeiro. Ao Estados Nacionais assumem uma posição de subjugação às políticas internacionais do grande capital. [...] A característica mais categórica desse estado mínimo é a postura de estar a serviço dos interesses da burguesia. (COSTA & MACHADO, 2017, p.39).

Nesse cenário a educação é reduzida a um serviço ofertado para alimentar a lógica de mercado. A luta pela educação enquanto direito social a ser assegurado na prática requer o que Freire chama de conscientização, “quando a realidade revolucionária adquire forma, a conscientização continua sendo indispensável.” (FREIRE, 1979, p. 47). Nesse sentido, a luta concreta no que tange ao aspecto contra hegemônico está pautada na busca pela implementação de políticas que afirmem os direitos historicamente negados à classe trabalhadora.

A educação [...] “é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p.103). Essa dependência está presente nos chamados países “periféricos” em que os organismos internacionais colocam seus tentáculos para modificar ferozmente os sistemas educacionais atingindo diretamente à classe trabalhadora, uma vez que tem seus direitos negados por meio de políticas públicas que não atendem às especificidades da realidade desses sujeitos.

3.2- A modalidade EJA na lógica produtiva do capital

As efetivas ações governamentais de oferta de educação para pessoas jovens e adultas começam a partir da década de 30 do século XX. Segundo Haddad (1997),

A educação de pessoas jovens e adultas veio sendo reconhecida como um direito desde os anos 30, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50, com os movimentos de cultura popular dos anos 60, com o Mobral e o Ensino Supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República. (p. 01).

Cabe aqui destacarmos a presença do educador Paulo Freire que a partir da década de 60 passou a ser inspirador nos movimentos que envolveram a EJA. Um dos referidos movimentos foi o Movimento de Cultura Popular (MCP) que iniciou em Recife e posteriormente espalhou-se pelo estado de Pernambuco objetivando a emancipação popular por meio da educação e da cultura. Paulo Freire atuou com uma nova perspectiva de EJA nesse contexto. Sendo um educador contra hegemônico no cenário de repressão nacional.

A luta pelo direito à escolarização dos sujeitos jovens e adultos que não puderam frequentar a escola durante a infância e a adolescência, é histórica. A EJA começou a aparecer na legislação a partir da Lei de Nº 5692/71, estando presente como ensino em sentido de suplência, porém naquele momento histórico, foi de grande conquista, no que tange ao plano legislativo, como fruto de luta dos movimentos sociais da época.

A EJA aparece como modalidade da Educação Básica a partir da LDBEN de Nº 9.394/1996. No capítulo II que trata da Educação Básica, em seu parágrafo 2º referente ao art. 24 “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.”

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996, p.02).

Ressaltamos as condições de acesso e permanência das/os estudantes trabalhadoras/es da EJA citadas nos referidos incisos. Nesse contexto cabe aqui ressaltarmos que a EJA possui essa especificidade referente às condições das educandas e dos educandos. São realidades inerentes às condições de sujeitos que trabalham. Concordamos com Machado (2020), “são trabalhadores estudantes que se encontram com trabalhadores professores.”

No Art.37 da LDBEN de Nº 9394/96, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996, p.17).

A EJA possui instrumentos legais que a regulamentam como política pública. Destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB Nº11/2000. Também destacamos a Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Atualmente a Resolução Nº 1, de 28 de maio 2021 institui as Novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Podemos notar interesses privatistas na referida resolução, principalmente no que tange à flexibilização da oferta, destacamos o “Art. 33. As instituições escolares do ensino privado poderão ser importantes ofertantes da EJA em todo o país, no exercício de autonomia de seu PPP, como modalidade que promove o resgate do tempo e das oportunidades educacionais não assegurados na idade certa.” (BRASIL, 2021, p.06). No referido artigo identificamos o

enfoque às instituições de ensino privado no que tange à oferta de EJA, ficando à cargo das próprias instituições os moldes da oferta da referida modalidade.

O alinhamento do qual se trata as novas diretrizes citadas, está permeado pela chamada privatização endógena. Segundo Ball & Youdell (2008, apud PERONI, 2018), “A privatização endógena, “[...] envolve a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado a fim de tornar o setor público mais mercadológico e mais parecido com as empresas.” (p. 216). À vista disso, as instituições privadas passam a ter maior entrada na oferta de EJA seguindo suas próprias orientações, uma vez que têm garantida a sua autonomia.

Para Scaff (2017), a “privatização endógena, é um desenho que se caracteriza pela incorporação, pelos setores públicos, de práticas originárias do mercado.” (p.12). No documento das Novas Diretrizes anteriormente citadas, podemos perceber as práticas mercadológicas no Artigo 30 em seu § 2º “A EJA, em todas as formas de oferta, representa melhoria de trabalho e vida, possibilidades de empregabilidade aos jovens e adultos que estão fora do mercado de trabalho.” (p. 06). Diante do exposto, as questões que permeiam o mercado de trabalho estão enraizadas nas referidas diretrizes, ficando distante as prerrogativas do mundo do trabalho para os sujeitos da EJA.

A Resolução citada materializa a EJA nos moldes da lógica produtiva do capital. Nesse sentido os direitos dos sujeitos da EJA são corrompidos com mais crueldade. Para Paiva (2006),

Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (p.521).

Os sujeitos da EJA são historicamente excluídos do acesso e permanência à educação. Concordamos com Machado (2020), “do ponto de vista da regulação das políticas, há muito o que se pode defender da EJA. O problema é que essa educação voltada para trabalhadores acaba tendo, dentro da gestão, uma invisibilidade enquanto prioridade na política educacional.” Embora a EJA esteja presente nas políticas públicas, ela não é prioridade na prática das mesmas uma vez que milhões de brasileiras e brasileiros estão fora do processo contínuo da educação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica “A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria.” (BRASIL, 2013, p.40). Essa dívida social é notória nas taxas de analfabetismo do país.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, a taxa de analfabetismo está em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas, sendo

que mais da metade (56,2% ou 6,2 milhões) vive na região Nordeste. Para pretos e pardos, a taxa é 5,3 p.p maior do que para brancos (8,9% e 3,6%). (BRASIL, 2020). “Não basta terem as políticas públicas, a regulamentação, é preciso ter o interesse da gestão estadual na oferta.” (MACHADO, 2020). Diante do exposto, é possível percebermos que o analfabetismo é um dos indicadores da problemática histórica pela qual a EJA perpassa no que tange principalmente em sua oferta.

O Brasil conta, em 2019, com 180.610 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60%), seguida da rede privada (22,9%). Nas escolas de educação básica, as etapas de ensino mais ofertadas são a educação infantil, com 114.851 (63,6%), e os anos iniciais do ensino fundamental, com 109.644 (60,7%) escolas. O ensino médio é ofertado por apenas 28.860 (16,0%) escolas. (BRASIL, 2020, p.12).

As etapas finais da Educação Básica estão notoriamente à míngua em sua oferta, nesse contexto corroboramos com Machado (2020), “a oferta de escolarização dos trabalhadores é insuficiente e quando existe, em muitos momentos acaba sendo incompatível com a realidade dessas pessoas que precisam ter o direito à educação garantido.” Desse modo ocorre outro grande problema no qual a EJA está mergulhada, a evasão escolar. Segundo Paiva (2006), “o jogo de forças entre níveis e modalidades – todos com recursos escassos –, entre público e privado, entre a modalidade presencial e a distância, na educação de jovens e adultos, põe-se desfavoravelmente contra esta.” (p.532). Cabe aqui ressaltarmos que no atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, em sua meta 09,

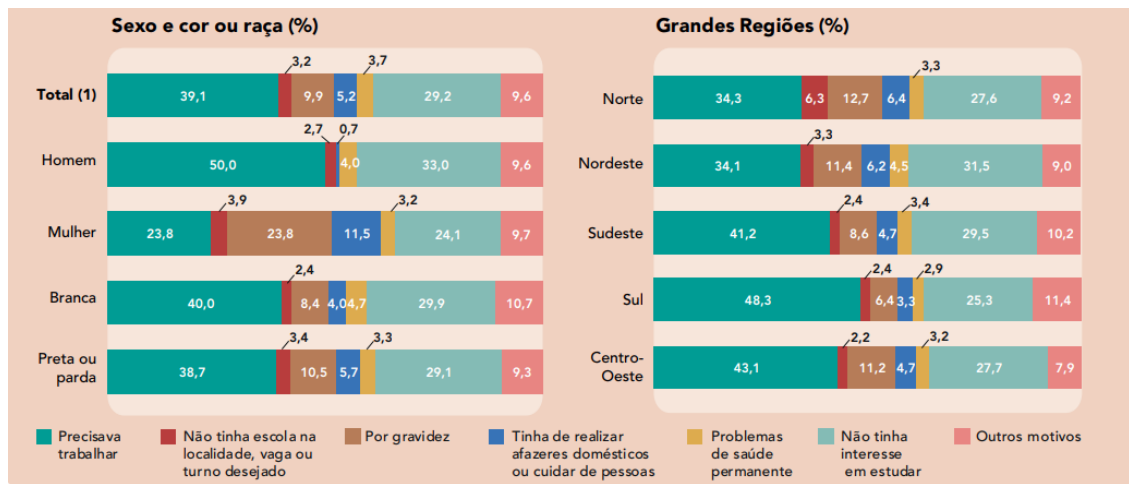
Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p. 09).

Isto posto o cumprimento da meta está quatro anos atrasado. Conforme os dados do PNAD Contínua de 2019,

Entre aqueles que não completaram a Educação Básica, 6,4% eram sem instrução, 32,2% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,0% tinham o ensino fundamental completo e 4,5%, o ensino médio incompleto. Esses quatro grupos apresentaram discretas quedas entre 2018 e 2019. Todavia, apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade no Brasil não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2019. (BRASIL, 2020, p.03).

Uma das principais causas de mais da metade da população de 25 anos ou mais não ter concluído a Educação Básica, é a necessidade de trabalhar. Ainda de acordo com a referida pesquisa, a tabela abaixo nos mostra o nível de instrução de pessoas de 14 a 29 anos.

Figura 03- Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado a escola



Fonte: IBGE/ PNAD, 2019.

“Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário.” (BRASIL, 2020, p.11). Esses sujeitos se depararam com uma decisão difícil: estudar ou trabalhar? Essa condição social de substituir os estudos pelo trabalho é o que o capital produz, onde cada vez mais jovens e adultos passam a vivenciar o subemprego e serem obrigados a abandonar a escola.

“Estamos em um país em que as condições econômicas desiguais resultam na enorme defasagem de acesso e de permanência na educação.” (MACHADO, 2020). Esse cenário de exclusão se dá também pelas desigualdades de gênero. Nesse contexto as mulheres são mais excluídas do que os homens, de acordo com Brasil (2020),

[...] No Brasil, este contingente chegou a 39,1%. [...] Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez (23,8%) e trabalho (23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres indicaram realizar os afazeres domésticos como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens, este percentual foi inexpressivo. (p.11).

Esse é o retrato da negação histórica do direito à educação para as mulheres, sendo estas muitas vezes mães-solo que possuem dupla e até tripla jornada de trabalho. Segundo Narvaz, Sant’anna & Tesseler (2013),

A histórica exclusão das mulheres da educação formal nos últimos 4000 anos cujo argumento era a aptidão natural para a maternidade, ou seja, elas deveriam ocupar-se de suas funções reprodutivas e ficarem reclusas no espaço privado da família. Estes aspectos repetem-se, de alguma forma, ainda na atualidade, dado que um dos principais motivos das mulheres para o abandono dos estudos na EJA é a responsabilidade com as atividades domésticas e familiares. (p.102).

Atualmente as mulheres ainda sofrem com a negação de conhecimentos da mesma forma que suas antepassadas sofreram. Essa é a materialidade da manutenção sistêmica do patriarcado. Segundo Narvaz, Sant’anna & Tesseler (2013), “dado que discursos e práticas são, sempre, políticas, uma vez que, intencionalmente ou não, trabalham a favor da manutenção ou do questionamento da ordem social classista, racista e sexista na qual vivemos. [...]” (p.102). O fato das mulheres terem como principal motivo de abandono ou de não acesso à educação, os afazeres domésticos, é indubitavelmente a manutenção da ordem social classista, racista e sexista que atinge o atual contexto educacional brasileiro. Concordamos com Paiva (2006),

Não é, portanto, por falta da letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade. (p.532).

As desigualdades sociais nas quais o nosso país está mergulhado, reverbera nas políticas de oferta da EJA, uma vez que essa modalidade notoriamente não é prioridade, enquanto direito social, na política educacional brasileira. A EJA é um campo de desigualdades sociais, econômicas, de classe, de gênero, de raça, de gerações e de regiões. (ALVARENGA, 2012). Essas desigualdades são continuamente produzidas pelo capital, concordamos com Alvarenga (2012),

O modelo de desenvolvimento desigual do capitalismo no Brasil, ao combinar contraditoriamente o arcaico e o moderno, produz desigualdades sociais [...] como composição orgânica da qual se sustenta, reproduz e acumula o capital. Em sua complexidade histórica, política e social, a Educação de Jovens e Adultos acusa os efeitos deste modo combinado de desenvolvimento. [...]. (p.40).

Esse é o contexto da contradição pela qual a EJA está subjugada. Nesse sentido a EJA historicamente é esquadrihada por tensões na lógica do capital. “Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.” (ARROYO, 2006, p.221). Esse desenvolvimento desigual é profícuo para a manutenção da exclusão de milhões de sujeitos da EJA. Para Arroyo (2006), “não aumentou

apenas o número de analfabetos, mas de excluídos.” (p.223). Essa exclusão é intencionada pelo sistema capitalista cuja finalidade é a sustentação da produção e acumulação do capital. Segundo Di Pierro (2005),

Em um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos. (p.1120).

A EJA estabelecida nas políticas nacionais está voltada para a agenda do capital internacional que para existir precisa alimentar a sua lógica de mercado, e nesse sentido a EJA tem passado por retrocessos no que tange ao seu ensino aligeirado e com abertura maior para a iniciativa privada.

Segundo Arroyo (2006), “não é a EJA que ficou à margem ou paralela aos ensinos nos cursos regulares, é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão.” (p.227). A referida condição social e humana é cada vez mais perversa em nossa sociedade.

A EJA tem sua história oficial imbricada com a história do lugar social dos sujeitos oprimidos pela classe dominante. Em consonância com Arroyo (2006), “é uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares.” (p.221). Dessa forma a concepção de educação implantada nos programas e projetos advindos de ações dos Organismos Internacionais são intencionadas para as finalidades da manutenção da lógica do capital. Essa lógica mantém com mais crueldade a exclusão notória nos sujeitos da EJA, nessa perspectiva concordamos com Arroyo (2006),

A exclusão, uma constante nestas décadas, não foi um traço perdido, superado. Está aí e com maior brutalidade. Não foi a educação popular nem de jovens e adultos que inventaram nomes como oprimidos, excluídos. É só olhar para os corpos dos educandos de EJA para ver as marcas. (p.230).

São milhões de brasileiras e brasileiros marcadas e marcados pela exclusão desde a infância. São oprimidas e oprimidos pelo desenvolvimento do capital. Os jovens e adultos que atualmente aparecem na taxa de analfabetismo do Brasil, vivem o processo de exclusão humana e social desde a sua infância. Segundo Arroyo (2006),

Os jovens e adultos que hoje em sua maioria frequentam a EJA eram crianças 25 anos atrás, quando proclamávamos: educação direito de todo cidadão. Entraram nas escolas para garantir direito tão proclamado, porém foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios. Aí estão essas crianças com percursos escolares truncados de volta à mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Esses jovens e adultos são a expressão mais eloquente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos, históricos. (p.29 e 30).

Esse reconhecimento da concretude dos direitos de sujeitos históricos está intimamente ligado à realidade desses sujeitos. “É necessário pensar esse direito datado, focado, historicizado, concretizado. E os jovens e adultos que chegam nas escolas são produto dessa afirmação universalista de direitos que se esquecem de sua concretude.” (ARROYO, 2006, p.30). A própria estrutura organizacional da escola invisibiliza a realidade dos sujeitos da EJA, a começar pelos nomes que encontramos na descrição dos programas e dos índices. Para Arroyo (2006),

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, Sem-Terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis...Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. (p.223).

Reduzir a condição de jovens e adultos da EJA como analfabetos, por exemplo, é a legitimação da negação de sua realidade enquanto sujeitos históricos que lutam pela conquista de direitos sociais básicos como o direito à terra. Concordamos com Paiva (2006),

Mas não são as concepções e sim especialmente as práticas que definem a educação de jovens e adultos, na vertente da escolarização. Por muito tempo, e até hoje, continuam compreendidas no âmbito do atendimento aos que não sabem ler e escrever, privados da rede de conhecimentos que se produz, se organiza, se dissemina, se socializa por meio da escrita, sem que o acúmulo de experiências se associe a sucesso, na luta “contra o analfabetismo.” (p.522).

Percebemos que a ênfase dada ao se tratar da EJA, é o “combate ao analfabetismo” como dimensão assistencial por meio do saber ler e escrever um bilhete, o que não compreende na valorização concreta da historicidade e construção de conhecimentos que os sujeitos da EJA já experienciam em seu meio social. Para Freire (2019), “a educação reflete a estrutura do poder.” (p.86). Nesse sentido a EJA se configura no contexto hegemônico da educação estabelecida nacionalmente. Segundo Machado (2020),

É uma modalidade que tem uma dificuldade muito grande de mobilização das pessoas para que busquem à escola, mas não só isso, é preciso que essa escola dialogue com a realidade dos trabalhadores, portanto precisa ser algo que faça sentido. Como dizia o Paulo Freire: “ler o mundo precede a leitura da palavra.” O espaço da escola é esse lugar de encontro entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. E por isso é tão desafiador a gente garantir que a EJA de fato seja atendida.

Embora a EJA esteja presente na legislação como modalidade da educação, a sua materialidade enquanto educação dialógica, dentro da escola, é inviável diante dos mecanismos hegemônicos estruturais presentes organicamente na instituição escolar, ou seja, a forma como a escola está organizada, não contempla a realidade dos sujeitos da EJA.

Freire nos traz um entendimento crítico do ato de ler. Para o autor “linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1989, p.09). Por isso não há como ler a palavra se desprendendo da realidade na qual se vive. Segundo Freire (1989),

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. ” (p.13).

Essa transformação é uma ação transgressora no contexto da hegemonia neoliberal presente no atual cenário da educação brasileira. Concordamos com Paiva (2006), “o verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, e muito menos da alfabetização. ” (p.522). Nessa perspectiva entendemos que os sujeitos da EJA são sujeitos sociais e culturais que constroem conhecimentos em sua realidade de exclusão social. Sujeitos que lutam diariamente por direitos sociais básicos. É essa realidade que precisa ser dialogada no processo de escolarização.

Para Bobbio (2004), atualmente o problema fundamental em relação aos direitos não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema político. Nesse sentido a luta pela garantia da EJA na concretude da escola e demais espaços da sociedade é contínua. Esse é um processo histórico de resistência contra hegemônica.

A EJA como um direito “trata-se de um direito indivisível dos demais direitos, porque só com a realização de todos é possível a realização de cada um.” (PAIVA; HADDAD & SOARES, 2019, p.04). Nesse sentido a luta pela efetividade da EJA é permanente uma vez que

estamos em um país de grandes desigualdades sociais com milhões de pessoas em situação de exclusão econômica e social.

Concordamos com Paiva; Haddad & Soares (2019), “o reconhecimento formal do direito não significou a implantação imediata de políticas, tampouco sua extensão para todas as pessoas.” (p.03). Ao contrário, esse direito tem sido negado por meio da anulação da EJA das políticas nacionais que se intensificou a partir do atual governo federal.

Segundo Soares (2008), “Tem sido próprio da EJA a oscilação entre momentos de avanços e recuos, continuidades e interrupções, permanências e rupturas [...]” (p.70). Esse é o retrato de avanços e retrocessos na conjuntura da política nacional. Para Paiva; Haddad & Soares (2019),

Vivemos no plano federal um novo governo eleito em 2018. A menção a esse fato não seria de preocupação se as instituições brasileiras fossem sólidas e garantissem que políticas estabelecidas em governos anteriores, frutos de ampla discussão com a sociedade, tivessem asseguradas permanência e continuidade, sendo aprimoradas ao longo de novas gestões. Não é o caso do novo governo no que se refere à educação de jovens e adultos (EJA). Já nos primeiros atos, a estrutura que se dedicava a essa modalidade de ensino — a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) — foi dissolvida, e hoje não se encontra no Ministério da Educação (MEC) alguém responsável por ela, apenas restando a Secretaria de Alfabetização, cujo olhar está muito mais focado na educação infantil e no ensino fundamental. (p.03).

Historicamente a EJA tem sofrido um desmonte estrutural. O contexto atual da EJA é de um massacre às conquistas históricas que levamos décadas para conseguir e em pouco tempo se esvaíram velozmente. No Documento Curricular do Estado do Pará aprovado em 2018 e revisado em 2019, a EJA aparece como modalidade de ensino. Em 10 parágrafos o referido documento discorre sobre a EJA. Destacamos a seguir algumas questões pertinentes para a nossa análise neste estudo. No primeiro parágrafo do referido documento consta que,

No contexto atual da Educação de Jovens e Adultos, faz-se urgente repensar o currículo, sua funcionalidade e suas implicações na vida dos sujeitos que participam dessa modalidade de ensino; por isso discutir o papel da escolaridade para esses sujeitos que não conseguiram concluir a Educação Básica na idade mais apropriada, é um aspecto muito relevante na educação paraense atualmente. (PARÁ, 2019, p.336 e 337).

Percebemos nesse parágrafo a ênfase dada à funcionalidade do currículo no que tange à escolarização dos sujeitos da EJA. No quarto parágrafo o currículo da EJA é abordado da seguinte maneira, “é preciso que o currículo para EJA tenha em sua abrangência as vivências desses sujeitos contemplando os anseios, as necessidades e as peculiaridades dessa modalidade

de ensino. Desse modo, o currículo se configurará em um instrumento importante e real do processo ensino-aprendizagem [...]” (PARÁ, 2019, p.337). No sexto parágrafo o currículo é apresentado, “o currículo multicultural contempla os conhecimentos, as atitudes e as competências que, numa sociedade num certo momento, são considerados relevantes, tendo em conta as características da população escolar, as finalidades e propósitos do sistema educativo. [...]” (PARÁ, 2019, p.337).

Embora o documento mencione as características gerais do currículo multicultural, em nenhum momento menciona as características dos diferentes sujeitos da EJA. Desse modo o referido documento é generalista no que tange ao currículo da EJA no estado do Pará. Apesar da menção “adequar o currículo à diversidade a que se destina” (p.337), não consta no documento as características dessa diversidade.

No documento Curricular do Estado do Pará não consta as características das identidades dos sujeitos da EJA. Nesse sentido a categorização generalista das educandas e dos educandos da EJA corrompe suas especificidades. Consoante a isso, Arroyo (2007) nos ajuda a entender esse contexto, para o autor “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura.” (p.07). É o que ocorre na letra do ‘currículo nacional.’

Segundo Tadeu (2011), “o currículo também é uma questão de poder” (p.16). À vista disso corroboramos com o autor ao afirmar que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante.” (TADEU, 2011, p.35). Dessa maneira a BNCC impõe hegemonicamente um padrão curricular que não dialoga com as especificidades nem da EJA e nem das outras modalidades da Educação Básica. As autoras Ciavatta & Rummert (2010) nos auxiliam nessa análise ao afirmarem que,

Na elaboração do currículo, não se pode ignorar que os conhecimentos produzidos pela sociedade são privatizados, transformados em mercadorias e distribuídos de forma desigual, segundo as necessidades e os interesses dominantes. Verifica-se, assim, a permanente dualidade imposta pelo modo de produção capitalista, entre o trabalho e a ciência; essa última concebida como força produtiva, transformada em propriedade privada pelo capital. (p.468).

Nesse cenário perverso de desfiguração da EJA, as Novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens

e Adultos a Distância, organiza sistematicamente as orientações curriculares para uma única finalidade, atender aos interesses do capital via formação estritamente técnica. Portanto, os conhecimentos pretendidos no documento da nova resolução, estão ligados à lógica de mercado que privatiza a própria ciência. Essa conjuntura tem sido arquitetada há décadas pelos Organismos Internacionais (OIs). Os OIs estão presentes nas políticas educacionais brasileiras por meio das orientações materializadas nos documentos oficiais que baseiam essas políticas. Destacamos a partir de agora os históricos desígnios de um desses OIs, a Unesco. Segundo Ventura (2013),

O projeto histórico da Unesco proposto no Relatório Jacques Delours, portanto, é resultado da influência de agências internacionais, onde a perspectiva da educação ao longo da vida tornou-se um imperativo na chamada sociedade do conhecimento. Temos, assim, que uma das funções da EJA possui filiação histórica que remonta a década de 1970 e ressurgiu reeditada na década de 1990 como “chave de acesso ao século XXI”. (p.30).

Os OIs atuam diretamente na EJA por meio de slogans, como por exemplo “Educação ao Longo da Vida”, que camuflam os reais objetivos para a educação, em especial para a EJA. Nesse sentido, concordamos com Ventura (2013),

Parece-nos evidente que a proposta de educação ao longo da vida, não tem como horizonte um rompimento com a lógica social capitalista. Tanto o Relatório Faure (1981) quanto o Relatório Delors (2004) construíram princípios de educação capazes de responder à fase de acumulação do sistema capitalista, na qual foram produzidos. (p.40).

As propostas são para atender as demandas da mundialização do capital. Elas negam qualquer possibilidade de construção de diálogo político. Essa é a materialidade do desmonte da educação. Para Ventura (2013), “a subordinação da educação à lógica mercantil, coadunado ao revisitar da Teoria do Capital Humano, parece ser a lógica das referências à importância da educação ao longo da vida.” (p.32). Há uma mudança de sentido no que tange à educação ao longo da vida, nessa lógica, Vieira (2013) nos aponta que os sentidos são de cunho hegemônico com a intensificação da subsunção real do trabalho ao capital, a partir dos anos 90, em especial na EJA por meio da reconceituação da educação ao longo da vida. Ao discorrer sobre a finalidade desse projeto, concordamos com Rodrigues (2011),

Em que pesem os argumentos “inclusivos” sobre os quais a referida perspectiva educacional tem sido apresentada, a concepção de educação que a engendra se coaduna com o projeto histórico disseminado pela UNESCO ao longo de sua história, cujo alicerce tem sido a construção de um sujeito pacífico e tolerante, consoante à política contemporânea de segurança mundial para o sistema capitalista. Desse modo,

seus aportes teóricos apontam para uma concepção de tempo e história que eterniza o presente, uma conjuntura histórica descrita como inexorável, dominada pela globalização, pelo contínuo desenvolvimento tecnológico, pela dependência e subordinação dos conhecimentos às novas “economias do conhecimento”. Promove-se uma expulsão da “utopia” do campo da história, visando à construção de uma nova subjetividade, de um sujeito em eterna obsolescência. (p.217).

Reduzir o sujeito à docilidade é a forma de afastá-lo dos processos de resistência às políticas neoliberais, isso vem sendo orquestrado pelos Organismos Internacionais a fim de manter a nova estrutura do capital internacional. Outro Organismo Internacional presente na educação é o Banco Mundial. Segundo Ventura (2013), “a receita do Banco Mundial é incentivar políticas focalizadas, particularmente as de caráter educacional, utilizadas para mitigar tensões sociais decorrentes da pobreza e suas consequências.” (p.34). Para a sobrevivência do capital internacional os organismos internacionais implantam as políticas de cunho produtivista.

Esse cenário é pautado, no “desenvolvimento dependente, desigual e associado ao grande capital, instrumento de viabilização da inserção subalterna do Brasil na divisão internacional do trabalho.” (VENTURA, 2013, p.33). Na chamada “sociedade do conhecimento” a produção deste é torna-se uma engrenagem para a manutenção do capital internacional. Em consonância com Lima (2016),

Nas últimas décadas, tem sido predominante uma concepção de educação ao longo da vida (na escola e fora dela) amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento econômico, à empregabilidade e à competitividade. (p.16).

Essa configuração da educação visa atender aos desafios da mundialização do capital. Há uma deturpação de sentido tanto da educação quanto da EJA. Hegemonicamente criou-se um novo sentido para a EJA. Conforme Ventura (2013),

O consenso quanto à proximidade da noção de “educação ao longo da vida” com a EJA foi construído de forma hegemônica no Brasil, apesar de aparentemente mostrar-se associado a conceitos e políticas de matriz avançada e democratizantes para a área, adequa-se, perfeitamente, à ordem e ao “tom” da política internacional a ela associada. (p.41).

Embora pareça conter avanços na educação, não há perspectiva de ruptura com o estabelecimento da lógica de mercado. Concordamos com Ventura (2013), “nos países semiperiféricos, o significado da tese educação ao longo da vida, nada mais é do que a hegemonia da visão produtivista de educação capitaneada pelos organismos internacionais.”

(p.41). Isto posto os Organismos Internacionais mudam a rota da educação, em especial da EJA, aos moldes da paradoxal lógica de mercado.

A negação da radicalidade contra a ordem estabelecida é assustadora. É um processo de desumanização em que chega ao ponto de mudar o modo de vida das pessoas, tornando-as subjugadas à lógica de mercado. Esse é o cenário arquitetado por meio das ações dos Organismos Internacionais. Segundo Moraes (2006),

Mas como observamos, a travessia para a democracia ficou inconclusa. Os ajustes da economia brasileira ao novo contexto econômico foram acompanhados da presença de organismos internacionais que passaram a orientar as reformas na educação em termos organizacionais e pedagógicos. As demandas da sociedade organizada foram, então, substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas, geralmente assessores destes organismos multilaterais. (p.402).

As novas orientações nas reformas educacionais negam aos sujeitos jovens e adultos o direito de construir conhecimentos a partir da sua realidade. Concordamos com Arroyo (2007),

[...] Nos últimos dez anos foram anos de polarização. Anos de distanciar esses jovens e adultos ainda mais do que já estão distanciados, ou segregados, de um projeto nacional de integração, de participação no trabalho, na riqueza, na cultura e no conhecimento. (p.07).

Embora estejamos nessa conjuntura perversa de negação de direitos. Ressaltamos neste estudo a fundamental presença dos coletivos de sujeitos da EJA que (re) existem nesse processo. Conforme Arroyo (2007),

Esses coletivos populares, negros, quilombolas, do campo, Sem Terra, sem teto, sem universidade, sem transporte, todos os “sem”, todos aqueles a quem foi negado o direito a ser gente, hoje se organizam e mostram sua cara como coletivos. Lutam por direitos coletivos, não individuais. Lutam pelo direito à educação, mas não separado do conjunto dos direitos sociais, humanos. (p.17).

Diante disso percebemos as contradições e os movimentos no contexto da EJA, ou seja, a luta concreta pela conquista de direitos que levaram décadas para serem conquistados e em pouco tempo são desfigurados. Nesse contexto concordamos com Di Pierro (2005),

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente. (p.1120).

É pelos sujeitos e com os sujeitos da EJA que é urgente pensarmos as políticas educacionais estabelecidas para transgredirmos a hegemonia arquitetada pelo capital internacional. Segundo Freire (2000),

Possivelmente, um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de um tal testemunho é o que expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou aquele fator *condicionante* um poder *determinante*, diante do qual nada se pode fazer. (p.26).

É nessa certeza de mudança da EJA que é possível refazer o futuro, concordamos com Freire (2000), “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para refazê-lo.” (p.27).

3.3- A reconfiguração do trabalho docente

O trabalho docente apresenta uma nova configuração no atual cenário de mundialização da economia. Nesse contexto resolvemos pautar neste subtópico sobre a nova conjuntura do capital e como esta afeta o trabalho docente. Segundo Oliveira (2008),

Depois de serem tomados como insumos e ignorados pela primeira onda de reformas que marcou os anos 1950 e 1960 na América Latina, no seio do nacional-desenvolvimentismo, orientada pela Teoria do Capital Humano, os professores ressurgem nas reformas iniciadas nos anos 1990 como agentes centrais nos programas de mudança. Eles passam, agora, ao outro extremo: são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas. (p.33).

Os professores passaram a ser o foco nas políticas educacionais mediante as recomendações dos Organismos Internacionais (OIs) que reconfiguram os sentidos do trabalho docente. Houve um deslocamento extremo de sentido que mudou os rumos do trabalho docente. Sua dinamização se dá a favor da manutenção da lógica de mercado. À vista disso os docentes são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso escolar.

Segundo Maués (2009), “o interesse desses organismos está vinculado à concepção utilitarista da educação, como instrumento que pode promover o crescimento econômico, por meio da formação de “capital humano” que possa servir sobretudo aos interesses do mercado.” (p.477). Nesse sentido os professores passam a desempenhar o papel de propulsores de um trabalho voltado para essa lógica perversa do capital internacional. Essa nova condição de trabalho docente causa impactos alarmantes para a categoria. Um dos referidos impactos é o fenômeno da intensificação do trabalho. Segundo Dal Rosso (2008),

Falamos de intensificação quando os resultados são quantitativa ou qualitativamente superiores, razão pela qual se exige um consumo maior de energias do trabalhador. Há intensificação do trabalho quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas. (p. 21).

O tempo é severamente reconfigurado no fenômeno da intensificação, nesse sentido o trabalhador passa a ter mais exigências no mesmo espaço de tempo. Para Dal Rosso (2008), a intensificação é chamada de “Processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho.” O autor nos aponta que o fenômeno da intensificação está ligado ao aumento do gasto de energias na produção de mais trabalho sem aumento de tempo para a execução do mesmo e com enfoque nos resultados. Nesse sentido o foco nessa reconfiguração do trabalho docente são os resultados, não importando a sobrecarga de trabalho docente, uma vez que, esta é proposital para a lógica estabelecida. Segundo Alves (2009),

Causaram impactos no mundo do trabalho o ingresso de inovações tecnológicas e organizacionais no processo produtivo, final do século XX no Brasil, e a introdução de conceitos como globalização, flexibilização e competências. O reflexo dessas mudanças produziu um processo de precarização estrutural do trabalho, com aumento do desemprego, aumento do trabalho temporário e a instabilidade, parcialidade e terceirização do trabalho. A generalização desse processo culminou na desqualificação da força de trabalho, na intensificação da jornada e do ritmo de trabalho, na adoção do processo produtivo flexível e todo o seu corolário discursivo de multifuncionalidade, por necessidade de desenvolver diferentes tarefas e aumentar a qualificação, como estratégias para usufruir da capacidade intelectual e manual do trabalhador e proporcionar maior valorização do capital. (p. 25).

O autor nos mostra os veios do processo de precarização estrutural do trabalho que faz parte das estratégias de alavancar a valorização do capital. Nos deparamos com uma verdadeira exploração do trabalho docente que se materializa no fenômeno da intensificação. Há um perverso aproveitamento das capacidades físicas, cognitivas e emotivas dos trabalhadores.

Atender à lógica do capital é a finalidade dessas novas formas de organização do trabalho docente. E os docentes são postos diante da responsabilidade de atender às demandas que cada vez mais intensificam o seu trabalho. Isso tudo pautado nos intentos da acumulação flexível do capital. Segundo Antunes (2018), “[...] o capitalismo transformou-se sob a égide da acumulação flexível, trazendo uma ruptura com o padrão fordista e gerando um modo de trabalho e de vida pautados na flexibilização e na precarização do trabalho.” (p.173). Isto posto, o trabalho e a vida dos docentes são afetados pelos moldes da precarização causada pela

intensificação do trabalho, nesse contexto o tempo de trabalho e de vida privada já não estão mais separados.

Concordamos com Antunes (2018) “trata-se de uma hegemonia da “lógica financeira” que, para além de sua dimensão econômica, atinge todos os âmbitos da vida social, dando um novo conteúdo aos modos de trabalho e de vida, sustentados na volatilidade, na efemeridade e na descartabilidade sem limites.” (p.173). É um processo que desumaniza o trabalho docente e o sujeito docente. Nesse contexto o trabalhador docente sofre com a cobrança contínua de resultados. Segundo Dal Rosso (2008),

A cobrança de resultados pode ser entendida como forma de intensificação num sentido mais subjetivo. Cobrar resultados impõe uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador. Aparece assim igualmente como meio ou forma de intensificação e não apenas como fim ou objetivo almejado. (p. 131).

A subjetividade do sujeito trabalhador docente é atingida diretamente no fenômeno da intensificação. Corpo e mente são bombardeados pela cobrança de resultados. Dal Rosso nos mostra os chamados “instrumentos de intensificação”, são eles: Alongamento das jornadas; Ritmo e velocidade; Acúmulo de atividades; Polivalência, versatilidade e flexibilidade; e Gestão por resultados.

Alongamento das jornadas é um dos chamados instrumentos de intensificação. Segundo Dal Rosso (2008),

Uma das maneiras de intensificar o trabalho consiste em alongar a jornada quando os trabalhadores são conduzidos a trabalhar por mais tempo, acumulam-se tarefas sobre os seus ombros, exigindo mais esforço. Acúmulo de tarefas e outros mecanismos, tais como o domínio de tecnologias recentes que aumentam os ritmos ou exigem atividades suplementares, implicam em intensificação do trabalho. (p. 109).

A intensificação do trabalho por meio do alongamento da jornada tem se mostrado com mais vigor atualmente no contexto da pandemia do Novo Corona Vírus. As professoras e os professores se veem diante das novas exigências de domínio de ferramentas tecnológicas para ministração de aulas por meio remoto. O ritmo de trabalho aumenta ferozmente e as atividades suplementares invadem a rotina doméstica dos sujeitos. Outro instrumento de intensificação do trabalho é o ritmo e velocidade. Para Dal Rosso (2008),

[...] As exigências de ritmo e velocidade estão bem mais espalhadas pelo mundo do trabalho do que poderíamos supor. Dentre as formas de intensificação é aquela que apresenta um grau de universalização maior, se assim nos podemos expressar.

Arrochar o ritmo e a velocidade do trabalho já conta com longa tradição nas administrações dos locais de trabalho. (p. 116).

O ritmo e a velocidade também são cadenciados no trabalho docente. O referido autor nos aponta esses instrumentos no campo das chamadas atividades periféricas. Segundo o autor, as atividades anteriores e posteriores ao ato educativos podem ser permeadas pela imposição do aumento do ritmo e da velocidade. (DAL ROSSO, 2008).

O acúmulo de atividades também é um indicador da intensificação do trabalho. Segundo Dal Rosso (2008), “é representado pelo acúmulo em uma mesma pessoa de atividades que antes eram exercidas por mais pessoas.” (p. 118). O autor ressalta que no setor público esse acúmulo ocorre quando não há reposição de profissionais em contexto de morte ou aposentadoria.

Outro instrumento de intensificação do trabalho é a polivalência, versatilidade e flexibilidade. Dal Rosso (2008) nos mostra que “a polivalência é a capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro da mesma duração da jornada.” (p. 123). Ainda segundo o referido autor, “a adoção de polivalência, versatilidade e flexibilidade começa a fornecer a verdadeira feição do processo de intensificação do trabalho. [...]”. Diante do exposto acima, o autor nos indica que a polivalência, versatilidade e flexibilidade mostram a cara da intensificação do trabalho ao fazer com que trabalhadoras e trabalhadores realizam mais trabalho de forma versátil em uma rotina cercada de exigências que reverberam na aceleração de atividades que se multiplicam em um mesma pessoa. O autor também nos aponta a gestão por resultados. Segundo Dal Rosso (2008),

Cobrar resultados é expressão recorrente na administração das empresas e dos serviços públicos. Mais resultados é uma expressão geral que indica tanto produtos físicos, quanto outros tipos de retornos imateriais. [...]. A cobrança de resultados pode ser entendida como forma de intensificação num sentido mais subjetivo. Cobrar resultados impõe uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador. Aparece assim igualmente como meio ou forma de intensificação e não apenas como fim ou objetivo almejado. (p. 131).

A subjetividade de trabalhadoras e trabalhadores é afetada pela cobrança de mais resultados. Uma vez que resultados imateriais também são exigidos. O autor nos indica que a cobrança por mais resultados é uma constante no processo de intensificação do trabalho. As consequências aos sujeitos trabalhadores são materializadas em seus corpos e subjetivadas em suas mentes.

No atual contexto da pandemia do Novo Corona Vírus (Covid-19) que se iniciou em 2020, o trabalho docente passou por mudanças em sua organização. Em caráter emergencial,

em março de 2020 foram aprovadas as portarias de Nº 343 e de Nº 345 referentes à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a referida pandemia. (BRASIL, 2020). Segundo as autoras Bernardo, Maia e Bridi (2020),

Diferentes setores e instituições adotaram o trabalho remoto como alternativa de manutenção de parte de suas atividades. Desta forma, o trabalho remoto (home office), como uma modalidade do chamado teletrabalho, no contexto da pandemia se deu de forma emergencial, sem tempo para planejamento e preparação prévia dos trabalhadores envolvidos nesse processo. (p. 09).

O trabalho remoto começou a ser desenvolvido sem planejamento prévio o que ocasionou impactos no andamento do trabalho docente, requerendo desses profissionais ainda mais trabalho. Nesse cenário as autoras nos apontam que,

No que tange ao trabalho dos docentes, observam-se significativas mudanças quanto a forma de realizá-lo, demandando aos professores e professoras, além dos saberes necessários à prática docente, os conhecimentos telemáticos (softwares, computadores, plataformas digitais, entre outras).

O uso de recursos digitais no contexto do ensino remoto modificou o trabalho docente apontando um indicador de mais intensificação do trabalho. A transição do trabalho presencial para o remoto mostrou a uma nova cotidianidade do trabalho. Para as autoras Bernardo, Maia e Bridi (2020), “as condições e relações de trabalho na modalidade remota assumem contornos e características distintas.” (p. 15). Nesse contexto do trabalho não presencial, novos indicadores podem nos apontar elementos da intensificação do trabalho docente conforme será analisado na próxima seção da presente dissertação na qual entrevistamos professoras que trabalharam de forma remota no Projeto Mundial.

Cabe aqui ressaltarmos algumas ponderações em relação ao Ensino Remoto (ERE) com base nas autoras anteriormente citadas. Elas nos mostram que o ERE,

[...] não se trata de ensino à distância (EAD), pois essa modalidade pressupõe um tipo de contrato, uma estrutura (com *templates*, gravação em estúdio, materiais específicos, tutores, entre outros). Tampouco pode-se caracterizá-lo de ensino híbrido (parte presencial e parte à distância). (p. 17).

Portanto o ERE nada tem a ver com a EAD ou ensino híbrido. Sua organização e funcionamento se desenvolve sob moldes diferentes. De acordo com Behar (2020, apud BERNARDO, MAIA & BRIDI, 2020),

No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de web conferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é ‘substituída’ por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia (BEHAR, 2020).

A modalidade de ensino ERE citada acima, nos aponta a demanda pelo domínio de ferramentas tecnológicas para a efetivação organizacional do ERE conforme sua projeção anteriormente citada. As autoras chamam a nossa atenção para a chamada “interrupção abrupta do funcionamento presencial das instituições educacionais”, nesse cenário as professoras e professores se viram em uma demanda emergencial de trabalhar no ERE sem tempo hábil para planejamento. As autoras também ressaltam as condições de estruturas improvisadas para o desenvolvimento do ERE por muitos docentes. Na próxima seção essas condições serão delineadas a partir dos dados obtidos pelas entrevistas realizadas com docentes do Projeto Mundiari.

O trabalho docente passa por uma reconfiguração acentuada com o advento da pandemia do Novo Corona Vírus (COVID-19) que escancara elementos referentes ao fenômeno da intensificação do trabalho docente. Novas atribuições foram assumidas por professoras e professores. A jornada de trabalho passa por modificações que afetam a dinâmica do trabalho docente.

O tempo diante das telas de computador, celular e etc., aumentou exponencialmente. As atividades de trabalho se misturaram à rotina da vida pessoal dos docentes. As casas passaram a ser ambientes de trabalho.

Cabe aqui ressaltarmos que o trabalho docente já apresentava o fenômeno da intensificação antes da pandemia do Novo Corona Vírus (Covid-19). Identificar os indicadores de intensificação do trabalho docente durante a jornada de trabalho do ERE será uma das questões analisadas na seção seguinte da presente dissertação. Portanto o trabalho desenvolvido antes, durante as aulas e posterior a elas, nos mostrará elementos que apontam a possível realidade de mais intensificação do trabalho docente.

IV SEÇÃO- A EJA E O PROJETO MUNDIAR: O FENÔMENO DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Apresentamos nesta seção os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa bem como a análise dos referidos relatos e dos documentos coletados. Na presente seção apontamos elementos que configuram a EJA como campo de disputa na Amazônia Paraense por meio da análise sobre o Projeto Mundiar no que tange à presença dos sujeitos da EJA no referido projeto e os impactos do fenômeno da intensificação do trabalho docente no Projeto Mundiar. Sistematizamos esta seção em subtópicos à guisa de organização do presente estudo.

4.1- Os sujeitos da EJA no Projeto Mundiar

O Mundiar não foi criado para substituir as turmas de EJA, entretanto o seu público envolveu sujeitos dessa modalidade da Educação Básica. Nesse contexto nos chama a atenção os números de matrícula de EJA, a nível nacional, que nos traz inquietações sobre as possíveis influências de projetos como o Mundiar na queda de matrículas de EJA a nível nacional. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, o número de matrículas da EJA segue em tendência de queda, reduzindo 8,3% no último ano e chegando a 3,0 milhões em 2020. O número de matrículas na EJA despencou como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 09- Número de matrículas da EJA por dependência administrativa– 2016-2020

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2016	3.482.174	3.273.439	11.813	1.917.220	1.344.406	208.735
2017	3.598.716	3.380.008	12.611	1.970.961	1.396.436	218.708
2018	3.545.988	3.324.356	13.023	1.956.621	1.354.712	221.632
2019	3.273.668	3.063.423	14.321	1.744.527	1.304.575	210.245
2020	3.002.749	2.826.401	13.636	1.618.025	1.194.740	176.348

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

A queda no número de matrículas de EJA é um dos indicativos que permeiam o cenário caótico pelo qual essa modalidade da Educação Básica está imbricada. Os desafios que tangenciam a concepção e prática da EJA enquanto política pública, direito ao longo da vida e dever do estado, são históricos no país. Cabe aqui pontuar os condicionantes históricos, políticos e sociais que insistem em fortalecer uma compreensão supletiva, compensatória e aligeirada da oferta de educação para os sujeitos que não tiveram assegurado seu direito à educação enquanto crianças e adolescentes. (CORDEIRO; NEVES; HAGE, 2016). No que

tange ao “aligeiramento compensatório” que tem sido presente em projetos de aceleração que envolve os sujeitos da EJA. Destacamos em nossa pesquisa o Projeto Mundiar.

O Projeto de Aceleração de Aprendizagem chamado inicialmente de Projeto Pará e posteriormente denominado de Projeto Mundiar, foi lançado pela SEDUC-PA em 2014 e encerrou em 2020. Inicialmente, em caráter experimental, o Projeto Pará, segundo informações divulgadas em 2013 no site (www.cee.pa.gov.br/?q=node/530) do Conselho Estadual de Educação (CEE), teve sua implantação autorizada pelo CEE por meio da Resolução de nº 634, de 18 de novembro de 2013, a vigência do Projeto Pará iniciou em 2014 (PARÁ, 2013). Segundo o referido site,

Na prática, a proposta subscrita pela SEDUC pretende possibilitar aos alunos com 13 ou mais anos de idade e que estejam aptos a ingressar no 6º ano do ensino fundamental a conclusão desse nível de ensino em dois anos, em lugar dos quatro anos regulares (6º, 7º, 8º e 9º anos), possibilitando que esses alunos possam ingressar no ensino médio, de modo regular, sem qualquer distorção relativa à idade, ou seja, eliminando-se o atraso escolar que tanto prejudica os alunos, como castiga o sistema como um todo.

Diante do exposto acima, notamos que o público do Projeto Pará era apenas os adolescentes para o ingresso nos anos finais do ensino fundamental por meio da aceleração da aprendizagem, resultando na redução pela metade do tempo de conclusão dessa etapa da educação básica.

O Projeto Pará fez parte do Programa “Pacto pela Educação do Pará” implantado em 2013 no estado. O governo estadual implantou o referido programa por meio do Decreto de nº 694, de 1º de abril de 2013, tendo como referência as metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação 2015-2024, voltadas à melhoria da qualidade do ensino ofertada para a sociedade paraense. (QUEIROZ, 2018). Trata-se de um programa de governo cuja parceria público-privada é notória, nesse sentido, o referido programa “integra um conjunto de ações na área de gestão, logística e ensino, por meio de parceria construída entre o governo do Estado, sociedade civil, empresariado, organismos internacionais.” (QUEIROZ, 2018, p.25). O Programa “Pacto pela Educação do Pará” é um exemplo do processo de privatização da educação básica paraense. Para Peroni & Oliveira (2019),

O processo de privatização pode ocorrer de múltiplas formas, através da oferta, quando uma instituição privada assume a execução da política pública, mas, também, via direção, quando a instituição permanece pública, mas uma organização social assume a pauta educacional e muitas vezes define e executa, através de parcerias com sistemas e escolas, os processos de gestão, de currículo e/ou de formação de professores. (p.37).

Essas parcerias estão materializadas no Programa “Pacto pela Educação do Pará” a começar pela origem dos recursos financeiros usados no programa, que segundo Queiroz (2018),

O “Pacto Pela educação do Pará” com o intuito de viabilizar a aplicação dos recursos financeiros, criou o Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica do Pará, com aporte de recursos financeiros provenientes do empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financiou 57,3 % de um investimento total de 351 milhões de dólares da contrapartida do Tesouro Estadual, conforme o contrato 2933/OC-BR assinado em 16 de dezembro de 2013. (p.25).

Nesse emaranhado da parceria público-privada estavam projetos como o Projeto Pará com a parceria da Fundação Roberto Marinho (FRM) que realizou suas ações financiadas com o referido empréstimo citado acima.

Os primeiros professores do Projeto Pará foram selecionados por meio de Processo Seletivo Interno Simplificado (PSIS) para professores efetivos. Conforme o edital de Nº 001/2014-GS/SEDUC, do referido PSIS, a seleção foi para 212 professores mediadores do ensino fundamental, 336 professores mediadores do ensino médio. Em regime de unidocência, com 200h mensais dedicadas exclusivamente ao referido projeto, sendo 50% da carga horária destinada ao planejamento e registro do projeto.

O edital previa as vagas para professores licenciados habilitados nas áreas de Educação (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Segundo o referido edital, a unidocência é entendida como um único docente, chamado de mediador, que atua na mediação entre a tecnologia e os estudantes, em todas as disciplinas no nível de escolaridade escolhido. À viso disso, recai sobre um único docente o trabalho de mediação das diferentes áreas do conhecimento. Para Silva & Krug (2008) a “unidocência” é a união dos conteúdos de todas as disciplinas e ministradas por um único professor. (p.02). A unidocência está presente nas primeiras etapas da educação básica, no entanto podemos perceber que tem se estendido as etapas finais por meio de projetos de aceleração. Segundo Bellochio; Weber & Souza (2017),

A unidocência, tomada como ação profissional e perspectiva conceitual, associa-se às formas de trabalho docente do professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professor de referência. [...] O professor de referência é um profissional cuja prática constitui-se de modo unidocente. Ele organiza seu trabalho pedagógico a partir das várias áreas do conhecimento. (p.209)

Entendemos que a unidocência está conceituada no contexto das etapas iniciais da Educação Básica e não nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Isso se dá pelo fato de que os docentes, em geral, são formados em Pedagogia, a qual os habilita para o chamado “professor de referência”, ou seja, unidocente. Diferentemente dos professores habilitados para as etapas finais, sendo professores de áreas específicas e não de educação geral.

A unidocência “trata-se de um trabalho pedagógico complexo, de natureza interdisciplinar.” (BELLOCHIO; WEBER & SOUZA, 2017, p.209). Nesse sentido o trabalho do unidocente é complexo, mesmo sendo desenvolvido nas etapas para as quais é habilitado, cujos conteúdos são menores em relação a conteúdos das etapas finais. No caso dos projetos de aceleração, como Mundiar, a unidocência se concentra nas etapas finais da Educação Básica, o que implica em mediação dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento das quais os docentes não foram habilitados para ministrar.

O contexto pelo qual se construiu a justificativa da implantação do Projeto Pará, posteriormente denominado de Projeto Mundiar, era do chamado “atraso escolar” (alunos fora da faixa etária de escolarização desejada) que se somava a 47% só no Ensino Fundamental. (PARÁ, 2013). A SEDUC-PA realizou um acompanhamento dos índices de alunos em distorção idade-ano, no período de 2011 a 2013. (LEÃO, 2017). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), elaborados pela Fundação Amazônia paraense de Amparo à Pesquisa (FAPESPA), mostrados parcialmente abaixo, apontam a distorção idade-ano no ensino fundamental e ensino médio no Pará e seus municípios no período de 2011 a 2015.

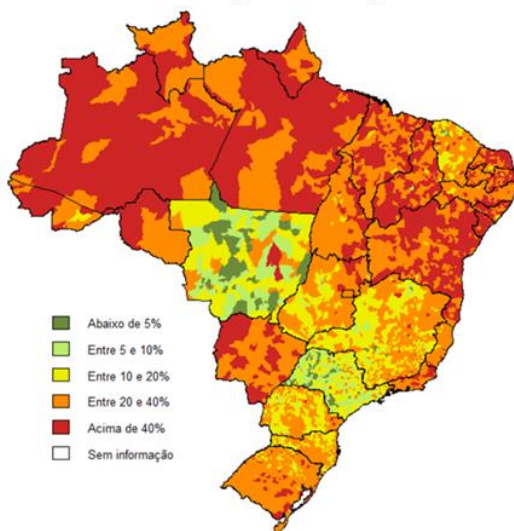
Tabela 10- Distorção idade-ano no Pará e Municípios- 2011 a 2015

Estado/Município	2011		2012		2013		2014		2015	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Pará	38,7	56,3	36,7	54,9	34,7	52,8	33,3	51,7	31,9	49,9
Abaetetuba	37,5	49,9	35,5	47,1	32,3	44,8	30,5	44,0	28,3	43,1
Abel Figueiredo	39,7	62,7	37,0	57,0	33,0	64,4	29,8	62,1	28,0	56,0
Acará	55,3	77,4	51,6	76,3	47,3	72,6	45,2	70,1	44,7	66,4
Afuá	53,9	63,8	52,8	61,1	50,3	60,6	50,1	63,9	48,7	62,6
Água Azul do Norte	38,4	58,7	37,2	59,7	38,7	57,5	30,7	56,7	29,8	55,0
Alenquer	39,1	59,6	36,2	56,3	33,5	55,9	31,9	56,4	30,9	52,6
Almeirim	41,0	61,8	40,8	62,2	39,3	56,4	38,8	59,1	36,7	60,6
Altamira	26,7	52,6	25,3	48,6	24,8	41,5	25,7	39,5	25,6	37,9
Anajás	59,6	79,7	57,7	78,9	53,5	78,9	51,6	77,4	48,4	74,8
Ananindeua	30,2	52,3	27,7	50,3	26,4	47,8	26,4	45,5	25,3	43,8
Anapu	46,2	63,0	43,6	64,5	42,3	60,7	39,6	59,3	39,0	53,4
Augusto Corrêa	40,7	72,9	39,6	71,5	38,5	70,0	35,3	67,9	36,3	66,7
Aurora do Pará	51,2	75,3	48,8	72,1	47,3	71,8	44,4	72,1	41,9	68,2
Aveiro	40,4	58,0	38,1	59,1	34,9	56,9	35,2	51,5	33,9	48,7
Bagre	60,5	79,5	58,5	79,4	57,6	78,1	55,0	79,7	52,9	78,2
Baião	43,8	62,6	43,3	60,1	42,5	61,5	40,3	59,4	39,5	62,0
Bannach	35,7	57,8	32,5	52,5	39,7	49,7	38,0	42,6	36,8	42,5
Barcarena	40,4	68,9	38,3	65,3	35,9	61,2	35,2	58,5	34,0	56,2
Belém	30,2	48,0	28,5	45,3	26,8	43,8	26,3	43,3	25,4	41,2

Fonte: INEP/FAPESPA, 2011/2015.

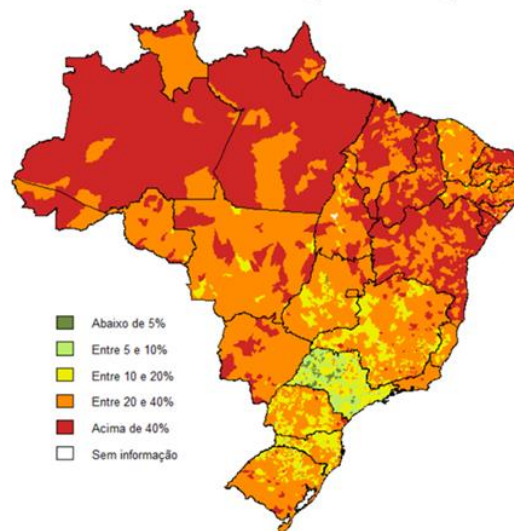
Os dados acima nos mostram o índice alarmante de distorção idade-ano no Pará, principalmente no ensino médio, com uma tímida queda em 2015. As taxas de distorção nas etapas finais da Educação Básica são alarmantes, conforme podemos constatar nos mapas abaixo do Censo Escolar da Educação de 2015,

Figura 04- Mapa. Taxa de distorção idade-série dos anos finais por município-2015



Fonte: Censo Escolar da Educação de 2015.

Figura 05- Mapa. Taxa de distorção idade-série do Ensino Médio por município-2015



Fonte: Censo Escolar da Educação de 2015.

Os mapas acima nos apontam que as regiões Norte e Nordeste concentram os maiores índices de distorção idade-ano por municípios. Diante desse cenário também constatado pelo levantamento feito pela SEDUC-PA, antes de 2014, que também fez uma pesquisa em outros estados referentes às propostas que os mesmos vinham desenvolvendo para combater à distorção idade-ano. A secretaria identificou em oito estados⁷ a implantação de projetos de aceleração da aprendizagem com o uso da metodologia da telessala da FRM. (LEÃO, 2017). Em 2013 a SEDUC-PA assinou o contrato com a FRM para implantar o Projeto Pará a partir de 2014.

Em 2014 o Projeto Pará passou por modificações, a começar pelo nome, que passou a ser denominado de Projeto Mundiar⁸. Segundo o Dicionário “Papa Xibé” disponível no site: <https://artepapaxibe.wordpress.com/dicionario/>, a palavra “Mundiar” significa encantar, atrair,

⁷ A FRM já desenvolve em outros oito Estados da Federação projetos de redução distorção idade/ano, abrangendo atividade metodológica diferenciada (metodologia telessala) nas unidades de ensino. Os estados são: Acre, Amazonas, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia. (MESQUITA, 2018, p. 22).

⁸ Ver Anexo I- Cartaz do Projeto Mundiar.

seduzir. Portanto é uma palavra regional ligada ao sentimento de “encantamento”. Cada um dos oito estados possui um projeto com um nome regional, no caso do Pará, o Projeto Mundiar. No entanto a metodologia é a mesma em todos os projetos, ou seja, a metodologia telessala originada do Telecurso 2000 da FRM.

Ao acessarmos o portal oficial do Telecurso (<https://www.telecurso.org.br/>) constatamos informações sobre o seu histórico e sua metodologia, as quais percorremos a seguir. O Telecurso 2000 é um projeto da FRM com acervo de teleaulas que foram produzidas a partir de 1978. Para desenvolver o currículo do telecurso, a partir de 1995, a FRM desenvolveu a metodologia originalmente chamada de Metodologia Telessala que posteriormente passou a ser denominada de Metodologia Incluir para Transformar. Os processos, métodos e procedimentos da referida metodologia estão fundamentados nas práticas desenvolvidas nas décadas de 70 e 80 no Brasil.

Segundo o portal do Telecurso, a Metodologia Incluir Para Transformar está baseada em um único currículo e em materiais pedagógicos acompanhados de um conjunto de atividades, como a formação continuada de professores e gestores, práticas de sala de aula, acompanhamento pedagógico e avaliação de resultados.

Nas salas de aula da FRM, as/os estudantes assistem às teleaulas junto com um professor formado na Metodologia Telessala e têm atividades desenvolvidas para que concluam os ensinos Fundamental e Médio. Já nos projetos do Telecurso em parceria com prefeituras e governos, como é o caso do Projeto Mundiar, os próprios professores da rede pública passam por uma formação para fazerem uso dessa metodologia.

Depois do avanço com a criação da referida metodologia, o Telecurso se expandiu pelo país, passou a ser implementado em salas de aula em todo o Brasil. Desde 2001, o Telecurso é currículo de referência para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Em cada estado, o Telecurso adota uma identidade visual relacionada à cultura da região. Assim, os projetos assumem os nomes de *Poronga*, *Igarité*, *Ressignificando a Aprendizagem*, **Mundiar**, *Alumbrar*, *Travessia*, *Autonomia*, *Autonomia Carioca*, *Conquista e Salto*. Há ainda os programas Azul Marinho, em Paraty, e a Escola da Fundação Roberto Marinho.

O portal [telecurso.org.br](https://www.telecurso.org.br) dá acesso às teleaulas, material didático e orientações para estudar em sala de aula ou por conta própria. O Telecurso é utilizado para correção idade-ano, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de estudantes do ensino regular de comunidades remotas ou que precisem de reforço no processo de aprendizagem. Está em todo o território nacional, a partir de parcerias com governos e instituições.

As modificações no Projeto Pará também envolveram a ampliação do público conforme aponta a autora Mesquita (2018), “em 12 de junho de 2014, a SEDUC-PA solicitou ao CEE a ampliação da autorização de implantação do Projeto Pará aos alunos do ensino médio.” (p.125). Ressaltamos que no edital de Nº 001/2014-GS/SEDUC já constava vagas para professores ministrarem aulas no ensino médio. O que nos deixa uma dúvida sobre a lotação, uma vez que, não havia turmas no projeto para o ensino no primeiro semestre de 2014. Somente em junho do mesmo ano é que consta a solicitação de abertura de turmas para o ensino médio.

O Projeto Mundiar passou a ofertar vagas para duas etapas da educação básica, ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Em síntese cai pela metade o período de conclusão, ou seja, 24 meses nos anos finais do ensino fundamental, para estudantes a partir de 13 anos de idade ingressantes no 6º ano, e 18 meses no ensino médio para estudantes a partir de 17 anos ingressantes no 1º ano. É a chamada “aceleração da aprendizagem” para corrigir o fluxo escolar.

A aceleração da aprendizagem é um “termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando.” (MENEZES & SANTOS, 2001). O Programa de Aceleração da Aprendizagem começou a ser implantado no Brasil a partir de 1995 no estado do Maranhão.

Dentre os programas destacamos o Programa Acelera Brasil patrocinado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS)⁹ que inicialmente foi implantado no estado de São Paulo. Diante do exposto a presença da parceria público-privada é nítida na implementação de programas voltados para a aceleração da aprendizagem. Segundo Menezes & Santos (2001),

Através do programa de aceleração de aprendizagem, o MEC coloca à disposição de estados e municípios, por meio de convênios, recursos para a reprodução do material didático e para a capacitação dos professores que nele atuam. Aulas via tevê (teleeducação), incluindo o modelo Telecurso 2000, têm sido usadas nas turmas de aceleração.

No caso do Pará, o Mundiar teve parceria público-privada com a FRM. Segundo informações do site oficial da FRM, “o Telecurso Mundiar é uma parceria entre o Governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação, a Fundação Roberto Marinho e o Ministério da Educação (MEC), com o financiamento do Banco Interamericano de desenvolvimento (BID).” (FRM, 2020). Portanto o Mundiar materializou o gerenciamento pedagógico, político e financeiro da iniciativa privada com o consentimento do estado. A

⁹ O Instituto Ayrton Senna é uma ONG brasileira criada pela família Senna em 1994.

parceria público-privada (PPP) no Mundiar foi firmada desde a sua implantação. Para Mesquita (2018),

No processo de **Implantação do Projeto “Mundiar”**, a SEDUC firmou a PPP com a FRM, e está arcando com os custos de logística e coordenação do Projeto, além de financiar os salários dos professores, e demais profissionais requeridos de acordo com o modelo da FRM. Ademais, os recursos do financiamento, por sua vez, custearam a aquisição de materiais produzidos pela própria FRM, por meio de licitação internacional, realizada ainda no primeiro ano do projeto, conforme o contrato nº 2933/OC-BR. (p.128).

O aparato para o funcionamento do Projeto Mundiar perpassou pela PPP com a FRM que produziu e vendeu material para a SEDUC-PA. Ainda segundo a autora Mesquita (2018), os valores aplicados no Projeto Mundiar estão espelhados na descrição de repasses financeiros especificamente à FRM conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1- Repasse financeiro à FRM

Componente 02: APRIMORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA. IMPLANTAÇÃO PROJETO MUNDIAR.	\$ 29.815. 001,30
Serviço de Coordenação e Implantação de Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Fundação Roberto Marinho.	\$ 8.918.000,90
Impressão e distribuição de materiais didáticos para 18.900 alunos beneficiados com o projeto de aceleração de aprendizagem/ FRM.	\$ 18.761.000,40

Fonte: Dados disponíveis no *site* da SEDUC/www.seduc.pa.gov.br/projetomundiar/anexoIdoportariano042/2017.

Os altos valores descritos no quadro acima estão ligados à nova política que envolve a PPP. Segundo Seabra (2012),

Na prática, a implantação da nova política no país tem sido marcada pela forte dependência do mercado financeiro, seja porque os projetos das parcerias público-privadas demandam **montantes elevados de recursos**¹⁰, seja porque são implantados por investidores sem capitais próprios suficientes para a realização dos investimentos. Este fato tem transformado os financiadores das PPPs no Brasil em peça-chave para a viabilização dos projetos, uma importância que fazem deles a quarta parte da associação existente nas parcerias, que envolve além dos financiadores o parceiro público, o privado e os beneficiários do serviço público prestado. (p.11, grifo nosso).

No Projeto Mundiar, a peça-chave é o BID. Isto posto, as partes envolvidas na PPP do Projeto Mundiar são: SEDUC-PA, Governo do estado, FRM e BID. Desse modo o Projeto

¹⁰ A Lei de Nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. A Lei dispõe que é vedada a celebração de parcerias público-privadas com valor inferior a R\$ 10.000.000,00 (dez milhões de reais). (Redação dada pela Lei nº 13.529, de 2017).

Mundiar é implantado no estado com o financiamento de organismo internacional, o BID. A parceria público-privada é o modelo usado pelo BID como estratégia em seus financiamentos aos países membros, dentre eles, o Brasil. Para isso o BID traça a cada quatro anos um plano de estratégias. Segundo Seabra (2012),

No Brasil, o BID opera por meio de planos quadrienais de estratégias, elaborados em conjunto por técnicos daquela instituição e do Governo brasileiro. A estratégia mais recente, para o período de 2012 a 2014, tem como um dos objetivos aumentar a produtividade e a melhoria da infraestrutura do país, usando o modelo das parcerias público-privadas. De acordo com o plano, a atuação do BID nas PPPs brasileiras deve dar ênfase ao apoio aos estados e municípios das regiões Norte e Nordeste, nos serviços de saúde e de educação. (p.116).

As regiões Norte e Nordeste estão no epicentro da atenção do BID para financiamentos em projetos de aceleração como ocorreu com o Projeto Mundiar. Com slogans de mercado (produtividade, etc.), o BID e demais organismos internacionais operacionalizam seus modelos de programas visando a entrega de pacotes de serviços “públicos”.

Em nossa pesquisa identificamos a presença de sujeitos docentes da EJA no Projeto Mundiar, conforme podemos inferir no relato abaixo,

Quando vim para Belém, a priori, só para assumir a turma do Mundiar, depois peguei algumas turmas do EJA a noite. Devido ao meu desempenho no projeto Mundiar, fui convidada para participar da coordenação, então larguei as turmas do EJA e fiquei somente no Mundiar. (Professora Maria).

O relato acima aponta uma professora da EJA que migrou para o Projeto Mundiar. Em sua fala é possível notarmos que ao chegar em Belém a jornada de trabalho se desenvolveu na atuação no Projeto Mundiar e na EJA. Posteriormente, a professora assumiu a coordenação de formação de professores do Projeto Mundiar. Nos relatos das entrevistas, as duas professoras entrevistadas possuem envolvimento com a EJA, em tempos diferentes, a professora Maria trabalhou na EJA no início de sua chegada na SEDUC-PA e a professora Ana está pela primeira vez trabalhando na EJA após o encerramento do Projeto Mundiar.

Cabe aqui destacarmos também a presença dos sujeitos estudantes da EJA no Projeto Mundiar conforme podemos observar no relato abaixo,

A estudante Kinberly Sá, 21 anos, da Escola Estadual Zacharias de Assumpção, concluiu o ensino médio e está feliz por dar este passo importante na vida. “Estava muito atrasada nos estudos, e com o Mundiar consegui me formar em 18 meses. (trecho da notícia: Estudantes do Pará recebem formação pelo Projeto Mundiar - Portal Consed, 2017).

A fala em destaque aponta a presença da estudante sujeito da EJA que fez o Ensino Médio no Projeto Mundiari. A estudante ressalta seu “atraso” nos estudos e enfatiza sua formação em apenas 18 meses pelo referido projeto. Cabe aqui destacarmos um trecho da chamada de um cartaz do Projeto Mundiari: “**Se você tem 17 anos ou mais e está no 1º ano do Ensino Médio, venha concluir seus estudos no Projeto Mundiari, em 18 meses.**” O referido cartaz aponta para o slogan do Projeto Mundiari conforme podemos observar abaixo.

Figura 06- Cartaz do Projeto Mundiari



VAMOS DIMINUIR A DISTORÇÃO IDADE/ANO
APROVEITE ESTA OPORTUNIDADE
CONCLUA O ENSINO
 FUNDAMENTAL(ANOS FINAIS)
 OU O ENSINO MÉDIO

mundiar

Se você tem 13 anos ou mais e está no 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental, venha participar do Projeto Mundiari. Aqui, você conclui os seus estudos (Ensino Fundamental - anos finais) em 24 meses.

Se você tem 17 anos ou mais e está no 1º ano do Ensino Médio, venha concluir seus estudos no Projeto Mundiari, em 18 meses.

O que é o Mundiari?
 É um projeto de redução da distorção idade/ano do Estado do Pará em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Com um currículo e uma metodologia pensada para você que precisa concluir seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio.

Como são as aulas?
 O projeto utiliza o material do Telecurso® e a Metodologia Telessala^{MT}. A metodologia cria um ambiente de aprendizagem prazeroso, participativo e estimula a pesquisa e a criatividade. Os professores têm papel fundamental nesse processo, em que os estudantes constroem a autonomia de sua aprendizagem.

Como participar?
 O processo de matrícula é igual ao do ensino regular. Se você tem o perfil definido, acima, basta se dirigir a uma escola e se informar sobre os documentos necessários.

Mais informações:
 (91) 3201-5071
www.seduc.pa.gov.br



Fonte: SEDUC-PA

A Aceleração da aprendizagem está presente no Projeto Mundiari conforme podemos constatar no cartaz acima ao chamar para a conclusão em menor tempo tanto do Ensino

Fundamental quanto do Ensino Médio. O tipo de sujeito que o Projeto Mundiar busca é o sujeito da EJA, isso se materializa nas faixas etárias oferecidas pelo referido projeto, 13 anos ou mais e 17 anos ou mais. No caso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o cartaz deixa claro o “mais” que se remete a possibilidade da idade de 15 anos. Cabe aqui ressaltarmos os artigos 27 e 28 da Resolução Nº 1 de, 28 de maio, de 2021 que institui as Novas Diretrizes Operacionais da EJA,

Art. 27. Obedecidos o disposto no art. 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/1996 e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o ingresso nos cursos da EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Fundamental (1º e 2º segmento).

Art. 28. Observado o disposto no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/1996, a idade mínima para matrícula em cursos da EJA e para inscrição e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (3º segmento) é de 18 (dezoito) anos completos. (BRASIL, 2021).

Diante do exposto acima é inegável que o Projeto Mundiar envolve os sujeitos da EJA, tendo em vista que o perfil traçado na descrição da oferta é o mesmo que consta na legislação da idade mínima para a oferta de EJA. Entretanto encontramos contradições acerca da presença do público da EJA no Projeto Mundiar. Ao fazermos a pergunta “A EJA funciona no Projeto Mundiar?” a coordenadora respondeu,

Não. O Mundiar é ensino regular para alunos em distorção. Então ele trabalha um currículo diferenciado dos alunos do ensino regular na idade certa. O currículo pautado no Mundiar é do currículo pautado no ENCCEJA (nacional), o Mundiar está legalmente autorizado por esse currículo, mas tem estratégia própria. Ele não faz parte da EJA, pois a EJA é uma modalidade e nós não atendemos esse público. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

Na resposta citada acima a coordenadora nega a oferta para sujeitos da EJA pelo Projeto Mundiar o que materializa uma contradição diante da realidade da oferta do referido projeto. Ainda em discurso contraditório ao primeiro, citado acima, a coordenadora afirma a presença dos sujeitos da EJA no Projeto Mundiar,

A questão é que o Mundiar, enquanto à quantidade de atendimento, alcançou a meta, atendeu muitos estudantes. A meta dentro do projeto foi alcançada quantitativamente, mas esse quantitativo não atendeu o público alvo da distorção porque o projeto não fechou na idade da distorção. Então ele atendeu muito o público da EJA que é outra modalidade para quem está com atraso escolar. Por esse motivo ele não atendeu para reduzir os índices de distorção. Ele não focou na idade certa [...]. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

Diante do exposto acima, o Projeto Mundiar atendeu sujeitos da EJA. Nos chama a atenção a falta de clareza em relação ao público do Mundiar e o público da distorção idade-ano na política imbricada no Mundiar, uma vez que o público descrito no cartaz do Projeto Mundiar é o mesmo da EJA. Então qual é a necessidade de haver projeto de aceleração da aprendizagem para os sujeitos da EJA? Qual é o interesse da SEDUC-PA em implantar projeto de aceleração que envolve sujeitos da EJA? Esses são questionamentos que levantamos a partir das falas nas entrevistas e da busca de informações em diferentes sítios.

Perguntamos a coordenadora, “As turmas regulares podem ser substituídas pelas turmas do Projeto Mundiar?” E tivemos como resposta,

Nunca aconteceu. Mas o Mundiar atendeu, pela questão da faixa etária, atendeu o público da EJA porque em muitas situações a escola não oferece a EJA. (até 15 anos é distorção, a partir de 16 é EJA). Mas a escola não oferta a EJA a tarde para esse estudante e ele não tem idade para estudar a noite, a família não quer que ele estude a noite (...). Então são diversos fatores que acabou culminando nessa matrícula do estudante no Mundiar que não é do público alvo do projeto. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

A resposta da coordenadora aponta para a oferta do Projeto Mundiar para sujeitos da EJA em turno em que não se oferta EJA. Nesse contexto cabe aqui destacarmos a diminuição do número de turmas de EJA no Pará conforme podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 11- Total número de turmas, dependência administrativa (estadual e municipal). EJA ensino fundamental e médio, Pará – 2013 a 2019

Etapa/ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Fundamental	7.447	6.830	6.157	5.318	5.010	4.660	4.285
Médio	1.408	1.433	1.502	1.417	1.313	1.219	1.145
Total	8.855	8.263	7.659	6.735	6.323	5.879	5.430

Fonte: Costa, Farias & Conceição (2021) - Microdados do Censo Escolar/INEP 2013 – 2019

As autoras apontam por meio da análise dos dados da tabela acima, que na rede estadual, os dados da Tabela demonstram que o atendimento de números de turmas de EJA no ensino fundamental fora reduzido de 1. 423 em 2013 para 771 em 2019, totalizando 652 turmas fechadas em sete anos. Acompanhando a tendência de redução, o número de turmas do ensino médio caiu de 1.405 para 1.141 em 2019, o que representa 264 turmas fechadas. Nesse sentido, o total de turmas envolvendo o ensino fundamental e médio na esfera do estado passa de 2.828 em 2013 para 1.912, evidenciando uma redução de 916 turmas em sete anos, o que representam em percentuais cerca de 32,39%. (COSTA, FARIAS & CONCEIÇÃO, 2021).

Notamos que a partir de 2015 a diminuição das turmas sofre queda livre, cabe aqui ressaltarmos que em 2015 o Projeto Mundiar apresentou um boom em sua oferta conforme o relato de um dos coordenadores do Projeto Mundiar,

Em 2015 a gente conseguiu um número maior de matrículas devido termos feito em 2014 um trabalho de mostrar para as escolas que o projeto dá certo. Então o número de 80 turmas foi superado em 2015 por 18.439 alunos matriculados, sendo que no ensino fundamental foram 233 turmas e no ensino médio 346 turmas. (LEÃO, 2017, p. 35).

A queda na oferta da EJA e o aumento da oferta do Projeto Mundiar é um indicador que sugere a migração dos sujeitos da EJA para o Projeto Mundiar. As referidas autoras nos mostram as demandas nas matrículas de EJA por faixas etárias,

Tabela 12- Número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por faixa etária, Pará- 2013 – 2019

Faixa Etária/Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Varição %
Até 14 anos	4.559	3.048	1.850	1.204	923	914	757	-83,40%
15 a 17 anos	63.683	60.677	56.213	50.188	44.199	41.498	37.866	-40,54%
18 a 19 anos	39.842	39.901	38.780	36.591	33.587	32.850	29.008	-27,19%
20 a 24 anos	46.939	45.269	43.593	42.253	40.962	39.994	35.316	-24,76%
25 a 29 anos	28.751	25.778	22.984	20.399	20.068	18.399	16.941	-41,08%
30 a 34 anos	23.658	21.277	18.272	15.930	16.133	14.769	13.412	-43,31%
35 a 39 anos	17.192	16.004	14.219	12.345	12.889	12.254	11.260	-34,50%
40 anos ou mais	29.518	27.495	25.164	22.277	23.467	23.148	22.087	-25,17%
Total/ano	254.142	239.449	221.075	201.187	192.228	183.826	166.647	-34,43%

Fonte: Costa, Farias & Conceição (2021) - Elaborado a partir dos dados das sinopses estatísticas do Censo Escolar INEP de 2013 a 2019. (Obs.: A variação percentual foi calculada com a comparação do ano inicial com o ano final da série histórica)

Segundo a leitura que as autoras nos ajudam a observar é que na tabela 12 “a maior demanda de matrículas de EJA nas redes de ensino encontra-se na faixa etária de 15 a 17 anos que, em 2013, correspondia as 63.683, sendo reduzida para 37.866 em 2019, o que corresponde em percentuais 40,54% a menos de matrículas.” (COSTA, FARIAS & CONCEIÇÃO, 2021, p.

422). Esses sujeitos de 15 a 17 anos aparecem na oferta do Projeto Mundiar, materializando mais um indicativo da presença dos sujeitos da EJA no referido projeto.

A primeira professora entrevistada descreveu de maneira geral o público da sua turma do Projeto Mundiar, “o público é basicamente de adolescente para jovem. [...] No caso eu trabalho com o Mundiar do Ensino Médio, então o público é geralmente dos 17 aos 23 anos.” (Professora Maria). Já a segunda professora entrevistada nos relatou que,

A minha primeira turma do Cordeiro de Farias era do 1º ano do ensino médio. Quando a SEDUC decidiu que ia ter o projeto no ensino médio em 2014. Orientaram as supervisoras de escola irem nas salas das turmas de 1º ano e perguntavam para os estudantes quem já tinha 17 anos ou mais? E então apresentavam o Projeto Mundiar para esses estudantes. Diziam que era um projeto de 2 anos, que os estudantes ganhavam 1 ano. A minha primeira turma foi remanejada desse público. (Professora Ana).

Percebemos um dos principais slogans do Projeto Mundiar: “ganhar 1 ano”, ou seja, passar pela aceleração. O que representa um atrativo para os sujeitos público-alvo que o Projeto Mundiar “atrai” em sua oferta. A entrevistada também nos relatou sobre a matrícula no Projeto Mundiar em outra escola que trabalhou,

[...] Os alunos que iam à escola se matricularem, no 1º ano, que já tinham 17 anos ou mais, já eram automaticamente direcionados para o Projeto Mundiar. No meu caso, não tive alunos que passaram pela EJA. A maioria dos meus alunos eram os que iam procurar o ensino médio regular. O Mundiar era para esses jovens de 17 a 21 anos de idade. Para ganharem 1 ano da vida deles ingressando no Mundiar, pois no projeto era 2 e na EJA 3 anos. (Professora Ana).

Esse direcionamento para a matrícula no Projeto Mundiar colaborou para o recrutamento do público-alvo da EJA para o projeto sem ao menos terem acesso à própria EJA. Sendo um indicativo de fechamento de turmas de EJA, por exemplo. Notamos na fala da professora entrevistada uma fala que desvaloriza a EJA ao enfatizar o Projeto Mundiar como vantajoso ao se concluir os estudos em dois anos e a EJA em três. Essa é uma fala de valorização da aceleração como vantagem no processo do ensino-aprendizagem.

A professora Ana nos aponta um elemento importante nesse processo inicial de matrículas no Projeto Mundiar. Segundo ela, “[...], mas como a SEDUC-PA ainda não tinha ajustado o sistema de matrícula para limitar o público do Mundiar, então o projeto acabou por tirar o público da EJA.” (Professora Ana). Esse relato nos mostra um grave problema que atingiu diretamente a lotação de turmas da EJA no estado. Nesse cenário a EJA se mostra ainda mais como campo de disputa ao ter seu público lotado em outra modalidade.

No que tange ao número de matrículas do Projeto Mundiar bem como ao quantitativo de turmas formadas, entramos com solicitação via ofício para a coordenação, mas até o presente momento não obtivemos retorno. Percebemos que os dados quantitativos relacionados ao Projeto Mundiar não foram divulgados e muito menos enviados à nossas várias solicitações. Também não conseguimos acesso ao relatório final do projeto, mesmo diante da promessa de acesso dada pela coordenadora entrevistada.

A presença dos sujeitos da EJA no Projeto Mundiar nos indica ser um dos elementos da redução de oferta de EJA na rede estadual de ensino de Belém-PA, ou ao menos contribuiu para isso no período de 2014 a 2020. Inferimos que a aceleração por meio do Projeto Mundiar foi uma política de EJA da SEDUC-PA, tendo em vista a presença dos sujeitos da EJA nas turmas do Mundiar. Entretanto o Projeto Mundiar se encerrou o que nos aponta uma política de descontinuidade no que tange ao enfrentamento à distorção idade-ano. Nesse contexto entendemos que as políticas estabelecidas são governamentais e não de estado.

É válido aqui destacarmos que o Projeto Mundiar materializou uma política de descontinuidade, porém não do combate à distorção idade-ano, e sim de oferta de turmas de aceleração.

4.2- O fenômeno da intensificação do trabalho docente no Projeto Mundiar

No primeiro edital referente ao Processo Seletivo Simplificado (PSS) interno para seleção de professores para atuarem no Projeto Pará (posteriormente chamado de Mundiar), podemos verificar a carga horária destinada a esses profissionais,

1.1 PROCESSO DE SELEÇÃO INTERNO para ocupar o encargo de professores licenciados habilitados nas áreas de Educação (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias) para atuarem como mediadores do conhecimento e em regime de unicência com carga horária de 200 h mensais dedicadas exclusivamente ao Projeto Pará: Programa de defasagem idade-ano no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, sendo 50% da carga horária destinada ao planejamento e registro do Projeto. (Edital Nº 001/2014-GS/SEDUC, PARÁ, 2014).

Segundo o referido edital as 200h mensais são divididas em 150h de regência de classe e 50h para o planejamento, ficando estritamente as 200h para os docentes no referido projeto, sendo dedicação exclusiva ao mesmo. Sobre a organização da carga horária, a coordenadora do Projeto Mundiar nos aponta algumas questões,

Todos os professores da rede só podem ser lotados até 150h. Os professores que não estavam no Mundiar tinham um tempo de 70h que podia chegar à extrapolação porque somava até 220h. Por que essa extrapolação? O direito é 150h, mas acontecia de professores terem duas turmas em uma escola “x” que soma mais 30h, isso na

normativa de lotação atual, a cada ano pode mudar. No Mundiar não era assim. O professor tinha 150h como os demais de outras disciplinas, mas recebia paralelamente a isso 50h de atividades para fazer o planejamento, pois exige o planejamento diferenciado. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

No que tange a lotação de professores, a coordenadora entrevistada nos mostra que os docentes do Projeto Mundiar não podiam ultrapassar as 150h de regência de classe e que as 50h para planejamento é um diferencial no projeto pelas características pedagógicas do mesmo. No entanto na fala seguinte da coordenadora nós percebemos uma contradição a respeito da carga horária de professores do Projeto Mundiar, segundo a coordenadora, a/o docente,

Podia pegar mais 20h para completar as 220h se quisesse, como muitos fizeram, mas paralelo a isso, nós tínhamos muitos outros problemas. As vezes o professor não estava amparado adequadamente, pela supervisora do projeto na escola, para ele desenvolver o trabalho como deveria. Porque recebia formação muito bem qualificada para fazer o trabalho, mas ele não tinha o compromisso, a responsabilidade [...] porque também não tinha o acompanhamento, pois todo trabalho precisa ter o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação. Talvez isso não tenha sido feito da forma mais adequada. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

Diante do exposto acima, as/os docentes do Projeto Mundiar também extrapolaram a carga horária de 200h. A coordenadora nos aponta alguns problemas que essa extrapolação de carga horária gerou, enfatiza que houve falta de acompanhamento pedagógico adequado para o desenvolvimento do planejamento, indicando que as 50h foram aplicadas na regência de classe em outras turmas. Conforme consta na fala seguinte da coordenadora,

Havia muitos outros professores que extrapolavam muito mais 220h. No Mundiar o professor só dava aula em um turno (manhã, tarde ou noite), em uma única turma para dar as 150h. Já o professor nas turmas normais, para ter as 150h, pega mais ou menos 20 turmas. O professor do Mundiar ainda tinha as 50h que daria a sua carga horária do dia todo para ele se planejar, mas os professores faziam, a maioria, não julgando a necessidade deles fazerem isso, ele dava aula a tarde em outras turmas para pegar as 220h, ou dava aula em faculdade ou em escola privada e aí negligenciava o trabalho. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

O que constatamos é que houve extrapolação de 220h de docentes do Projeto Mundiar, sendo essa carga horária envolvida, em vários casos, com regência de classe fora do referido projeto. Diante disso, a fala da coordenadora nos mostra que houve docentes que utilizaram as 50h destinada ao planejamento, para trabalharem em outras turmas e consequentemente aumentar sua carga horária. Como ocorreu com a professora Maria que nos falou: “Eu trabalhava de manhã com turmas do ensino regular e a tarde com o Mundiar.” Outro fato se refere à extrapolação de carga horária de regência de classe. A referida extrapolação da carga

horária é um indicativo do fenômeno da Intensificação do Trabalho Docente que segundo Dal Rosso (2008), há mais gatos de energias, mais trabalho.

Segundo a Instrução normativa Nº 2, de 3 de fevereiro de 2020 que dispõe sobre critérios a serem adotados para lotação de pessoal nas unidades administrativas e escolares da SEDUC-PA, em seu capítulo I- da lotação de professores em regência de classe,

Art. 3º A jornada de trabalho do professor será de 20 (vinte), 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais, constituída de regência de classe e horas-atividade. Parágrafo único. As horas-atividade correspondem a 25% (vinte e cinco por cento) da jornada de trabalho em que estiver enquadrado o professor e serão cumpridas preferencialmente na escola, obedecendo-se aos limites abaixo: I - O professor lotado na jornada de 20 (vinte) horas semanais desenvolverá 15 (quinze) horas de regência de classe e 5 (cinco) horas-atividade semanais II - O professor lotado na jornada de 30 (trinta) horas semanais desenvolverá 22 (vinte e duas) horas de regência de classe e 8 (oito) horas-atividade semanais. III - O professor lotado na jornada de 40 (quarenta) horas semanais desenvolverá 30 (trinta) horas de regência de classe e 10 (dez) horas-atividade semanais.

No que tange à carga horária máxima, 40h semanais, a normativa aponta para a divisão de carga horária entre regência de classe (30h) e atividades semanais (10h). No Projeto Mundiar as 50h para planejamento foi um diferencial na jornada de trabalho, no entanto, não foi uma realidade para a lotação de todas as professoras e professores do projeto. Segundo a professora Ana,

Quando a gente fez o PSS, o Mundiar tinha 200h, a gente era lotado com 100h no turno que a gente ia dar aula. Então a gente ia trabalhar 4h com o aluno e 4h no planejamento para fazer planejamento, preencher relatório, fazer diário de classe. Então era muita coisa. Mas a gente tinha tempo para estudar, isso foi em 2014 até início de 2015 trabalhamos assim. Quando veio o enquadramento do PCCR dos professores, nós tivemos redução de 50h do planejamento. Então nós ficamos lotados na jornada de 40h do PCCR, mas a gente trabalhava na escola de 7h30min até 11h30min- 12h15min (6 aulas), no meu caso pela manhã. A gente tinha apenas 50h para o planejamento. Então aí eu acho que veio uma queda na qualidade. (Professora Ana).

A professora Ana aponta para a redução do tempo de planejamento. Cabe aqui ressaltar que as horas de planejamento é apontada como indicador de qualidade no Mundiar, segundo as falas das entrevistadas. O indicativo é que as 50h não foram cumpridas a rigor. Um elemento apontado pela professora Ana foi a redução de carga horária para planejamento. Segundo a professora,

Muitos professores que passaram no PSS como eu, não ficaram no projeto porque era muito trabalho e o dinheiro não compensava. A gente não tinha mais tempo para fazer o planejamento e tudo mais! Mas assim, o que a gente fazia? A gente tinha que se virar!!! Trocar ideia com colega de outra área, por exemplo. Buscar vídeos no You

Tube. Estudar e tentar da melhor maneira possível repassar a aula para o aluno. Mas era um desafio bem difícil, não era fácil!!! (Professora Ana).

A redução da carga horária destinada ao planejamento ocasionou mais trabalho em pouco tempo. Nesse caso percebemos a presença da polivalência, que Dal Rosso (2008) nos aponta como a realização de diversos serviços ao mesmo tempo e na mesma jornada de trabalho. A professora Ana se viu diante de uma responsabilização para dar conta das demandas do projeto. Ainda sobre o planejamento, a docente nos relatou que,

No PCCR em 2015, já não era exigido que a gente fizesse o planejamento na escola. Ficamos liberados para fazer as 50 h em casa. Então a gente cumpria as 150h dando aula, mas o planejamento podia fazer em casa, então não fui mais fazer o planejamento na escola. Passei a reunir com minha supervisora uma vez por semana no horário que a minha turma estava em aula de Educação Física. Só fiquei um semestre fazendo planejamento na escola no contraturno. (Professora Ana).

Pelo relato da professora percebemos que a sua jornada de trabalho se estendeu para sua rotina em ambiente doméstico. Esse é um elemento que indica a intensificação do trabalho docente, uma vez que o tempo é severamente reconfigurado.

O regime de trabalho do Projeto Mundiar perpassa pela unidocência ligada à mediação dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento das quais os docentes não foram formados/habilitados para ministrar. As professoras entrevistadas são exemplos disso, a professora Ana é graduada em geografia e a professora Maria em Química, todavia mediarão as aulas no projeto de outras áreas do conhecimento, tais como Língua Portuguesa. Diante disso nós perguntamos às professoras sobre o desenvolvimento de seu trabalho enquanto unidocentes no Projeto Mundiar. A professora Ana nos respondeu,

Para quem pensava que o Projeto Mundiar era fácil, para o professor não era fácil! Quando me inscrevi eu não sabia direito o que era unidocência, eu não sabia que eu teria que ministrar todas as disciplinas. Eu só soube disso em uma reunião que teve na SEDUC para os professores. Até então eu pensava que eu ia ministrar a minha disciplina. Não foi fácil! **No edital não constava sobre a unidocência?** No edital dizia que era para professor unidocente, mas eu não sabia o que era unidocência. Até pesquisei sobre, mas não ficou claro para mim. Eu não associei que eu iria trabalhar com todas as disciplinas. (Professora Ana).

A unidocência foi entendida pela professora Ana somente no momento em que houve uma reunião após a seleção para o projeto. A professora evidenciou em sua fala sobre sua habilitação para ministrar aula, ou seja, Geografia. Entretanto se deparou com a exigência de mediação de todas as áreas do conhecimento. Sendo essa mediação para etapas finais da

Educação Básica. A professora Ana passou a vivenciar uma rotina de trabalho para a qual não foi formada, desse modo se deparou, como ela chama, com um regime de trabalho que não era fácil. Ela nos relatou detalhes sobre a rotina do seu trabalho,

A rotina não era fácil! Era bem estressante, mas ao mesmo tempo era desafiador porque sempre estava vendo coisas novas. Estudando coisas novas! Como era trabalho em módulos, no caso do ensino médio que trabalhei, eram 4 módulos. Trabalhava Matemática e Língua Portuguesa nos 4 módulos e variava as disciplinas nos outros módulos. Por exemplo: no 1º módulo era Matemática, Língua Portuguesa, Biologia e Filosofia. Filosofia que era de Humanas eu dominava bem. Biologia eu aprendi a gostar muito e a Matemática sempre foi um grande desafio porque não era só para nós que era difícil, mas para os alunos também. [...] Para mim sempre foi muito difícil o último módulo porque era Física e Língua Inglesa, porque Física eu nunca me identifiquei, nem mesmo no ensino médio. Então tive que estudar mesmo como trabalhar a Física. (Professora Ana).

A professora nos aponta suas dificuldades com áreas do conhecimento, principalmente aquelas distantes da sua, que foi desafiador para o desenvolvimento de sua unicodência no Projeto Mundiari. Ela também aponta sobre a rotina estressante diante das demandas da unicodência. Quando perguntada sobre as videoaulas, a professora nos relatou que,

As videoaulas eram boas, mas eram muito curtas. São vídeos de 10 a 15min. Então é muita coisa em pouco tempo. Por exemplo, de Matemática existe cálculos que passavam rápido na aula e aí a gente ia pausando e perguntando se os alunos entenderam porque para aquele entendimento da videoaula parecia que o aluno já sabia, mas o aluno não sabia o passo a passo daquela aula. Então a gente tinha que buscar outras informações, a gente que não era da área. Senão, não conseguíamos transmitir o conhecimento. (Professora Ana).

O relato da professora Ana aponta para uma fragilidade do recurso das videoaulas, tendo em vista a pouca contemplação da realidade do público do Projeto Mundiari. A docente retrata sobre mais trabalho no que se refere a organização dos conteúdos de outras áreas para mediar na tele aula. A professora Maria nos explicou como se desenvolveu o seu processo de mediação no Projeto Mundiari,

A gente basicamente, ‘no português claro’ não dá aula de Língua Portuguesa, de Matemática, Etc. As tele aulas do Telecurso 2000 são utilizadas em sala de aula. Nós passamos os vídeos e da feita que nós passamos os vídeos, nós funcionamos como mediador, ou seja, apenas explicar os pontos que os alunos não entendam na aula. Mas para isso, previamente, nós temos que assistir as aulas, estudar, em termos das atividades que serão elaboradas, planejar as aulas e atividades, porquê o Mundiari não trabalha apenas com a tele aula e livro¹¹. Ele também trabalha com atividades extracurriculares com outro tipo de planejamento pedagógico. (Professora Maria).

¹¹ Ver Anexo II.

A professora Maria nos explica que a mediação não é a ministração de aula e sim a explicação de pontos não entendidos pelos estudantes. Segundo a docente, “Eu que sou professora de Química vou ter dificuldade de planejar aulas de Geografia, de História, mas é aí que vou ter que me modelar para poder ajudar os alunos.” Esse relato nos aponta a chamada cobrança de resultados que Dal Rosso (2008) nos mostra como forma de intensificação subjetiva do trabalho. “Modelar” é a forma pela qual a trabalhadora busca ter algum domínio dos conteúdos, que não são de sua área de formação, para mediar na tele aula. Essa “modelação” é a materialização indica traços do fenômeno da intensificação do trabalho docente.

Tanto a professora Ana quanto a professora Maria, apontam o estudo prévio de cada módulo do projeto. Para a professora Ana o desafio é a mediação das áreas que ela não tem formação e nem afinidade. Diante dessas falas nós perguntamos sobre as formações pedagógicas do Projeto Mundiar. Segundo a professora Ana, “na formação realmente eles davam para a gente a noção da metodologia, mas trabalhar o conteúdo não era assim, a gente que tinha que ir buscar, ver vídeos, tinha que aprender!” A metodologia telessala era o objeto das formações pedagógicas do Projeto Mundiar. A professora Ana nos detalhou que,

A formação era mais em cima da metodologia e como poderia mediar os conteúdos. Com relação ao domínio de como passar os conteúdos, não tinha muito na formação. Tanto é que quando íamos fazer a formação do módulo 03, por exemplo, tínhamos uma tarde de História, uma tarde de Artes, etc. Eram duas aulas no máximo. A formação era de mediação e não de conteúdo. (Professora Ana).

Diante do relato da professora Ana, os conteúdos das áreas do conhecimento eram de responsabilidade do unidocente no que tange ao seu domínio. A formação era majoritariamente pedagógica. A professora Maria nos relatou como funcionavam as formações,

As formações pedagógicas nos ajudaram da seguinte forma, nas formações cada professor dava uma ideia de como levar para a turma as dinâmicas de sala de aula que é um dos pontos que o projeto tem bastante força além das tele aulas. *As formações pedagógicas ajudaram nas áreas do conhecimento?* Sim, bastante! Porque são vários professores de várias disciplinas, são professores de todas as disciplinas. Dentro de uma sala aonde tinham as formações pedagógicas, haviam várias disciplinas então cada um dava a sua contribuição para a dinâmica de cada área. A gente mesclava esses conhecimentos de outras disciplinas. (Professora Maria).

Diante do exposto acima as formações pedagógicas focaram na socialização de ideias para a organização de atividades. Foram momentos em que os unidocentes trocaram suas experiências de sala de aula. Enquanto estava em vigor o contrato da SEDUC-PA com a FRM, as formações pedagógicas do Projeto Mundiar eram organizadas pela fundação. Segundo a coordenadora do Projeto Mundiar,

O contrato com a FRM encerrou em 2017. Então todas as turmas que iniciaram até em 2017, era a FRM que realizava as formações (a FRM realizou as formações até 2018). A partir da entrada de turmas de 2018 até então, quem realizou as poucas formações que tiveram, foi a equipe da SEDUC-PA. Foi criado um comitê formativo da SEDUC-PA, do qual eu fiz parte. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

Enquanto havia a parceria público-privada com a FRM, as formações pedagógicas eram frequentes, todavia após o encerramento do contrato houve diminuição das formações, o que indica o início do desmonte do Projeto Mundiar a começar pelo seu “forte” que eram as formações pedagógicas. Segundo a professora Maria, “tínhamos formações periódicas. Em cada encerramento de módulo vinha uma formação para o módulo seguinte. Quando o projeto passou totalmente para a SEDUC-PA, já houve uma dificuldade para manter essa organização.” Diante dos relatos acima, notoriamente o Projeto Mundiar sofreu uma desestruturação que culminou em impactos no trabalho docente.

Um elemento que nos chamou atenção nas entrevistas é a presença da parceria público-privada (PPP) no Projeto Mundiar por meio da FRM e da Universidade da Amazônia (UNAMA- administrada pelo Grupo SER Educacional). Segundo a coordenadora do Projeto Mundiar,

Fizemos Pós-Graduação pela UNAMA junto com a FRM. Houve uma parceria porque a especialização tinha em seu currículo disciplinas específicas da metodologia telessala que é da FRM, e houve as disciplinas específicas da formação pedagógica que foi pela UNAMA. A especialização saiu pela UNAMA. [...] Somente a equipe do comitê formativo, que eram 35 pessoas, fizeram a especialização. Tivemos algumas disciplinas na UNAMA e com a FRM. A FRM veio em alguns momentos, tivemos uma semana de aula e depois tivemos as aulas com a UNAMA, mas culminou no fim do Projeto Mundiar. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

A especialização não foi ofertada a todas/os professoras/es do Projeto Mundiar. O que causa estranheza diante do contexto da especialização. Não tivemos acesso às informações referentes ao custo dessa parceria que envolveu o curso de especialização. Todavia percebemos que pode ter ocorrido uma seleção meritocrática desses 35 unidocentes para terem acesso ao curso. Conforme podemos analisar no relato a seguir da professora Maria.

Nós professores que fomos selecionados para trabalhar com a formação de professores, fizemos um pós-graduação em parceria com a SEDUC-PA, FRM e UNAMA. Acho que poucas pessoas sabem disso. A gente foi para o Rio de Janeiro para receber formação. Conhecemos algumas unidades que trabalham com o telecurso 2000. A gente obteve alguns conhecimentos além daqui do Pará. Nessa pós-graduação recebemos formação para sermos formadores de professor. (Professora Maria).

A professora Maria aponta indícios de critérios meritocráticos na oferta da especialização citada anteriormente. Ela contextualiza fatos ocorridos antes de seu ingresso na especialização,

Devido ao meu desempenho no projeto Mundiar, fui convidada para participar da coordenação, então larguei as turmas do EJA e fiquei somente no Mundiar. [...] De 2018 para 2019 fui convidada pela coordenação da SEDUC-PA para estar me engajando como professora formadora de professores. (Professora Maria).

Diante do relato da professora Maria, a seleção meritocrática é marcante no Projeto Mundiar. Observamos que para ter acesso ao curso de especialização, os 35 unidocentes apresentaram critérios peculiares para serem selecionados. Esse fator é afirmado pela professora Ana,

Um grupo de professores fizeram a especialização, a maioria estavam desde a primeira turma do Mundiar. A Pós-Graduação foi **indicação** mesmo, tanto da FRM como da própria SEDUC-PA, para aqueles professores que elas observavam que seguiam a metodologia, que faziam um trabalho de acordo com o que era proposto nas formações. **Então essa indicação foi a partir do que os supervisores observavam?** Sim, Junto com os formadores da FRM e a própria coordenação do Mundiar na SEDUC-PA, a partir do monitoramento que eles faziam. (Professora Ana).

Portanto os docentes que seguiam as diretrizes do projeto Mundiar foram selecionados mediante a observação por meio de monitoramento. Segundo Soares & Baczinski (2018),

A meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema. Isso pois, a “aliança meritocrática” entre as classes dominantes e os docentes faz com que os indivíduos das classes dominadas continuem acreditando nesse modelo, fazendo com que a escola seja apenas uma ferramenta do capitalismo. (p. 37).

As autoras pontuam que a meritocracia escolar fortalece a hegemonia neoliberal de manter a escola como aparelho que fortalece o sistema capitalista e seus ideários. Nessa conjuntura o Projeto Mundiar por meio da Parceria Público-Privada (PPP) envolvendo a FRM e a UNAMA trouxe à tona a manutenção da lógica de mercado, a seletividade por meio do monitoramento.

A professora Ana nos relatou como se deu a criação da especialização para os unidocentes do Projeto Mundiar,

Quando soubemos que haveria uma Pós-Graduação, surgiu até uma conversa que seria um mestrado na metodologia telessala. Mas veio a especialização. **Por que a Pós-Graduação não foi mestrado?** Eu não sei, pois foi um acordo da SEDUC-PA com a

FRM. O que eu sei é que a SEDUC-PA pagou para a FRM para fazermos a especialização. A especialização foi realizada pela FRM. Fomos para o Rio de Janeiro, fazer o 1º módulo. Tudo pago pela SEDUC-PA. Depois fizemos à distância em uma plataforma chamada Canvas. As atividades eram a FRM que realizava. Depois fizemos um módulo presencial na UNAMA. A FRM contratou a UNAMA para certificar. A UNAMA foi mais para a legalização da especialização. Quem deu mesmo a pós foi a FRM. Da UNAMA nós tivemos três disciplinas pedagógicas básicas. (Professora Ana).

Na pesquisa e em nossa solicitação, via ofício, não obtivemos acesso ao documento que consta o valor do repasse dessa parceria público-privada da SEDUC-PA com a FRM e a UNAMA para a oferta do Curso de Especialização em Metodologia Telessala para os 32 docentes do Projeto Mundiar e nem das viagens para o Rio de Janeiro.

No relato da professora Ana é possível notarmos que a presença da UNAMA, nessa parceria público-privada, esteve voltada para disciplinas pedagógicas e para a emissão da certificação do curso. A docente nos disse como se deu a Pós-Graduação no Rio de Janeiro,

Na Pós-Graduação não tinha conteúdo, era mais pedagógico e teórico. Temáticas sobre o negro, sobre a inclusão. A gente viu como trabalhar essa exclusão, discriminação racial na escola. No Rio de Janeiro os professores abordaram autores muito bons. Vimos Paulo Freire e seus discípulos que iam lá conversar com a gente. Um pessoal muito bom mesmo! (Professora Ana).

No Curso de especialização, assim como nas formações pedagógicas, os conteúdos das áreas de conhecimento não foram o foco, como disse a docente Ana, foi pedagógico e teórico, e nesse caso percebemos que se voltou para alguns temas contemporâneos.

Nos chama a atenção o destaque dado pela professora Ana ao educador Paulo Freire e seus “discípulos”, esse discurso é muito presente em projetos voltados para educação na tentativa de se afirmar uma educação freireana, todavia nem sempre é o que realmente ocorre.

Tivemos acesso ao Histórico do Curso da Especialização em Metodologia Telessala da professora Maria. O referido documento apresenta as disciplinas cursadas pela professora. Consta o total de 05 disciplinas conforme podemos observar na imagem do documento descrito na Figura 07.

Figura 07: Histórico do Curso da Especialização em Metodologia Telessala

DISCIPLINAS	STATUS	PROFESSOR	TITULAÇÃO	CARGA HORÁRIA	NOTA
A CONSTRUÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA, ESCRITA E DO RACIOCÍNIO LÓGICO	REPROVADO POR MÉDIA				6,00
APRENDIZAGEM E SUA DIMENSÃO COGNITIVA, AFETIVA E SOCIAL	APROVADO POR MÉDIA	DARLENE VIRGINIA RIBEIRO DOS SANTOS	ESPECIALISTA	40	9,84
METODOLOGIA CIENTÍFICA	APROVADO POR MÉDIA	ENZO OLIVEIRA MOREIRA	MESTRE	30	8,42
METODOLOGIA DE ENSINO TELESSALA	APROVADO POR MÉDIA	KÁSSIO PINTO DA MOTTA	MESTRE	160	8,70
PRÁTICAS DE ENSINO - MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	APROVADO POR MÉDIA	MARIA TEREZA FARIAS DE ALBUQUERQUE NEGROMONTE	ESPECIALISTA	90	10,00
Informações					

RESUMO GERAL	
TOTAL DE HORAS CURSADAS EM DISCIPLINAS:	320
TOTAL DE HORAS CUMPRIDAS NA CONFEÇÃO DE MONOGRAFIA:	
CARGA-HORÁRIA TOTAL DO CURSO:	320



SECRETÁRIA ACADÊMICA



UNAMA
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA
Ruth Helena Rodrigues Barbosa
Secretaria Acadêmica
Av. Alameda Celso, 287 - Umarizal
Belém-PA / 66060-902

Local de Expedição: Belém

Data de Expedição: 17/12/2020

Fonte: Documento cedido pela professora Maria.

Podemos visualizar que apenas a disciplina “A Construção dos Processos de Leitura, Escrita e do Raciocínio Lógico” está ligada às áreas de conhecimento, nesse caso, à Língua Portuguesa: leitura e escrita e à Matemática: raciocínio lógico. As demais perpassam pelo campo pedagógico e pela metodologia Telessala da FRM.

Segundo a notícia intitulada “Pós-graduação forma professores em metodologia Telessala” disponível no site da UNAMA,

A pós-graduação em Metodologia em Telessalas tem como diferencial a alta qualificação do corpo docente, aliada à experiência no mercado educacional, seguindo um padrão de qualidade de ensino do grupo Ser Educacional, mantenedor da UNAMA. O título possibilita a atuação como mediadores no Projeto Mundiar, da Fundação Roberto Marinho. (UNAMA, 2018).

Diante do exposto acima, a educação é concebida como mercadoria pela instituição privada, á dada ênfase a experiência da mesma no chamado “mercado educacional” no qual o Grupo Ser Educacional é orientador conforme os princípios empresariais do grupo, tais como,

o lucro conforme podemos observar no site oficial <<https://www.sereducacional.com/valores-e-principios>> no qual consta os princípios do Grupo Ser Educacional. Segundo Mészáros (2008),

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma da “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da **sociedade de mercadorias**. (p. 80, grifo nosso).

No atual contexto da expansão do capital internacional a educação tem sido concebida como mercadoria por meio de ações privatistas que adentram os processos educativos dentro e foras das instituições públicas.

Conforme a professora Ana nos relatou, a partir do segundo módulo a especialização aconteceu no formato à distância (EAD) pelo Canvas. Segundo informações do site oficial <<https://www.instructure.com/pt-br/canvas>> Canvas é uma plataforma de gestão de aprendizagem gerenciada pela empresa Instructure. A empresa Instructure foi iniciada em 2008 por dois alunos de Pós-Graduação, a Instructure é a casa do Canvas, a plataforma de gerenciamento de aprendizagem que beneficia milhões de alunos e professores pelo mundo, todos os dias. A Instructure lançou formalmente o sistema de gerenciamento de aprendizagem Canvas. O Canvas facilita o ensino e a aprendizagem para todos, desde os alunos mais novos até professores universitários e líderes de empresas.

Canvas é uma plataforma digital privada que foi utilizada na formação de professoras e professores da educação pública. Segundo Peroni & Caetano (2020),

Os representantes do setor privado têm operado cada vez mais dentro do próprio governo, fazendo parte e disputando a formulação e o desenvolvimento das políticas educacionais, bem como atuando *in loco*, por meio da doação, do apoio e/ou da venda de todo tipo de produto como consultorias, assessorias, plataformas digitais, ou o que chamamos de apoio técnico. (p. 06).

Perante o exposto acima no Projeto Mundiar houve a parceria público-privada na qual as instituições privadas, FRM e UNAMA, estiveram presentes nas orientações educacionais por meio das formações pedagógicas e da plataforma digital Canvas. As referidas orientações partiram de princípios próprios das instituições, principalmente da FRM. Segundo Pretto (2020),

É inegável que a educação vem se amparando na tecnologia ao longo dos anos, no entanto o professor (Pretto) aponta os perigos dessa fusão acontecer de forma acrítica na educação. Para ele, durante os anos o professor se transformou em mais um produto pela tecnologia e o processo educativo emancipatório foi esquecido. (p. 04).

O autor citado acima nos alerta sobre os impactos no docente diante da ligação da educação com a tecnologia. Ressalta o professor como produto pela tecnologia como se fosse um processador de informações. O autor ressalta que “para subverter essa ordem tecnológica, precisamos cobrar dos representantes políticos tecnologias federadas, que garantem segurança dos dados e que promova soluções criativas e livres.” (p. 03). Pretto (2020) nos aponta outro problema da entrada de plataformas digitais privadas na educação pública, que é a amarração às orientações das empresas bem como uma segurança duvidosa dos dados.

As plataformas digitais se tornaram mais presentes na educação no atual contexto da Pandemia do Novo Corona Vírus (Covid-19). Com a aprovação do ERE o ensino passou a ser pelas telas digitais. Diante dessa conjuntura nós perguntamos sobre o desenvolvimento do trabalho no Projeto Mundial em formato de ERE. Segundo a professora Maria,

Até então nós estávamos parados, não estávamos desenvolvendo nenhuma atividade por conta da falta de orientação da escola e da SEDUC-PA. Mas sempre dei apoio via internet divulgando informações necessárias para meus alunos. Informações de Química, sobre o ENEM. E não só da minha área, mas de outras disciplinas também. E com relação ao calendário das aulas disponibilizadas na televisão. (Professora Maria).

A professora Maria nos relatou que “o chip estava prometido para chegar desde o mês de julho e eles receberam mês passado (novembro). Então tudo isso atrasa o ensino remoto na rede pública.” Na ausência de orientação da SEDUC-PA, a professora Maria desenvolveu seu trabalho por meio de comunicação direta com seus educandos de forma autônoma. Após a chegada de orientações para o ERE, houve uma nova rotina,

Agora que eles receberam o chip. Hoje tivemos uma formação, desde a semana passada está havendo formação com relação ao *Classroom* que tem no Google. Então a gente está começando a trabalhar a gora e inclusive eu estava fazendo isso, alimentando o sistema da sala de aula da nossa turma. Então estamos começando a trabalhar agora, para que eles possam finalizar nesse tempo. (Professora Maria).

Com o acesso aos chips e o desenvolvimento das formações para o uso da Classroom¹², o ERE começou a “funcionar”. O trabalho docente se modificou ao se desenvolver sob nova

¹² Google Classroom (sala de aula) é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps redirecionado à área de educação. Desta forma, é uma plataforma de Internet que permite aos professores criar e distribuir tarefas

rotina e novos ambientes. Todavia o novo cenário mostrou novos desafios e mais trabalho. No que tange ao ERE, a professora Maria nos disse que,

O ERE é bem complicado! Para os alunos não ficarem sem nada, a gente envia material, mas a gente como professor de sala de aula, sabe que dentro de sala de aula o aluno não tem aquela atenção, principalmente adolescente, eles fogem, ficam no celular. Agora imagina no ensino remoto! É mais complicado!!! Procuramos fazer o melhor, enviando os conteúdos, mas não sabemos se o aluno está fazendo ou não. Se está dando para outra pessoa fazer. Então não sabemos nada disso! Mas a gente tenta! É o nosso trabalho, ter que alimentar o sistema, fazendo as atividades e esperar que eles entreguem em tempo hábil. (Professora Maria).

A nova rotina de alimentação da plataforma digital, elaboração de atividades, além do contato virtual com os estudantes, ocasiona mais trabalho ao docente, uma vez que exige mais atividades em sua rotina e o domínio da tecnologia. Além desses fatores, ocorre as ausências de estudantes no ERE,

Dois alunos já me comunicaram que não foram buscar o chip, aí eu disse: “como é que vocês vão fazer as atividades?” Ah! Não dá para a senhora enviar pelo WhatsApp? Não! Não foi esse o combinado. O combinado foi vocês buscarem o chip e receber as orientações sobre como será trabalhado o ensino remoto. As coisas começam a complicar. As vezes o aluno não sabe usar o chip. Tem um professor de Informática disponível para os professores e alunos lá na escola para orientar. (Professora Maria).

O fenômeno da intensificação do trabalho docente no contexto do ERE se materializa por meio do aumento de atividades que chegam até a residência do docente. Atender estudante pelas contas pessoais de redes sociais, enviar os conteúdos em plataformas digitais, esperar o retorno das atividades e corrigi-las, etc.

Com a situação de encerramento do Projeto Mundiar, perguntamos às professoras e a coordenadora sobre o andamento do referido projeto nessa reta final no que tange ao ERE e demais questões que afetam o trabalho docente. Bem como a avaliação das entrevistadas sobre o Projeto Mundiar. A coordenadora nos informou que “o Mundiar está concluindo as turmas que iniciaram em 2019 (sexta entrada).” Também nos afirmou que o Projeto Mundiar aderiu ao ERE. Perguntamos sobre a existência de professores temporários na fase final do projeto, a coordenadora nos disse que,

de aprendizagem, prática e avaliação aos alunos de uma forma sem papel; os alunos completam as tarefas nos seus computadores (como trabalhos de casa ou em horários de trabalho designados durante o dia letivo), podem comunicar eletronicamente com o professor em caso de problemas e dúvidas, e submetê-los eletronicamente ao professor após a sua conclusão. Google Classroom é assim uma ferramenta para a aprendizagem integrada. (Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre).

Ainda tem alguns. Porque com essa terminalidade e a transição de 2019 para 2020, muitos professores efetivos que estavam nas turmas que terminaram no final do ano passado e não houve oferta de turma nova em 2020, ficaram sem turma. Muitos substituíram os temporários que estavam nas turmas do Mundiar e outros buscaram carga horária normal por que sabiam que o projeto iria terminar. Muitos professores temporários foram substituídos. Hoje temos poucos, nós temos pouco mais de 100 contratados do total de aproximadamente 297 efetivos, e temos 418 turmas finalizando. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

O relato da coordenadora nos aponta a problemática relacionada à lotação dos docentes após a saída das turmas do Mundiar e a substituição dos professores temporários antes do término do contrato. É a materialização da descontinuidade que o Mundiar representou. Diante desse contexto de encerramento das turmas do Projeto Mundiar, perguntamos para a coordenadora como ficará a lotação dos professores que estão apenas no Projeto Mundiar?

A SEDUC vai realocá-los porquê não haverá mais unidocência. Essa realocação compete à Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas (SAGEP). Inclusive a coordenação do Mundiar já sinalizou, via processo, para a SAGEP, quem são os efetivos. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

Enquanto a chamada realocação não ocorreu, houve redução de carga horária para docentes como a professora Maria,

Fiquei como professora formadora até setembro do ano passado. A partir daí fui desvinculada do cargo. ***Essa desvinculação prejudicou a sua carga horária?*** Prejudicou porquê além das 150 horas de sala de aula, havia mais 50 horas para trabalhar nas formações, adaptações e coordenação. Eu sou de Química e tenho só 50h no ensino regular, então vou ter que correr atrás de mais 150 horas para poder equivaler as minhas 200 horas. (Professora Maria).

O “correr atrás” das 150h demonstra a responsabilização docente para resolver sua lotação que deveria ter sido resolvida pela SEDUC-PA. Com a professora Ana a lotação aconteceu de forma diferente,

Fui lotada no Laboratório de Informática pela manhã. ***Como você avalia esse seu novo trabalho? É a primeira vez que trabalha fora da sala de aula?*** Não. Eu já trabalhei em Laboratório. Devido à pandemia, os espaços ficaram fechados. Então tivemos que trabalhar com as coordenações pedagógicas. Eu não gostei! Esse trabalho não achei bom. É muito cansativo e estressante trabalhar na coordenação. Antes eu lidava com aluno difícil, agora lidei com professor difícil, o que é pior! ***Você chegou a solicitar uma turma para ficar no ensino remoto?*** Eu consegui 03 turmas a tarde em 03 escolas. Dessas 03, 02 não formaram. Aí já perdi duas turmas. Neste ano já consegui mais duas turmas em duas escolas que uma professora me repassou. Então estou em 04 turmas a tarde. (Professora Ana).

A lotação para a professora Ana nos mostra a precarização da organização referente à lotação de professoras e professores na SEDUC-PA. Os docentes se veem diante de uma responsabilização por procurar turmas para preencher sua carga horária,

Tem um professor que está em processo de aposentadoria, assim que ele sair, pegarei a carga horária dele. Fui na SEDUC-PA ano passado atrás de turmas. Mas lá na Coordenadoria de Descentralização (CODES) me disseram: “Olha, Geografia é uma das piores disciplinas! Não tem turma disponível.” Realmente é muito difícil conseguir turma na Geografia. Tem assim, por exemplo, uma turma lá em Marituba e a gente mora no centro de Belém, então é pagar para trabalhar. (Professora Ana).

Esse é o cenário da situação de docentes com o encerramento do Projeto Mundiar e sem lotação definida. Professoras e professores tendo que procurar vaga em turmas pelas escolas da rede. Ainda pior, como ocorre com a professora Ana, ficar na espera pela aposentadoria de um professor para conseguir lotação em uma única escola.

Sobre os docentes ficaram sem carga horária, a coordenadora do Projeto Mundiar nos disse como ocorreu seu trabalho assim que iniciou as atividades como coordenadora,

Levei pauladas no início porque foi justamente na transição e no término e os professores ficaram sem carga horária e houve muitos conflitos em relação a isso. Fui várias vezes no Ministério Público responder denúncias. Nesse sentido foi um pouco tenso. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

A forma como o Projeto Mundiar foi encerrado, causou impactos principalmente na lotação dos docentes que estavam no projeto. A chegar a ponto de haver denúncias de redução de carga horária. Segundo a professora Ana, o Projeto Mundiar,

É um projeto muito bonito, o estado investiu muito no projeto. Mas infelizmente essa questão política acaba atrapalhando. No meu ponto de vista ele poderia ter continuado com novo nome alguns ajustes. Poderia ter continuado porque estava nos 144 municípios do estado. Até a secretária de educação da SEDUC-PA perguntou porque acabou o Mundiar.? Pela lógica não era para o Mundiar ter terminado. Mas se o projeto Trilhas for permanente, aí será uma garantia maior. A decisão de acabar com o Mundiar foi muito rápida, de cima para baixo. Apesar das críticas à unidocência, a gente vê pontos positivos no Mundiar, como por exemplo a interação do aluno. (Professora Ana).

A professora Ana pondera as limitações referente à unidocência, todavia evidencia a importância da interação professor-estudante. A professora nos aponta a repentina decisão de encerramento do Projeto Mundiar, evidenciando ter sido uma decisão não dialogada com a base do projeto, ou seja, docentes e discentes. Segundo o que ela nos relatou,

Havia muita resistência por parte dos colegas professores do ensino regular. Na Escola Cordeiro de Farias foi muito difícil para mim! Tanto é, que eu não quis permanecer lá. Terminou a primeira turma e eu saí. Fui procurar outra escola porque lá realmente era difícil! O pessoal era muito contra o projeto. Não aceitavam de jeito algum o projeto. Não queriam nem conhecer e nem saber do nosso trabalho. Na verdade, nós sempre fomos muito detonados, até mesmo pelo sindicato! Em toda reunião do sindicato sempre se falava do projeto no que se referia à FRM. Do dinheiro que o estado havia pago para a FRM. Mas a gente não tinha nada a ver com esse contrato. Nós estávamos no projeto com o objetivo da docência, de fazer o melhor para o aluno. Mas a gente era muito marginalizado! (Professora Ana).

Desde o início os docentes do Projeto Mundiar vivenciaram dificuldades em sua rotina de trabalho. A crítica contra a parceria público-privada recaiu sobre os unidocentes. Nesse contexto, a professora Ana nos demonstra que a docência no Projeto Mundiar foi dificultosa diante dos conflitos políticos e organizacionais. Quando entrevistamos a coordenadora do Projeto Mundiar, outro projeto para combater a distorção idade-ano já estava sendo elaborado na SEDUC-PA,

Estamos transitando para o outro projeto, que não será projeto importado. Será um programa da secretaria, um programa pioneiro no qual todos nós aqui estamos envolvidos. Não será só uma coordenação como era no caso do Mundiar, mas agora será toda a Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN) com suas coordenações. (Coordenadora do Projeto Mundiar).

A coordenadora admite que o Projeto Mundiar foi um projeto “importado” e evidencia a importância de criação de um projeto local, sendo da SEDUC-PA. Bem como a ampliação da organização para todas as coordenações, diferente do Mundiar que era estritamente uma coordenação que organizava o referido projeto.

Nosso trabalho será de forma conjunta e colaborativa. Estamos integrando gradativamente as escolas no processo com a gestão. O nome do Projeto é Trilhas no Pará. Com essa pauta de correção de fluxo escolar. Ainda haverá o lançamento desse projeto. Então estamos trabalhando para resolver o problema grave que é a distorção idade-ano. E também fazer algo que perpetue na SEDUC-PA, para que não seja um programa de governo, mas que seja uma política pública, ou seja, não interessa quem esteja na gestão, a secretaria terá que conduzir. Estamos tentando envolver todo mundo, a escola e o professor. O professor vai participar da construção do currículo. Queremos fazer algo de baixo para cima! (Coordenadora do Projeto Mundiar).

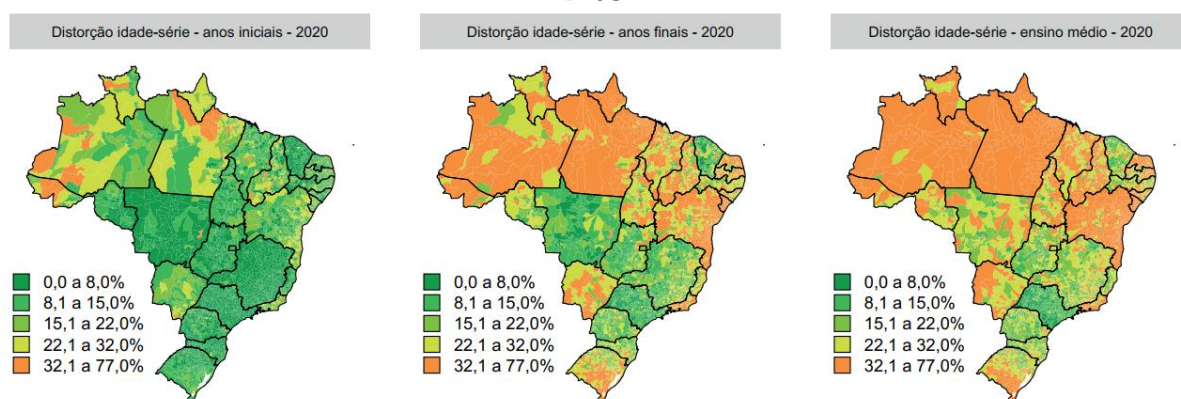
O Projeto Trilhas no Pará terá como finalidade o combate à distorção idade-ano. Segundo a coordenadora, o projeto será permanente na SEDUC-PA. Ela ressalta a construção do projeto com todas as coordenações. No dia seis de outubro de 2021 o Programa Trilhas no Pará foi apresentado pela SEDUC-PA. Segundo a notícia “Seduc apresenta a profissionais da

educação diretrizes do Programa Trilhas no Pará” divulgada no site¹³ oficial da Agência Pará, “a iniciativa enfrenta, de forma articulada, contínua e intersetorial, a distorção idade-série na rede estadual de ensino.” A SEDUC-PA apresentou o referido programa por meio do 1º Seminário Formativo do Programa Estadual de Correção de Fluxo - Trilhas no Pará, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). O evento ocorreu na UNAMA. (PARÁ, 2021). Segundo as informações do site,

O Programa Trilhas no Pará pretende enfrentar, de forma articulada, contínua e intersetorial, a distorção idade série na rede estadual de ensino, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio. Durante toda a capacitação, foram apresentadas propostas para a construção de um projeto educacional, seus desdobramentos pedagógicos, curriculares e também específicos. (PARÁ, 2021).

Diante do exposto acima, o Programa Trilhas no Pará é um programa estadual de correção de fluxo cujo público-alvo será dos anos iniciais do ensino fundamental até Ensino Médio. Portanto é um programa que substitui o Projeto Mundiar. Cabe aqui destacarmos o mapeamento da taxa de distorção idade-ano de 2020,

Figura 08: Taxa de distorção idade-série (2020) segundo etapa de ensino, por município –Brasil



Fonte: Censo da Educação Básica, 2020.

Segundo a análise contida nas Notas Estatísticas do Censo da Educação Básica de 2020,

Observa-se uma forte correlação entre os dois indicadores para uma mesma etapa de ensino e uma tendência geral de piora com o avanço das etapas. Quando se avalia o indicador de distorção idade-série das unidades da Federação para os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, verifica-se que quatro estados aparecem consistentemente entre os cinco melhores resultados (cinco estados com menores taxas de distorção idade-série) nas três etapas de ensino: são Paulo, Paraná, Mato Grosso e Ceará.

¹³ <https://agenciapara.com.br/noticia/31990/>

Diante do exposto acima percebemos que o Pará continua apresentando as maiores taxas de distorção idade-ano. Nesse contexto, a SEDUC-PA mais uma vez lança um programa para o enfrentamento às altas taxas descritas acima, no entanto com a continuidade da presença de organismos multilaterais assim como ocorreu no Projeto Mundiar.

A presença marcante da parceria com a Unicef. “De acordo com o representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância, Henry Souza, “estamos auxiliando, cada vez mais, as redes estaduais de ensino, na busca de soluções para esse enfrentamento à cultura do fracasso escolar, ressaltou.” O termo “auxiliando” presente no discurso do Henry Souza nos remete às orientações em programas como o Trilhas no Pará e em projetos como o Mundiar nos quais as formações e material didático são importados de organizações privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca do Trabalho Docente na EJA relacionado ao Projeto Mundiar do qual assumimos a incumbência de investigação na presente dissertação, integra o movimento coletivo de sujeitos que constroem a luta contra a hegemonia instituída pela estrutura excludente da lógica do capital no atual contexto da mundialização do capital internacional.

Na primeira seção abordamos nossa trajetória desde a graduação no que se refere à nossa inserção nos estudos e pesquisas acerca das temáticas que envolvem a EJA. Também apontamos a necessidade de problematizarmos os impactos do Projeto Mundiar no trabalho docente da EJA, uma vez que esse projeto de Aceleração de Aprendizagem envolveu estudantes e professores, sujeitos da EJA, em suas turmas.

Destacamos que o Trabalho Docente extrapola a regência de classe e nesse sentido trazemos elementos que indicam a reconfiguração do trabalho docente diante da lógica mercadológica do capital internacional. Nesse cenário apontamos o fenômeno da Intensificação do Trabalho Docente que integra o processo de reestruturação produtiva na contemporaneidade.

Nesse cenário da mundialização do capital nós ressaltamos a presença dos Organismos Internacionais (Banco mundial, UNESCO, OMC, OCDE, etc.) nas orientações das políticas educacionais que impactam diretamente no Trabalho Docente. Evidenciamos que os OIs são vinculados à lógica de mercado.

Apontamos a EJA na Amazônia Paraense como território da pesquisa em questão levando em consideração a presença da heterogeneidade dos territórios das Amazônias. Bem como os diferentes sujeitos que produzem conhecimentos nesses territórios. Nesse contexto apontamos a importância do reconhecimento da EJA enquanto campo político e pedagógico na Amazônia Paraense.

Os objetivos que nortearam o presente estudo: Objetivo Geral: Analisar o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) adotado no Projeto Mundiar nas escolas da rede estadual de ensino no município de Belém- PA. Objetivos Específicos: a) Analisar o contexto da sociedade capitalista identificando a EJA enquanto modalidade de educação na Educação Básica e seus modos de regulação; b) Analisar a concepção sobre o trabalho docente estabelecida no Projeto Mundiar, identificando as condições e jornada de trabalho na rede estadual de ensino de Belém-PA; c) Caracterizar a proposta pedagógica do Projeto Mundiar e o impacto no trabalho docente. Conseguimos alcançar os referidos objetivos conforme apontamos nos resultados da pesquisa. Trouxemos a análise do contexto da mundialização do capital e os marcos regulatórios da EJA e seus impactos históricos e atuais. Também

dialogamos acerca dos elementos que permeiam o Trabalho Docente no Mundiari bem como os impactos na jornada de trabalho.

Na segunda seção trouxemos o percurso metodológico adotado em nosso estudo. Dispomos da abordagem qualitativa, a qual evidenciamos a presença da dinamização processual levando em consideração o movimento da realidade social. Na abordagem qualitativa elegemos a perspectiva dialética com base em Marx, como método norteador da investigação, o qual foi fulcral na análise dos elementos do presente estudo.

Os instrumentos de coleta de dados que adotamos foram: levantamento bibliográfico, entrevista semi-estruturada e a análise documental. Os referidos instrumentos nortearam a organização dos dados. Também realizamos a revisão de literatura na qual fizemos o levantamento das produções sobre trabalho docente na EJA publicadas nos Grupos de Trabalho (GTs) 09- Trabalho e Educação e o 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁴, das reuniões nacionais dos últimos quatro anos (37ª: 2015, 38ª: 2017, 39ª: 2019 e 40ª: 2021). A revisão de literatura apontou a necessidade de aprofundarmos as pesquisas sobre trabalho docente na EJA no que tange ao fenômeno da Intensificação do Trabalho Docente.

Como procedimentos de análise adotamos a análise de conteúdo. A referida análise foi realizada a partir dos conteúdos obtidos nos documentos e nas entrevistas que realizamos. O lócus de investigação da pesquisa seu deu na Amazônia Paraense por meio da leitura contra hegemônica do território.

Os sujeitos participantes da pesquisa são professoras da Rede estadual de Ensino do Município de Belém que trabalharam no Projeto Mundiari. Entrevistamos 02 docentes: uma professora licenciada em Química (Maria: nome fictício) e uma professora licenciada em Geografia (Ana: nome fictício). Também entrevistamos a última coordenadora geral do Projeto Mundiari.

Na terceira seção abordamos a Educação, a EJA e o Trabalho Docente no atual contexto da mundialização do capital. Analisamos a educação no epicentro do capital apontando o desmonte da educação na Nova Ordem do Capital. Também trouxemos para a análise a

¹⁴ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. (<https://www.anped.org.br/sobre-anped>).

modalidade EJA na lógica produtiva do capital. Destacamos aspectos como o alinhamento do qual se trata as Novas Diretrizes Operacionais para a EJA o qual está permeado pela chamada privatização endógena. E por fim abordamos a reconfiguração do trabalho docente evidenciando os sujeitos docentes que passam pelo aumento do processo de intensificação do trabalho docente. Ressaltamos o tempo severamente reconfigurado, no qual os docentes passam a ter mais trabalho no mesmo espaço de tempo.

No atual contexto da pandemia do Novo Corona Vírus (Covid-19) que se iniciou em 2020, apontamos em nosso estudo as mudanças na jornada de trabalho de professoras e professores. Pautamos as portarias de Nº 343 e de Nº 345 referentes à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a referida pandemia. Dialogamos sobre o Ensino remoto e seus impactos no Trabalho Docente no que tange principalmente ao ritmo de trabalho.

Na IV Seção pautamos a EJA e o Projeto Mundiar com enfoque no fenômeno da Intensificação do Trabalho Docente. Trouxemos um breve histórico do Projeto Mundiar que envolveu o período de 2014 a 2020. Destacamos a presença da PPP no referido projeto por meio dos repasses financeiros. Também abordamos os aspectos relativos à unidocência presente no Mundiar em âmbito conceitual e político apontando a sua complexidade e os impactos no trabalho docente. Destacamos os dados acerca das regiões Norte e Nordeste que concentram os maiores índices de distorção idade-ano por municípios. Sendo esta uma das causas para a implantação do Projeto Mundiar, muito embora o mesmo não tenha contribuído significativamente para a diminuição desse alto índice.

Na referida seção também trouxemos indicativos da presença dos sujeitos estudantes e docentes da EJA no Projeto Mundiar por meio dos relatos das professoras entrevistadas e de recortes de notícias que buscamos em sites oficiais.

Apontamos as contradições no que tange à oferta de turmas do Projeto Mundiar e a lotação das professoras e professores com enfoque na carga horária e no ritmo de trabalho, nesse contexto destacamos as problemáticas vivenciadas pelas professoras entrevistadas, as quais nos apontaram indícios da Intensificação do Trabalho Docente por meio das demandas da unidocência para dar conta da metodologia telessala.

A pesquisa mostrou que os sujeitos da EJA estiveram presentes no Projeto Mundiar, tanto estudantes quanto professores, o que representa um indício de uma das causas da diminuição de matrículas da EJA. Outro elemento que identificamos em nosso estudo é o não cumprimento da principal meta do Projeto Mundiar que é a redução da distorção idade-ano. O

estado do Pará continua apresentando altas taxas de distorção idade-ano, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O estudo apontou que a Parceria Público-Privada (PPP) esteve presente no funcionamento do Projeto Mundiar por meio das formações realizadas pela FRM e o curso de especialização em parceria com a UNAMA. Isso tudo com recursos da SEDUC-PA. Nesse contexto os representantes do setor privado operam na educação pública por diferentes meios, dentre eles a venda de plataformas digitais. Como foi o caso da plataforma Canvas utilização na especialização para os 32 docentes do Projeto Mundiar.

O fenômeno da intensificação do trabalho docente esteve presente no Projeto Mundiar por meio dos meandros da unicodência revelados nos relatos das professoras sujeitos participantes de nossa pesquisa. Relatos de uma rotina difícil, estressante e de sobrecarga de trabalho apontam “Mais trabalho!”

As professoras nos revelaram as fragilidades da unicodência que acarretaram na intensificação do seu trabalho. Também nos apontaram as dificuldades para planejar as aulas diante das exigências para a mediação das áreas do conhecimento e do pouco tempo de videoaulas que não contemplava a realidade dos discentes.

Com o advento da Pandemia do Novo Corona Vírus (Covid-19) a intensificação do trabalho docente foi acentuada. Com a mudança das aulas para o ERE, houve mudanças estruturais no desenvolvimento do trabalho. As professoras apontaram as dificuldades na mediação de conhecimentos pelo ERE diante da demora do acesso ao chip pelos estudantes e da desistência de estudantes.

Alimentar a plataforma digital, planejar as aulas remotas, corrigir atividades, avaliar desempenho, entregar relatório e demais atividades acarretaram a intensificação do trabalho docente das professoras entrevistadas. O trabalho docente no contexto da pandemia chega na residência dos docentes a ponto de as horas na frente das telas não serem contabilizadas em sua jornada de trabalho.

O encerramento do Projeto Mundiar escancarou a problemática da lotação de docentes da SEDUC-PA. As professoras nos revelaram o caótico cenário de redução de carga horária, de remanejamento de professor para setores fora da sala de aula, da responsabilização docente em ter que procurar vaga em escolas para completar sua carga horária. O fim do Projeto Mundiar desencadeou uma série de problemas que afetaram a jornada de trabalho dos docentes. As professoras nos apontaram que a realocação desses profissionais se deu de forma lenta.

Em nossa análise o Projeto Mundiar é a materialização da importação de orientações de Organismos Internacionais que estão presentes nas redes públicas de educação por meio da PPP

que vende material para os estados e orienta suas ações educativas. O Projeto Mundiar ocasionou impactos na oferta da EJA por meio do atendimento do público dessa modalidade. Desse modo o Mundiar não cumpriu sua proposta de combater a distorção idade-ano no estado do Pará.

A importância de reconhecermos a EJA enquanto campo político e pedagógico de pesquisas [...] na Amazônia Paraense. Nesse contexto cabe a nós de forma coletiva denunciarmos os desmontes operantes nessa modalidade e pautarmos a luta pela materialização das políticas de EJA nas instituições públicas.

Nesse contexto é válido ressaltarmos que os sujeitos docentes que trabalharam no Mundiar, tais como as professoras que entrevistamos, sofreram as consequências da descontinuidade da política de projetos temporários como foi o caso do Projeto Mundiar. Isso impactou na jornada de trabalho das professoras e professores e ocasionou a intensificação de seu trabalho.

À guisa de conclusão, cabe aqui pontuarmos que o presente estudo não se encerra em si, sendo uma construção coletiva em movimento em prol da luta pela EJA enquanto modalidade da Educação Básica que precisa ser visibilizada e fortalecida enquanto política pública para os sujeitos historicamente excluídos da sociedade. Com base em Freire afirmamos o sentido de nossa luta concreta pautada na afirmação dos direitos historicamente negados à classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Marcia. **A política dos outros na produção de sentido sobre formação de professores de jovens e adultos**. Educ. foco, v. 16, n. 2, p. 39-60, Juiz de Fora, 2012.
- ALVES, Ana. **Trabalho Docente e Proletarização**. Revista HISTEDBR On-line, n.36, p. 25-37, ISSN: 1676-2584. Campinas, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. Versão eletrônica Produção Livia. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. 1ª edição - Editora Boitempo. São Paulo, 2018.
- ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Coleção educação para todos (MEC/UNESCO). Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, 2006.
- _____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. Formação de educadores de jovens e adultos**. Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares. Editora Autêntica. MEC/ UNESCO. Belo Horizonte, 2006.
- _____. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- _____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Vozes. Petrópolis-RJ, 2017.
- BALL, Stephen & YOUDELL, Deborah. **Privatización encubierta en la educación pública**. Informe preliminar. Presentado en el v congresso mundial de la internacional de la educación 2008. bruxelas, internacional de la educación, 2008. In. PERONI, Vera. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero reto, Augusto Pinheiro. 3ª Reimpressão, 1ª Ed. São Paulo, 2016.
- BELLOCHIO, Cláudia; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen. **Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência**. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp. v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. Salvador, 2017.
- BEHAR, Alejandra. **O Ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Jornal da Universidade, 6 jul. 2020. In. BERNARDO, Kelen; MAIA, Fernanda; BRIDI, Maria. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. Revista Novos Rumos Sociológicos. Vol. 08, Nº 14, 2020.
- BERNARDO, Kelen; MAIA, Fernanda; BRIDI, Maria. **As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19**. Revista Novos Rumos Sociológicos. Vol. 08, Nº 14, 2020.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. 7ª reimpressão. Elsevier. Rio de Janeiro, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora. Lisboa, 1994. In. KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Revista de investigaciones - UNAD Bogotá – Colômbia, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI, Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Corona vírus - COVID-19. Casa Civil, Brasília, 2020.

BRASIL. **Portaria n. 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC Nº 343, de 17 de março de 2020c. Brasília: Casa Civil. Brasília, 2020.

BRASIL. **Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever**. Publicado em 15/07/2020 (EBC)- RJ. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=A taxa de analfabetismo no, ainda 11 milhões de analfabetos.>> Acessado em: 25 de outubro de 2020.

BRASIL. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019**. Censo Escolar. INEP, 2019. Disponível em: <portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-ej...>. Acessado em: 26 de outubro de 2020.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Educação 2019. ISBN 978-65-87201-09-2. IBGE, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**- DOU, imprensa nacional. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional.** educ. soc., v.31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. Campinas, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** Cortez, 8ª Ed. São Paulo, 2006.

CORDEIRO, Georgina; NEVES, Joana D'Arc; HAGE, Salomão. **Educação de Jovens e Adultos e Formação de Educadores:** desafios para a sua consolidação na Amazônia Paraense. Revista Teias- Ed. Especial. Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. v. 17, 2016.

CORRÊA, Sérgio; HAGE, Salomão. **Amazônia:** a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewArticle/1336>> acesso 06 de junho de 2020. Revista NERA, 2011.

COSTA, Maria; HAGE, Salomão. **O Trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos na Amazônia Paraense:** a Educação Física em questão. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ, v. 16, n. 2, jul./dez. Juiz de Fora, 2014.

COSTA, Cláudia; MACHADO, Mª Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** 1ª Ed. – Cortez. São Paulo, 2017.

COSTA, Maria. **Trabalho e Formação Docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belém/PA.** 233 p. Tese (doutorado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2017.

_____. **Trabalho Docente Na Educação Básica:** As Condições E A Jornada De Trabalho Na Educação Física Na Educação De Jovens E Adultos Trabalhadores No Estado Do Pará. 38ª Reunião Nacional da ANPED. São Luís- Ma, outubro, 2017.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. Boitempo. São Paulo, 2008.

_____. **Intensidade e Imaterialidade do trabalho e saúde.** 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v4n1/05.pdf>>. Acessado em: 08 de Nov. de 2020.

DAL ROSSO, Sadi; CARDOSO, A. Cláudia. **Intensidade do trabalho:** questões conceituais e metodológicas. Revista Sociedade e Estado - Volume 30, Número 3 Setembro/ Dezembro 2015.

DI PIERRO, maria c. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Educ. Soc., vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, especial - out. Campinas, 2005.

EBC- Empresa Brasileira de Comunicação. **Estados da região amazônica têm IDH-M abaixo do índice brasileiro.** Disponível em: <<https://radios.ebc.com.br/reporter-nacional-amazonia/2019/04/estados-da-regiao-amazonica-tem-idh-m-abaixo-do-indice-brasileiro>> Acessado em: 06 de Jun. de 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e Prática da Libertação: uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** CDD-374. 0120981. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. Livro digital. CIP-BRASIL, Catalogação na publicação. Editora Cortez & Moraes. São Paulo, 1979.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Autores associados: editora Cortez. 23ª Edição. Esta obra faz parte do acervo da Biblioteca Central da UFPB. Livro digital. CIP-BRASIL, Catalogação na publicação. Câmara Brasileira do Livro, São Paulo, 1989.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Livro digital. CIP-BRASIL, Catalogação na publicação. Esta obra faz parte do acervo da Biblioteca Central da UFPB. Editora Unesp. São Paulo, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 67ª edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro/ São Paulo, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Vol. 24, n. 82, p. 93 130, Campinas, 2003.

_____. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6.ed. Cortez, São Paulo, 2000.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO-FRM. **Mundiar-PA.** Disponível em: <<https://frm.org.br/acoes/telecurso-mundiar/>> Acessado em: 27 de outubro de 2020.

GIL, Antonio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. ATLAS, São Paulo, 2008.

GODOY, Arilda. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63. São Paulo, 1995.

GODOY, Cida. **Levantamento Bibliográfico.** SP, 2011. Disponível em: <<http://cidagodoy.blogspot.com/2011/03/levantamento-bibliografico.html>> Acessado em: 27 de setembro de 2021.

_____. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas v. 35, n.3, p. 20-29. São Paulo, 1995.

HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB.** São Paulo, 1997.

HAGE, Salomão. **Educação do Campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. 1ª edição- Gráfica e Editora Gutemberg Ltda. Belém, 2005.

HAGE, Salomão. **Por Uma Educação do Campo na Amazônia:** Currículo e Diversidade Cultural em Debate. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ Brasília, 2011.

_____. **Desafios da Educação nas Múltiplas Amazônia:** ultrapassar fronteiras e superar limites. Navegações. PPGE/UFAC, v. 1, n. 1. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro 2011.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa:** conceitos e caracterização. Revista de investigaciones - UNAD Bogotá – Colômbia, 2015.

LARA, Ricardo; LUPATINI, Márcio; TRISTÃO, Ellen. **O processo de mundialização do capital e sua forma “adequada” de conhecimento.** Revista HISTEDBR On-line, n. Especial, p.65-91. Campinas, 2009.

LEÃO, Juliane. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projeto Mundiar:** Negação dos Conhecimentos e Privatização da Educação. 46p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Belém-PA, 2017.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da Educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. 3ª Ed. Revista Outubro, 1999.

LIEVORE, Sue Elen. **O Trabalho Docente e seu Processo de Intensificação:** um estudo de caso. 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis/SC, 2017.

LIMA, Licínio. **A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida:** mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? p.15-25. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.379 p. Brasília, 2016.

LÜDKE, M.; BOING L. A. **O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números.** Revista Educação e Sociedade, v.28, n 100, p. 01-10. Campinas, 2007. In. ALVES, Ana. E. S. Trabalho Docente e Proletarização. Revista HISTEDBR On-line, n.36, p. 25-37, ISSN: 1676-2584. Campinas, 2009.

MACHADO, Mª Margarida. **Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia.** Entrevista transmitida em 24 de julho de 2020- Matutando Diálogos Formativos. Realização: IFG. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UBKQL2oKucY&t=346s>>. Acessado em: 19 de outubro de 2020.

MASSON, Gisele. **Materialismo Histórico e Dialético:** uma discussão sobre as categorias centrais. Práxis Educativa, v. 2. n. 2, p. 105- 114, Ponta Grossa -PR, 2007.

MAUÉS, Olgaíses. **Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente.** Fundação Carlos Chagas - Revista Estudos em avaliação educacional. v. 20, n. 44, 2009.

MENEZES, Ebenezer; SANTOS, Thais. **Verbete Aceleração de Aprendizagem**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/aceleracao-de-aprendizagem/>>. Acessado em: 27 de out. 2020. Midiamix. São Paulo, 2001.

MESQUITA, Neli. **A Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar” como componente do “Pacto Pela Educação Do Pará”**. 196p. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Edição, Boitempo. São Paulo, 2008.

MORAES, Carmen. **Educação Permanente**: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 2, p. 395-416, 2006.

MORAES, Marilei; CUNHA, Silmara; VOIGT, Jane. **Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC?** V COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. Joinville/SC, 2019.

MOTA, William; MAUÉS, Olgaíses. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. Porto Alegre, 2014.

NARVAZ, Martha; SANT’ANNA, Sita; TESSELER, Fani. **Gênero e Educação de Jovens e Adultos**: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. Diálogo (ISSN 2238 9024). Editora UnilaSalle. n. 23, ago. Canoas, 2013.

OLIVEIRA, Dalila. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc. vol. 25, n. 89, p. 1127-1144. Campinas, 2004.

_____. **O trabalho docente na América Latina**: Identidade e Profissionalização. Revista Retratos da Escola, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. Brasília, 2008.

_____. **A. Trabalho Docente**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente- GESTRADO. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>> Acessado em: 03 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, João H. F. **Professoras e professores temporários**: a precarização do trabalho docente. 39ª Reunião Nacional da ANPED. Niterói/RJ, 2019.

OLIVEIRA, João; HIRDES, João; DEL PINO, Mauro. **A Contratação de Professoras Temporárias e a Precarização do Trabalho Docente**. 40ª Reunião Nacional da ANPED. Belém- PA, 2021.

PAIVA, Jane. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set. /dez. 2006.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio. **Pesquisa em educação de jovens e adultos**: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. Revista Brasileira de Educação v. 24, 2019.

PARÁ. **Edital N° 001/2014-GS/SEDUC**. Publicação IOEPA nº 643598, de 05 de fevereiro de 2014.

PARÁ/CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO-CEE. **Mais de 40 mil alunos terão aceleração da aprendizagem em 2014**. Disponível em:

<www.cee.pa.gov.br/?q=node/530> Acessado em: 25 de agosto de 2021. Belém/PA, 2013.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará- Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará nos termos da Resolução no 769, de 20 de dezembro de 2018. 2ª Edição revisada e publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará em 2019.

PARÁ. **Mapa de Exclusão Social do Estado do Pará 2019**. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA) / Diretoria de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas e Análise Conjuntural. – 98p. Belém, 2019.

PARÁ. Agência Pará. **Seduc apresenta a profissionais da educação diretrizes do Programa Trilhas no Pará**. Disponível em: <<https://agenciapara.com.br/noticia/31990/>> Acessado em 12 de dezembro de 2021. Belém, 2021.

PERONI, Vera; OLIVEIRA, Cristina. **O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional**. Revista práxis educacional, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. Bahia, 2019.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria. **Redes dentro de redes e as novas alianças entre Estado e mercado**. Revista Educere Et Educare, Vol. 15, N. 37. Ahead of Print. DOI: 10.17648/educare.v15i37.24176. Paraná, 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos. **Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos**: uma contribuição para a ecologia política da região. Revista Crítica de Ciências Sociais, 107, setembro. 2015.

PRETTO, Nelson. **Plataformas digitais privadas moldam a educação pública**. Jornal da Universidade Federal de Goiás-UFG. Disponível em: <<https://jornal.ufg.br/n/134518-plataformas-digitais-privadas-moldam-a-educacao-publica>> Acessado em: 09 de dezembro de 2021. Fonte: Secom UFG, 2020.

QUEIROZ, Luiz M. G. **Políticas de educação e terceiro setor**: o pacto pela educação do Pará. 178 p. Tese (doutorado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2018.

RODRIGUES, Marilda. **Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história**. Revista HISTEDBR On-line, n.44, p. 216-234 - ISSN: 1676-2584. Campinas, 2011.

ROSA, Aline C. **Sentidos e Significados do Trabalho Docente na Educação Infantil**: um diálogo a partir das Condições de Trabalho. 40ª Reunião Nacional da ANPED, Belém- PA, 2021.

SANTOS, Pollyana; SILVA, Gabriela. **Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Educação & Realidade, v. 45, n. 2, e96660, Porto Alegre, 2020.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009.

SCAFF, Elisangela. **Estado, Mercado e Educação**: arranjos e tendências. Revista Educação Unisinos, vol. 21, núm. 2, pp. 146-154, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre, 2017.

SCHAEFER, S. **A lógica dialética**: um estudo da obra filosófica de Caio Prado Júnior. Porto Alegre: Movimento, 1985. In: MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. Práxis Educativa, v. 2. n. 2, p. 105- 114, Ponta Grossa - PR, 2007.

SEABRA, Isamara. **O financiamento das parcerias público-privadas no Brasil**. 184 p. Dissertação (mestrado) Programa de Mestrado em Direito do Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2012.

SILVA, Márcio; KRUG, Hugo. **A formação inicial de professores de Educação Física e de Pedagogia**: um olhar sobre a preparação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Digital - Año 13 - Nº 123. Buenos Aires, 2008.

SOARES, Karine; BACZINSKI, Alexandra. **A meritocracia na educação escolar brasileira**. Revista Temas & Matizes. V. 12, n. 22, p. 36 – 50, jan./jun. Cascavel, 2018.

SOARES, Leônicio. **Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos**. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional. Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Maria Margarida Machado. SECAD/ MEC, UNESCO, 184 p. Brasília, 2008.

TADEU, Tomaz. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. 3ª reimpressão. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. Ed. Atlas. São Paulo, 1987.

UNAMA. Universidade da Amazônia/ Grupo Ser Educacional. **Pós-graduação forma professores em metodologia Telessala**. Notícia divulgada em 21 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://www.unama.br/noticias/pos-graduacao-forma-professores-em-metodologia-telessala>> Acessado em 09 de dezembro de 2021.

VENTURA, Jaqueline. **Educação ao longo da vida e organismos internacionais**: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre o projeto Mundiar no município de Belém- PA.”, conduzida pela mestrande Juliane Nunes Leão. Este estudo tem por objetivo analisar o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) adotado no Projeto Mundiar nas escolas da rede estadual de ensino no município de Belém- PA. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação nesta pesquisa se dará por meio de entrevista, cujo áudio será gravado e transcrito para análise. A entrevista será orientada por meio de um roteiro semiestruturado na qual a participante terá liberdade de responder as perguntas que forem dirigidas. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de sujeitos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/ coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Juliane Nunes Leão, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), E-mail: Juliane.ufpa2013@gmail.com, Contato: 985034090.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Belém/PA, 04 de novembro de 2020.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA COORDENAÇÃO DO PROJETO MUNDIAR

Data da entrevista: 05/11/2020

Coordenadora entrevistada: coordenadora do Projeto Mundiar

Formação: Pedagoga

1. Desde quando coordena o Projeto Mundiar?
2. O Projeto Mundiar está vinculado a qual programa da SEDUC?
3. Como tem funcionado o Projeto Mundiar?
4. O Projeto Mundiar aderiu ao ensino remoto?
5. A EJA funciona no Mundiar?
6. As turmas regulares podem ser substituídas pelas turmas do Projeto Mundiar?
7. Qual é o perfil do docente para trabalhar no Projeto Mundiar? Como vocês avaliaram?
8. Com relação à jornada de trabalho, os professores do Projeto Mundiar são somente para o projeto? Trabalham em outras turmas?
9. O pedagógico do projeto, em termos do planejamento, ficaria comprometido?
10. Quando o contrato com a FRM estava em vigor, as formações eram com a FRM?
11. Quando o contrato com a FRM encerrou, como ficaram as formações pedagógicas?
12. Todos os professores fizeram a especialização?
13. Tem professor temporário que trabalha no Projeto Mundiar?
14. Como ficará a lotação dos professores que estão apenas no Mundiar?
15. Como você avalia essa fase final do Projeto Mundiar?

APÊNDICE C- ROTEIRO 01 PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES DO PROJETO MUNDIAR

Data da entrevista: 04/11/2020

Professora entrevistada: Maria (nome fictício)

Formação: Licenciatura em Química

1. Há quanto tempo você trabalha no Projeto Mundiar?
2. Qual é o tipo de vínculo empregatício com a SEDUC-PA, concurso ou contrato?
3. Como se configura a sua jornada de trabalho no Projeto Mundiar?
4. Você trabalha em outras turmas além do Projeto Mundiar?
5. Qual é a configuração do planejamento pedagógico que você desenvolve no Projeto Mundiar?
6. Há formações pedagógicas no Projeto Mundiar? Se sim, quais mudanças aconteceram nas formações após o encerramento do contrato com a Fundação Roberto Marinho?
7. Como tem desenvolvido o seu trabalho no Projeto Mundiar durante a pandemia do Novo Corona Vírus?

APÊNDICE D- ROTEIRO 02 PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES DO PROJETO MUNDIAR

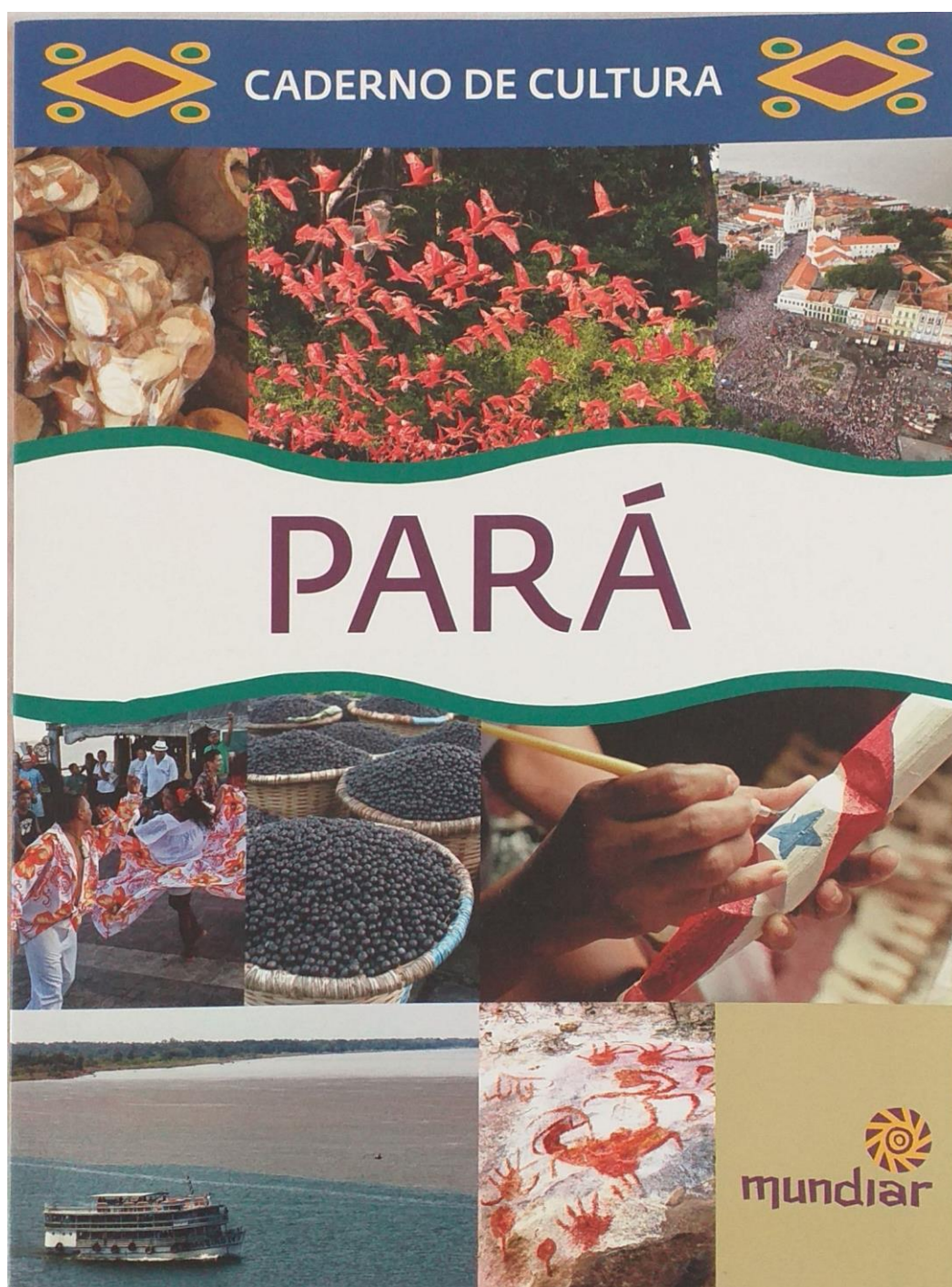
Data da entrevista: 12/07/2021

Professora entrevistada: Ana (nome fictício)

Formação: Licenciatura em Geografia

1. Como se deu o seu processo de entrada no Projeto Mundiar?
2. Há quanto tempo você trabalha no Projeto Mundiar?
3. Qual é o tipo de vínculo empregatício com a SEDUC-PA, concurso ou contrato?
4. Como você avalia seu ritmo de trabalho no Projeto Mundiar?
5. Havia estrutura na escola para desenvolver essas atividades em 50h?
6. A sua turma do Mundiar é de qual etapa? Qual é o público?
7. Você trabalha em outras turmas além do Projeto Mundiar?
8. Você foi contemplado com a especialização ofertada pela UNAMA em parceria com a FRM?
9. Como você avalia sua relação de trabalho com a coordenação do projeto na sua escola?
10. Como você avalia o desenvolvimento do seu trabalho enquanto unidocente?
11. As formações pedagógicas ajudaram você na mediação das áreas do conhecimento?
12. Você teve que cumprir metas como unidocente no Projeto Mundiar? Se sim, Quais?
13. Como desenvolveu o seu trabalho no Projeto Mundiar durante a pandemia do Novo Corona Vírus? Você recebeu algum suporte da SEDUC?
14. Como ficou sua lotação após o encerramento do Projeto Mundiar?

ANEXO I
CAPA DO LIVRO I DO PROJETO MUNDIAR



ANEXO II

FICHA DO LIVRO I DO PROJETO MUNDIAR



Governo do Estado do Pará

GOVERNADOR DO ESTADO DO PARÁ
Simão Robison Oliveira Jatene

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Ana Cláudia Serruya Hage

SECRETÁRIO ADJUNTO DE ENSINO
José Roberto Alves da Silva

SECRETÁRIA ADJUNTA DE
PLANEJAMENTO E GESTÃO
Mariléa Ferreira Sanches

SECRETÁRIA ADJUNTA
DE GESTÃO DE PESSOAS
Dayse Ana Batista Santos

SECRETÁRIA ADJUNTA
DE LOGÍSTICA ESCOLAR
Maria Beatriz Mandelert Padovani

DIRETORA DE ENSINO MÉDIO
E PROFISSIONALIZANTE
Joseane Oliveira Figueiredo

DIRETORA DE ENSINO
INFANTIL E FUNDAMENTAL
Marizete Martins da Silva



Fundação Roberto Marinho

PRESIDENTE
José Roberto Marinho

SECRETÁRIO-GERAL
Hugo Barreto

SUPERINTENDENTE EXECUTIVO
Nelson Savioli

GERENTE GERAL DE
EDUCAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
Vilma Guimarães

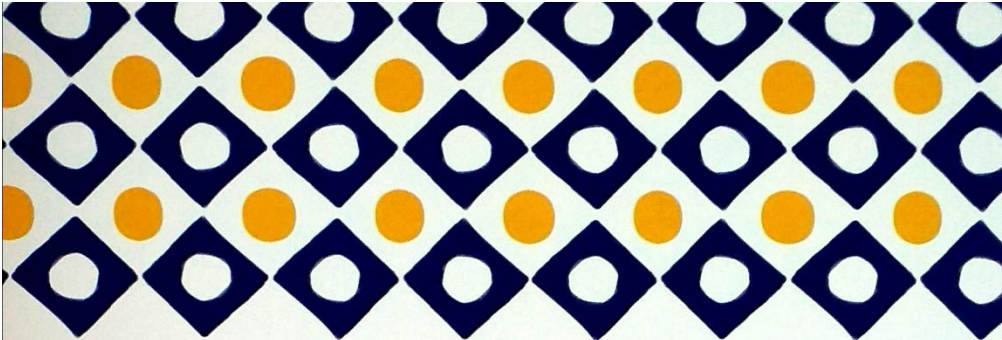
GERENTE DE IMPLEMENTAÇÃO
Maria Elisa Mostardeiro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Célia Farias
Helena Jacobina
Maria de Fátima Gabriel Nigro
Ricardo Pontes
Tereza Farias



ANEXO III

SUMÁRIO DO LIVRO I DO PROJETO MUNDIAR



Sumário

O que é cultura?	11
Quem somos?	13
Onde estamos?	29
Levantar âncora	39
Nhamundá	41
Arquipélago do Marajó	56
Beirando o mar: Salgado Paraense	70
Nordeste paraense	78
Cidade das mangueiras: Belém do Pará	85
Rios Tocantins, Araguaia e Itacaiúnas	104
Rumo ao Xingu	123
Os encantos do Baixo Amazonas	136
Referências	158
Iconografia	160

ANEXO IV
CAPA DO LIVRO II DO PROJETO MUNDIAR



ANEXO V

SUMÁRIO DO LIVRO II DO PROJETO MUNDIAR

SUMÁRIO	
9	APRESENTAÇÃO O que faz gente florescer?
13	INTRODUÇÃO Um livro em cinco movimentos
17	PRIMEIRO MOVIMENTO Integração
18	O poder do círculo
20	Toda leitura pode ser uma (a)ventura
21	Carta enigmática
22	Cuidando da alegria e da esperança
25	SEGUNDO MOVIMENTO Contextualização
26	A Metodologia Telessala em uma casca de amendoim
28	1. Incluir para transformar
30	2. Sem fórmulas mágicas
30	3. Números, com qualidade
31	De onde vem e que caminho percorre a Metodologia Telessala?
31	1. Uma pergunta intrigante
32	2. Mas... e como surge o universo da Metodologia Telessala?
34	3. Juntando forças, até aqui chegamos
36	4. Álbum de fotografias
38	5. Chegando aonde o povo está
40	6. Vozes de alguns dos "pensafazedores"
46	Metodologia Telessala, um universo em expansão
48	1. Aprendizagem em alta
49	2. Jornal do Futuro
51	TERCEIRO MOVIMENTO Socialização da Metodologia Telessala
52	Como se aprende com a Metodologia Telessala
60	1. Organização do grupo em equipes, ou convocação das equipes
62	2. Atividade integradora
64	3. Despertando a curiosidade: Problemática

ANEXO VI

SUMÁRIO II DO LIVRO II DO PROJETO MUNDIAR

66	4. Exibição da teleaula de Língua Portuguesa
70	5. Leitura de imagem
72	6. Leitura e atividades com o livro de Língua Portuguesa
74	7. Exibição de teleaula de Biologia / Leitura de imagem / Trabalho individual e coletivo com as disciplinas Biologia e Língua Portuguesa
77	8. Socialização das aprendizagens
79	9. Avaliação da aprendizagem
81	10. Percorso Livre / Projetos Pedagógicos Complementares
83	11. Atividade Temática ao final de cada módulo e solenidade de formatura ao final do curso

86 Fundamentação teórica

92	1. Educação como Prática da Liberdade/Autonomia/Cidadania: Dom Helder Câmara, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Bernardo Toro e Antonio Carlos Gomes da Costa, Peter Senge e Rosa Maria Torres
100	a) <i>Educação para e pelo Trabalho: Antonio Gramsci, Célestin Freinet e Gaudêncio Frigotto</i>
104	2. Concepção de conhecimento e de aprendizagem
104	a) <i>Abordagem construtivista-intencionista: Jean Piaget e Lev Vygotsky</i>
105	b) <i>Aprendizagem de competências: Philippe Perrenoud</i>
106	c) <i>Pensamento complexo: Edgar Morin</i>
109	d) <i>Bases biológicas da compreensão humana: Humberto Maturana</i>
110	e) <i>Múltiplas inteligências/linguagens: Howard Gardner</i>
112	3. Concepção de avaliação: Thereza Penna Firme
113	4. Aprendizagem docente: Francisco Gutierrez e Madalena Freire

116 Organização curricular

116	1. Ensino Médio e séries finais do Ensino Fundamental
120	2. Séries iniciais do Ensino Fundamental

124 Produção e uso de materiais

125	1. Livros didáticos para o professor
126	2. Livros didáticos para o estudante
129	3. Teleaulas que codificam o tema e os conceitos básicos de cada aula
131	4. Programas videográficos temáticos e filmes
132	5. Livros de Literatura e Cadernos de Cultura
132	6. Internet

134 Preparação do espaço e equipamentos

136 Formação de professores e acompanhamento do trabalho pedagógico

138	1. Formação presencial
140	2. Acompanhamento pedagógico
141	3. Planejamento Coletivo e Ambiente Virtual

143 Projetos Pedagógicos Complementares

ANEXO VII

SUMÁRIO III DO LIVRO II DO PROJETO MUNDIAR

145	Avaliação que transforma e liberta: processual, diagnóstica e formativa
147	1. Avaliação da aprendizagem
148	2. Instrumentos de avaliação e sistematização
152	3. Avaliação da Metodologia Telessala
156	Ações estruturantes – Parcerias e alianças

161 QUARTO MOVIMENTO **Problemática e Reflexão**

162	Grade ou rede curricular?
164	O tempo é relativo?
165	Dialogar, conectar, significar – alternativas às violências?
166	As TIC têm passe livre em todas as salas de aula?
167	Profissionais da educação podem ser aprendizes?

169 QUINTO MOVIMENTO **Aplicação Prática**

173 CONCLUSÃO **Dancemos a Grande Roda**

177	Soluções
178	Bibliografia
181	Descrição e créditos das fotos

