



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ROSILENE MAUÉS GOMES

**IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOCENTE NA EJAI PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA AMAZÔNIA
TOCANTINA**

BELÉM-PA
2023

MARIA ROSILENE MAUÉS GOMES

**IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOCENTE NA EJAI PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA AMAZÔNIA
TOCANTINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

BELÉM-PA
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

G633i GOMES, Maria Rosilene Maués.
IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOCENTE NA EJAI PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA
AMAZÔNIA TOCANTINA / Maria Rosilene Maués Gomes — 2023.
XVI, 235 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2023.

1. Educação Básica;. 2. Educação de Jovens, Adultos e
Idosos;. 3. Trabalho Docente. 4. Precarização. 5.
Emancipação. I. Título.

CDD 374.012

MARIA ROSILENE MAUÉS GOMES

**IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOCENTE NA EJAI PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA AMAZÔNIA
TOCANTINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges – Orientador
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Examinadora externa
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof.^a Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado – Examinadora externa
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa – Examinadora interna
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Examinador interno
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

AGRADECIMENTOS

Ao autor da vida, que amorosamente tem cuidado de mim, dando-me forças para vencer as tribulações que marcaram a etapa de construção desta tese.

Ao meu pai, Benedito Maués (*in memoriam*), e à minha mãe, Marina Maués, meus primeiros professores, nativos do campo, lavradores, humildes, semianalfabetos, não sabiam ensinar as letras, mas com suas palavras e atitudes nos ensinaram valores que nos fizeram ser pessoas justas, humanas e sensíveis com os nossos iguais.

À professora Elza Macedo, minha alfabetizadora, nativa do campo, mulher humilde, amorosa, afetiva, sem condições legais de nos promover às séries seguintes porque tudo o que ela tinha eram seus saberes e sua casa para nos “desemburrar”.

Aos professores das escolas Basílio de Carvalho, Pedro Teixeira e Bernardino Pereira de Barros, onde, respectivamente, cursei a educação básica e concluí o magistério. Aos professores da graduação, das especializações, do mestrado e do doutorado que foram abrindo as portas do conhecimento até este momento.

Ao meu orientador e amigo, professor Carlos Nazareno F. Borges, pessoa de uma humanidade surreal. Ser humano com quem aprendi verdadeiramente o que significa ser doutor em educação.

Aos honrosos professores avaliadores deste trabalho, prof.^a Eliane Dayse, Ivanilde Apoluceno, Conceição Costa e Salomão Hage. Gratidão por todo ensinamento.

Aos amigos e amigas do CAÊ pela amizade, fraternidade, companheirismo e troca de saberes no decorrer da formação acadêmica.

Aos colegas de turma e do PPGED por sempre nos incentivarem na caminhada.

Aos meus netos, Maísa e Marcelinho, que tornaram amena a construção desta tese, com seus sorrisos e presenças nos momentos de estresse.

Aos meus filhos, Marcelo, Mayara e Manoel Jr., e às minhas noras, Márcia Maine, Beatriz e Larissa, pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

Ao meu esposo, Manoel, companheiro, cúmplice e amigo. Com você ao meu lado sinto-me mais segura e disposta a seguir em frente.

Ao IFPA, pela oportunidade de realizar os projetos de pesquisa e extensão que possibilitaram a aproximação com os professores colaboradores desta pesquisa.

Aos bolsistas do IFPA Campus Abaetetuba e à sobrinha Ellen por toda contribuição na pesquisa de Campo e na sistematização das informações.

Aos professores e às coordenadoras da EJAI que aceitaram contribuir para minha pesquisa disponibilizando as informações necessárias.

À coordenação da EJAI, na Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, por disponibilizarem os documentos necessários à pesquisa sobre a modalidade em questão.

“Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. As ideologias fatalistas são, por isso mesmo, negadoras das gentes, das mulheres e dos homens”.

(FREIRE, 2001, p. 85).

RESUMO

Esta tese analisou as implicações das condições de trabalho docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), no contexto das políticas públicas educacionais influenciadas pela racionalidade do capital, as quais apresentam implicações de diversas ordens para o estímulo à educação emancipadora nas escolas da rede municipal de ensino de Abaetetuba, Pará. Partimos do pressuposto de que as precárias condições em que se realiza o trabalho docente, nessa modalidade de educação, são partes constituintes das mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pela reestruturação do capitalismo mundial, as quais interferem no estímulo da educação emancipadora, de modo geral, e da EJAI, de modo particular, na Amazônia Tocantina. O estudo foi desenvolvido com base nos referenciais teórico-metodológicos de orientação marxista e utilizou-se de técnicas para coleta de informações de abordagem predominantemente qualitativa, como: análise documental, observação participante, questionário semiaberto, entrevista coletiva e entrevista individual. As análises das comunicações foram delineadas a partir dos pressupostos do método dialógico conscientizador e problematizador freireano. Os resultados evidenciaram que o trabalho docente na EJAI é atravessado por questões preconceituosas em razão das históricas discriminações com que as políticas públicas educacionais trataram essa parcela da sociedade desde a formação do povo brasileiro; demonstraram que, no contexto atual, especialmente a partir da última década do século XX, com a reestruturação do capitalismo, o trabalho docente na educação básica, de modo geral, e na EJAI, de modo particular, vem se materializando de forma precarizada e intensificada. Nessa modalidade, a precarização e a intensificação chegaram ao extremo de a EJAI passar a ser sustentada pelo assistencialismo da miséria do trabalho docente. Esses docentes conduzem a educação dos estudantes com recursos alternativos de sua própria renda. Apesar disso, o trabalho docente é considerado uma atividade de estímulo à emancipação dos sujeitos da EJAI, uma vez que são esses profissionais, como seres históricos, que estabelecem relação direta com a formação dos estudantes. São eles, ainda, como seres de opção, que podem intervir e criar condições favoráveis junto aos estudantes, porque estabelecem relações humanas com eles para transformar a realidade. No entanto, esse desafio precisa ser abraçado por todos que se reconhecem como sujeitos dessa modalidade, em diálogo profundo com os movimentos sociais.

Palavras-chave: Educação básica; educação de jovens adultos e idosos; trabalho docente; precarização; emancipação.

ABSTRACT

This thesis analyzed the implications of teaching working conditions in Youth, Adult and Elderly Education (EJAI), in the context of educational public policies influenced by the rationality of capital, which have implications of different orders for stimulating emancipatory education in schools in the municipal education network of Abaetetuba, Pará. We start from the assumption that the precarious conditions in which the teaching work takes place, in this type of education, are constituent parts of the changes in the world of work caused by the restructuring of world capitalism, which interfere in the stimulation of emancipatory education, in general, and EJAI, in particular, in the Tocantina Amazon. The study was developed based on theoretical and methodological references of Marxist orientation and used techniques for collecting information with a predominantly qualitative approach, such as: document analysis, participant observation, semi-open questionnaire, collective interview and individual interview. The analyzes of the communications were outlined based on the presuppositions of Freire's conscientious and problematizing dialogic method. The results showed that the teaching work at EJAI is crossed by prejudiced issues due to the historical discrimination with which public educational policies have treated this part of society since the formation of the Brazilian people; demonstrated that, in the current context, especially from the last decade of the twentieth century, with the restructuring of capitalism, teaching work in basic education, in general, and in EJAI, in particular, has been materializing in a precarious and intensified way. In this modality, the precariousness and intensification reached the extreme of the EJAI starting to be sustained by the welfare of the misery of the teaching work. These professors conduct the education of students with alternative resources from their own income. Despite this, teaching work is considered an activity that stimulates the emancipation of EJAI subjects, since it is these professionals, as historical beings, who establish a direct relationship with the students' education. They are also, as beings of choice, who can intervene and create favorable conditions with students, because they establish human relationships with them to transform reality. However, this challenge needs to be embraced by all who recognize themselves as subjects of this modality, in deep dialogue with social movements.

Keywords: Basic education; education of young adults and seniors; teaching work; precariousness; emancipation.

RÉSUMÉ

Cette thèse a analysé les implications des conditions de travail des enseignants dans l'Éducation des jeunes, des adultes et des personnes âgées (EJAI), dans le cadre de politiques publiques éducatives influencées par la rationalité du capital, qui ont des implications de différents ordres pour stimuler l'éducation émancipatrice dans les écoles de l'éducation municipale. réseau d'Abaetetuba, Pará. Nous partons de l'hypothèse que les conditions précaires dans lesquelles se déroule le travail enseignant, dans ce type d'éducation, sont des éléments constitutifs des changements du monde du travail provoqués par la restructuration du capitalisme mondial, qui interfèrent dans la stimulation d'une éducation émancipatrice. , en général, et EJAI, en particulier, dans la Tocantina Amazone. L'étude a été élaborée sur la base de références théoriques et méthodologiques d'orientation marxiste et a utilisé des techniques de collecte d'informations avec une approche à prédominance qualitative, telles que : l'analyse documentaire, l'observation participante, le questionnaire semi-ouvert, l'entretien collectif et l'entretien individuel. Les analyses des communications ont été esquissées sur la base des présupposés de la méthode dialogique consciencieuse et problématisante de Freire. Les résultats ont montré que le travail d'enseignement à l'EJAI est traversé par des questions de préjugés dues à la discrimination historique avec laquelle les politiques éducatives publiques ont traité cette partie de la société depuis la formation du peuple brésilien; démontré que, dans le contexte actuel, en particulier à partir de la dernière décennie du XXe siècle, avec la restructuration du capitalisme, le travail d'enseignant dans l'éducation de base, en général, et dans l'EJAI, en particulier, s'est matérialisé de manière précaire et intensifiée . Dans cette modalité, la précarité et l'intensification atteint l'extrême de l'EJAI commençant à être soutenue par le bien-être de la misère du travail enseignant. Ces professeurs dirigent l'éducation des étudiants avec des ressources alternatives à partir de leurs propres revenus. Malgré cela, le travail d'enseignement est considéré comme une activité qui stimule l'émancipation des matières EJAI, puisque ce sont ces professionnels, en tant qu'êtres historiques, qui établissent une relation directe avec la formation des élèves. Ils sont aussi, en tant qu'êtres de choix, capables d'intervenir et de créer des conditions favorables auprès des élèves, car ils établissent avec eux des relations humaines pour transformer la réalité. Cependant, ce défi doit être relevé par tous ceux qui se reconnaissent comme sujets de cette modalité, en dialogue profond avec les mouvements sociaux.

Mots-clés: Éducation de base; l'éducation des jeunes adultes et des seniors; travail d'enseignement; précarité; émancipation.

LISTA DE GRÁFICOS E FLUXOGRAMAS

Gráfico 1 – Escolas com oferta de EJAII na rede municipal de Abaetetuba-PA (2015-2019)....	96
Gráfico 2 – Matrículas na EJAII na rede municipal de Abaetetuba (2015-2019).....	99
Gráfico 3 – Vínculo dos professores da EJAII na rede municipal de Abaetetuba (2015-2019)..	120
Gráfico 4 – Formação dos Professores Vinculados à Secretaria Municipal de Abaetetuba (2015-2019).....	125
Fluxograma 1 – Aspectos e consequências das condições infraestruturais que impactam nas condições do trabalho docente.	134
Fluxograma 2 – Implicações das condições de trabalho nas dimensões da vida dos professores.....	146
Fluxograma 3 – Efeitos das condições de trabalho docente na formação crítica dos estudantes.....	156
Fluxograma 4 – Realidade das dimensões da formação dos estudantes.....	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Problema, objetivos e questões norteadoras da investigação.....	37
Quadro 2 – Eixos temáticos.....	55
Quadro 3 – Detalhamento do percurso metodológico da investigação.....	67
Quadro 4 – Perfil socioprofissional dos sujeitos da pesquisa.....	129
Quadro 5 – Diálogos das entrevistas coletivas e individuais.....	144
Quadro 6 – Funcionalidade dos programas do FNDE no contexto da pesquisa.....	158
Quadro 7 – Possibilidades à emancipação do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.....	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos, teses e dissertações encontradas no Portal da CAPES sobre condições de trabalho docente na EJAI entre 2015 a 2019.....	28
Tabela 2 – Regiões de onde se originam os artigos, as dissertações e teses encontradas no portal da CAPES.....	28
Tabela 3 – Abordagens dos artigos encontrados no Portal da CAPES.....	29
Tabela 4 – Foco das investigações por abordagem dos artigos.....	29
Tabela 5 – Abordagens das dissertações e teses encontradas no portal da CAPES.....	31
Tabela 6 – Foco das investigações por abordagem das teses e dissertações.....	31

LISTA DE SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAÊ	Centro Avançado em Educação e Educação Física
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CF	Constituição Federal
CFR	Casa Familiar Rural
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CTM	Classe de Tamanho Médio
EA	Educação de Adultos
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FOREC	Fóruns Regionais de Educação do Campo
FORECAT	Fórum Regional de Educação do Campo da Amazônia Tocantina
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
GPEBIAT	Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina
IFPA	Instituto Federal do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexual, Assexual, mais outros gêneros e orientações
MEB	Movimento de Educação de Base

MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Movimento Paraense de Educação de Jovens e Adultos
MST	Movimento dos Sem Terra
NEP	Núcleo de Educação Popular
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
OS	Organizações Sociais
PIB	Produto Interno Bruto
PINPEX	Programa Incentivo à Pesquisa e à Extensão
PNAA	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNTE	Programa Nacional do Transporte escolar
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará
TNT	Tecido Não Tecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 As motivações pela temática	19
1.2 Levantamento sistemático sobre condições de trabalho docente	27
1.3 A construção do campo de investigação, os objetivos e as questões da pesquisa.....	34
1.4 A Tese.....	37
1.5 Metodologia.....	40
1.6 Estrutura da tese.....	40
2 O PERCURSO METODOLÓGICO QUE CONDUZIU A NAVEGAÇÃO AOS OBJETIVOS DESTA TESE.....	42
2.1 Definição do método	43
2.2 A abordagem da pesquisa	56
2.3 <i>Locus</i>, técnicas, instrumentos de coleta, análise e a organização das informações	58
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: CONTEXTO HISTÓRICO	70
3.1 A EJAI no contexto histórico-político-social da educação brasileira	71
3.1.1 A EJAI no Brasil até a ditadura militar	74
3.1.2 A EJAI a partir da redemocratização do país	86
3.2 A Educação de jovens e adultos na rede municipal de Abaetetuba: dialogando com a realidade	92
4 AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E AS POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL.....	105
4.1 Condições de trabalho docente à luz do pensamento crítico	105
4.2 Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos anos 1990	113
4.3 As condições de trabalho docente na EJAI: descortinando a realidade.....	118
5 IMPACTOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EJAI: REVELAÇÕES DA PESQUISA	128
5.1 Caracterização socioprofissional dos sujeitos da pesquisa	128
5.2 Precarização das condições de trabalho docente na EJAI: aspectos infraestruturais e de valorização profissional.....	130
5.2.1 Aspectos infraestruturais	132
5.2.2 Aspectos da valorização profissional	144
5.3 Efeitos da precarização das condições de trabalho docente	151
5.3.1 Nas dimensões da vida do professor.....	151

5.3.2 Na formação integral dos estudantes	155
6 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EJAI: DAS IMPLICAÇÕES ÀS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS EMANCIPATÓRIAS	162
6.1 Levantar a âncora das determinações, condicionantes e limites à precarização do trabalho docente	163
6.2 Da submissão destrutiva do capital à minimização das perversas formas de expressão da negação de direitos à EJAI.....	168
6.3 Esperançar, resistir e reexistir nos movimentos coletivos: desafios dos sujeitos da EJAI em tempos de exceção.....	174
6.4 Papel político-social dos sujeitos da EJAI: enfrentar situações-limites e criar possibilidades de inéditos viáveis.....	183
6.5 Condições de trabalho docente na perspectiva da emancipação.....	192
7 CONCLUSÕES.....	203
REFERÊNCIAS.....	214
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL	224
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	225
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO.....	226
APÊNDICE D – ROTEIRO DE MEDIAÇÃO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS ...	227
APÊNDICE E – ROTEIRO DA SEGUNDA RODADA DE ENTREVISTA COLETIVA	228
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	229
APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO	231
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	232
APÊNDICE I – DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO	233
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	234

1 INTRODUÇÃO

Escrever uma tese de doutorado, além de um desafio, também é um mergulho nas águas do medo, da ousadia, dos sonhos, dos riscos e da aventura. Nessa perspectiva, uma vez encharcados desses sentimentos, somos convocados a socializar os saberes construídos no avançar para as águas mais profundas do conhecimento. No entanto, esse avançar não se faz sem análises reflexivas prévias acerca das diversas dimensões de nossa existência, sejam elas históricas, culturais, sociais, econômicas, políticas, epistemológicas ou emocionais.

Esta tese aborda as implicações das condições de trabalho docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), no contexto das políticas públicas educacionais influenciadas pela racionalidade do capital, as quais interferem no estímulo da educação emancipadora, de modo geral, e da EJAI, de modo particular, na Amazônia Tocantina. Partimos do pressuposto de que as precárias condições nas quais se realiza o trabalho docente nessa modalidade de educação são partes constituintes das mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pela reestruturação do capitalismo mundial. Portanto, para que o trabalho docente seja capaz de estimular a educação emancipadora, é necessário descortinar os interesses do modelo neoliberal, o qual sobrepõe a primazia do capital em detrimento da educação na perspectiva da emancipação. É necessário, ainda, lutar e resistir contra a lógica mercadológica do sistema capitalista.

O acréscimo da letra I na sigla atribuída à Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi uma opção nossa em respeito e atenção aos quase 6 milhões de analfabetos com sessenta anos ou mais no Brasil, equivalente a 18% para essa faixa etária, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua/2019). Quando a referida pesquisa apresenta os dados do analfabetismo no Brasil por região, a região Norte supera a média nacional e aparece como a segunda com maior taxa de analfabetismo, 25,50% para a população com faixa etária de sessenta anos ou mais, perdendo apenas para a região Nordeste, que apresenta uma taxa de 37,20%.

Esses dados justificam a necessidade de incluir na sigla e trazer para o debate a educação das pessoas idosas, a fim de que as políticas públicas educacionais os reconheçam como cidadãos de direito, os quais também estão amparadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 37: “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).

Nas literaturas atuais, o segmento educacional supramencionado aparece como EJA, mas é oportuno informar que antes da década de 1990, a EJAI era conhecida como Educação de Adultos (EA). A partir da nova LDB de 1996, houve avanço no sentido de incluir a categoria “jovens”, mas a educação das pessoas idosas não foi explicitada na referida lei, embora o direito à educação estenda-se a todas as pessoas, ao longo da vida, conforme o art. 37. Desse modo, os idosos são invisibilizados na legislação, isso contribui para que sua presença não seja demarcada na educação brasileira.

A ênfase da educação dos jovens e dos adultos, do ponto de vista das políticas neoliberais, é o fato de eles estarem aptos a contribuir para o desenvolvimento da economia, enquanto as pessoas idosas já não o fazem. É como se toda a contribuição dada ao desenvolvimento do país, quando jovens e adultos, não colaborasse para o desenvolvimento econômico da sociedade atual. Já do ponto de vista de uma concepção crítica, a educação das pessoas idosas tem sua importância e precisa ser tratada conforme está expressa na Constituição Federal (CF) de 1988: “educação, direito de todos”. Não podemos negar esse direito às pessoas que muito já contribuíram para o desenvolvimento do país com o seu trabalho. Elas precisam exercer seus direitos, os quais não se resumem à prioridade nas filas das agências bancárias, mas abrangem outros direitos, e a educação é o caminho para esse conhecimento.

É necessário, ainda, mudar a visão preconceituosa em relação às pessoas idosas e oportunizar a elas processos formativos que lhes possibilitem envelhecer de forma saudável e com sentimento de justiça social. A educação das pessoas idosas não pode ser considerada um ônus para o sistema, mas uma necessidade em reconhecer a contribuição histórica desses sujeitos ao desenvolvimento do país. Por isso, oferecer educação de qualidade que possa contribuir para sua formação crítica e seu envelhecimento saudável é, no mínimo, um imperativo às atuais políticas públicas. Portanto, neste trabalho, todas as vezes que for mencionada a sigla EJAI, tratar-se-á de texto produzido por nós, e quando se tratar de citações diretas, manteremos a sigla EJA, conforme os textos apresentam.

Barros *et al.* (2021) destacam que não será a substituição das siglas EJA por EJAI que garantirá o acesso e a permanência das pessoas idosas nos processos formativos. Contudo, sendo esse um debate novo, surgido a partir da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA), a qual dá destaque à educação e à aprendizagem ao longo da vida, é necessário evidenciar a presença dessas pessoas nos textos, nas práticas e nos debates e sair em sua defesa, a fim de que possamos garantir que esses sujeitos ocupem o seu lugar no contexto educacional. Por isso, neste trabalho, voltado às implicações das condições de trabalho de

professores comprometidos com a EJAI, saímos em defesa da inclusão das pessoas idosas não somente na sigla, mas no seu acesso e permanência.

O olhar investigativo e problematizador sobre as implicações das condições do trabalho docente na EJAI como elemento que interfere no estímulo à educação emancipadora é desafiador para nós que estamos constantemente envolvidos com esses sujeitos, na Amazônia Tocantina, um território que não está apartado do restante do Brasil e do mundo e que, portanto, também está sujeito às consequências ocasionadas pelas reformas oriundas da reestruturação do sistema capitalista em nível mundial. Tais reformas contribuem para a precarização, a intensificação da sobrecarga de trabalho do professor e para o aniquilamento da educação emancipadora que almejamos e defendemos.

De posse dessas reflexões iniciais, pontuamos nossas inquietações em relação às precárias condições de trabalho docente na EJAI, materializadas pela redução do número de atendimento na EJAI, ausência de investimentos nas formações inicial e continuada, enfraquecimento da política de efetivação de professores, instabilidade profissional, ausência de autonomia e liberdade e, conseqüentemente, enfraquecimento de autonomia e a emancipação dos educandos desse segmento educacional, além de poucos investimentos em infraestruturas e materiais necessários para dar qualidade ao trabalho dos professores. Esse debate não está desvinculado de nossa trajetória educacional, a qual também foi demarcada pela ausência de políticas públicas educacionais que nos permitissem adentrar o universo escolar nas mesmas condições que outros sujeitos da educação básica.

1.1 As motivações pela temática

Ao analisar e problematizar as questões referentes às implicações das condições de trabalho docente na EJAI para a educação emancipadora na Amazônia Tocantina, recordo que estou entre os sujeitos que foram expulsos do campo, nos anos 80, por conta da ausência de políticas públicas que assegurassem a implantação de escolas no campo e garantissem a permanência de minha família para estudar e trabalhar com dignidade no território¹ das ilhas, de onde somos originários.

De minha história de luta e indignação enquanto professora formadora, renasce o desejo de “encharcar” de muita esperança, por meio desta tese, os sujeitos do território de Abaetetuba,

¹ Aqui o conceito de território é compreendido na mesma perspectiva de Haestbaert (2007 apud OLIVEIRA; HAGE, 2011, p. 6), como “dimensão da existência humana configurada por relações históricas imbricadas em relações de poder”.

especialmente aqueles que residem no campo, onde se encontram minhas raízes, a fim de que possam, no avançar para as águas mais profundas do conhecimento, libertar-se das situações de opressão em que vivem. Para tanto, faz-se necessário esclarecer que existem dois projetos de sociedade, um que defende a manutenção da estrutura social de opressão, de ordem capitalista; e outro que visa a transformação dessas estruturas em vista da emancipação e da libertação dos sujeitos. Em conformidade com o pensamento de Freire (2011), de que não existe neutralidade na educação, portanto, há necessidade de fazermos nossas opções. Opto, portanto, pelo projeto em prol da libertação e da humanização dos oprimidos, o qual exige a denúncia das situações-limites² que oprimem e desumanizam as pessoas e o anúncio de “inéditos viáveis³” capazes de reacender as esperanças em busca de novos horizontes.

Minha opção pelo projeto em prol da libertação e da humanização das classes oprimidas tem raiz em minha experiência de vida pessoal e profissional vinculada ao contexto sociocultural no qual atuo como docente da educação básica. Minhas inquietações partem do entendimento de que todo docente tem direito a condições dignas para desenvolver seu trabalho. Porém, nas duas primeiras décadas do século XXI, muitas pesquisas têm se voltado para a análise das condições de trabalho docente na educação básica. Um trabalho de extrema relevância intitulado *Trabalho docente na educação básica no Brasil*⁴, realizado em sete estados brasileiros – Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo – e coordenado, em âmbito nacional, pelas professoras e pesquisadoras Dalila Andrade de Oliveira e Lívia Fraga Vieira, revelam que as mudanças ocasionadas pela reestruturação da crise do capitalismo mundial têm exigido adequação da escola e dos professores aos interesses da economia, resultando em precarização, intensificação e nova regulação do trabalho docente.

No campo da EJAI, modalidade que transversaliza toda a educação básica, as condições de trabalho docente se mostram ainda mais precárias. Os diálogos com os professores que trabalham com essa modalidade de educação e nas inúmeras formações realizadas por mim, na condição de docente, nos cursos ofertados pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Abaetetuba, revelam que estudantes e professores são discriminados e tratados como se pertencessem a uma modalidade paralela ao sistema. É como se a EJAI ainda não tivesse sido incorporada, de fato, à educação básica. Tivemos, ainda, acesso a recorrentes

² A categoria *situações-limites*, explicitada nos escritos freirianos, será melhor explicada ao longo desta tese.

³ A categoria *inéditos-viáveis*, explicitada nos escritos freirianos, será melhor explicada ao longo desta tese.

⁴ A referida pesquisa foi realizada por meio de *survey*, seus resultados já foram publicados em várias obras pelo coletivo de professores envolvidos.

queixas acerca de infraestrutura inadequadas e ausência de material didático. Os professores contratados reclamam das condições salariais injustas, do não gozo do direito a férias, do não recebimento de proventos de terço de férias e décimo terceiro salário. Essas são algumas das questões que nos inquietam e nos provocam a investigar a temática em tela.

E porque nos inquietam, precisamos problematizar o assunto com a esperança de que as nossas pesquisas se transformem em fontes de conhecimentos, capazes de produzir autorreflexão da realidade educacional e estimular *práxis* transformadora. Como afirma Freire (2005, p. 42), “a *práxis*, porém, é reflexo e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Nesse ínterim, nosso envolvimento com a temática tem origem precoce. A seguir, apresentamos as principais motivações de cunho pessoal, profissional e científico-social que despertam o interesse em desenvolver uma pesquisa voltada à temática da EJAI. E, por fim, destacamos alguns desafios que permearam o processo de feitura desta tese.

No que concerne à motivação pessoal e profissional, as aspirações nessa área encontram raízes em minha história de vida, haja vista que, desde a infância residindo no campo, quando dei o primeiro mergulho no mundo letrado, sob os cuidados da professora do “externato”⁵, já sentia o desejo de trabalhar na docência; e, posteriormente, na trajetória profissional, abracei o magistério como vocação e compromisso profissional, político e social. Essa mesma perspectiva é defendida por Brzezinski (2002, p. 16), para o qual a docência é considerada uma “vocação para além daquela vinculação ancestral à ideia de sacerdócio”. O fato de não haver escola na localidade das ilhas, onde residia, contribuiu para que minha família migrasse do campo para a cidade de Abaetetuba. Chegando no município, sem ter como comprovar escolaridade, iniciei meu percurso formativo em distorção idade-série.

Oriunda do meio rural, como estudante da EJAI, experienciei, durante toda a educação básica, as precárias condições de ensino, os processos de exclusão e negação de direitos, a complexidade de ter que conciliar e administrar a família, o trabalho e os estudos. Esse é um fator preponderante que me sensibiliza a lutar e resistir contra o sistema opressor que tenta impedir que a classe trabalhadora conquiste seu espaço como sujeito de direito. É perceptível, também, que nem todos os sujeitos que adentram as classes de EJAI conseguem avançar nos estudos. Existem fatores políticos, econômicos e sociais que os impedem, sem contar que

⁵ Nome dado aos estabelecimentos de ensino não formais. No caso relatado neste estudo, se refere à casa de Dona Elza, a professora que ensinava as crianças e os adolescentes do Rio Biribatuba a terem os primeiros contatos com o mundo da leitura e da escrita. Para muitos, era o único contato com a educação formal.

muitos são estigmatizados e deixam de acreditar no seu próprio potencial, ainda que as condições proporcionadas permitam-lhes avançar na escolarização.

A formação em nível médio na modalidade normal (antigo magistério), ao final dos anos 1980, foi o primeiro mergulho nas águas da docência, mas não foi suficiente. Percebi que poderia mergulhar em águas mais profundas. Em 1998, ingressei na Universidade Federal do Pará (UFPA), no curso de Licenciatura em Pedagogia. O referido curso abriu novos horizontes e me mostrou o quanto precisava avançar na formação continuada a fim de entender melhor o contexto político, econômico, cultural e social e, assim, poder contribuir para o projeto de educação na perspectiva da emancipação. Sousa *et al.* (2016, p. 104) ressaltam que “é na formação permanente que o professor deve revisitar o próprio fazer pedagógico através da reflexão crítica e, nesse movimento, buscar transformar cada vez mais a sua prática na direção da emancipação política dos estudantes”.

Ao atuar no magistério desde 1997, inicialmente como docente na rede municipal e posteriormente como técnica em educação na rede estadual de ensino, percebi que para cada uma das especificidades educacionais da escola e da sala de aula, são necessários novos e melhores aprofundamentos teórico-metodológicos, o que implica em investimentos na formação continuada do professor, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. É importante destacar, inclusive, que entendo a formação na mesma perspectiva apontada por Dantas, Nunes e Laffin (2017, p. 184), isto é, “como processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade”. Dessa forma, vou me constituindo como profissional da educação.

Em 2010, com o ingresso no mestrado acadêmico da Universidade do Estado do Pará (UEPA), imediatamente passei a fazer parte do Núcleo de Educação Popular (NEP), sob a coordenação da professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Nesse núcleo, desenvolvemos várias pesquisas por meio do projeto intitulado *Centro de Documentação e Memória em Educação de Jovens e Adultos na Amazônia*. As investigações renderam a produção de 2 livros, nos quais tenho participação em capítulos. Com isso, eu ia percebendo, aos poucos, que a pesquisa estava intimamente relacionada com o fazer pedagógico.

Nesse sentido é que, para Freire (1996, p. 29), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. [...]”. E nesse processo de ensinar, buscar e “reprocurar”, percebemos o quanto inacabado somos e precisamos avançar sempre mais, como bem destacou Freire

(2005), ao definir o homem como um ser inacabado, incompleto, inconcluso, que, diferente de Deus, não sabe de maneira absoluta.

Em janeiro de 2016, ingressei como docente no IFPA, Campus Abaetetuba, e passei a compor o *Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina (GPEBIAT)*. Em minhas primeiras iniciativas visitei várias localidades das ilhas de Abaetetuba. A ideia consistia em sondar quais são os anseios dos professores que atuam na EJAI. Entre outras necessidades, eles relatavam que careciam de formação continuada, uma vez que a maioria dos profissionais é contratada e não é assistida por processos formativos. Assim, em 2016, realizamos o primeiro curso de extensão intitulado *Educação de Jovens e Adultos: Saberes pedagógicos em construção no Baixo Tocantins*.

Em 2017, realizamos o segundo curso de extensão com o tema *Formação Freireana de professores da EJA no Baixo Tocantins*. Em 2018, começamos a planejar e tramitar os documentos para realizar o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* em EJA, no IFPA, Campus Abaetetuba. O curso teve sua aprovação e início em 2019, sob nossa coordenação. Ainda em 2019, paralelo ao curso de *Especialização em EJA*, que iniciava naquele momento, aprovamos e coordenamos mais um curso de extensão, denominado: *Formação continuada de professores da EJA na rede municipal de Abaetetuba: discutindo educação ambiental na perspectiva freireana*. Esse último curso de extensão foi realizado em 2019, no primeiro ano de meu ingresso no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). O público atendido é formado pelos professores da EJAI da rede municipal de Abaetetuba, os quais compuseram o universo empírico de nossa investigação.

Minha atuação como docente no IFPA tem se voltado, em resumo, para a formação de professores no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em EJAI Ribeirinha e nos cursos de extensão. Nesse último, o foco era a formação continuada de professores da EJAI na região do Baixo Tocantins, na qual atuei como professora formadora. Os encontros de formação continuada, durante quatro anos consecutivos, com os referidos professores no município de Abaetetuba, instigaram-me a buscar compreender, cada vez mais, o universo no qual os professores da EJAI realizam a docência e suas reais condições de trabalho. Dessa forma, juntos, tivemos a oportunidade de problematizar essa realidade e instigá-los a lutarem por melhores condições de trabalho e de ensino-aprendizagem e propor aos gestores municipais possibilidades de formação e trabalho docente voltados para a libertação e a emancipação dos sujeitos.

Ao ingressar no PPGED/UFPA, em 2019, passei a integrar o Movimento Paraense de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UFPA, bem como me tornei membro do Centro

Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). Durante os encontros e seminários nesses dois grupos, buscamos problematizar a EJAI, a formação de professores, especialmente na Amazônia Paraense, onde a realidade política, econômica e sociocultural é tão diversa e o acesso a processos de escolarização é escasso.

Segundo Freire (1983, p. 42), se não “houvesse essa integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teria sentido”. A conscientização crítica acerca da realidade opressora foi abrindo novos horizontes para que eu pudesse compreender a importância de nossa integração em movimentos sociais. Participei, na condição de estudante, das primeiras greves de professores, nos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, mas minha militância foi se fortalecendo na segunda metade da década citada, com a participação nos movimentos da Pastoral da Juventude (PJ) e nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁶.

Minha luta em defesa da EJAI também vem sendo construída precocemente, desde que abracei o magistério, ainda em 1997, como professora efetiva da rede municipal de Abaetetuba. E quanto mais amplo minha participação nos movimentos que envolvem a EJAI e a formação de professores, mais consciência tenho que não há outro caminho para nos libertarmos das condições de opressão que não seja por meio de reflexões e ações críticas nos movimentos sociais, nas lutas e nas resistências que nos unem, como categoria, contra esse sistema opressor que esmaga e oprime a camada empobrecida da sociedade.

Em suma, isso sinaliza para o fato de que meus esforços como docente e pesquisadora têm se focado na formação e na problematização das condições do trabalho docente na EJAI. Não há dúvidas de que são inúmeros e de diversas ordens os problemas que se apresentam no contexto dessa modalidade de educação. Não há dúvidas, também, que é demasiadamente inquietante a fragilidade nas políticas de efetivação, bem como são limitadas as condições oferecidas aos professores para atuarem nesse segmento educacional.

No campo da motivação científico-social, compreendo que esta pesquisa muito pode contribuir para a problematização e para a possibilidade de um trabalho docente capaz de estimular processos de educação emancipadora e libertadora. Sei que o cenário não é favorável, pois quando analisamos as políticas educacionais, com base na orientação do capitalismo, verificamos que, de um lado, há um discurso que sustenta a universalização da educação e a formação dos docentes; de outro, é notório que há todo um controle sobre a escola e a formação

⁶ Esses dois, PJ e CEBS, fazem parte dos movimentos da Igreja Católica que, naquele momento, efervescia sob os fundamentos da Teologia da Libertação.

dos professores, a fim de que esses profissionais da educação se convertam aos interesses do projeto do capital.

Evangelista e Triches (2015) ressaltam que os *slogans* construídos com a finalidade de atrair os professores para profissão docente camuflam as reais intenções do projeto do capitalismo. Com isso, a responsabilização pelos problemas educacionais recai sobre os professores que devem ser os “heróis” capazes de mudar a realidade. Assim, prevalece um otimismo pedagógico que compreende a escola e o trabalho do professor de maneira desarticulada do contexto social. Essa é uma forma de mascarar as desigualdades sociais e as injustiças que influenciam sobremaneira no desempenho dos estudantes, uma vez que, sem leitura e interpretação do contexto social e dos problemas de toda ordem pelos quais passam os alunos da escola pública, é quase impossível vislumbrarmos novos horizontes apenas por via do âmbito educacional. Enquanto militante dos movimentos sociais, estou envolvida com a EJAI e tenho compromisso com a formação crítica, política e ética dos professores e consequentemente dos demais sujeitos da EJAI.

Esta pesquisa evidencia, ainda, que o trabalho docente na EJAI, da maneira como está ou como vem se constituindo, não estimula a educação emancipatória e libertadora. Não obstante, existem condições favoráveis ao trabalho docente que, embora não estejam dadas *a priori*, podem ser vislumbradas nas teorias de autores cujas reflexões sobre a educação brasileira apontam horizontes para pensarmos o trabalho docente em vista do atendimento aos interesses da classe trabalhadora. Entre os principais autores, de abordagem crítica, citamos Marx (2008), Freire (1989), Adorno (1995), Arroyo (2012), Oliveira e Vieira (2013) e Hypólito (2013). Esses autores destacam a importância da consciência crítica e das lutas por melhores condições de trabalho docente e de uma leitura consciente das condições concretas do contexto político, econômico e cultural em que os homens e as mulheres de nossa época se encontram.

Por fim, é importante registrar que a própria feitura de uma tese se constitui como um desafio à medida que não é possível separar o corpo que produz conhecimento do corpo que está inserido no meio sociocultural marcado por circunstâncias de alegria, tristeza, sofrimento, afeto, separação física de pessoas amadas, pandemias, doenças, entre outros desafios. Dito isso, posso dizer que a construção desta tese foi marcada por três grandes desafios. O primeiro foi conseguir conciliar estudo, trabalho, família e idas e voltas do interior à capital e vice-versa, nos dois primeiros anos, quando ainda não havia conseguido a licença aprimoramento. No entanto, é importante destacar que esse desafio, em vez de me desanimar, fez-me mais forte. Freire (1996) destaca que a visão que temos das situações-limites impostas pelas condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas definirão nossas ações. Se as

vemos como limites insuperáveis, estaremos instalando uma postura de desesperança; contrariamente, se as compreendemos como algo que existe e que precisa ser rompido, buscamos, a todo custo, formas de superá-las e inauguramos posturas esperançosas.

O segundo desafio foi ter de produzir uma tese e concomitantemente enfrentar um cenário de desesperança, incerteza da continuidade da vida no planeta, assistir a vidas serem dizimadas de forma precoce pela pandemia do Novo Coronavírus⁷. Entre essas vidas, está a do meu honroso pai, que tanto sonhou em me ver doutora em educação. Além de outros familiares, como cunhada, cunhado, sobrinho, os quais fizeram sua páscoa definitiva em plena crise pandêmica. Tais situações despertaram em mim não somente o sentimento de tristeza pela separação física das pessoas amadas, mas também o desejo de evidenciar a realidade desigual de desumanização e injustiça gerada pela violência advinda do acúmulo do capital por aqueles que detém o poder.

O terceiro desafio enfrentado diz respeito à minha saúde física. No final de 2021, exatamente no dia trinta e um de dezembro, na virada do ano, descobri um aneurisma rompido, passei por um processo cirúrgico, doze dias de UTI e mais uma semana hospitalizada. Venci, mas tive que redimensionar o tempo de estudo. A saúde não mais permitia avançar com a mesma intensidade, mas é imprescindível destacar o apoio afetivo e acolhedor dos familiares, amigos e de meu orientador. No dizer de Freire (1996): a afetividade não pode assustar o educador, muito menos criar nele o medo de expressá-la. A afetividade é uma forma de expressão do compromisso que o educador tem, como ser humano, com seus educandos.

O apoio afetivo e acolhedor de meu orientador fortaleceu em mim o desejo de responder com o mesmo sentimento, materializado por meio do meu compromisso de concluir a tese com êxito e em tempo hábil para que ele se orgulhasse de mim. A fé do educador nos educandos é uma exigência que se funda no diálogo. E o diálogo sempre foi muito presente entre nosso orientador e nós, orientandos que tivemos o privilégio de ter o Professor Doutor Carlos Nazareno Borges como mestre a nos guiar nas estradas do conhecimento.

Todas as motivações citadas contribuíram para compreendermos que o nosso cotidiano, as condições objetivas e subjetivas da produção do conhecimento e as relações que estabelecemos nas diversas dimensões de nossa existência estão todas entrelaçadas e são marcadas por muitos desafios. Dessa forma, é impossível apartar o processo de produção de conhecimento de nossa humanização. Nesse sentido, ao abordarmos as condições de trabalho docente na EJAI, percebemos que elas fazem parte da totalidade das relações que se

⁷ A pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) se intensificou no Brasil de forma assustadora a partir do mês março de 2020. Até o início de 2023, período de conclusão desta tese, foram quase 700 mil óbitos.

estabelecem no contexto da sociedade capitalista, exigindo que realizemos análises macros para compreendermos as relações mais específicas que a realidade empírica evidencia e, assim, pensarmos alternativas capazes de recriar as condições de trabalho docente na perspectiva da emancipação. Dessa forma, com o intuito de analisar como vem sendo debatido o assunto em tela nas produções já consolidadas, no Brasil, nos últimos cinco anos, fizemos um levantamento no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais serão apresentados a seguir.

1.2 Levantamento sistemático sobre condições de trabalho docente

Ao nos determos na busca por pesquisas já consolidadas voltadas às condições de trabalho docente na EJAI, fizemos opção pelos periódicos da CAPES. Tal escolha se justifica pela possibilidade de encontrarmos um universo investigativo de credibilidade e mais abrangente, capaz de revelar contribuições, fragilidades, demandas e perspectivas para o debate sobre as condições de trabalho docente na EJAI em âmbito nacional.

Para a efetivação do levantamento das produções, no período entre 2015-2019, selecionamos, *a priori*, o descritor “condições de trabalho docente na EJA”, mas não encontramos artigos relacionados à temática. Todavia, ao retirar o termo “condições”, deixando apenas “trabalho docente na EJA”, localizamos 77 ocorrências. Desse total, foram excluídas 61 produções que não dialogavam com o objetivo de nossa investigação por não se tratarem de trabalho docente, nem de trabalho docente na EJA nem, especificamente, sobre EJA. Isso quer dizer que apenas 16 artigos foram selecionados por contribuírem para a compreensão do assunto proposto.

Em seguida, recorremos à busca por dissertações. Ao utilizarmos o descritor “condições de trabalho docente na EJA” para o mesmo recorte temporal acima mencionado, apareceram 60 ocorrências. Dessas, apenas 9 demonstraram relevância à nossa pesquisa. As outras 51 foram excluídas por não se enquadrarem no escopo desta investigação. Ao recorrermos às teses, encontramos duas produções referentes ao descritor “condições de trabalho docente na EJA”, porém, ao nos determos na leitura das produções, vimos que apenas uma estava voltada para a modalidade EJA. A outra tese referia-se às condições de trabalho docente na educação básica, de modo geral. Contudo, considerando a relevância do assunto “condições de trabalho docente” e pelo fato da EJAI fazer parte da educação básica, incluímos o estudo em nossas análises. Dessa forma, dois descritores serviram de base em nosso levantamento: “trabalho docente na EJA”, para os artigos de periódicos, e “condições de trabalho docente na EJA”, para as

dissertações e teses. Por fim, apresentamos análises de 16 periódicos, 9 dissertações e 2 teses, em um recorte temporal de 2015 a 2019.

De posse do levantamento das produções acadêmicas registradas no banco de dados da CAPES e para facilitar a análise, organizamos as informações em duas categorias, sendo uma descritiva e outra explicativa. Referente à categoria descritiva, selecionamos os achados por ano, região e abordagem. Em relação à categoria explicativa, apresentamos fragmentos dos resumos, evidenciando, preferencialmente, os objetos de estudo. O objetivo consistiu em extrair o máximo de informações possível a respeito do que vem sendo discutido no campo do trabalho docente, de modo geral, e do trabalho docente na EJAI, de modo particular. Ao procedermos com relação à compreensão da categoria descritiva, fizemos um demonstrativo do quantitativo de publicações entre artigos, dissertações e teses capturados, a partir dos descritores “Trabalho docente”, “Trabalho docente na EJA” e “Condições de trabalho docente na EJA”, entre os anos de 2015 e 2019, conforme a tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Artigos, teses e dissertações encontradas no Portal da CAPES sobre condições de trabalho docente na EJAI entre 2015 e 2019.

NÍVEL	2015	2016	2017	2018	2019	Total
ARTIGOS	06	01	02	03	04	16
DISSERTAÇÕES	03	03	03	0	0	09
TESES	0	0	02	0	0	02
TOTAL	09	04	07	03	04	27

Fonte: Produzida pela autora do trabalho.

A análise das produções no período em questão demonstra que o ano de 2015 possui maior incidência de publicações voltadas à área de estudo da presente pesquisa. No geral, em 2015, foram divulgadas 9 produções. No ano de 2017, encontramos 7 produções. Já nos anos de 2016 e 2019, aparece a mesma quantidade de artigos, dissertações e teses disponíveis no Portal da Capes, sendo 4 produções em cada ano. Em último lugar, aparece o ano de 2018, com apenas 3 produções. Consideramos relevante, também, verificar a distribuição das produções por região. Assim, obtivemos os seguintes resultados, conforme sintetiza a tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Regiões de onde se originam os artigos, as dissertações e teses encontradas no portal da CAPES.

REGIÕES	NORTE	NORDESTE	CENTRO OESTE	SUDESTE	SUL
ARTIGOS	03	06	01	04	02
DISSERTAÇÕES	0	03	0	04	02
TESES	01	0	0	01	0
TOTAL	04	09	01	09	04

Fonte: Produzida pela autora do trabalho.

Ao analisarmos as produções de artigos, dissertações e teses por regiões do Brasil, conforme demonstra a tabela 2, temos a seguinte distribuição: com maior número de publicações, aparecem as regiões Nordeste e Sudeste, com 9 divulgações cada uma. Em seguida, aparecem as regiões Norte e Sul, com 4 publicações cada. Por fim, aparece a região Centro-Oeste, com menor ocorrência: somente 1 publicação científica. É importante destacar que na região Nordeste a maior frequência de produção acadêmica é verificada nos estados da Bahia e do Rio Grande do Norte.

Ao analisarmos os títulos e os resumos dos artigos publicados, foi possível identificar três abordagens, quais sejam: formação docente na EJA, com 7 estudos; prática pedagógica na EJA, com 5 trabalhos; e trabalho docente na EJA, com 4 artigos. A tabela abaixo apresenta de maneira mais sintética esses dados:

Tabela 3 – Abordagens dos artigos encontrados no Portal da CAPES.

ABORDAGENS	FORMAÇÃO DOCENTE NA EJAI	PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJAI	TRABALHO DOCENTE NA EJAI
ARTIGOS	07	05	04

Fonte: Produzida pela autora do trabalho.

Em relação à categoria explicativa, iniciamos pelos artigos que se ocuparam com o tema da formação docente na EJAI, seguido de prática pedagógica na EJAI e, por fim, trabalho docente na EJAI. Também não adotamos um critério rígido para a análise dessas produções. Focamos, preferencialmente, nos objetos de estudo para agrupar os artigos, os quais estão dispostos na tabela 4, a seguir, e foram separados conforme as três abordagens apresentadas:

Tabela 4 – Foco das investigações por abordagem dos artigos.

ABORDAGEM 1	FOCO	QUANTIDADE
Formação docente na EJAI	Formação como instrumento pedagógico.	01
	Formação docente como política capaz de melhorar o índice de alfabetização na EJAI.	01
	Formação docente como política pública de Estado para a EJAI.	02
	Pedagogia social como espaço de formação social e a fragilidade conceitual, metodológica, democrática e formativa que enfraquece as práticas emancipatórias.	01
	O trabalho da equipe pedagógica não contempla os professores da EJAI.	01
	Diminuta existência de pesquisas que tratam da formação docente na EJAI.	01
ABORDAGEM 2	FOCO	QUANTIDADE
Prática pedagógica na EJAI	Prática pedagógica de professores iniciantes na EJAI.	01
	A afetividade como ferramenta da prática pedagógica.	01
	A prática pedagógica em contexto de privação de liberdade sustentada por ações pontuais.	01
	Estratégias didáticas para alfabetização e letramento.	01
	A constituição da docência na EJA no processo educacional.	01

ABORDAGEM 3	FOCO	QUANTIDADE
Trabalho docente na EJAI	Trabalho docente e avaliação do rendimento escolar.	01
	Desespecialização do trabalho docente.	01
	Prazer e sofrimento do trabalho docente no sistema prisional.	01
	Configuração do trabalho docente na Ed. Física na EJAI.	01

Fonte: Produzida pela autora do trabalho.

Dos dezesseis artigos selecionados, considerando as abordagens 1, 2 e 3, 7 discutem a formação docente na EJAI, embora o descritor de busca tenha sido “trabalho docente”. É importante destacar que, quando analisamos o trabalho docente, a categoria formação docente aparece como uma das condições para o bom desempenho do trabalho. Estudos de Nóvoa (1991) destacam que a formação do professor está intimamente relacionada com o desempenho profissional.

Em resumo, depreende-se que a formação de professores se constitui como um aspecto importante do trabalho docente, embora não determinante, pois, como afirmam Nunes e Oliveira (2016, p. 12), “o docente deve apresentar uma qualificação condizente com as exigências do trabalho na educação [...]. Entretanto, não se pode crer [...] que tal fato seja preponderante (ou suficiente) para os bons resultados na educação básica[...]”. Isso aponta para o fato de que o ato educativo, para apresentar resultados convergentes com a formação emancipatória dos educandos, deve ser realizado dentro das condições necessárias, entre as quais está a formação dos professores. E embora ela não seja suficiente, sem formação docente o ato educativo pode ficar comprometido.

A segunda abordagem identificada nos artigos selecionados refere-se à “Prática Pedagógica na EJA”. Quando analisamos os objetos de estudo dessas produções, identificamos ausência de políticas públicas de formação para dar qualidade a essa prática. O incentivo à formação dos professores da EJAI acontece por iniciativas pontuais. Houve estudo que demonstrou que os professores constituem suas identidades em um contexto de frágeis políticas públicas de formação e de ausência de condições favoráveis à qualidade da educação. Outros também problematizaram desafios, dificuldades e descobertas de professores iniciantes, evidenciando a falta de preparação para se trabalhar com a EJAI. E, por fim, alguns estudos trazem como objeto estratégias pedagógicas diferenciadas utilizadas por professores para que suas práticas obtenham bons resultados.

Das questões evidenciadas nos artigos, é perceptível a necessidade do implemento de políticas públicas de formação de professores focadas na qualidade da educação ofertada em todos os âmbitos federativos. É imprescindível, ainda, que a legislação seja estudada,

compreendida e efetivada, a fim de que o prescrito nos dispositivos legais, no âmbito educacional, concretize-se como política de Estado e não iniciativas pontuais de governos.

A terceira abordagem se ocupou do “trabalho docente na EJA”. Ao analisar os objetos de estudo das quatro pesquisas, identificamos, em duas ocorrências, o trabalho docente associado à exploração e à precarização pelo sistema capitalista. O terceiro estudo enfatiza a precarização do trabalho do professor no sistema prisional associado à discriminação da sociedade em relação ao público atendido. E, por fim, outro artigo apresenta uma nova proposta de trabalho docente, com ênfase no sistema de avaliação do rendimento escolar em um Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, os achados nos periódicos da CAPES, no período de 2015-2019, revelaram que a partir das novas configurações do trabalho docente há um processo de desresponsabilização do Estado com as políticas públicas educacionais voltadas ao trabalho docente. Essa desresponsabilização, segundo Hypólito (2013, p. 261), “tem conduzido a uma condição precarizada do trabalho docente, sob vários aspectos”.

Após análise dos periódicos, passamos às dissertações e teses. No geral, foram encontradas 11 ocorrências, dessas, 9 discutem “condições de trabalho docente”, sendo 8 dissertações e 1 tese. Quanto à segunda abordagem, “condições de trabalho docente na EJA”, surgiram apenas 2 ocorrências (1 tese e 1 dissertação). Talvez essa escassez de produções esteja relacionada à diminuta importância dispensada ao trabalho dos docentes que atuam nesse segmento educacional. A tabela 5, a seguir, demonstra a distribuição das abordagens:

Tabela 5 – Abordagens das dissertações e teses encontradas no portal da CAPES.

ABORDAGENS	CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EJA
DISSERTAÇÕES	08	01
TESES	01	01

Fonte: Produzida pela autora do trabalho.

Para a categoria “teses e dissertações”, utilizamos o descritor “condições de trabalho docente na EJA”. Os critérios de análise seguiram os mesmos princípios adotados nos artigos, ou seja, focamos preferencialmente nos objetos de estudo. A síntese desses objetos está descrita na tabela 6:

Tabela 6 – Foco das investigações por abordagem das teses e dissertações.

ABORDAGEM	FOCO	QUANTIDADE
Condição de trabalho docente	Intensificação do trabalho docente.	04
	Jornada de trabalho.	04
	Remuneração.	04
	Incongruências entre os dispositivos legais e a realidade.	03

	Condições de infraestrutura, materiais e formação continuada.	01
	Autonomia restrita.	01
	Retenção, satisfação e afastamento por saúde.	01
ABORDAGEM	FOCO	QUANTIDADE
Condições de trabalho docente na EJAI	A precariedade nas condições de trabalho de docente na EJAI tem a ver com o contexto das políticas neoliberais dos anos 1990.	02
	O contexto das condições de trabalho docente em evidência: Expropriação, precarização, intensificação e solidão do trabalho docente.	01

Fonte: Produzido pela autora do trabalho.

Em relação à abordagem “condições de trabalho docente”, analisamos 9 produções. Os focos das investigações foram agrupados por aspectos das condições de trabalho docente mais comuns entre as produções. Os estudos dessa abordagem relacionam condições de trabalho docente à intensificação, jornada de trabalho, remuneração, incongruências entre os dispositivos legais e a realidade, condições de infraestrutura, materiais e formação continuada, autonomia restrita, retenção, satisfação e afastamento por doença. Os estudos de Oliveira e Assunção (2010, p. 01) corroboram a relação feita nas produções analisadas, ao afirmar que as condições de trabalho dizem respeito ao,

conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 01)

Esse conjunto de recursos mencionado pela autora é definido como condição de trabalho docente e oferece ao professor melhores possibilidades de realizar o trabalho educacional. É importante destacar que não se trata somente de infraestrutura, materiais, equipamentos ou outros tipos de apoio, mas envolve as relações que se estabelecem no processo de trabalho. Além disso, as condições de trabalho dizem respeito, também, às condições de emprego, às formas como esses profissionais são contratados e remunerados. Envolve, ainda, carreira docente e condições de estabilidade profissional, fatores indispensáveis para que a atividade docente se desenvolva dentro das condições favoráveis à libertação e à emancipação dos sujeitos que dela participam.

No tocante à abordagem sobre condições de trabalho docente, especificamente na EJAI, o foco das investigações evidencia pelo menos duas questões que merecem ser problematizadas. Uma compreende que a precariedade nas condições de trabalho de docentes que atuam na EJAI condiz com o contexto das políticas neoliberais, especialmente a partir de 1990, quando o processo de reestruturação produtiva ganha celeridade. Outra questão evidencia a realidade de precarização em que o trabalho docente se realiza. A partir do processo de reestruturação, é possível afirmar que o trabalho do professor teve de se adequar às exigências dos organismos internacionais, evidenciando a responsabilização do docente da EJAI pelo desempenho dos estudantes e por outras atribuições que vão além da docência. Nessa mesma direção,

O Estado passa a desempenhar uma administração de cunho totalmente gerencialista e descentralizador, sem executar as ações de sua responsabilidade, e repassa para os demais setores sociais a responsabilidade, a incumbência da ação, estabelecendo metas a serem alcançadas, criando estruturas e mecanismos de controle dos resultados a serem obtidos. (COSTA, 2017, p. 19)

Nesse contexto, o Estado se exime da responsabilidade com a educação, cria mecanismos de controle e passa a regular o trabalho do professor para que ele se adeque aos novos padrões demandados pela exploração do trabalho na sociedade capitalista. O trabalho docente, dessa maneira, deixa de estar a serviço da formação do cidadão enquanto sujeito autor e construtor da sua autonomia, bem como não consegue ser capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana, haja vista que atende aos interesses da economia.

Ao concluir essa busca, ampliamos o olhar investigativo sobre o objeto de nossa investigação, e embora nem todas as buscas versassem em torno do tema central, certamente trouxeram questões que nos fazem pensar o conjunto de elementos que envolvem a relação entre as políticas públicas educacionais e as condições de trabalho docente na EJAI no município de Abaetetuba/PA. Dessa maneira, nossas inquietações perpassam pela ausência de um conjunto de elementos que interferem na qualidade do trabalho desenvolvido por esses profissionais, e que as pesquisas consolidadas em outras realidades brasileiras também apontam, tais como: ausência de políticas públicas, precárias condições de infraestrutura, de equipamentos, de materiais, de formação inicial e continuada em consonância com a realidade da EJAI, de relações de empregos e salários, entre outros aspectos que foram abordados. De posse dessa compreensão, definimos nosso campo de investigação e delimitamos o problema a ser investigado.

1.3 A construção do campo de investigação, os objetivos e as questões da pesquisa

A construção desta investigação foi se consolidando pelas relações que fui estabelecendo junto aos docentes que atuam na EJAI, nas reflexões concernentes à gênese de minha relação e militância nessa modalidade de educação, no compromisso que tenho assumido, outrora como docente da rede municipal e estadual e atualmente do IFPA, com a formação dos professores da EJAI, nos debates dos grupos de pesquisa nos quais estou envolvida, nas leituras dos referenciais teóricos que evidenciam as condições de trabalho docente no contexto das políticas neoliberais e nos diálogos com os professores desse segmento educacional em diversos cursos de formação.

Todo esse envolvimento constituiu elemento essencial para delimitar como objeto desta investigação as condições de trabalho docente na EJAI. Essas duas categorias, “condições de trabalho docente” e “EJAI”, apresentam especificidades e estão nas pautas dos debates nas pesquisas educacionais, por se tratarem de campos fortemente afetados pelas políticas públicas de interesse do capital e que contrariam os princípios da educação emancipadora.

Ao analisarmos o cenário da EJAI no Brasil, desde os primórdios dos tempos, é visível o contexto de sucessivos processos de exclusão e opressão em que vem se desenvolvendo. Estudos de Haddad e Di Pierro (2001)⁸ ressaltam que ao longo de quase dois séculos, a educação destinada aos jovens, adultos e idosos foi oferecida por meio de projetos, programas e campanhas sem necessariamente ser considerada uma política pública de Estado. A partir dos anos 1990, com a aprovação da LDB de 1996, a EJAI passa a ser amparada pela lei, embora em desvantagem em relação a outros níveis e modalidades de educação. Haddad e Ximenes (2018, p. 246) destacam que a referida lei “trata-a como modalidade específica, mas de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, priorizando a educação fundamental regular em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino”.

Essa secundarização da EJAI expressa o desrespeito do Estado com a classe trabalhadora, ou seja, com aqueles que mais necessitam, os mais pobres, os que ficam às margens do processo de escolarização e que têm pouca importância para as políticas públicas educacionais influenciadas pela racionalidade do capital. O público da EJAI é heterogêneo,

⁸ Os autores, ao realizarem uma breve incursão pela história da EJAI no Brasil, destacam que essa modalidade de educação só se tornou uma preocupação de política nacional a partir da década de 40 do século XX. E, ainda por cima, a EJAI, além de ser apartada de uma política pública de Estado, era ofertada por meio de projetos e programas, entre os quais, podemos citar: Serviço de Educação de Adultos (SEA); Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); Campanha “De Pé no Chão”; Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), entre outros.

marcado por tensões e são, em sua maioria, alunos negros, indígenas, pobres, mulheres, filhos de trabalhadores rurais não qualificados, migrantes, idosos, entre outros. Para esses indivíduos, é ofertada, na maioria das vezes, uma educação maquiada, apenas como justificativa de sua existência por parte do Poder Público à sociedade. Entretanto, na realidade, há ausência de investimento em infraestrutura adequada para o funcionamento das escolas, de materiais didático-pedagógicos, de formação de professores, de condições de trabalho adequadas, entre outros.

Dentro desse contexto, é preciso ampliar os horizontes de nosso olhar sobre quem são os sujeitos da EJAI, os quais não são apenas os estudantes, mas todos aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos com o processo educacional desse público: professores, coordenadores pedagógicos, pessoal de apoio, vigilância, secretaria, direção, família, pesquisadores e demais sujeitos envolvidos com o campo da EJAI. Nesse sentido, quando analisamos as condições de trabalho dos professores que atuam com esse segmento educacional, objeto deste estudo, percebemos que esses sujeitos também sofrem as incongruências advindas das condições de trabalho no sistema capitalista.

Com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a partir dos anos 1990, ocasionadas pela reestruturação do capitalismo mundial, o trabalho dos professores também foi sendo redefinido *pari passu* com os interesses da nova ordem, gerando processos de precarização e intensificação. Antunes (2018, p. 156) destaca que “uma fenomenologia preliminar dos modos de ser da precarização demonstra a ampliação acentuada de trabalhos submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira [...]”. No âmbito do trabalho docente, o processo de intensificação aparece legitimado no art. 13 da LDB:

Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Vale destacar que, a partir das orientações previstas na referida lei, houve um processo de intensificação das atividades docentes, para além do espaço da sala de aula, as quais outrora não lhes eram atribuídas, exigindo que o profissional se adapte às novas demandas engendradas dessa realidade de intensificação. Quando analisamos o contexto atual das condições de trabalho docente na EJAI, constatamos que vários são os problemas advindos da repercussão

das políticas de reestruturação produtiva, citando alguns exemplos: precarização contratual de professores, pouca experiência para atuar nessa modalidade de educação; ausência de formação específica; falsa ideia de que a EJAI exige menos dos professores; desigualdades em relação ao financiamento legitimado na legislação; parques investimentos financeiros e de políticas públicas para a formação e atuação específica de professores; intensificação do trabalho docente.

Nesse sentido, quando pensamos o trabalho docente na EJAI e as condições em que esse trabalho é realizado, percebemos haver um abismo entre o que se espera de um trabalho capaz de estimular processos emancipatórios e o que realmente se realiza. Isso porque na sociedade capitalista, o trabalho docente deve formar mão de obra a contento dos interesses do capital. Castro e Brito (2013) afirmam:

O trabalho efetivado pelos docentes, forma e instrui tanto ideologicamente como em conhecimentos a mão de obra para que ela adquira habilidades e destrezas necessárias ao capital, convertendo-a em uma mão de obra, qualificada com possibilidades de aumentar a sua capacidade produtiva o que contribui para perpetuar a sociedade burguesa. (CASTRO; BRITO, 2013, p. 125)

Por isso mesmo, compreendemos que para o trabalho docente estimular processos de emancipação, é necessário problematizar tanto o contexto político, econômico, cultural e social quanto as condições existenciais em que o trabalho se realiza, a fim de que esses profissionais não sejam secundarizados ou invisibilizados pelos sistemas de ensino, e suas práticas não sejam direcionadas ao atendimento dos interesses mercadológicos, mas que saibam lutar, resistir e contribuir para a formação integral de cidadãos livres e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, humana e fraterna para todos.

Em relação à categoria emancipação, nesta tese, tomamos os sentidos assumidos por Freire (1997) e Adorno (1995). Para o primeiro autor, a emancipação dos sujeitos está intimamente relacionada à humanização, nesse sentido, afirma que a desumanização da qual fomos vítimas pelo sistema opressor impede a emancipação. Além disso, a desumanização é realidade histórica e não pode ser confundida com destino ou vontade divina. Por isso, entendemos que os estudantes da EJAI, tratados de forma desigual pelas políticas públicas educacionais do país, tiveram sua humanidade roubada desde os primeiros processos de escolarização do país, quando lhes era ofertada pelo Estado uma educação aligeirada, com interesses voltados para o desenvolvimento da economia.

Para Adorno (1995), a emancipação exige sujeitos autônomos, livres e capazes de pensar por conta própria. Para tanto, é necessário romper com as determinações da racionalidade

instrumental, que impede a liberdade de pensamento objetivando moldar os sujeitos aos interesses do capital. Do ponto de vista do referido autor, pensar uma educação emancipatória, capaz de libertar os sujeitos, exige resistência e luta contra a barbárie. Por isso, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (Ibidem, p. 183).

A partir desse entendimento, formulamos a questão problema, as questões norteadoras e os objetivos, geral e específicos, que orientam esta tese, conforme dispõe o quadro 1.

Quadro 1 – Problema, objetivos e questões norteadoras da investigação.

PLANO DE INVESTIGAÇÃO	
TEMA: IMPLICAÇÕES DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EJAI PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA AMAZÔNIA TOCANTINA	
PROBLEMA	OBJETIVO GERAL
Que implicações advindas das condições de trabalho docente na EJAI, no contexto das políticas públicas educacionais influenciadas pela racionalidade do capital, interferem no estímulo da educação emancipadora dos sujeitos da EJA, na Amazônia Tocantina?	Analisar as implicações das condições de trabalho docente na EJAI, influenciadas pela racionalidade do capital, para o estímulo da educação emancipadora na Amazônia Tocantina.
QUESTÃO NORTEADORA 1	OBJETIVO ESPECÍFICO 1
Como a EJAI vem se constituindo no contexto histórico da educação brasileira?	Contextualizar historicamente a EJAI, a fim de esclarecer que estamos falando de condições de trabalho de docentes que atuam com sujeitos específicos.
QUESTÃO NORTEADORA 2	OBJETIVO ESPECÍFICO 2
O que apontam a literatura e a realidade local sobre a forma como as condições de trabalho docente na EJAI vêm sendo tratadas pelas políticas públicas educacionais influenciadas pela racionalidade do capital?	Discutir, com base na literatura e na realidade local, sobre como as condições de trabalho docente na EJAI vêm sendo tratadas pelas políticas públicas educacionais influenciadas pela racionalidade do capital.
QUESTÃO NORTEADORA 3	OBJETIVO ESPECÍFICO 3
De que maneira os fatores relacionados às condições de trabalho docente na EJAI, orientadas pela racionalidade do capital, interferem na formação crítica dos educandos e afetam a vida pessoal, social e profissional dos professores?	Descrever os fatores relacionados às condições de trabalho docente na EJAI, influenciadas pela racionalidade do capital, que interferem na educação emancipadora dos sujeitos da EJAI, na Amazônia Tocantina.
QUESTÃO NORTEADORA 4	OBJETIVO ESPECÍFICO 4
Considerando as implicações das condições de trabalho docente, orientadas pela racionalidade do capital, quais as possibilidades de o trabalho docente na EJAI estimular processos educacionais mais democráticos, igualitários e emancipatórios?	Apontar possibilidades de o trabalho docente na EJAI estimular processos educacionais emancipatórios de resistência à racionalidade capitalista.

Fonte: Produzido pela autora do trabalho.

1.4 A Tese

O trabalho docente na EJAI pode ser considerado uma atividade de estímulo à educação emancipadora, uma vez que é esse profissional, como ser histórico, que estabelece relação direta

com a formação dos estudantes; é ele, também, que não exercendo uma posição de neutralidade e adaptação, intervém e cria condições favoráveis, junto aos estudantes, porque com eles estabelece uma relação humana a fim de transformar a realidade. Por isso, entendemos que o sucesso da educação depende sobremaneira do trabalho do professor.

Apesar disso, as condições nas quais o trabalho docente vem se desenvolvendo não oferecem os meios necessários para que as tarefas sejam realizadas a contento daquilo que se espera da educação, na perspectiva da emancipação. Isso porque as reformas administrativas, pedagógicas e financeiras, influenciadas pela racionalidade do capital, implementadas pelo Estado a partir dos anos 1990, provocaram mudanças estruturais em todos os âmbitos da vida social. No que diz respeito à docência, houve uma reconfiguração do trabalho, a qual gerou aumento de responsabilidades e redução de investimentos, resultando em intensificação e precarização das condições de trabalho docente.

Quando analisamos o contexto em que o trabalho docente na EJAI é realizado, percebemos fragilidades em, pelo menos, dois aspectos: infraestrutura e valorização profissional. O primeiro se traduz em espaço físico inadequado, ausência de transporte e merenda escolar, de recursos didáticos e tecnológicos. A EJAI também não conta com uma equipe pedagógica que assessore os estudantes, como acontece, por exemplo, com a modalidade de Educação Especial. Sem contar que os espaços pedagógicos, como sala de leitura, laboratório de informática, laboratório multidisciplinar, biblioteca, entre outros, na maioria das vezes, ficam fechados no período escolar noturno. Além disso, os espaços administrativos encontram-se quase sempre desprovidos de profissionais, especialmente quando, no noturno, funciona somente a EJAI.

O segundo aspecto, concernente à valorização profissional, evidencia que a legislação específica não fortalece a efetivação tanto no que se refere à formação quanto ao exercício docente específico na EJAI, como já existe, por exemplo, com relação à educação infantil, isto é, não há concursos específicos para os docentes dessa modalidade de educação. Os vínculos instáveis dos professores também fragilizam sua autonomia, negam o direito a gozo de férias e proventos provenientes de terço de férias e décimo terceiro salário, direitos estabelecidos na legislação em vigor, mas não efetivados. As fragilidades dos aspectos em questão colocam os professores em situações de absorver responsabilidades para além do âmbito da sala de aula, no sentido de preencher lacunas, inclusive tirando do próprio salário para a realização de tarefas simples do dia a dia, mas que, sem elas, o ensino e a aprendizagem ficam comprometidos, e se traduzem em intensificação e precarização do trabalho docente.

Apesar das circunstâncias em que as condições de trabalho docente vêm se desenvolvendo na educação, de modo geral, e na EJAI, de modo particular, marcadas por negação de direitos, precarização e intensificação, elas não estão fadadas ao determinismo, pois são resultados da forma como o sistema capitalista opera na sociedade em um determinado contexto histórico social, por isso, são passíveis de novas e significativas possibilidades. Quando analisamos a concepção de Marx (2017) sobre condições de trabalho, o autor defende que elas estão intimamente relacionadas às condições de vida dos trabalhadores em uma certa conjuntura, sendo assim, é indispensável a luta por melhores condições de trabalho. Análogo a esse pensamento, Freire (2005) defende que as situações-limites pelas quais os seres humanos passam não podem ser compreendidas como fatalismo ou barreiras insuperáveis, pois é na relação dos homens entre si que eles agem sobre a realidade histórica para transformá-la. Em Adorno (1996), a educação pode servir tanto para a adaptação quanto para a resistência, mas ele defende que a escola deve educar para a resistência, formando sujeitos críticos que não se submetem aos anseios da classe dominante no contexto em que a educação se desenvolve.

Portanto, tomando como base as contribuições dos autores supramencionados, os quais partem do entendimento de que os processos educativos são marcados por sua historicidade e que os seres humanos, como sujeitos históricos, fazem história; e, se é possível fazer história intensificando, precarizando e oprimindo os sujeitos, também é possível, por meio da luta e da resistência, fazer história no trabalho docente, garantindo as condições necessárias à sua emancipação.

Para tanto, apontamos alguns caminhos a serem trilhados: o primeiro seria identificar as implicações das condições de trabalho docente na EJAI, orientadas pela racionalidade do capital, que inviabilizam o estímulo da educação emancipadora. No dizer de Freire (2005), seria a tomada de consciência da situação de opressão; o segundo seria identificar o caráter contraditório presente na legislação, a fim de visualizarmos na lei sua dimensão de luta, pois, conforme Cury (2002), em toda legislação existe um caráter contraditório de lutas por inscrições mais democráticas, mais verdadeiras, mais utópicas e justas, capazes de nos fazer vislumbrar possibilidades de processos emancipatórios; o último diz respeito à inserção crítica dos sujeitos da EJAI na realidade concreta, por meio da *práxis* transformadora, nos movimentos de luta e de resistência contra o sistema opressor que esmaga e desumaniza os seres humanos. É na luta dos movimentos sociais que os sujeitos podem superar as situações-limites e encontrar “inéditos viáveis” como possibilidades de emancipação.

1.5 Metodologia

Os procedimentos metodológicos que orientam o desenvolvimento desta tese foram descritos separadamente na seção seguinte, a fim de apresentá-los de forma mais detalhada. Contudo, é possível adiantar que se trata de uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e na metodologia conscientizadora proposta por Freire, e teve como *locus* de investigação a rede municipal de Abaetetuba.

1.6 Estrutura da tese

Quanto à questão estrutural desta tese, está organizada da seguinte maneira: a primeira seção, introdutória, apresenta elementos mais gerais que explicitam o objeto de estudo, as motivações que despertaram nosso interesse pela temática referente às condições de trabalho docente na EJAI, os objetivos a serem almejados, a hipótese que nos ajudou a transitar por caminhos outrora desconhecidos e as orientações sobre o detalhamento dos procedimentos metodológicos.

A segunda seção explicita o método que nos guiou pelos caminhos desta pesquisa. Para isso, delineamos cada um dos procedimentos e das técnicas utilizadas para superar os percalços advindos das incertezas que a própria investigação sugere.

A terceira seção levanta informações da literatura e da realidade local sobre a EJAI e as condições de trabalho docente nessa modalidade de educação, evidenciando a constituição histórica da referida modalidade e problematizando as contradições entre os marcos legais e a realidade da EJAI no âmbito educacional.

A quarta seção trata das condições de trabalho docente e das políticas de reestruturação produtiva do capital. A seção inicia problematizando o conceito de trabalho de modo geral. Em seguida, aborda o trabalho docente e suas condições no cenário da educação no Brasil. Por fim, trata especificamente das condições de trabalho na modalidade EJAI, a partir do diálogo entre os referenciais teóricos e as informações obtidas por meio da pesquisa empírica.

A quinta seção aborda os impactos das condições de trabalho docente na EJAI, na rede municipal de Abaetetuba-PA, evidenciando como os fatores relacionados a essas condições de trabalho, oriundos das políticas públicas educacionais dos anos 1990, afetam a vida dos professores e limitam a formação crítica dos estudantes.

A sexta e última seção apresenta caminhos possíveis à luz do referencial teórico e das necessidades apontadas pelos sujeitos da pesquisa, que poderão servir de base para pensar o trabalho docente na perspectiva da emancipação, destacando a relevância da inserção crítica na realidade concreta por meio dos movimentos de luta e resistência a fim de vencer as situações-limites e produzir inéditos viáveis que ofereçam ao trabalho docente possibilidades de contribuir para a emancipação dos sujeitos da EJAI.

Por fim, queremos esclarecer que “condições de trabalho docente” é um campo de pesquisa de ampla dimensão, exigindo do pesquisador muito esforço, dedicação e foco. Por isso, nesta investigação, fizemos uso de várias técnicas de captura de informações, com o intuito de extrair o máximo possível de elementos relevantes acerca do objeto. Esse esforço resultou em um banco de dados bastante extenso, possibilitando que este trabalho se desdobre em novas pesquisas que aqui não foram possíveis de realizar. As informações coletadas compõem um banco de dados que servirá para novas pesquisas. Dessa forma, nesta tese, de todo o material que tenho disponível e que trata de condições de trabalho docente na EJAI, estou destacando as que dizem respeito às condições de emprego e infraestrutura, sem, contudo, deixar de mencionar e problematizar outros aspectos.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO QUE CONDUZIU A NAVEGAÇÃO AOS OBJETIVOS DESTA TESE

“Os pescadores sabem que o mar é perigoso e que a tempestade é terrível, mas eles nunca julgaram esses perigos como razão suficiente para permanecer em terra”.

(Vincent Van Gogh).

Análogo ao pensamento do autor em destaque, podemos dizer que nem o perigo do mar, nem a tempestade terrível conseguiram nos impedir de navegar, ora por mares resplandecentes, ora por mares tenebrosos. Para tanto, houve a necessidade de construir um percurso metodológico que permitisse nos conduzir aos objetivos da navegação, a lançar as redes, a realizar a pesca e, se ela não fosse fértil o suficiente, retornar ao ponto inicial ou navegar por outros mares e lançar as redes em águas mais profundas. Esse movimento dialético de ida e volta foi necessário para compreendermos que o objeto desta investigação foi marcado pelos perigos do mar, pelas imprevisões do tempo, até mesmo assumindo o risco de naufragar.

Nossa trajetória, assim como a do navegante que se desloca enfrentando a tempestade provocada pelo movimento dos ventos e das tempestades, foi marcada pelos riscos e pelas imprevisões, mas também foi conduzida pela certeza de que para alcançar êxito em nossos mergulhos no mundo acadêmico, é necessário conhecer as técnicas da navegação, bem como estudar atentamente os pressupostos teórico-metodológicos que dão base ao objeto de nossa investigação. De posse desse arcabouço, foi possível realizar esta trajetória. O envolvimento prévio com o objeto desta investigação foi imprescindível para o início do percurso metodológico, pois garantiu o embasamento teórico-prático acerca da necessidade de lançar as redes em águas mais profundas, que nos conduzissem à totalidade provisória de nosso objeto de investigação.

Ao iniciar a navegação que nos conduziu ao alcance dos objetivos desta tese, a primeira iniciativa foi criar condições para uma aproximação menos abrupta ao universo da pesquisa. Uma decisão importante, nesse sentido, foi não solicitar licença aprimoramento⁹ no primeiro ano de ingresso na pós-graduação *stricto sensu* (doutorado), pois entendi que, como professora formadora, o contato e a permanência no universo da investigação seriam mais acessíveis se estivesse vinculada ao IFPA, já que pretendia afinar as relações me aproximando dos sujeitos da pesquisa. Foi, então, que ao tomar conhecimento do Edital interno do IFPA/Campus Abaetetuba, de nº 04/2019 (PINPEX), submeti dois projetos, sendo um de pesquisa, intitulado

⁹ Licença aprimoramento refere-se à autorização de afastamento do servidor público federal para cursar pós-graduação *stricto sensu*.

“Observatório do trabalho docente na EJAI na rede municipal de Abaetetuba”, e outro de extensão, denominado de “Formação continuada de professores da EJAI: discutindo Educação Ambiental na perspectiva freireana”. Os dois projetos foram aprovados.

Em relação ao projeto de extensão supracitado, é importante destacar que teve aprovação também pelo Edital externo nº 03 de 2019 (PROEX/IFPA). Portanto, o ponto de partida desta navegação metodológica foi o desenvolvimento desses dois projetos mencionados. Assim, com o objetivo de apresentar o entrelaçamento teórico-metodológico de nossa investigação, nesta seção, delinearemos os momentos que o compõem. No primeiro momento, tratamos sobre a definição do método de estudo, as categorias emanadas dos referenciais teóricos e aquelas surgidas do campo da pesquisa empírica. Em seguida, apresentamos a abordagem metodológica, as técnicas de coleta de informações. Por último, abordamos as técnicas e as formas de organização, análise e interpretação das informações.

2.1 Definição do método

O método de uma pesquisa tem a grande missão de nos orientar no caminho da navegação. Apesar disso, o método está condicionado às peculiaridades próprias de cada pesquisa, não existindo, portanto, um método único, padronizado, capaz de dar conta das pesquisas de modo geral. Não obstante, o pesquisador tem a responsabilidade de submeter ao rigor científico aceito seu objeto de investigação. Partindo desse princípio, vimos a necessidade de definir o método mais condizente com os propósitos de nossa investigação. Ao analisar os diferentes métodos, optamos pelo materialismo histórico-dialético, considerando o valor sociológico e ontológico que Marx dispensou ao estudo do seu objeto de investigação. Além do método marxiano, utilizamos, ainda, o método conscientizador de Freire, por entendermos que a harmonia entre ambos serve para enriquecer e qualificar os resultados desta investigação.

Em relação ao primeiro método, de Marx, nos estudos de Kosik (1989), o autor destaca que o objetivo de Marx era compreender a totalidade de seu objeto de pesquisa, a sociedade burguesa. Para isso, considerou-a como um todo concreto, dinâmico e contraditório que reúne o diverso no particular e vice-versa, sem desarticulá-los porque estão interligados. Assim, o autor apresenta o conceito de compreensão dialética da totalidade em Marx:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de intensa interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 1989, p. 42)

Marx, na companhia de Engels, também observou o seguinte: “não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco os homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 86).

Nessa perspectiva metodológica, Netto (2011, p. 28) destaca que “o método em Marx não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto”. Logo, identificamo-nos com o método em pauta, haja vista nossa aproximação com o campo desta investigação vir se construindo simultaneamente à nossa trajetória educacional.

Ressalto que o objeto em questão não é neutro, não está apartado do contexto social e nem é definitivo, mas se constitui produto de construções históricas e transitórias com o qual tenho me relacionado no decorrer de minha existência como estudante, educadora, pesquisadora e militante que acredita na força da luta e da resistência. Na obra *Miséria da Filosofia*, Marx recorda que

os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios. (MARX, 1985, p. 126)

Triviños (1987) explica que os estudos que optam pelo método baseado no materialismo dialético não podem deixar de considerar a dialeticidade existente na realidade natural, social e do pensamento, nem na materialidade dos fenômenos e nas possibilidades de conhecê-los. O método em destaque define como princípio primeiro a matéria, sendo a consciência, portanto, o aspecto secundário. Nesse aspecto, Marx, apesar de ter sido aluno de Hegel, diverge do pensamento deste, ao afirmar:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 1989, p. 129)

Quando afirma o antagonismo de seu método ao hegeliano, Marx evidencia que a supremacia do concreto em detrimento do abstrato é condição indubitável para o pesquisador compreender que a realidade objetiva e material existe “fora da consciência, e que esta

consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado” (TRIVIÑOS, 1987, p. 73). Para o autor, quem se dedica a pesquisar tomando por base o método do materialismo dialético, precisa considerar esses antecedentes.

Triviños (Ibid., p. 73-74) apresenta, a título sugestivo, um procedimento geral do processo de desenvolvimento da pesquisa de ordem materialista dialética – responsável por orientar a aproximação do pesquisador com o objeto pesquisado –, que pode ser delineado em três momentos, a saber: a *contemplação viva do fenômeno*, referindo-se à fase inicial de estudo e contato com o objeto, na qual o pesquisador comprova a existência do fenômeno, sua singularidade em relação a outros fenômenos e sua relação e vinculação com o contexto sócio-histórico. Esse momento é marcado pelas sensações, percepções e representações, oferecendo possibilidades ao pesquisador de obter elementos da realidade concreta, de aproximação com o fenômeno pesquisado. Objetivamente, nessa fase, a aproximação do pesquisador pode se efetivar por meio de reuniões e coleta de materiais e de informações captadas via observações e análise de documentos. Embora se trate de uma fase inicial com captura de informações gerais, já é possível levantar hipóteses que nortearão a investigação.

O segundo momento tratará da *análise do fenômeno*. O autor ressalta que, nessa etapa, o pesquisador dialoga com o seu objeto de estudo, adentrando em sua dimensão abstrata, relacionando-a com o contexto sócio-histórico do fenômeno. Aqui, as interações se aprofundam e o pesquisador reúne as informações, analisa, faz juízo de valor, elabora conceitos, planeja tempo e espaço, determina a amostragem, define as técnicas de coleta de informações e de evidências que darão base para interpretar o objeto de investigação.

O terceiro momento é quando o pesquisador adentra na *realidade concreta do fenômeno*, demarcando os aspectos essenciais e fundamentais. Essa relação concreta permite ao pesquisador compreender tanto os pormenores quanto a totalidade. Nesse momento, ocorre o estudo dos dados adquiridos durante as observações e os experimentos. A leitura desse delineamento da pesquisa, de ordem materialista dialética, sugerida por Triviños (1987), não pode ser concebida como uma camisa de força ou uma amarra, mas sugere um norte de como orientar a investigação do objeto com o qual nos ocupamos.

Outro destaque relevante da teoria marxista é a definição das categorias constituintes de seu objeto de investigação, no caso da pesquisa desse autor, a sociedade burguesa. De acordo com Triviños (1987, p. 54), podemos entender as categorias como “formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento”. Segundo

o autor, as categorias definidas na investigação marxista se formaram paralelamente ao desenvolvimento histórico do conhecimento e na relação da prática social que o pesquisador vai estabelecendo com o fenômeno investigado. É importante esclarecer que as categorias de uma investigação acadêmica não são definitivas, não possuem número definido e são históricas e transitórias, ou seja, mudam conforme o contexto e as intervenções que realizamos na natureza e na sociedade. Prates (2012), nesse sentido, informa:

Marx apropria-se das categorias que emanam da realidade e volta a ela utilizando-as para explicar o movimento de constituição dos fenômenos, a partir de sucessivas aproximações e da constituição de totalizações provisórias, passíveis de superação sistemática, porque históricas. Nesse processo de apreensão, o autor considera fundamental dar visibilidade às contradições inclusivas que o permeiam e às transformações ocorridas no percurso, transformações estas que resultam de múltiplas determinações, cuja análise interconectada amplia a possibilidade de atribuir-se sentidos e explicações à realidade. (PRATES, 2012, p. 02)

As categorias nas pesquisas realizadas por Marx surgem a partir de longas e profundas interações com a realidade, sempre fazendo o processo de ida e volta à realidade histórica do objeto, em um movimento dialético para compreender as contradições e as conexões e formar as totalidades provisórias. Só a partir desse profundo conhecimento seria possível estabelecer as categorias balizares. Atrelado a esse assunto, Silva (2016, p. 29) destaca “três grandes categorias que balizam o método dialético-crítico: contradição, totalidade e historicidade. Essas categorias, como não poderiam deixar de ser, têm total vinculação com a dialética fundante do método em Marx”. Além das categorias destacadas pelo referido autor, nesta tese, dada a relação da temática, trabalhamos com a categoria trabalho.

Minayo (2014), ao esclarecer o conceito de categorias, afirma que os seres humanos criam as categorias como forma de encontrarem a unidade na diversidade. Desse modo, conseguem produzir explicações e generalizações para aquilo que desejam explicitar. Além disso, as categorias revelam os significados que surgem de nossas reflexões antes, durante e após a investigação. Elas emanam de diferentes fontes, como: dos referenciais teóricos que sustentam a investigação e das formulações que fazemos antes mesmo de adentrarmos o universo do campo empírico; decorrem, ainda, dos resultados das comunicações com os sujeitos sociais no decorrer na pesquisa empírica. Portanto, as categorias surgem da realidade.

Considerando as reflexões dos autores supracitados, classificamos as categorias emanadas de duas fontes, quais sejam: as que emergiram dos referenciais teóricos que sustentam esta investigação; e as que emergiram do campo da investigação sobre EJA e

condições de trabalho docente. As categorias da primeira fonte são: totalidade, historicidade, contradição, trabalho, diálogo, conscientização, situações-limites e inédito viável.

A totalidade é uma categoria do método crítico-dialético compreendida não como junção de partes diversas que se aglutinam por justaposição, mas porque existe uma interconexão entre as partes e o todo e vice-versa. Netto (2011, p. 56) explica que, para Marx, a “sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um ‘todo’, constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e microscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade”.

A historicidade é uma categoria fundamental no método de Marx. Concebida para além da compreensão cronológica ou ponderações, essa categoria trata-se de conhecer e analisar os fatos, os fenômenos e os sujeitos em contextos sociais, econômicos, políticos e simbólicos, considerando aspectos objetivos e subjetivos da realidade. Marx (1989, p. 127) afirma que “cada período histórico possui suas próprias leis [...]. Tão logo a vida tenha esgotado um determinado período de desenvolvimento, passando de um estágio a outro, ela começa a ser regida por outras leis”.

No que diz respeito à contradição, Triviños (1987) ressalta que “os opostos estão em interação permanente. É esse movimento dialético que constitui a contradição, em outras palavras, a luta dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos”. Bula, Mendes e Prates (2004) corroboram essa tese ao observarem que o nosso existir é um permanente processo de contradição que só a morte pode cessar. As autoras explicam que o que irá mostrar, em um movimento dialético, a multiplicidade de aspectos, nuances e antagonismos em uma dada realidade é a contradição.

No tocante à categoria trabalho, Marx (1989) afirma que é por meio do ato de trabalhar que os seres humanos se relacionam com a natureza e criam instrumentos favoráveis à sua sobrevivência. É também pelo trabalho que os seres humanos, ao transformarem a natureza, transformam-se enquanto sujeitos sociais. Porém, na sociedade capitalista, os seres humanos são submetidos aos processos de alienação, assim, tanto sua força de trabalho quanto as mercadorias que produzem não lhes pertencem, mas aos capitalistas que as compram. De acordo com Tonet (2011, p. 99), “são inúmeras as alienações que brotam da submissão dos homens ao capital”. Isso porque os homens e as mulheres, na sociedade capitalista, são tratados como mercadoria. Daí a necessidade de percebermos as possibilidades históricas de superar os limites do capital.

O segundo método pelo qual nossa investigação envereda é o método dialógico conscientizador e problematizador de Freire. Por que agregar dois métodos nesta investigação?

Em primeiro lugar, porque as duas teorias, marxista e freireana, dialogam com nossa opção e orientaram as reflexões e análises de nosso objeto de pesquisa; em segundo lugar, porque compreendo a impossibilidade, como pesquisadora, de exercermos nossas atividades acadêmico-científicas sem uma opção teórica-filosófica-política que nos possibilite fazermos opções ou pela libertação ou pela opressão dos seres humanos. Em terceiro lugar, porque os dois métodos mencionados estão fundamentados nos princípios da libertação, da justiça social e da humanização, portanto, estão em consonância com os princípios educacionais que defendemos.

É oportuno dizer que Freire não se debruçou na elaboração de um método de investigação em seus estudos, foi na vivência com os trabalhadores, com as lideranças e com os educadores em diálogo coletivo e solidário que ele foi desenvolvendo sua maneira de pensar e fazer educação. O autor partiu do princípio de que a desumanização não pode ser compreendida como destino dado, vontade divina ou fatalismo, mas como resultado da ordem injusta dos opressores sobre os oprimidos. Todo seu esforço se deu no sentido de resgatar a humanidade e a vocação ontológica dos seres humanos de ser mais. Por isso, afirmava:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. (FREIRE, 2005, p. 32)

Foi com base nesse inconformismo, nessa possibilidade de fazer história, de ser mais, que Freire desafiou a classe opressora de sua época e propôs uma educação libertadora que fosse capaz de superar a contradição educador-educandos, a fim de que ambos se reconhecessem como sujeitos da educação. Para desenvolver seu pensamento e sua prática educacional libertadora, algumas categorias foram fundamentais, dentre elas, destacamos algumas com as quais iremos dialogar nesta tese, quais sejam: o diálogo, a conscientização, as situações-limites, o inédito viável e a emancipação, essa última categoria também está fundamentada na teoria crítica de Adorno (1995).

O diálogo, em Freire, é uma categoria fundante de sua pedagogia e se fundamenta no amor, na humildade e na fé. O educador defende que não é possível haver diálogo entre os seres humanos se não há um profundo amor, especialmente pelos desumanizados; não pode haver diálogo se não há humildade, se parecemos arrogantes e autossuficientes frente aos outros. A humildade exige que reconheçamos que não há nem sábios, nem ignorantes absolutos, e que juntos podemos buscar saber mais. A fé também é uma exigência do diálogo. Seria impossível

haver um diálogo horizontalizado se não reconhecêssemos nos desumanizados sua capacidade de fazer história, de lutar, de fazer e refazer a sua caminhada (FREIRE, 2005).

Outra categoria central da educação libertadora de Freire é a conscientização. Para Freire, somente os homens e as mulheres, por serem humanos, são capazes de se afastar da realidade, contemplá-la, admirá-la, refletir e atuar de forma consciente sobre ela. A tomada de consciência é fundamental se pretendemos assumir nosso compromisso histórico como sujeitos e não objetos da história, a fim de transformar nossa realidade concreta. Contudo, o autor adverte que

Essa tomada de consciência ainda não é conscientização – esta constitui o desenvolvimento crítico daquela. Logo, a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico. (FREIRE, 2016, p. 56)

Passar da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica exige nosso engajamento na luta, pois não é suficiente permanecer no plano da subjetividade, do puro reconhecimento das situações de opressão, é necessário avançar para a ação, para a luta contra as situações desumanizadoras. Nesse sentido, “[...] ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Ibid., p. 57).

As situações-limites, outra categoria desenvolvida por Freire, dizem respeito aos condicionamentos impostos aos seres humanos como se fossem barreiras insuperáveis, as quais só poderão ser superadas quando eles tomarem consciência dos limites impostos pelas situações de opressão. Isso ocorria, segundo Freire (2005), porque faltava consciência crítica aos homens e às mulheres, faltava uma educação que lhes possibilitasse refletir criticamente sobre a realidade opressora. O autor afirma, ainda, que não são as situações-limites por si só produtoras de desesperança, mas a visão que temos dela em uma determinada realidade, a qual só pode ser superada quando se instaura uma percepção crítica e conscientizadora da realidade. De acordo com o educador, no momento em que os seres humanos tomam consciência das situações-limites, elas deixam de ser barreiras insuperáveis e passam a ser percebidas como dimensões concretas e históricas produzidas pela realidade de opressão na qual estão imersos, as quais podem ser superadas.

Outra categoria freireana relevante em nossa investigação é o inédito viável, criada por Freire e usada pela primeira vez na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando o autor tratou dos temas geradores, aparece em seus escritos como possibilidade de superação das situações-limites, dos fatalismos e das submissões criadas pelos opressores, a fim de freá-los e impedi-

los de ser mais. Entretanto, enquanto os seres humanos não tomam consciência de que tais situações são construções históricas e que se é possível fazer a história da opressão, também é possível fazer a história da libertação, eles não poderão superá-las e alcançar o inédito viável. Freire (2010, p. 375) explica que para o inédito-viável, “[...] não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada”.

O inédito viável faz parte do reino das possibilidades, da esperança, da crença na capacidade dos seres humanos de fazerem história. As situações-limites sempre irão existir, porém, diante delas, temos diversas opções, como afirma Freire (2010, p. 374), “ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido”. Serão as nossas percepções e escolhas que irão definir como iremos administrar as situações-limites que se apresentam em nossa vida pessoal e social.

Em relação à categoria emancipação, ela será trabalhada nesta tese com base nas teorias de Freire e Adorno. Para o primeiro autor, a emancipação está intimamente relacionada à humanização, no sentido de compreendermos que enquanto não forem superadas as estruturas perversas do capital, os homens e as mulheres estarão sujeitos a processos desumanizadores. Para o segundo, a emancipação está relacionada à autorreflexão crítica e à possibilidade de resistência à barbárie na educação. Em Adorno, a educação precisa fazer crítica à sociedade industrial que produz a semiformação como forma de alienação das classes dominadas.

As categorias freireanas que elegemos para o diálogo com os resultados de nossa pesquisa fazem parte de um conjunto de outras categorias utilizadas pelo autor, com o objetivo orientar as lideranças e os educadores à *práxis* educacional de alfabetização que permitissem o diálogo educador-educando de forma horizontalizada, portanto, não objetivavam dar base à investigação das produções acadêmico-científicas. Não obstante, é oportuno destacar que Freire foi enfático ao afirmar que não gostaria que ninguém o reproduzisse em seus escritos, ao contrário, falou da necessidade de reinventá-lo, isso porque o contexto político-econômico-cultural-social no qual produzimos conhecimento se difere daquele no qual ele escreveu, viveu e fez história. Por isso, nesta tese, ao trazer as contribuições do referido autor para o diálogo metodológico, o faremos reinventando o seu pensamento à luz da realidade existencial de nosso objeto de investigação.

De modo geral, as categorias marxistas (contradição, historicidade e totalidade) e as categorias freireanas (diálogo, conscientização, situações-limites e inédito viável) estarão presentes de forma articulada em nossa investigação, tanto no desenvolvimento do método

quanto na interpretação dos dados, assim como nas intervenções e nos caminhos apontados pela pesquisa para compreender e transformar a realidade. Nesta investigação, o método crítico de fundamentação marxista e o método dialógico conscientizador e problematizador freireano se fizeram necessário porque orientam o debate que pretende intervir na superação das estruturas sociais que envolvem as condições de trabalho docente, especialmente nesta conjuntura atual, em que as transformações ocasionadas pela crise estrutural do capitalismo em nível mundial exigem a retirada do papel do Estado das políticas sociais e imprime um crescente ataque ao estado de direito e à democracia.

No campo educacional, no nível da educação básica, esses ataques podem ser constatados, entre outras medidas, pela aprovação da Emenda Constitucional 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016. A referida medida limita o teto de investimentos sociais por vinte anos. Inegavelmente, isso interfere diretamente nas condições de trabalho dos profissionais da educação. Um exemplo de ataque à educação é a Reforma do Ensino Médio, oficializada pela Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que fragmentou o Ensino Médio em itinerários formativos e tornou obrigatório apenas o ensino de Matemática e Língua Portuguesa, enfraquecendo, com isso, a docência, as condições do trabalho docente e colocando em segundo plano as disciplinas definidas como não obrigatórias.

No nível da educação superior, as universidades e os institutos federais têm sido ameaçados pelas últimas medidas privatistas que estão sendo implantadas por meio do programa “FUTURE-SE¹⁰”, o qual prevê a criação de um fundo privado para as instituições federais, bem como a contratação de Organizações Sociais (OS) para atuarem na gestão administrativa, financeira e pedagógica, causando o enfraquecimento da autonomia das instituições federais e, conseqüentemente, da autonomia docente. Para compreender e intervir nessa realidade, apropriamo-nos, urgentemente, de dois métodos¹¹ que nos possibilitassem revelar a gênese, os processos, as aparências dessas medidas governamentais e desocultar a realidade, muitas vezes fetichizada pela falsa generosidade do sistema opressor.

Os métodos marxista e freireano nos fazem compreender que não é suficiente tomar consciência da realidade opressora ocasionada pelo capitalismo. Mais que isso, é necessário compreender que essa realidade é justificada por interesses que privilegiam a dominação dos

¹⁰ Para mais informações sobre a proposta do MEC para mudanças na gestão das universidades e dos institutos federais, acesse: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/07/17/future-se-leia-a-integra-da-proposta-do-mec-sobre-mudancas-na-gestao-das-universidades-federais.ghtml>.

¹¹ Os referidos métodos são de grande relevância na feitura desta tese, pois a estamos finalizando no momento de transição de governo e na virada de mandatos, há esperanças de diversas transformações no quadro atual, ainda que muitas delas não possam dar conta de todos os problemas historicamente construídos.

que detém o poder, já que ela possui um fundamento, uma razão de existir, um contexto histórico, político, social e econômico de dominação de alguns sobre a maioria. Por outro lado, existem movimentos contraditórios de resistência, de luta em defesa de novas formas de nos relacionarmos socialmente que estão em consonância com os princípios de uma sociedade menos desigual. Nesse sentido, as produções oriundas das pesquisas também se constituem formas de contribuir para a resistência contra o sistema capitalista opressor. A respeito disso, Prates (2012) ressalta que

A ideia de comunismo em Marx (1978, p. 8) não se limita à superação da propriedade privada material, mas busca a superação da autoalienação do homem, como superação do antagonismo dos homens entre si, do homem e a natureza, portanto, como humanismo/naturalismo acabado, como retorno do homem a si enquanto ser social. (PRATES, 2012, p. 04)

Análogo ao pensamento de base marxista, nossa investigação também não visa apenas apresentar proposições de condições de trabalho docente na EJAI, a fim de contribuir para a emancipação dos sujeitos, mas objetiva, inclusive, a superação da alienação dos professores e, conseqüentemente, dos estudantes da EJAI. Anulando a alienação, tanto docentes quanto discentes podem se libertar das situações de opressão ocasionadas pelas históricas formas de exclusão social que vêm se materializando na formação dos estudantes e no trabalho docente na EJAI.

Ressaltamos que a opção por trabalhar com algumas categorias marxistas e freireanas não foi uma escolha aleatória, já que esta investigação se articula com os pressupostos dos referidos métodos, e está pautada em minhas lutas enquanto estudante, docente, pesquisadora, militante e em leituras consistentes e profundas da realidade em que historicamente vem se forjando o trabalho docente na EJAI. Por isso, vimos a necessidade de mergulhar na origem dos processos históricos para compreender a totalidade provisória da realidade e os atuais movimentos de exploração capitalista que se revelam manipuladores das subjetividades dos sujeitos da EJAI, fragilizando os movimentos de luta em prol da emancipação.

Definidas as categorias originárias da primeira fonte, apresentamos as que emergiram da segunda fonte, quais sejam: do campo da investigação sobre a EJAI e as condições de trabalho docente. O procedimento metodológico que originou as categorias dessa segunda fonte está delineado na subseção 2.3, momento em que abordamos as técnicas, os instrumentos de coleta, a análise e a organização de todo o material proveniente das diferentes fontes de comunicação. De posse do resultado do tratamento desse material, elegemos, pelo menos,

quatro categorias, quais sejam: trabalho docente, condições de trabalho docente, assistencialismo da miséria e precarização.

Trabalho docente é uma categoria que tem especial atenção nesta produção. De acordo com Oliveira (2010, p. 01), “de forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização do processo educativo”. Porém, quando observamos o desenvolvimento do trabalho docente no âmbito das instituições, especialmente a partir das reformas educacionais dos anos 1990, vemos que houve ampliação de suas responsabilidades que extrapola o âmbito do processo educativo. Essa amplitude de responsabilidade foi legitimada na LDB e tem intensificado e precarizado o trabalho docente na medida em que esses profissionais têm de dar conta de funções que antes não diziam respeito ao seu trabalho. Nesse sentido, quando analisamos o conceito de trabalho docente, nesta tese, fazemo-lo não somente de forma genérica, mas considerando que os professores passaram “a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo” (OLIVEIRA, 2010, p. 02).

Quanto ao conceito de condições de trabalho docente, Oliveira e Assunção (2010, p. 01) partem do conceito de trabalho, em geral, discutido por Marx, para conceituar trabalho docente. Para as referidas autoras, o termo “designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários”. No entanto, elas também explicam que as condições de trabalho vão além do local, dos insumos e de outras necessidades materiais e infraestruturais, está relacionado, inclusive, com as relações de emprego.

Nos estudos de Migliavacca (2010), a autora destaca que o conceito de condições de trabalho docente não pode mais ser pensado apenas do seu ponto de vista universal, pois, a partir das últimas décadas do século XX, com a reestruturação do capitalismo, o trabalho, em todas as suas formas de expressão, teve de se reconfigurar para se adequar às novas exigências do capitalismo. O conceito de condições de trabalho docente, no contexto atual, precisa ser ampliado e pensado a partir de suas condições históricas, geográficas, políticas e econômicas. Nas análises realizadas nesta investigação, o conceito de condições de trabalho docente toma o sentido dado por Oliveira e Assunção (2010), as quais o compreendem como um “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho [...]. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, [...] mas diz respeito também às relações de emprego”.

O assistencialismo da miséria é uma categoria que emergiu a partir das análises do material do campo de investigação, acerca das condições de trabalho docente na EJAI. Ele pode ser compreendido como resultado das situações de opressão sofridas pelos trabalhadores em condição de contratos temporários precarizados que os fazem, em vez de lutar pela liberdade, aderir à opressão, gerando novos processos de desumanização e negação do “ser mais”. Na medida em que esses sujeitos assumem as responsabilidades administrativas, pedagógicas e financeiras para o funcionamento precário da EJAI em troca de seu contrato, estão assumindo sua desumanização e conseqüentemente a desumanização dos estudantes. Na concepção de Freire (1975), o assistencialismo é um equívoco, um ato deseducativo, pois

No momento em que os “trabalhadores sociais” definam o seu quefazer como assistencialista e, não obstante, digam que este é um quefazer educativo, estará cometendo na verdade um equívoco de conseqüências funestas, a não ser que tenham optado pela “domesticação” dos homens, no que estarão sendo coerentes e não equivocados. (FREIRE, 1975, p. 44)

O assistencialismo não liberta, não educa, não transforma, não emancipa e, ainda por cima, contribui para que as pessoas percam a fé no seu poder de criar, recriar e protagonizar. O assistencialismo da miséria retira dos estudantes da EJAI, mais uma vez, o direito à educação, nas mesmas condições que os demais estudantes da educação básica. Uma vez que os professores optam por não denunciar a precarização de suas condições de trabalho, eles também têm de se oprimir e aceitar as condições que lhes são dadas pelo assistencialismo da miséria do trabalho docente. Desconstruir essa política nefasta que se nutre da miséria do trabalho docente é uma luta da qual não podemos abrir mão. É importante destacar que essa não é uma categoria teórica explicativa da EJAI como um todo a nível nacional, não se trata de generalizá-la. É, contudo, uma categoria explicativa da realidade contextual do trabalho docente nas escolas da Rede Municipal de Abaetetuba, que forneceram, por meio da pesquisa empírica, uma série de elementos que comprovam a presença do assistencialismo da miséria do trabalho docente.

Defendemos que a educação tem papel preponderante para melhorar a qualidade de vida das pessoas, e que não podemos desesperançar, apesar das contradições impostas pelo sistema opressor. Contudo, não é possível atribuir à educação, sozinha, a transformação da realidade educacional, tampouco com as precárias condições em que o trabalho se desenvolve. Com Arroyo (2019), entendemos que as mudanças possíveis precisam ser pensadas no âmbito de todas as políticas sociais, as quais incluem a saúde, a assistência social, a educação e a habitação e abarcam o contexto social no qual os estudantes vivem.

A precarização foi um conceito encontrado nos estudos de Marin (2010), referindo-se “a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente”. A referida autora, no intuito de apresentar uma compreensão mais completa do conceito, vincula-o a dois blocos: um que expressa significados caracterizadores da precarização do trabalho docente, e outro que revela as consequências da existência de suas modificações:

a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos. (MARIN, 2010, p. 01)

Ao nos centrarmos nas análises da pesquisa, identificamos que as condições de trabalho dos professores da EJAI apresentam muitos dos vínculos de precarização apresentados pela autora. Essa questão nos motiva a problematizar as razões pelas quais os professores, apesar de tais condições, permanecem trabalhando com essa modalidade de educação sem questionar e buscar outras condições mais dignas de trabalho.

Com base nessas categorias, que emanaram tanto dos referenciais teóricos quanto do campo da EJAI, do trabalho docente e da investigação, organizamos os eixos temáticos que deram corpo às seções desta tese. Os eixos temáticos estão dispostos no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Eixos temáticos.

EIXO	SEÇÃO	CATEGORIAS
EJAI	Três	Historicidade
		Contradição
Condições de trabalho docente	Quatro	Trabalho
		Trabalho Docente
		Condições de Trabalho Docente
Implicações	Cinco	Precarização
		Totalidade
		Assistencialismo da Miséria
Denúncia Anúncio	Seis	Diálogo
		Conscientização

		Situações-limites
		Inédito-viável

Fonte: Produzida pela autora do trabalho.

2.2 A abordagem da pesquisa

O campo de investigação por nós delimitado foi interpretado seguindo os princípios do materialismo histórico-dialético e o princípio dialógico conscientizador e problematizador freireano, logo, utilizamos prioritariamente procedimentos característicos da pesquisa de abordagem qualitativa. Apesar da polêmica e do abismo que historicamente se construiu em torno das pesquisas de base epistemológica positivista, que supervaloriza a quantidade, e das pesquisas de base epistemológica materialista-histórico-dialética, que enfatizam a qualidade, ou seja, a subjetividade dos sujeitos na construção do conhecimento, nossa pesquisa compreende que, para além de um dualismo teórico, os procedimentos metodológicos precisam dar conta de responder às condições materiais, sociais e históricas da realidade de nosso objeto de investigação.

Gamboa (2009, p. 84), ao tratar da temática “quantidade-qualidade para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica”, destaca pelo menos dois riscos quando se quer reduzir as alternativas de pesquisa em ciências sociais a duas abordagens epistemológicas. O primeiro risco é tentar juntar, em um mesmo campo, sem critérios, concepções de ciências distintas, como as teorias das ciências positivistas *versus* teorias das ciências críticas. O segundo é não permitir uma terceira opção, criando uma dicotomia epistemológica. Riscos dos quais nos reservamos, ao focarmos na seleção de instrumentos concernentes com os objetivos desta investigação e respeitando os pressupostos da abordagem qualitativa, a qual “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Na tentativa de encontrar sínteses possíveis a fim de superar o dualismo técnico e metodológico, Gamboa (2009) destaca três posturas diferentes. A primeira está relacionada a concepções de ciência e de conhecimentos diferentes. Isso está presente nos procedimentos técnicos e metodológicos. Logo, o pesquisador precisa ter muita clareza de seus limites e de suas implicações. A segunda postura admite a utilização de diferentes modalidades de trabalhos com o intuito de apenas completar e ampliar informações com base em pontos de vista diferentes, de forma pragmática, sem discutir as diferenças. A terceira postura admite a síntese buscando superar o dualismo entre as duas abordagens, na medida em que a articulação entre

quantidade-qualidade, objetividade-subjetividade e sujeito-objeto possa ser concebida como construções lógicas que o pesquisador elabora a partir das condições materiais, sociais e históricas.

Portanto, a definição da abordagem, nessa terceira postura, com a qual nos afinamos não se assenta em opções radicais, mas nas construções lógicas surgidas da realidade da pesquisa, a qual também é defendida pelo materialismo histórico-dialético. O referido método recuperou contribuições de outras correntes científicas e filosóficas, sintetizando-as dialeticamente para se constituir como corrente de pensamento, conforme explica Gamboa (2009):

O materialismo histórico que, em princípio, propõe a síntese como uma das suas categorias basilares, mesmo porque o próprio materialismo histórico já é uma síntese de grandes correntes do pensamento científico e filosófico. Vejamos alguns aspectos dessa síntese. Ao longo da sua história, a dialética materialista tem recuperado a contribuição de outras grandes tendências filosóficas e científicas. Desde sua elaboração, como abordagem científica (Marx), a dialética constitui-se com base nas contribuições do empirismo inglês e do idealismo alemão, apropriando-se de algumas categorias geradas e desenvolvidas nessas grandes tendências filosóficas e transformando-as numa nova concepção filosófica e científica. (GAMBOA, 2009, p. 103)

Prates (2012, p. 124) também ressalta que os estudos que se utilizam do materialismo dialético e histórico possibilitam a coleta de dados objetivos e subjetivos da realidade empírica “como mediação necessária para tentar explicar os fenômenos investigados, parece ser uma condição, na medida em que a teoria dialética postula, com base na lei dos saltos, a necessária articulação entre os aspectos quantitativos e qualitativos”.

A articulação entre quantidade-qualidade, bastante mencionada pela autora, pode ser constatada na obra “O Capital”, de Marx. O autor, ao tratar da jornada de trabalho e das refeições irregulares dos meninos na fabricação de fósforos, recorre simultaneamente tanto a dados quantificáveis quanto a dados qualificáveis para explicar as condições do trabalho infantil da época. Nesse prisma, notamos a inexistência de conflito entre o método crítico-dialético e os instrumentos selecionados para responder aos problemas desta investigação. De acordo com Netto (2011), nas pesquisas que se orientam pelo método crítico dialético,

Os instrumentos e também as técnicas são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação, etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados como o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. (NETTO, 2011, p. 25-26)

Essa afirmação do autor demonstra que os instrumentos e as técnicas quanti-qualitativas podem e devem ser utilizados em pesquisas de base marxiana, mas não podem ser confundidas com o método. A utilização dos instrumentos e das técnicas depende do objetivo e das condições da pesquisa. Nesta investigação, foram utilizadas técnicas de coleta de informações qualificáveis (análise documental, observação, entrevistas coletivas e individuais) e quantificáveis (questionário), compreendendo-os como inter-relacionais.

Com relação à postura adotada pelo pesquisador, André (1996, p. 24) esclarece: “posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa”. Da mesma forma, continua a autora: “quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números [...]” (Ibidem, p. 24).

Foi a partir dessa compreensão, que integra as dimensões qualitativas e quantitativas, sem prejuízo ou sobreposição de uma à outra, que fomos selecionando e utilizando as técnicas, os instrumentos de coleta, análise e organização das informações sem perder a qualidade e o rigor científico que a abordagem qualitativa guarda.

2.3 *Lócus*, técnicas, instrumentos de coleta, análise e a organização das informações

O objetivo desta tese, como já anunciado na seção introdutória, é analisar as implicações das condições de trabalho docente na EJAI, influenciadas pela racionalidade do capital, para o estímulo da educação emancipadora na Amazônia Tocantina. Para tanto, elegemos como *lócus* da investigação as escolas públicas e demais espaços que ofertam EJAI, na Rede Municipal de Ensino de Abaetetuba-PA, considerando seus três territórios de abrangência: sede, ilhas, estradas/ramais. Os sujeitos da pesquisa são 30 professores e 2 coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Abaetetuba, da referida modalidade, e 4 bolsistas. Ressaltamos que os sujeitos mencionados não participaram coletivamente de todos os momentos de captura de informações, por isso, ao caracterizá-los, o faremos considerando os 7 professores que participaram das entrevistas individuais e coletivas e as duas coordenadoras da EJAI que atuavam na SEMEC e participaram das entrevistas individuais, conforme será explicado posteriormente, na subseção 5.1 desta tese.

Para esta investigação, lançamos mão de cinco técnicas de coleta de informações e de evidências. São elas: análise documental, observação participante, questionário semiaberto, entrevista coletiva e entrevista individual. Essas técnicas foram essenciais para cercar o

problema da pesquisa com as mais variadas formas de apreensão do objeto. Por fim, para a análise e organização das informações, utilizamos alguns procedimentos que foram reinventados à luz do método dialógico conscientizador e problematizador freireano.

A análise documental é uma técnica que, segundo Ludke e André (1986), auxilia quando o objetivo do pesquisador é complementar informações recolhidas por meio de outras técnicas. Esse tipo de análise pode servir, ainda, para desvelar aspectos relacionados ao tema ou ao problema que se pretende investigar. Nesta pesquisa, foram analisados documentos da SEMEC/Abaetetuba sobre a matrícula inicial, o número de escolas com oferta de EJAI, a formação e o vínculo empregatício dos docentes na rede municipal de Abaetetuba-PA, em um recorte temporal de 2015 a 2019. Nosso objetivo era obter informações gerais sobre a EJAI e o trabalho docente nessa modalidade de ensino nos últimos cinco anos que antecedem o início desta pesquisa.

As informações foram colhidas a partir de um roteiro fechado (Apêndice A) com questões objetivas. É importante destacar que essa atividade foi oriunda do projeto de pesquisa: “Observatório do trabalho docente na EJAI, na rede municipal de Abaetetuba”, aprovado pelo edital nº 04/2019 (PINPEX – IFPA/Campus Abaetetuba), coordenado por esta pesquisadora, na condição de docente do IFPA, e contou com a colaboração de 2 bolsistas para realizar a pesquisa. Os dados foram fornecidos pelas 2 coordenadoras pedagógicas da EJAI, na SEMEC/Abaetetuba. Os resultados foram sistematizados e dispostos em gráficos, os quais, junto a outros documentos, formam o *corpus* desta investigação.

Outra técnica utilizada para levantar informações da realidade concreta do objeto investigado foi a observação participante, a qual, para Minayo (2012, p. 70), pode ser definida como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa [...]”. A autora ressalta que o pesquisador deve participar da vida social deles, a fim de facilitar a compreensão do contexto e colher as informações a respeito do fenômeno investigado.

As observações, nesta investigação, ocorreram durante o desenvolvimento do projeto de extensão intitulado “Formação continuada de professores da EJAI: discutindo Educação Ambiental na perspectiva freireana”, coordenado por esta pesquisadora, a qual atuou como professora formadora. Para o desenvolvimento do projeto e coleta de informações, contamos com o auxílio de 2 bolsistas.

Os sujeitos observados foram 30 professores da rede municipal, participantes do projeto acima citado, e estavam atuando nas escolas da sede, das ilhas e das estradas/ramais, em turmas

de EJAI, em 2019. As observações foram registradas em um roteiro (Apêndice B) com questões de caráter descritivo, voltadas para o discurso dos sujeitos acerca do contexto físico onde o trabalho docente se realiza, e de caráter reflexivo, evidenciando a satisfação, as dificuldades e as condições de trabalho docente na EJAI.

Além da observação participante, utilizamos questionários semiabertos com questões objetivas e subjetivas. Os questionários foram aplicados aos professores participantes do referido projeto. Gil (2008) define questionário como uma

técnica de investigação composta por conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (GIL, 2008, p. 140)

O objetivo da aplicação do questionário era obter elementos pessoais e profissionais e extrair informações preliminares acerca das condições de trabalho dos professores que atuavam na EJAI, naquele contexto educacional. Contudo, obtivemos a devolução de apenas 18 questionários, de um total de 30 (ver Apêndice C). No decorrer dos encontros de formação, foi possível observar que os professores tinham receio de responder a questões que pudessem chegar ao conhecimento da coordenação e, assim, causar qualquer possibilidade de perda do contrato trabalhista – talvez isso tenha sido a causa da não devolução dos demais questionários.

A aproximação com os professores da EJAI via Projeto de Extensão foi fundamental para a definição dos sujeitos integrantes das técnicas de entrevistas coletivas e entrevistas individuais. Inicialmente, todos os 30 professores foram convidados a concedê-las, mas apenas 16 se mostraram interessados. Desses 16, foram selecionados 7 docentes regentes de classe e 2 docentes que estavam coordenando a EJAI na SEMEC. Essas duas técnicas de coleta de informações, quando associadas, apresentam excelentes resultados, pois permitem extrair informações e perceber reações dos entrevistados acerca de um mesmo assunto ou tema de interesse quando estão em grupo ou individualmente, na presença do entrevistador.

Em relação às entrevistas coletivas, elas também “podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. Nesta situação, várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138). Os autores também afirmam que as entrevistas de grupo podem produzir ideias novas sobre assuntos que podem servir para as entrevistas individuais, pois, quando estão em grupo, são estimulados entre si a desenvolver opiniões mais avançadas a serem exploradas posteriormente, em outras formas de abordagem das informações.

Destacamos o trabalho com a técnica da entrevista coletiva como um dos momentos cruciais desta pesquisa, porque possibilitou a escuta dos professores, o desvelamento da realidade educacional na qual se realiza a prática docente, bem como apontou os elementos para o desenvolvimento de uma proposta de condições de trabalho docente que possa contribuir para a emancipação dos sujeitos da EJAI. Considerando os objetivos desta pesquisa, pretendíamos, com a técnica da entrevista coletiva, fazer um levantamento da realidade da EJAI nas escolas da rede municipal, nas três localidades existentes em Abaetetuba-PA: ilhas, sede e estradas/ramais, considerando, pelo menos, quatro aspectos: a realidade da EJAI nas escolas da rede municipal, as condições do trabalho docente, a emancipação dos sujeitos e as condições de trabalho docente capazes de estimular processos emancipatórios.

Dos 16 professores que demonstraram interesse em participar do presente estudo, foram selecionados 9, os quais deveriam integrar o grupo para a entrevista coletiva. A seleção foi realizada considerando três critérios básicos: 1. Que fossem das três localidades (sede, ilhas e estradas/ramais); 2. Que houvesse professores efetivos e contratados; 3. Que tivessem maior tempo de atuação na EJAI. Após selecionar os participantes, a aproximação foi realizada via telefone celular.

Os encontros para realização das entrevistas ocorreram em duas sessões, com duração de 60 minutos cada uma. A casa da pesquisadora foi o local onde se realizaram os encontros. Dos 9 professores selecionados e convidados a participarem da pesquisa, apenas 7 se fizeram presentes. Para obter informações com a técnica da entrevista coletiva, apropriamo-nos de um roteiro com temas pré-estabelecidos a fim de provocar o diálogo. Os temas abordados no diálogo das entrevistas coletivas estavam dispostos em roteiros, os quais podem ser encontrados nos apêndices D e E.

Agregada às entrevistas coletivas, como fonte de coleta de dados, utilizamos as entrevistas individuais. Dentre as variações da entrevista individual, escolhemos a semiestruturada, conforme roteiro (Apêndice F), por oferecer maior abertura para questões que possam surgir no decorrer do diálogo. Szymanski (2004) destaca que por não haver um roteiro fechado,

ele pode ser visto como aberto no sentido de basear-se na fala do entrevistado; mas os objetivos da entrevista devem estar claros, assim como a informação que se pretende obter, a fim de se buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-la melhor. (SZYMANSKI, 2004, p. 18-19)

O objetivo das entrevistas individuais era reunir mais informações do campo da investigação, além de verificar como os sujeitos reagem a questões semelhantes quando estão em grupo ou em situações individuais, frente ao entrevistador. Para essa técnica, foram selecionados todos os professores que participaram da entrevista coletiva, pois eles atendiam aos critérios necessários, tais como: dois sujeitos de cada localidade do município; havia, entre eles, efetivos e contratados; havia professores das três localidades; percebemos que houve quem mais se destacou pela relevância do discurso sobre o tema abordado, e quem menos se manifestou na entrevista coletiva. Esse último critério objetivou desvendar as motivações que causaram a timidez ou o desembaraço enquanto os participantes da pesquisa estavam em grupo.

As entrevistas individuais foram realizadas, também, com dois representantes da Secretaria Municipal de Educação que coordenaram a EJAI em Abaetetuba-PA no período em que realizamos a pesquisa empírica, a fim de desvendar as razões e motivações que justificam a lotação em maior quantidade de professores não efetivos, em relação aos efetivos, para atuarem na EJAI.

Por último, de posse das informações coletadas por meio das diversas técnicas, partimos para a análise, sistematização e interpretação do material coletado. Após leituras de diferentes técnicas de análise, que articulam informações de abordagem quanti-qualitativa que se propõem superar a dualidade ou supremacia de quantidade sobre qualidade, como sugere o positivismo, nesta pesquisa, utilizaremos o método dialógico conscientizador e problematizador freireano.

A escolha do referido método tem uma intencionalidade, haja vista que objetivamos apresentar uma proposta de condições de trabalho docente que possa contribuir para a educação emancipadora dos sujeitos da EJAI. O método do referido autor não foi algo pensado e projetado por ele para ser utilizado como referência para análise de trabalhos acadêmicos. A sua preocupação foi pensar, junto a educadores e educandos, uma educação libertadora contra o bancarismo da educação antidialógica, autoritária e domesticadora que inibe o pensar crítico dos educandos, impedindo-os de ser mais. Porém, ao refletir sobre as situações de opressão dos sujeitos da EJAI, vimos que o referido método poderia ser reinventado para pensarmos processos metodológicos capazes de contribuir para a emancipação dos sujeitos desse segmento educacional.

Para o educador, a educação libertadora baseia-se no diálogo conscientizador e problematizador entre educadores e educandos. Por isso, ele afirmava: “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco alguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). Para ele, a autêntica educação não pode prescindir da problematização, mas ela também não é possível fora do diálogo, da humildade,

do amor e da fé nos seres humanos. É problematizando as situações-limites impostas pelas contradições nas quais estão envolvidos que poderão intervir na realidade para transformá-la.

Partindo dessa compreensão e procurando nos apropriar do método dialógico conscientizador e problematizador freireano, vimos a possibilidade de, à luz de sua proposição metodológica de alfabetização, reinventá-lo para que possamos organizar, analisar e interpretar os materiais recolhidos das diferentes fontes de busca. Essa ideia de reinvenção surgiu do próprio Freire (2021, p. 60), ao dizer: “[...] sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, algumas das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me”. Com essa abertura à reinvenção, Freire nos provoca a construir ideias novas à luz de seu pensamento, a exercitar nossa autonomia para pensarmos o mundo, as pessoas, a sociedade, a natureza, os animais, as plantas, a vida em si, que vem sendo subsumida e violentada pela ação irrefreada do capital.

Dessa forma, apresentamos, de forma sucinta, no quadro 3, os elementos constituintes das etapas, propostas por Freire, necessárias às reflexões sobre as relações entre o mundo, os seres humanos e a natureza e deles entre si, por meio do diálogo mediatizado pelo mundo. Em *Pedagogia do Oprimido*, mais precisamente no capítulo III, estão delineadas as fases que orientam a elaboração dos temas geradores, sobre os quais nos inspiramos para construir os passos metodológicos desta pesquisa acerca das possibilidades de o trabalho docente contribuir para a emancipação dos sujeitos da EJAI. Ao apresentar cada fase, seguidamente, delinearemos como as reinventamos para analisar os resultados desta investigação. As fases de investigação iniciam quando o pesquisador já delimitou a área de atuação (FREIRE, 2005).

Na primeira fase de investigação, Freire propõe aos educadores realizarem um levantamento preliminar da realidade por meio de observações e conversas informais com um número significativo de pessoas que se dispõem ao diálogo. O diálogo deve envolver questões históricas, econômicas, sociais e culturais. Ao final desse primeiro diálogo, os educadores envolvidos devem fazer um relatório de tudo que foi exposto nas conversas.

Na operacionalização de análise e interpretação do material advindo da realidade empírica desta tese, análogo ao que Freire propõe, realizamos um levantamento do contexto sócio-histórico que envolve o objeto de investigação. Dessa forma, traçamos um breve perfil dos professores considerando: idade, sexo, formação, tempo de atuação profissional, inserção em movimentos sociais, entre outros. Outro fator importante nessa fase foi o destaque dado às observações das expressões e particularidades recolhidas das experiências de vida dos sujeitos envolvidos. Tudo foi feito a partir das histórias de vida dos professores e de uma atividade desenvolvida durante a execução do projeto de extensão, já mencionado. A compreensão desse

contexto foi de fundamental importância, na medida em que os sujeitos da pesquisa compõem a totalidade dos fatos analisados. Freire (2005, p. 123) destaca que nessa fase de investigação, “ao se apropriarem, através das observações, dos núcleos centrais daquelas contradições, os investigadores já estariam capacitados para organizar o conteúdo programático da ação educativa”.

A segunda fase de investigação é o momento em que os educadores, ao se apropriarem dos dados que recolheram, elegem aquelas contradições que o coletivo julgar mais relevantes para estudo e realização das codificações a serem utilizadas na investigação temática. As “codificações temáticas são representações de situações existenciais” (FREIRE, 1975, p. 89). Ditas em outras palavras, são situações-problemas vivenciadas pelos sujeitos em uma determinada realidade histórico-cultural. A escolha das contradições deve ser criteriosa, partindo daquelas que expressem: a vivência da comunidade, situações que demonstrem as contradições e os limites a serem superados, que constituam uma totalidade, que promovam a percepção da percepção anterior, que representem contradições inclusivas capazes de se abrir em leques temáticos.

Na segunda fase de nossa análise, apropriamo-nos dos dados e realizamos a escolha daquelas questões que julgamos mais relevantes e que estivessem em maior diálogo com os objetivos da investigação, a fim de proceder à decodificação, que é o “ato cognoscente que promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento” (GUTIÉRREZ, s. d., p. 123). Em seguida, partimos para a análise do conjunto de concepções concernentes às condições de trabalho docente na EJA, as quais foram advindas das diferentes fontes de coleta de dados. A escolha das questões, comparada ao que Freire propõe, seguiu alguns critérios. Nesse momento, foi necessário inter-relacionar elementos extraídos das entrevistas individuais e coletivas, observações, questionários semiabertos e fechados com a cultura própria do grupo e do contexto maior em que o trabalho docente se desenvolveu.

A operacionalização desse segundo momento obedeceu a alguns princípios sugeridos por Freire, como fidelidade às informações disponibilizadas e aos problemas apresentados, a fim de que os resultados possíveis revelassem temáticas significativas e abrangentes, e que não se resumisse à mera constatação dos problemas apresentados, mas que pudessem dar respostas sugestivas às situações-problemas, respeitando a visão de mundo dos sujeitos envolvidos.

Outro princípio é que as questões escolhidas pudessem refletir as contradições e os conflitos que se evidenciam no contexto das falas e que revelam as situações-limites reais da realidade capaz de oferecer possibilidades de debates, análises e descodificações a partir das reflexões críticas por parte dos sujeitos e da pesquisadora.

Com base nesses princípios, realizamos a organização de documentos ou textos emergidos de entrevistas individuais e em grupo, questionários semiabertos, questionários fechados e observações participantes, elementos constituidores do *corpus* desta investigação. Nessa fase, também fizemos transcrição, produção de tabelas e gráficos e leitura de todo o material. Tal procedimento considerou grupos diferenciados, no caso desta pesquisa, o grupo de professores e o grupo de coordenadores, o que ocasionou a criação de subgrupos diferenciados, exigindo a necessidade de leituras homogêneas, diferenciadas e comparativas de todo o material coletado.

A terceira fase trata do retorno à comunidade, a fim de realizar a descodificação das situações-problemas nos círculos de cultura e definir os temas geradores a partir das situações mais significativas da vivência da comunidade. “A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências co-intencionadas à codificação desafiadora refazem seu poder reflexivo na admiração da admiração e vai se tornando uma forma de readmiração” (FREIRE, 1975, p. 90). Nessa fase, estarão representantes da comunidade, os educadores envolvidos, o psicólogo e o sociólogo, os quais deverão registrar as reações mais significativas dos sujeitos. É importante desafiar os participantes a problematizar as situações codificadas, a fim de que, aos poucos, tomem consciência das situações de opressão. Para Freire (2005), o diálogo entre os educadores e a comunidade começa na escolha dos temas geradores, que não é algo pronto trazido pelo educador para depositar nos educandos, mas algo que nasce na realidade existencial dos sujeitos.

Essa terceira fase, em nossa investigação, diferencia-se em alguns aspectos daquela proposta por Freire, em razão de não realizarmos o retorno à comunidade neste momento. Contudo, como se trata de uma investigação acadêmica, houve a necessidade de realizar a descodificação, ou seja, a análise crítica e reflexiva de todo o material coletado na pesquisa empírica, sempre com o cuidado de que as escolhas estivessem em consonância com aspectos concretos das necessidades objetivas expostas pelos participantes da pesquisa. A análise do material nos possibilitou classificar os elementos de modo a fazer um recorte das comunicações das diferentes fontes já anunciadas, as quais se constituíram em temas. O critério adotado para a definição dos temas foi separá-lo por partes semelhantes, criando espécies de “gavetas” onde eram armazenados os temas comuns.

Para tanto, houve a necessidade de realizar leituras exaustivas de todo o material previamente organizado nos subgrupos. Por isso, debruçamo-nos em busca de ideias centrais, inferências de ideologias, contradições, tendências presentes em simples discursos proferidos, em pequenas observações, gestos, atitudes, movimentos expressos nas diferentes formas de

comunicação às quais esta pesquisa recorreu. Fizemos isso com bastante zelo para não nos determos nas aparências ou na superficialidade dos achados de campo, mas extrair, ao máximo possível, a estrutura da profundidade das comunicações disponibilizadas. Com base em todo o processo de descodificação e a partir dos temas selecionados, alcançamos o material necessário do qual emergiram as categorias temáticas.

A quarta fase consiste no estudo sistemático e interdisciplinar, após as descodificações, dos achados nos diálogos nos círculos de cultura. Os temas selecionados foram classificados e associados ao conteúdo das disciplinas sem, contudo, torná-los exclusivos, pois precisam estar no domínio de qualquer área de conhecimento, por fazerem parte de uma totalidade; afinal, surgiram da problemática de uma realidade ampla e a ela retornarão com possibilidades de transformação.

Em nossa tese, a quarta fase foi o momento em que realizamos a redução das unidades temáticas. Esse esforço realizado nos possibilitou o enxugamento de todo o material coletado que estava separado por temas, possibilitando reagrupá-lo em unidades menores. Esse refinamento deu origem às categorias empíricas. Esse trabalho exigiu, entre outras questões, um empenho investigativo mais aguçado, mas foi válido para que pudéssemos compreender e interpretar com mais representatividade o esforço empreendido por todo o universo de sujeitos investigados. De posse das categorias emergidas, realizamos a articulação entre as informações empíricas e o referencial teórico, buscando respostas para os objetivos e as hipóteses da pesquisa, sempre realizando inter-relações entre concreto e abstrato, teoria e prática, geral e particular.

A quinta e última fase refere-se à codificação, momento em que os educadores desenvolvem as atividades com os educandos em sala de aula, tomando como pano de fundo os temas geradores, os quais são realizados por meio de diálogos problematizadores, relacionando-os ao conteúdo específico de cada disciplina. É importante destacar que são os temas gerados na realidade concreta que dialogam com os conteúdos, e não o inverso. Dessa forma, os educandos conseguem compreender com mais facilidade o significado dos conteúdos curriculares que não chegam dissociados das situações vivenciadas na comunidade. Essa última etapa precisa ser permeada de recorrentes momentos de reuniões avaliativas, a fim de fazer o movimento de ação-reflexão-ação, necessário ao êxito da ação.

Nesta tese, a última fase foi permeada por recorrentes leituras dos referenciais teóricos e do material empírico, realizando sempre o movimento dialético de ida e volta do todo às partes e vice-versa. Essa base teórica e as categorias geradas possibilitaram a organização das seções. Todo esse movimento construído foi dando forma ao corpo do relatório final, como resultado

da *práxis* empreendida desde a organização do projeto até a produção do relatório final. Assim, neste trabalho, a análise final encontra-se diluída nas diversas seções que apresentam ao leitor os pontos mais relevantes de toda a investigação.

No quadro 3, a seguir, apresentamos um escopo do percurso metodológico que conduziu estes escritos ao alcance dos objetivos da pesquisa.

Quadro 3 – Detalhamento do percurso metodológico da investigação.

QUADRO DEMONSTRATIVO DO PERCURSO METODOLÓGICO		
1ª FASE: INFORMAÇÕES EMANADAS DOS PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO		
PRIMEIRA ETAPA		
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	PASSOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES ADVINDAS DO PROJETO DE PESQUISA
Análise documental (Roteiro de análise)	Ingresso no campo	Ocorreu a partir da aprovação do projeto de pesquisa viabilizado pelo edital interno nº 04/2019 (PINPEX – IFPA/Campus Abaetetuba), coordenado por esta pesquisadora e desenvolvido no período de agosto a dezembro de 2019.
	Acesso às informações documentais	As informações foram colhidas na SEMEC/Abaetetuba, de agosto a dezembro de 2019, com o auxílio de 2 bolsistas do projeto, por meio de um roteiro com questões fechadas. Objetivou-se, nessa pesquisa, obter informações gerais da EJAI e do trabalho docente na EJAI da rede municipal de Abaetetuba, entre 2015 e 2019.
	Sistematização dos dados	As informações coletadas foram sistematizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2020 e transformadas em gráficos.
	Análise e sistematização das informações	As informações foram analisadas e interpretadas desde a primeira seção desta tese.
SEGUNDA ETAPA		
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	PASSOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES ADVINDAS DO CURSO DE EXTENSÃO
Observação participante (Roteiro de observação) Questionário semiaberto	Ingresso no campo como professora formadora	A aproximação deu-se a partir do curso de extensão do IFPA, aprovado em dois editais, sendo um interno – nº 04/2019 (PINPEX) – e um externo – nº 03/2019 (PROEX). No referido curso, esta pesquisadora atuou como coordenadora e professora formadora. O curso foi realizado no período de agosto a dezembro de 2019. Os sujeitos da pesquisa foram 30 professores que atuavam na EJAI, na rede municipal de ensino de Abaetetuba.
	Início do processo de observação	No início do curso, os professores foram informados de que, durante a execução do projeto, seriam realizadas observações participantes como parte dos procedimentos metodológicos da pesquisa.
	Questionário	No decorrer da formação, os 30 professores cursistas foram convidados a preencher um questionário com questões semiabertas. No entanto, apenas 18 devolveram os documentos preenchidos.
	Seleção dos sujeitos para a 2ª fase	No final do curso, em dezembro de 2019, foram selecionados os professores que iriam conceder as entrevistas individuais e coletivas

2ª FASE: INFORMAÇÕES EMANADAS DE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS		
PRIMEIRA ETAPA		
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	PASSOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES ADVINDAS DAS ENTREVISTAS COLETIVAS
Entrevista coletiva (Roteiro de coleta coletiva)	1ª aproximação com os sujeitos dessa fase da pesquisa	A aproximação com os selecionados para concederem as entrevistas coletivas deu-se a partir do curso de extensão mencionado. Naquela ocasião, todos os 30 professores foram convidados a participar da pesquisa, mas apenas 16 se mostraram interessados, dos quais, 2 são efetivos e 14 contratados.
	Definição dos critérios para participar da entrevista coletiva	Nessa etapa, após o momento de pico da pandemia do novo Coronavírus ¹² , foram selecionados os membros para compor a entrevista coletiva, considerando os seguintes critérios: Critério 1: Professores das três localidades (cidade, ilhas e estrada); Critério 2: Professores efetivos e contratados; Critério 3: Professores com maior tempo de atuação na EJAI. A aproximação foi realizada via telefone celular.
	Desenvolvimento da entrevista coletiva	Os encontros ocorreram nos dias 16 e 25 de setembro de 2020. Foram convidados 9 professores, mas apenas 7 compareceram. O registro foi feito por meio de gravação de áudio. Os áudios foram transcritos, organizados por unidades temáticas e reagrupados em categorias, para posteriormente serem analisados.
	Cuidados éticos (Apêndice H)	A exigência do sigilo ético foi firmada por meio de assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido, assinado pelas partes.
SEGUNDA ETAPA		
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	PASSOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES ADVINDAS DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS
Entrevistas individuais	Seleção e critérios adotados na realização das entrevistas individuais	Para a entrevista individual, foram selecionados todos os professores que participaram da entrevista coletiva. A ideia inicial era selecionar apenas 6, sendo 2 de cada localidade, porém, como somente 7 participaram das entrevistas de grupo e todos se mostraram interessados em participar das entrevistas individuais, decidimos não excluir ninguém.
	Realização das entrevistas individuais	As entrevistas individuais foram realizadas no local indicado pelos entrevistados. O registro foi feito por meio de gravação de áudio. Os áudios foram transcritos, organizados por tema e reagrupados em categorias, para, em seguida, serem analisados.
	Cuidados éticos (Apêndice I)	A exigência do sigilo ético foi firmada por meio de assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido, assinado pelas partes.
3ª FASE: ANÁLISE DOS RESULTADOS		

¹² A pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) se intensificou no Brasil de forma assustadora a partir do mês março de 2020. Na ocasião da realização da entrevista coletiva (setembro de 2020), a doença estava em queda, ainda assim, foram tomados os cuidados necessários, como: desinfestação dos calçados na entrada do ambiente; uso de álcool em gel, utilização de máscaras por todos os participantes e distanciamento social entre os participantes.

TÉCNICA	PROCEDIMENTOS	DESCRIÇÃO
Método dialógico conscientizador e problematizador freireano	1ª fase	Levantamento do contexto sócio-histórico que envolve o objeto de investigação. Perfil dos professores considerando: idade, sexo, formação, tempo de atuação profissional, inserção em movimentos sociais, entre outros. Registro das observações, expressões e particularidades recolhidas das experiências de vida dos sujeitos envolvidos.
	2ª fase	Escolha das questões mais relevantes e que estivessem em maior diálogo com os objetivos da investigação, a fim de proceder à decodificação, que é o “ato cognoscente que promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento” (GUTIÉRREZ, s. d., p. 123). Análise do conjunto de concepções concernentes às condições de trabalho docente na EJA. Organização do material emergido de entrevistas individuais, entrevista em grupo, questionários semiabertos, questionários fechados e observações participantes, elementos constituidores do <i>corpus</i> desta investigação. Transcrição, produção de tabelas e gráficos e leitura de todo o material.
	3ª fase	Realização da decodificação, ou seja, a análise crítica e reflexiva de todo o material coletado na pesquisa empírica. Classificação dos elementos e recorte das comunicações das diferentes fontes já anunciadas, as quais constituíram-se em temas. Seleção de critérios para a escolha dos temas. Definição dos temas dos quais emergiram as categorias temáticas.
	4ª fase	Redução das unidades temáticas. Enxugamento do material coletado que estava separado por temas. Reagrupamento em unidades menores, em categorias empíricas. Articulação entre informações empíricas e o referencial teórico, buscando respostas para os objetivos e as hipóteses da pesquisa.
	5ª fase	Leituras e releitura dos referenciais teóricos e do material empírico, realizando sempre o movimento dialético de ida e volta do todo às partes e vice-versa. Organização das seções. Construção do corpo do relatório final.

Fonte: Produzido pela autora do trabalho.

Acrescentamos a essa trajetória metodológica o aprofundamento nos referenciais teóricos que incidem sobre a nossa opção científica e ideológica, necessários para dar solidez às nossas produções acadêmicas. A aproximação com essas teorizações referentes ao objeto de pesquisa é condição indispensável a todo pesquisador, para que adquira uma visão contextualizada e relevante de tudo que a ciência já produziu acerca do objeto pesquisado.

Na próxima seção, iniciaremos o diálogo a respeito do contexto histórico da EJAI a fim de que possamos compreender que as condições de trabalho docente, nesse segmento educacional, carregam as marcas do preconceito e da secundarização de como as políticas públicas educacionais trataram a classe trabalhadora no decorrer da história da educação brasileira.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: CONTEXTO HISTÓRICO

“Porque, ao contrário dos animais, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques. Sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica”.

(FREIRE, 2005, p. 107).

Nosso objetivo, nesta seção, é dialogar com a literatura e com a realidade local sobre o contexto histórico da EJAI, problematizando as contradições entre os marcos legais e a realidade da EJAI no âmbito educacional. Para sintetizar melhor este estudo, o diálogo está organizado em dois momentos. O primeiro pretende compreender a EJAI fazendo referência ao seu contexto histórico. É importante destacar que não temos a intenção de historicizar esse segmento educacional, mas é necessário pontuarmos alguns aspectos de ordem político-econômico-cultural a respeito da trajetória da EJAI, a fim de situar o leitor que estamos tratando de condições de trabalho de professores cuja atuação se dá com um público específico, historicamente estigmatizado e excluído, e que a educação destinada a eles tem sido relegada a segundo plano pelas políticas educacionais. O segundo momento deste estudo aborda a EJAI na rede municipal de Abaetetuba, momento em que realizamos o diálogo entre o campo da literatura e a realidade empírica, sempre contextualizando tal realidade, pois o processo educacional, independentemente do nível, etapa ou modalidade é impactado pelo capital. Por isso, trazer esse contexto, mesmo que de maneira simples, é importante para compreender as condições de trabalho do professor que atua especificamente com a modalidade em questão.

No debate acerca do tema desta seção, estarão em evidência algumas categorias emergidas dos referenciais teóricos, como historicidade e contradição. A historicidade, no intuito de compreender a constituição do objeto em contextos, não se limita ao campo cronológico. É necessário remontar ao passado para compreender sua inter-relação com o presente. “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX; ENGELS, s. d., p. 203).

Já a contradição é compreendida como a força que nos move a lutar contra a realidade opressora. A respeito desse conceito, Prates (2010) destaca que a contradição é o motor que, ao

negar uma determinada realidade, excita a reação oposta, estimulando a superação. Marx e Engels (1998) afirmam, nesse sentido, que os conflitos dos contextos históricos se originam das contradições entre as forças produzidas pela sociedade de consumo e os modos de troca. No trabalho docente na EJAI, são perceptíveis as contradições entre o que se proclama nos dispositivos legais e o que realmente se materializa na realidade em que o trabalho é desenvolvido. As precárias condições de trabalho docente, na sociedade capitalista, exigem engajamento social e luta por condições de trabalho mais dignas e humanas. Na concepção freireana de educação, a superação das contradições exige que os oprimidos tomem consciência da situação de opressão e se comprometam com a práxis libertadora, a qual, segundo Freire (2005, p. 42), “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

3.1 A EJAI no contexto histórico-político-social da educação brasileira

O ponto de partida para compreendermos a EJAI, no contexto atual, é reconhecer que se trata da educação de um segmento educacional situado no tempo e na história, em um permanente devenir, como bem definiu Freire na epígrafe desta seção. A EJAI que temos no contexto atual é fruto da continuidade da história que se iniciou há mais de cinco séculos. Por isso, concordamos também com Marx (2008) com relação à necessidade de percorrer a história do passado para compreender o presente. O autor, ao delimitar seu objeto de estudo, a sociedade burguesa, destaca a importância de retomar a historicidade dos fatos sociais para compreender a realidade do objeto que se deseja conhecer: “quanto mais remontamos na história, melhor aparece o indivíduo, e, portanto, também o indivíduo produtor, como dependente e fazendo parte de um todo mais amplo” (Ibid., p. 238).

Prates (2004) destaca que a historicidade precisa ser compreendida para além de uma explicação cronológica, para atingir os fatos significativos da constituição dos sujeitos, dos fenômenos e das organizações em constante movimento. Essa categoria é necessária para contextualizarmos a EJAI nos diferentes momentos que compõem sua trajetória. A EJAI que temos no contexto atual, marcada por recorrentes processos de exclusão, de discriminação, de desumanização e de ausência de vivências democráticas, não é fruto de ações repentinas, mas é resultado de processos de injustiça e opressão aos quais historicamente o povo empobrecido da sociedade brasileira foi sendo submetido.

Ao tratarmos da EJAI no Brasil, estamos nos referindo à educação de uma parcela da sociedade que, desde o início, teve sua formação engendrada em um contexto político,

econômico e cultural contraditório. De um lado, temos uma sociedade preocupada com a educação de uma elite superposta; de outro, temos a educação da massa minimizada, tratada como coisa, já que as pessoas são consideradas desumanizadas e sem consciência de sua desumanização porque foram induzidas a crer que a opressão era resultado do destino ou mesmo da vontade divina (FREIRE, 1983).

Esses sujeitos, desde o princípio, foram sendo (de)formados e induzidos à obediência, à acomodação, à adaptação, ao ajustamento, à desesperança, ao assistencialismo, ao paternalismo e à bondade do senhor. Tratava-se, então, de uma (de)formação que não permitia o diálogo, a tomada de decisão, a consciência crítica, a participação e a integração. Freire (1983), ao se referir à formação do povo brasileiro, destaca que a classe trabalhadora, desde os primórdios dos tempos, foi secundarizada em diferentes aspectos, principalmente no que se refere à participação dos trabalhadores na coisa pública, conforme explica:

entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. A própria solidariedade aparentemente política do homem ao seu senhor, ao proprietário das terras, quando esta solidariedade se fez necessária com a importância da democracia política, era antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política. É que em todo o nosso background cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência de participação popular na coisa pública. Não havia povo. (FREIRE, 1983, p. 70)

Em outras palavras, as classes economicamente desfavorecidas foram (de)formadas para não ser “povo”. Quando o autor destaca que não havia povo, quer dizer que não havia povo porque não havia vivência comunitária. Isto é, o tipo de exploração econômica, característica de nossa colonização, privou a classe trabalhadora de viver a experiência comunitária, de dialogar a respeito das condições pessoais de vida e trabalho. Segundo Freire (2011), esse ajustamento, essa adaptação do povo brasileiro aos interesses da classe opressora, começa a tomar outro rumo com o processo de transição de uma sociedade “fechada” para uma sociedade “aberta”¹³.

Todavia, essa transição acontece caracterizada por fortes contradições entre aqueles que defendem um projeto de sociedade pautada na preservação do *status quo*, da classe burguesa, e

¹³ Weffort, no prefácio da obra *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1983), explica que o período de transição, nas primeiras décadas do século 1920, é marcado pela crise da sociedade fechada, antidemocrática, ancorada em valores e temas tradicionais, para um novo período, novos horizontes, com perspectivas de participação e com anúncios de tendências democráticas. Contudo, vale destacar que esse período de transição ocorre permeado por desafios de caráter histórico e contraditório e não se efetiva em um tempo determinado, mas vai ganhando forma e vida na luta constante. Nesse período de transição, os homens e as mulheres conseguem transitar de uma consciência ingênua a uma consciência crítica e epistemológica.

aqueles que defendem a emergência de novos valores pautados em processos democráticos de participação dos sujeitos na constituição de sua formação histórica e cultural. “O povo se encontrava na fase anterior de isolamento da nossa sociedade, imerso no processo. Com a ruptura da sociedade e sua entrada em transição, emerge” (Ibid., p. 91).

No primeiro caso, de imersão, a presença do povo no mundo não era de protagonista, mas de espectador, alheio ao processo de participação; no segundo caso, de emersão, o povo, embora sem vivências comunitárias, sem experiências de processos participativos, em meio à ingenuidade e desorganização, lança-se, deixa de ser simples espectador e exterioriza o desejo de participar, de fazer parte, de fazer-se presente, de lutar por sua libertação (FREIRE, 2011). É nesse contexto de uma sociedade dividida, dual e marcada, de um lado, por forças conservadoras e, de outro lado, pela luta daqueles que acreditam que é possível construir outro projeto de sociedade mais democrático que vai sendo forjada a constituição da educação do povo brasileiro e dos jovens, adultos e idosos trabalhadores do Brasil.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a EJAI surge fora dos ambientes escolares, em outras palavras, em espaços familiares, religiosos, sociais e laborais, alcançando os diferentes domínios da vida social e foi se constituindo como educação popular. A educação popular é considerada, por Oliveira (2015, p. 29), “a que ‘o povo cria’, em contraposição à educação que é direcionada ‘para o povo’, o que implica na exigência de uma participação efetiva das classes populares no processo educacional”.

Complementares a essa ideia, estudos de Freire (1983) revelam que os movimentos de educação popular podem ser concebidos como germens ameaçadores ao poderio dos grupos privilegiados da sociedade brasileira, os quais tiveram força no início dos anos 1960. Dessa forma, a Educação Popular tem dedicado grande contribuição à luta contra o projeto de educação do capital; ela inspira o pensamento crítico da EJAI, na medida em que não se limita ao ensino da palavra descontextualizada, mas problematiza a realidade existencial do sujeito, a fim de que ele compreenda os processos de alfabetização como possibilidade de emancipação.

Não obstante, esta pesquisa guarda sua singularidade. Nestes escritos, nosso intento se volta especialmente para a educação escolar de jovens, adultos e idosos, embora, em vários momentos, tenhamos que enfatizar a forte presença da educação popular na formação educacional brasileira de jovens, adultos e idosos. À luz da educação popular de outrora, no contexto atual, a escolarização na EJAI alcançou outros ambientes não formais onde estão muitos jovens, adultos e idosos marginalizados da sociedade, mas é mister destacar que a EJAI, nesses ambientes, segue as orientações didático-pedagógico-curriculares da educação básica seriada.

Podemos demarcar a presença da escolarização na EJAI em centros de recuperação, em associações comunitárias, em centros de convivência de pessoas idosas, em penitenciárias, entre outros. Entretanto, diferentemente da educação popular, nascida no seio dos movimentos sociais e que detém maior autonomia, liberdade e criticidade, a EJAI que temos nos ambientes não escolares, hoje, possui inscrição nos dispositivos legais, portanto, acontece carregada da ideologia da estrutura social capitalista vigente, por isso, padece a falta de condições adequadas e a própria estrutura de pessoal com autonomia e liberdade para lutar em prol das condições adequadas para o seu funcionamento.

3.1.1 A EJAI no Brasil até a ditadura militar

A partir dos estudos de Paiva (1973), Haddad e Di Pierro (2000), é possível compreender que a EJAI, historicamente, esteve a serviço do poder político e das estruturas socioeconômicas e vem sendo utilizada para atender aos objetivos das ideologias políticas de cada contexto histórico. Nesse sentido, Paiva (1973, p. 23) ressalta que “os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos”. Para a autora, a educação de um país também sofre influências de fatores externos, especialmente quando se pretende alcançar prestígio no *hall* dos países cultos. Outros componentes que colaboram para justificar a educação da população são as guerras mundiais, que deixaram rastros de destruição e necessidade de reconstruir a sociedade, buscando criar cultura de paz e convivência social. (COSTA; MACHADO, 2017).

Haddad e Di Pierro (2000) trazem, ainda, importantes contribuições referentes ao assunto, especialmente ao fazerem uma contextualização da EJAI em cada período da história, iniciando pelo Brasil Império. A educação, nesse primeiro período (imperial), foi iniciada com os jesuítas, cuja missão da igreja católica era difundir o Evangelho, ensinar os ofícios para garantir o funcionamento da economia e estipular normas de comportamento, ou seja, moldar os escravos negros e indígenas à cultura europeia e aos interesses do grande capital em expansão. A essa educação, Freire (2005) denomina de “invasão cultural¹⁴”. É uma educação de fora para dentro, imposta. Esse modelo de educação se estende até 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil.

¹⁴ Para Freire (2005, p. 173), a invasão cultural “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

Ao recorrer à legislação, podemos afirmar que o primeiro dispositivo legal que sinaliza a garantia do direito de todos à educação foi a Constituição de 1824, mas, conforme o autor referenciado, quase nada foi realizado, ficando no campo das ideias o indicativo de uma educação primária para todos. Em outras palavras, a lei anterior apenas serviu para iluminar as legislações posteriores. Isso aconteceu em decorrência de a primeira lei implantada não considerar os agravantes que impediam que todos tivessem acesso à educação primária, como: a negação de direito ao voto por negros, indígenas e mulheres.

Portanto, a educação não era um direito para determinado grupo social, já que o povo excluído não era considerado cidadão. Outro agravante do período histórico foi que o Ato Constitucional de 1834 reservou ao governo imperial a responsabilidade com a educação da elite brasileira; e às províncias era atribuída a responsabilidade com a educação da massa popular. O resultado desse descompromisso do Império com a educação da população, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), foi que “ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta”.

Os autores supracitados destacam, inclusive, que até o presente momento, não se falava em EJA como preocupação de Estado. Os direitos que os dispositivos legais prescreviam eram para a oferta de educação, de modo geral. Com isso, não apenas o analfabetismo aumentava, mas também a injustiça e a desigualdade social. Assim, o desafio, desde sempre, não era somente superar o analfabetismo, pretendia-se aniquilar a desumanização na qual as pessoas estavam imersas. Essa desumanização era inscrita na ausência de liberdade, de participação e na falsa generosidade dos responsáveis pelas políticas públicas sociais. Infelizmente, a constituição da sociedade brasileira, no sistema capitalista, desde o princípio, esteve sujeita à “generosidade¹⁵” dos opressores. A classe trabalhadora foi e ainda é formada para aquilo que Freire (2005) denomina de “ser menos”, ou seja, em todos os aspectos, sempre foi negado ou oferecido insuficientemente aos trabalhadores os direitos sociais básicos, como: trabalho, educação, saúde, saneamento básico, moradia, entre outras necessidades. Paiva (1973, p. 26) ressalta, a respeito do assunto, que a educação para a classe trabalhadora do Brasil só passou a ser preocupação nacional quando

a revolução industrial na Europa passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas, embora sua difusão se fizesse também com base em motivos religiosos; tornou-se ainda mais importante quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu percebê-la como um importante

¹⁵ Freire (2005) critica o sentido de generosidade que os opressores apregoavam e observa que não se trata de generosidade, mas de “falsa generosidade”, porque o termo se nutria da injustiça, da opressão e da miséria dos oprimidos.

instrumento de ascensão social. Por outro lado, os socialistas tomaram-na como bandeira de luta, vendo nela um instrumento capaz de facilitar a conscientização das massas e a disputa do poder político [...]. No Brasil difundiram-se entre a intelectualidade, ainda no século XIX, as ideias relativas à importância da educação do povo como fator capaz de contribuir para o “progresso” do país. (PAIVA, 1973, p. 26)

Ademais, precisam ser destacadas três questões referentes à citação da autora sobre o contexto do Brasil no final do século XIX e início do século XX. A primeira questão se refere às motivações externas que movem o estado brasileiro a investir na educação. Antes, o olhar do governo estava voltado aos interesses do capital internacional e não à realidade sociocultural de opressão, injustiça e desigualdade do povo brasileiro.

A segunda questão a ser observada é que o Brasil não conseguiu avançar, de forma significativa, em relação ao desenvolvimento da economia e, conseqüentemente, em relação à qualidade das políticas sociais, pois, quando analisamos as relações econômicas do Brasil com os países centrais, embora ele esteja presente nas mesas de negociações, sua posição é de subalternidade. Os investimentos na educação dos países periféricos, como o Brasil, têm objetivos definidos e visam o crescimento da economia global, por isso, todo empenho é para que a educação apresente os resultados que são orientados por agências internacionais. Entretanto, esses resultados não refletem os anseios da educação para a promoção da vida humana e para a cidadania, mas devem contribuir para a aceleração do crescimento econômico.

A terceira questão a ser mencionada faz alusão à presença do socialismo (PAIVA, 1973), ao dizer que os socialistas tomaram a educação como bandeira de luta. Isso demonstra que as políticas educacionais sempre foram atravessadas por ambigüidades e contradições, e por mais força que a ideologia dominante demonstre ter, a sociedade civil organizada sempre foi motivada por ideologias políticas de resistência ao capitalismo, o que fez crescer os movimentos de luta em prol da educação como possibilidade de transformação social. A partir da construção de uma nova mentalidade, as conquistas, por mais singelas que possam parecer, passaram a ser compreendidas não como resultados da “generosidade” dos políticos que assumiram ou assumem o poder, mas como oriundas de demandas exigidas pelo movimento de greves e por outras estratégias de resistência do povo pela conquista dos direitos sociais.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), o segundo período em que a educação de adultos entra na pauta das discussões diz respeito à Primeira República, tendo seu primeiro marco legal na Constituição de 1891. Remete-se a uma lei que pouco se diferenciou da anterior, na medida em que privilegiou a educação secundária e superior, ou seja, responsabilizou-se pela garantia da educação da elite e deixou a cargo das províncias a educação das camadas sociais

desfavorecidas economicamente; e, ainda, retirou dos jovens e adultos analfabetos o direito de votarem, apesar de a maioria da população do país se encontrar iletrada.

Mediante essa drástica realidade, o cenário de analfabetismo no país provocou várias reformas educacionais, a fim de tentar reverter a situação exposta, mas os resultados foram imperceptíveis, uma vez que não havia financiamento previsto na legislação para investir na educação dessa população em situação de vulnerabilidade social.

As consequências desse descaso com a educação da população jovem e adulta podem ser constatadas, como destacam os autores citados, no censo de 1920. Isto é, trinta anos após o estabelecimento da República, o Brasil contraiu um índice de analfabetismo de 72% da população acima de cinco anos. Haddad e Di Pierro (2000) também destacam que até esse momento, não havia dispositivos legais, muito menos distinção de ordem pedagógica ou a existência de políticas educacionais direcionadas para a EJAI. Todo pensamento pedagógico e de políticas públicas se voltava para a educação da população em geral.

A situação do alarmante índice de analfabetismo no Brasil, nesse período, passou a ser uma preocupação do movimento de educadores e da própria população que se via marginalizada no momento em que o país iniciava seu processo de industrialização e urbanização. Em contraposição à educação tradicional¹⁶, que se mantinha até o momento, os anos 1920 foram marcados pelo movimento da Escola Nova¹⁷. Esse movimento despertou o anseio pela democracia e por melhores condições de educação no país, contudo, os resultados não ocasionaram muita diferença na qualidade da educação, apesar das exigências que faziam os renovadores para que o Estado assumisse a responsabilidade pela educação dos marginalizados da sociedade.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), os ideais renovadores, para se consolidarem, precisavam de dotação orçamentária para efetivar o modelo de educação que estavam propondo, mas as escolas públicas daquele contexto encontravam-se em precárias condições de funcionamento. Para consolidar a adoção dos preceitos da Escola Nova, Savianni (2007, p. 10) explica: “além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a ‘Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma de escolas

¹⁶ A educação tradicional, centrada no aprender a aprender, na transmissão de conhecimento, no professor como o detentor do saber, surge para “corrigir” a ignorância, a marginalidade e a ausência de esclarecimento da população. Apresenta-se, então, como aquela capaz de transmitir os conhecimentos necessários para ajustar os indivíduos ao modelo de sociedade em processo de consolidação no país (SAVIANI, 2007).

¹⁷ A Escola Nova surge como uma pedagogia de crítica aos preceitos da escola tradicional, alegando que a segunda não deu conta de resgatar a população da marginalidade. Portanto, apresenta-se com características de processos democráticos e anuncia um tempo novo para a educação. Parte, em resumo, de um extremo a outro. Enquanto na pedagogia tradicional, o saber estava centrado no professor que detinha o conhecimento e o aluno que nada sabia; na Escola Nova, o centro passou a ser o estudante o sujeito aprendente (SAVIANI, 2007).

experimentais [...] a pequenos grupos de elite”. Assim, a pedagogia da Escola Nova acabou por aprimorar o ensino e contribuir para a democracia burguesa, que serviu para elevar ainda mais a educação da elite brasileira.

O terceiro período cuja pauta era a educação brasileira, ao qual Haddad e Di Pierro (2000) fazem referência, ao contextualizar a EJAI, refere-se ao Período Vargas, destacado pelos autores como um momento importante de reformulação do papel do Estado no Brasil. Digamos que a Constituição de 1934 inaugura um novo tempo, uma nova concepção de Estado, representando um marco na passagem da Velha para a Nova República. Os acontecimentos, como a queda da bolsa de valores de 1929¹⁸, a crise econômica mundial e a Revolução de 1930, redefiniram o novo papel do Estado no Brasil, “ao contrário do federalismo que prevalecera até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais. Agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada” (Ibidem, p. 110).

Nesse contexto, o Brasil começa a dar os primeiros passos rumo a uma concepção de educação voltada não somente para o interior da escola ou para uma visão neutra da educação, como até o momento vinha defendendo, mas passa a compreendê-la inter-relacionada ao contexto político, econômico e cultural do país, no sentido de perceber que os problemas educacionais de analfabetismo não eram questões apenas de ordem pedagógica, que poderiam ser resolvidas pelo simples “otimismo pedagógico”, mas principalmente resultados das desigualdades sociais provocadas pelas condições de como a sociedade brasileira vem se produzindo ao longo de sua história. Então, a nova Constituição de 1934 não somente inaugurou um novo tempo de maior abertura política para os aspectos educacionais, definindo o papel das diferentes esferas, como também

vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110)

Os autores ressaltam, inclusive, que apesar dos avanços nas políticas públicas educacionais alusivas à EJAI, foi somente na segunda metade dos anos 1940 que essa modalidade de ensino passou a ser motivo de preocupação do Estado. De um lado, porque era

¹⁸ A Crise da Bolsa de Valores de 1929 pode ser compreendida como consequência da Primeira Guerra Mundial que afetou drasticamente o mundo todo. No caso brasileiro, houve diminuição da exportação de café, o principal produto de exportação. Com a produção em massa de café, o próprio governo comprou e queimou toneladas do alimento. Apesar dos prejuízos, a crise serviu para que os produtores de café passassem a investir na industrialização do país.

de seu interesse que a população absorvesse um certo nível de formação, tanto para aumentar o eleitorado, quanto para obter um mínimo de formação capaz de contribuir para o desenvolvimento da economia; de outro, cresciam os movimentos de educação popular que lutavam em prol do fim do analfabetismo jovem e adulto e exigiam do Estado o cumprimento da lei.

Desse modo, o período supracitado foi marcado por um movimento intenso de campanhas, programas, projetos educacionais e incentivos financeiros a favor da alfabetização jovem e adulta. Entre as principais iniciativas em âmbito nacional, estão: criação de um Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), baseado em estudos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); e a instalação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), voltado para reorientação e coordenação geral de ensino supletivo para adolescentes e adultos. O SEA funcionava como um serviço especial do Ministério da Educação (MEC) no atendimento a esse público. Já o FNEP estabelecia que 25% dos recursos próprios governamentais seriam para atendimento ao ensino supletivo de adolescentes e adultos analfabetos, de modo a representar um avanço significativo na luta pela EJA como dever do Estado (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os autores também destacam que, nesse mesmo período, em âmbito internacional, era perceptível que a situação de pobreza, desigualdade social e analfabetismo transcorria de forma assustadora no mundo todo, especialmente nos países da América Latina. Mais especificamente no ano de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Essa organização “denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Os autores supracitados destacam que a UNESCO, desde a sua criação como órgão responsável pela educação, ciência e cultura, mostrava-se preocupada com o “desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas”, com a ideia de que elas pudessem se ajustar aos padrões dos países de primeiro mundo, em que os anseios do capitalismo se encontravam em estágios mais avançados (Ibidem).

No contexto atual, não somente a UNESCO, mas outras organizações de ordem neoliberal, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estavam preocupadas em desenvolver estratégias de adequação da educação aos interesses do capital. Maués (2011, p. 77) destaca que, para a OCDE, a educação de valor é aquela que investe no capital humano. Isso evidencia “a importância dada à educação enquanto um instrumento

que está diretamente ligado ao desenvolvimento econômico de um país, permitindo que o investimento feito tenha um retorno com alta rentabilidade”.

Estudos de Althusser (1977) demonstram que a educação é um dos “aparelhos ideológicos do Estado”. Concordamos até certo ponto, contudo, é possível afirmar, também, com base nas concepções de Freire (2005), que a educação é um ato político e, como tal, não pode ser compreendida apenas pela via dos interesses do Estado. A educação, como ato político, pode ser concebida como um instrumento de transformação da realidade opressora. Para tanto, faz-se necessário que haja permanente resistência e luta.

Isso quer dizer que, se de um lado, a ideologia dominante chega às instituições diluída no currículo, nas formações, nos *slogans* divulgados pelas mídias sociais e nas avaliações de larga escala, de outro, é possível problematizar as determinações verticalizadas impostas às instituições e engendrar forças em favor do projeto de educação emancipadora, capaz de atender aos anseios da classe trabalhadora.

O quarto período, demarcado pelo olhar voltado à educação, é nomeado, por Haddad e Di Pierro (2000), como período de luzes para a EJAI, o qual se deu entre os anos de 1959 a 1964. Aqui, o conceito de luzes não se confunde com o Iluminismo, mas se refere a um período exitoso para a educação das camadas populares. É fundamental entendermos que esse momento de luzes é fruto dos esforços empreendidos no período anterior, tanto pelo Estado, que tem suas intenções mercadológicas-economicistas e, por isso, dedicou investimentos, quanto pela força dos movimentos sociais que efervesciam no Brasil, no intuito de fazer com que as camadas populares tivessem acesso aos bens produzidos no país, entre os quais, a educação.

É crucial destacar, ainda, que o Brasil chega a esse novo período com um índice de analfabetismo de 46,7% no ano de 1960, ou seja, houve uma queda substancial em relação aos períodos anteriores. Segundo Veiga (2012), esse período inaugura o tempo de um novo modelo político, ancorado nos princípios da democracia liberal que, de certa forma, abriu as portas para a participação da classe trabalhadora no crescimento econômico do país. O Estado Populista, nesse período, alia-se aos setores populares contra o sistema oligárquico da época.

Haddad e Di Pierro (2000) intitulam esse momento histórico como “período das luzes”, é possível que os autores o comparem ao iluminismo, pois esse termo é derivado do pensamento iluminista do século XVIII, também chamado de “século das luzes”. Para a EJAI, segundo os referidos autores, foi um período de intenso movimento social, encabeçado por partidos populistas que logravam interesses políticos, mas, ao mesmo tempo, deram passagem aos movimentos sociais. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido no Rio de Janeiro, em 1958, possibilitou o alargamento do horizonte do pensamento pedagógico,

permitindo que os educadores se preocupassem com a redefinição das características da EJAI, pois, até então, as metodologias aplicadas à educação dos sujeitos desse segmento educacional assemelhavam-se àquelas desenvolvidas com as crianças, baseando-se em uma visão essencialista de mundo. Isso porque o adulto era concebido como um sujeito imaturo, ignorante, menos capaz e sem autonomia. Essa visão ignora o fato de “a criança estar em processo de desenvolvimento físico, racional, moral e social, enquanto o adulto já está pronto em seu desenvolvimento biopsicossocial” (OLIVEIRA, 2011, p. 49).

No âmbito econômico, o Brasil alavancou especialmente nas transações internacionais. Os governos desenvolvimentistas abriram as portas ao capital internacional. As campanhas de educação efervesceram por todo o Brasil; o movimento de Educação Popular, encabeçado pelo educador Paulo Freire, ganhou força. O cerne do debate freireano era educar os jovens e adultos conscientizando. Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) comentam que vários movimentos foram surgindo, como:

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113)

Foi nesse contexto de efervescência dos movimentos sociais que a EJAI foi ganhando relevância no cenário brasileiro. Nesse ínterim, as classes populares começaram a tomar consciência da necessidade de reinventar a educação, com a proposta de superar a situação desumanizadora que impossibilitava a emancipação e autonomia do povo. Oliveira (2015, p. 21) explica que o movimento de cultura popular de princípios freireanos tinha como objetivo “reverter a educação e reinventar a escola, no sentido de superar a educação conteudista e silenciadora das vozes dos alunos, o analfabetismo, a exclusão, a evasão escolar, bem como a visão reducionista de cultura [...]”.

Contrariamente, o quinto período, denominado de período militar por Haddad e Di Pierro (2000), foi marcado pelo golpe de 1964, que depôs o governo populista de João Goulart da presidência da república e deu início à Ditadura Militar, a qual se estendeu até 1985. É oportuno dizer que o golpe militar de 1964 foi resultado de uma articulação das bases conservadoras da sociedade brasileira, que viam nos movimentos sociais, nos movimentos do operariado, dos camponeses, entre outros, uma ameaça a sua manutenção no poder. Do ponto

de vista da classe dominante, o movimento de educação popular em processo de crescimento naquele contexto representava “um dos germens de uma ameaça real a esta situação. O plano de 1964 permitiria fazer crescer o eleitorado em várias regiões, fato que poderia se transformar num risco excessivo para os grupos tradicionais” (FREIRE, 1983, p. 20).

Sem dúvida, a postura política do governo Goulart não incomodava apenas a elite conservadora do Brasil, mas também outros países comprometidos com o capital que vinham investindo na educação, entre os quais, os Estados Unidos, e viam no governo de Goulart uma ponte para as classes populares ascenderem ao poder. Com o intuito de impedir o avanço dos movimentos de educação popular, os Estados Unidos passaram a investir em grupos conservadores. No âmbito educacional, um dos marcos desse investimento se deu por meio do acordo denominado de MEC/USAID, o qual, segundo Veiga (2012, p. 40), serviu “de sustentáculo às normas do ensino superior e posteriormente do ensino de 1º e 2º graus”.

Portanto, nesse quadro político em que se encontrava o Brasil, instala-se a ditadura militar. Os ideais de Paulo Freire e seus projetos eram avaliados como o gérmen da revolta, pois o projeto de alfabetização desenvolvido por ele era baseado na leitura da realidade, na tentativa de uma sociedade mais reflexiva e menos excludente. Do ponto de vista do projeto do capital, Freire estava conduzindo a massa à revolta, e, como resposta, foi condenado ao exílio.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que os programas e as campanhas de educação que se desenvolviam pelos diferentes estados brasileiros foram interrompidos, pois as lideranças foram presas, os materiais didáticos foram apreendidos e destruídos e os Movimentos de Educação de Base da igreja católica recuaram e foram tolhidos pelos próprios dirigentes, passando a atuar mais na dimensão religiosa. Estudantes e professores foram cassados e impedidos de exercer seus direitos políticos, pois “a repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos, cujas ações, de natureza política, contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar” (Ibidem, p. 113).

É nessa efervescência da ditadura militar, a qual perdurou por vinte e um anos, que a Constituição de 1967 mantém a obrigatoriedade da educação como direito de todos até aos catorze anos de idade. Nesse período ditatorial, segundo Paiva (2003), os movimentos de educação popular de caráter democrático se esfacelaram. Os que permaneceram se mantinham silenciados por causa da repressão ou se rendiam, por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB), o único que sobreviveu ao Golpe, sob a proteção da igreja, a qual foi se afinando à ideologia do regime militar.

Por outro lado, surgiram outros movimentos que traziam implícitas as ideologias conservadoras e foram aceitos porque estavam em consonância com as exigências dos acordos

internacionais, que, a essa altura, vinham se consolidando e definindo o modelo de educação que pudesse dar respostas aos interesses do capital.

A respeito desse período de ditadura militar, Paiva (2003) destaca que o período militar encabeçou três iniciativas voltadas à EJAI. A primeira e de grande importância foi a Cruzada Ação Básica Cristã (CRUZADA ABC), em vigor a partir de 1964. Iniciativa de origem evangélica, foi um programa de educação financiado por meio de acordos entre MEC/USAID, cuja ação estava focada em atender aos interesses do regime político do momento. Porém, devido ao pouco incentivo financeiro, foi extinto entre os anos de 1971 a 1972.

A segunda iniciativa foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Dessa maneira, no campo da EJAI, o MOBRAL é considerado o movimento de maior expressão por apostar em um modelo de educação autoritária e verticalizada, que tinha como um de seus maiores objetivos “erradicar” o analfabetismo para resolver os problemas do país. O MOBRAL, apesar de ser instituído em 1967, só começou a funcionar nos anos 1970. A ênfase desse movimento de alfabetização era na leitura e na escrita da palavra, sem preocupação com os contextos histórico e social dos sujeitos, como outrora vinha acontecendo nos movimentos de educação popular. Essa iniciativa privilegiou o público de quinze a trinta e cinco anos, por se tratar de pessoas com idade ideal para trabalharem como mão de obra no desenvolvimento da economia. Jannuzzi (1989) destaca que, à época da ditadura militar no Brasil,

O analfabetismo é visto como algo que deve ser erradicado porque é um dos grandes obstáculos do desenvolvimento do país. Assim sendo, o indivíduo deve ser alfabetizado para mais facilmente receber as informações e o treinamento que o permitam desempenhar o papel que lhe é reservado dentro do desenvolvimento. (JANNUZZI, 1989, p. 54)

É perceptível que o projeto de educação que o MOBRAL vinha desenvolvendo interessava muito mais ao desenvolvimento da economia do país do que à própria emancipação dos sujeitos das classes desfavorecidas e empobrecidas da sociedade brasileira. É possível afirmar que houve um retrocesso no processo de alfabetização, na perspectiva da conscientização e da emancipação dos jovens e adultos, uma vez que o estudante passou a ser concebido como um recipiente no qual se deposita um conhecimento alheio à sua realidade; e sua educação, outrora voltada à formação para a cidadania, transformou-se em treinamento. Em outras palavras, a educação perde seu caráter crítico e problematizador da realidade e passa a ser desenvolvida de forma neutra. Freire (2005) denomina esse modelo de educação de “educação bancária”.

A terceira iniciativa direcionada à EJAI que marcou o período militar foi o ensino supletivo, ocorrido dentro dos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A referida lei regulamentou o ensino supletivo que pretendia atender dois principais objetivos, “recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada [...] e germinar a educação do futuro” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116). O Ensino Supletivo tinha como funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. De acordo com os autores,

A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117)

Por meio da análise do Ensino Supletivo, é possível notar a ideologia de mercado camuflada nas quatro funções desse tipo de ensino. Ao oferecer educação apartada do ensino regular, o intuito é recuperar o atraso de uma parcela da sociedade historicamente deixada de fora do sistema escolar. O Supletivo pretendia, ainda, oferecer estudos de aperfeiçoamento ou atualização e formação profissional, a fim de formar mão de obra capaz de contribuir para o desenvolvimento da economia do país. Em decorrência desse olhar tecnicista, as metodologias de ensino, nos cursos supletivos, voltavam-se para o tecnicismo educacional. Não havia movimento educacional que lutasse para o enfrentamento dos problemas de ordem político-social e que contribuísse para uma visão de educação crítico-cidadã.

As análises reflexivas sobre as iniciativas educacionais para a EJAI, nos períodos da história que antecedem o processo de redemocratização do país, permitem-nos compreender que por trás do anúncio da erradicação do analfabetismo no Brasil, estavam e estão as ideologias dominantes presentes em cada época, as quais coagiram, no passado, e continuam coagindo os movimentos de educação popular, impedindo-os de desenvolverem qualquer ação educacional de caráter democrático. Os interesses mercadológicos na formação de mão de obra para o mercado de trabalho estão enraizados na história da classe trabalhadora do país. O desafio que está posto aos educadores de uma concepção crítica da realidade é lutar contra essa visão de educação mercadológica, a qual, certamente, não dialoga com os interesses da classe trabalhadora e, conseqüentemente, não condiz com a emancipação dos sujeitos.

A prova disso é que o analfabetismo brasileiro é uma cruel demonstração de desigualdade social. Ele legitima, cada vez mais, as diferenças sociais. Os jovens, adultos e idosos não alfabetizados são expulsos da escola, do meio social, são marginalizados economicamente e tratados com inferioridade em relação às pessoas escolarizadas. Entendemos que qualquer ação educacional implementada de forma verticalizada, sem problematizar os processos de desumanização, opressão, exclusão e marginalização que foram se intensificando no Brasil não consegue o êxito esperado.

É preciso, com total veemência, mudar a concepção de analfabetismo cristalizada no decurso da história brasileira, a qual o caracteriza como “chaga”, “erva daninha” ou “enfermidade”. Somente quando passarmos a compreender o analfabetismo dentro de processos históricos de exclusão e de injustiça social e lutarmos contra essa desumanização, será possível reverter o quadro de exclusão que gera violência. Freire (1981) afirma que para quem opta por uma concepção crítica de educação,

o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (FREIRE, 1981, p. 13)

Considerando essas ponderações, é racional que o acesso à cultura letrada não pode ser concebido como privilégio de alguns, também não pode se dar fora da lei, haja vista que a Carta Magna de 1988, no Art. 205, legitima a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Por isso, para a superação do analfabetismo, há a necessidade de políticas públicas de Estado e participação da sociedade civil organizada, caso contrário, as leis se tornam inválidas.

Nesse sentido, Gadotti (2014, p. 34) afirma que “a vontade política dos governos depende muito da organização e da pressão da sociedade. Direitos são conquistas, não doações”. Esse pensamento possibilita à EJAI ganhar novo sentido, pois, a partir do processo de redemocratização do país, novos passos foram iniciados na luta pelo reconhecimento da EJAI como direito social.

É oportuno destacar que embora estejamos utilizando a sigla EJAI em todo o texto, como informado na introdução desta tese, até o fim do governo militar, não se falava em educação de jovens, adultos e idosos. Nos estudos de Gadotti e Romão (2011), os autores destacam que até esse momento, a EJAI passou por três períodos consecutivos que se estendem: de 1946 a 1958, com as campanhas nacional de alfabetização; de 1958 a 1964, com o Plano

Nacional de Alfabetização de Adultos e o MEB; e o período da ditadura militar (1964-1984), com a Cruzada do ABC e o Mobral. A partir desse momento, a educação de adultos teve um novo marco com a Constituição de 1988 e o estabelecimento de normas prescritas na LDB de 1996, como veremos nas reflexões da próxima subseção.

3.1.2 A EJAI a partir da redemocratização do país

A luta pelo reconhecimento da EJAI a uma parcela da sociedade que deve gozar de todos os direitos como qualquer outro cidadão brasileiro, conforme estabelece a Carta Magna, vem sendo marcada por avanços e retrocessos, por lutas e resistências. De um lado, a sociedade civil defende os direitos daqueles que foram ficando às margens do processo educacional; de outro, o sistema ora assegura direitos, ora retira, ora o faz por força da sociedade civil, ora por meio de reformas autoritárias e exigências de políticas neoliberais influenciadas pelos organismos internacionais.

Em quase todas as situações, durante a história da educação brasileira, a motivação maior que impulsionou os responsáveis pelas políticas públicas educacionais a garantirem educação a jovens e adultos não foram as condições objetivas da realidade cruel de exclusão da classe desfavorecida economicamente, tampouco o desejo de garantir que esses sujeitos se educassem, ascendessem aos cargos públicos e gozassem de direitos sociais em igualdade de condições. A motivação maior sempre foi educá-los minimamente, a fim de que pudessem vender sua força de trabalho para o crescimento do capitalismo, muito embora a legislação sinalizasse para a garantia dos direitos. Haddad e Ximenes (2018) relembram que na trajetória da EJAI, apesar de forças contrárias,

A educação de pessoas jovens e adultas veio sendo reconhecida como um direito desde os anos 1930, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 1940 e 1950, com os movimentos de cultura popular dos anos 1960, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e o ensino supletivo dos governos militares e a Fundação Educar na Nova República. (HADDAD; XIMENES, 2018, p. 238)

Apesar desse reconhecimento da EJAI como direito, prescrito nos dispositivos legais e dos honrosos investimentos que os movimentos sociais vêm realizando no âmbito desse segmento educacional, os resultados sociais que deveriam convergir para a alfabetização de jovens e adultos e para a melhoria da qualidade de vida das classes desfavorecidas economicamente são incipientes. Mudam-se as formas de condução, implementam-se

programas e projetos, mudam as letras das leis, mas não há interesse em atacar a raiz dos problemas sociais que geram desigualdade, analfabetismo e pobreza.

Quando analisamos os dispositivos legais, verificamos a afirmação da educação como direito de todos, como já mencionado, mas, na realidade, a prática é outra. Na Constituição de 1988, os Art. 206, 208 e 211 explicitam a forma como a oferta da EJAI deve ser efetivada, dando ênfase àqueles que não conseguiram concluir a educação básica na idade estabelecida. Por fim, o Art. 214 trata do estabelecimento do Plano Nacional de Educação, o qual, em colaboração com os estados e municípios, deve definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a educação como direito de todos.

A atual LDB (Lei nº 9.394/1996) legitima o que dispõe a Carta Magna e ainda modifica a concepção de educação de pessoas jovens e adultas, concebida como suplência pela LDB anterior (nº 5.692/1971), para modalidade de educação. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, o termo “modalidade” é explicado, significando que a EJAI tem uma forma própria de existir: “ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000, p. 26). No que tange à EJAI na atual LDB, podemos encontrar direta ou indiretamente sua legitimidade nos artigos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 22, 23, 24, 27, além de destinar a seção V especificamente ao tratamento da EJAI, explicitando peculiaridades de sua materialidade.

Com o processo de redemocratização do país, o cenário anunciava melhorias em todos os âmbitos da vida social, já que tanto a Constituição Federal (1988) quanto a LDB (1996) ampliaram o campo de direitos à educação. Entretanto, o fato é que a efetivação dos direitos prescritos nas leis depende, sobremaneira, de concepções filosófico-político-ideológicas, que movem os interesses do Estado e, quando se trata de educação de países subordinados aos mandos do capital, como é o caso do Brasil, a concepção que prevalece é de um projeto de educação voltado ao crescimento da economia. Esse tipo de projeto perpassa pelas orientações das políticas de reestruturação, de acordo com a fase em que o capitalismo se encontra, e não pela necessidade dos sujeitos a quem a educação se destina.

A partir da redemocratização do país, com a queda do regime militar, uma das primeiras iniciativas foi extinguir o Mobral, uma vez que sua ideologia e prática já não encontravam lugar no contexto da Nova República, por ser considerada uma educação domesticadora, de baixa qualidade e com interesses mercadológicos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). No lugar do Mobral, foi criada, em 1985, a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), por meio do Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986. No Art. 2º desse

decreto, fica explícito que o objetivo da Educar era “promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 1986). Os autores avaliam que se a Educar, em alguns aspectos, representou uma continuidade do Mobral como uma política autoritária que objetivava alfabetizar para explorar a mão de obra da população jovem e adulta na produção econômica do país, por outro lado, ela representou avanços significativos, entre eles:

a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120)

A subordinação da Fundação Educar à estrutura do MEC, conforme os autores mencionam, não somente garantia o fomento de programas de alfabetização, como também atuava no apoio técnico e financeiro às iniciativas governamentais e não governamentais da sociedade civil e na luta contra o analfabetismo. No entanto, a política da Fundação Educar vinha na contramão dos ideais neoliberais e das reformas educacionais dos anos 1990, que tinham, entre outros interesses, a pretensão de minimizar o papel do Estado no tocante ao financiamento de recursos públicos voltados às políticas sociais. Assim, ao tomar posse, em 1990, o presidente Fernando Collor de Mello extinguiu a Educar e criou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), o qual não vingou porque não dispunha de apoio financeiro e político.

Posteriormente, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), outros direitos foram desconstruídos, primeiramente com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 14, de setembro de 1996, a qual modificava os artigos 34, 208, 211 e 212 da CF e dava nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). As alterações realizadas com essa EC foram restringindo a oferta da EJAI apenas ao ensino fundamental e atribuindo aos estados e municípios a responsabilidade com esse nível de ensino apenas na modalidade regular. Outro aspecto que coloca à EJAI em segundo plano é que a EC nº 14 “suprimiu do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) o compromisso de eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos” (HADDAD; XIMENES, 2018, p. 243). Essa modificação abriu precedente para que o tema do analfabetismo fosse ofuscado na LDB de 1996.

No governo FHC, também foi sancionada a Lei nº 9.424/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Porém, por meio de veto do presidente, com o aval do então Ministro da Educação, Paulo Renato, os alunos da EJAI foram deixados de fora, ao não serem considerados no cômputo do financiamento. Os autores supracitados destacam que, “dessa forma, o governo contrariou o preceito constitucional de 1988 de assegurar a todo cidadão, independentemente da idade, o direito ao ensino fundamental [...]” (HADDAD; XIMENES, 2018, p. 244).

A ampliação dos direitos dos estudantes jovens e adultos ao ensino médio só passou a ser legitimada novamente com a EC nº 59, de 2009, que revogou a EC nº 14 no tocante à garantia do acesso desses sujeitos ao ensino médio. Tais alterações contribuíram para que a nova LDB também sofresse alterações, incluindo os estudantes da EJAI na educação básica, conforme a Lei nº 12.796, de 2013 (HADDAD; XIMENES, 2018). Com a nova redação que alterou o Art. 4º da LDB, ampliam-se as possibilidades de diminuir o analfabetismo histórico legitimado pelas desigualdades sociais e pela inoperância das políticas públicas brasileiras, embora a garantia do direito à educação das classes menos favorecidas careça de luta e resistência de todos que defendem a educação como direito de todo cidadão.

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), inscrito sob a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, dedicou 26 metas à EJAI, as quais ficaram no nível teórico, em outras palavras, apenas registrado na lei, pois sua efetivação dependia de recursos financeiros, mas não havia previsão de orçamento e nem vontade política para garantir os preceitos constitucionais em relação à educação de pessoas jovens e adultas. Posteriormente, o atual PNE, regido pela Lei nº 13.005, de 2014, para o decênio 2014-2024, retoma o debate sobre a importância de definir e implementar políticas públicas e garantir proteção jurídica a esse segmento educacional.

Nesse novo Plano Nacional de Educação, a meta 8 é dedicada à elevação da escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos. A proposta do plano é alcançar, no mínimo, doze anos de estudo até o final de sua vigência, em 2024, a fim de que as populações com menor escolaridade possam concluir a educação básica. Essa meta deve beneficiar as populações do campo e das regiões onde a escolaridade é menor no país e abranger, ainda, os 25% mais pobres, de modo a equiparar a escolaridade média de pessoas negras e não negras, conforme a declaração do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Quanto à meta 9, destina-se à elevação da alfabetização de pessoas com quinze anos ou mais a 93,5% até 2015. Além disso, promete diminuir em 50% o analfabetismo absoluto até o fim da vigência do referido Plano. Por fim, a meta 10 visa destinar pelo menos 25% das

matrículas à oferta de ensino fundamental e médio integrado à educação profissional. Todavia, estamos chegando ao final da vigência do PNE e os resultados não anunciam boas notícias. O que percebemos, até o momento, é uma tímida redução da taxa de analfabetismo, conforme dados da PNAD Contínua 2018:

No Brasil, em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Em relação a 2017, houve uma queda de 0.1 p. p., o que corresponde a uma redução de 121 mil analfabetos entre os dois anos. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2018, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário. (PNAD, 2019)

Analisando o contexto atual da EJAI, é perceptível a diminuta importância dispensada pelo Estado para elevar a alfabetização dos jovens e adultos. Mesmo que a EJAI não tenha deixado de ser mencionada e legitimada nos marcos legais, essa modalidade de ensino é tratada de forma parcial e secundária. O primeiro Ministro da Educação do então Presidente da República, Jair Bolsonaro, o senhor Ricardo Vélez Rodríguez, ao assumir o cargo nos primeiros dias de janeiro de 2018, extinguiu, com o apoio do presidente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A secretaria reunia a diversidade, uma vez que era responsável por programas, ações e políticas voltadas não somente à EJAI, mas também à educação especial, à educação indígena, à educação quilombola, à educação do campo, à educação para as relações étnico-raciais e à educação em direitos humanos.

Em substituição à SECADI, outras secretarias foram criadas, entre as quais: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Porém, para a EJAI, nenhuma diretoria específica foi criada, portanto, essa modalidade de educação, durante todo o governo Bolsonaro, ficou desassistida pelo MEC. A naturalização desse desinvestimento na EJAI foi se configurando na redução gradual de oferta de vagas em escolas públicas de quase todo o Brasil, em precárias condições de trabalho docente, em falta de apoio didático-pedagógico, entre outras necessidades. Vale ressaltar que a queda na oferta de vagas não se atribuiu ao aumento da escolarização da população jovem e adulta, pois os dados disponibilizados pela PNAD Contínuo de 2018 demonstram que o Brasil ainda possui cerca de 11,3 milhões de pessoas com quinze anos ou mais sem acesso à cultura letrada, ou seja, analfabetas.

Com a conquista da Presidência da República, por meio das eleições em outubro de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva, ao tomar posse no dia 1º de janeiro de 2023, reinstalou, por

meio do Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, a SECADI. O retorno dessa Secretaria representa uma possibilidade de avanço na garantia dos direitos da diversidade deste país.

Como anunciamos no início desta seção, nosso interesse em trazer alguns elementos do contexto histórico da EJAI foi muito mais no sentido de situar o leitor para compreender o contexto desta pesquisa, especialmente no que tange aos aspectos de ordem político-econômico-cultural sobre a trajetória da EJAI no Brasil. Por mais que o momento atual seja outro, ele carrega consigo concepções, ideologias, teorias de momentos passados. Ao considerar tais aspectos, compreendemos que o processo histórico em que a EJAI foi forjada foi marcado por exclusão, discriminação e desumanização. Um exemplo disso foram as pessoas negras trazidas da África e os indígenas nativos submetidos a processos de escravidão que, sem direito a ter direitos, foram tratados como não gente. Contrária à lógica da humanização, a educação destinada a esses sujeitos, oferecida pelos jesuítas, tinha a intenção de “catequizá-los” e “adaptá-los” aos interesses da economia.

São mais de quinhentos anos de luta e resistência contra o modelo de “civilização” aos moldes da cultura europeia, contra a colonização do povo brasileiro que parece não ter fim. Enfim, não é possível compreender o contexto atual sem ler e interpretar o passado. É nesse sentido que, para Marx (1989), é quase impossível problematizar e compreender o tempo presente sem realizar uma leitura dos processos históricos, dos movimentos, das totalidades que constituem os diferentes tempos porque estão interligados. As transformações acontecem, mas não sem carregar consigo as marcas das elaborações construídas no passado, as quais servem para compreendermos a dinâmica dos tempos presentes.

Nesse ínterim, Adorno (1995) destaca que não é possível riscar da memória um passado marcado por tantas injustiças e desumanização, muito menos culpar as próprias vítimas com argumentos tão presentes ainda hoje: de que estão fora da escola porque são “preguiçosos”, porque “não querem nada da vida”, porque “são rudes”, porque “não nasceram para estudar” ou “já passaram do tempo de estudar”, entre outros estereótipos que servem para legitimar as injustiças sociais. Com discursos e posturas dessa natureza, estaremos colonizando, pela segunda vez, não somente os corpos, mas também a consciência dos marginalizados da sociedade contemporânea e adaptando-os aos atuais interesses do sistema capitalista. Nossa opção, como sujeitos críticos que almejam uma educação a serviço da humanização, da justiça social e da emancipação dos sujeitos não pode se dar na defesa da opressão. Adorno (1995) adverte que

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. (ADORNO, 1995, p. 43)

Por isso, é necessário problematizar as orientações advindas do Ministério da Educação (MEC), já que são maquiadas de boas intenções, mas repletas de interesses econômicos. É oportuno desvendar os interesses que estão implícitos nos discursos, nas práticas, nos currículos, nos instrumentos de regulação, entre outros. Somente quando os oprimidos se reconhecem como oprimidos, tomam consciência de sua desumanização, conseguem iniciar a luta por sua humanização e rompem com o processo de adaptação e de conformismo imposto pelo modelo econômico vigente.

Então, parafraseando Adorno (1995), concluímos que é necessário reelaborar o passado da EJAI, entretanto, não com os mesmos interesses que propuseram os responsáveis pela catástrofe da Segunda Guerra Mundial, os quais incitavam o povo a apagar da memória todo o mal praticado que exterminou mais de oitenta e cinco milhões de pessoas. Para que possamos compreender o significado das políticas educacionais para a EJAI, marcadas por rupturas, avanços e retrocessos, as quais diminuem, secundarizam, desrespeitam e desumanizam os jovens e adultos não escolarizados, é necessário reelaborar o passado problematizando-o à luz de teorias que defendem a emancipação e libertação social.

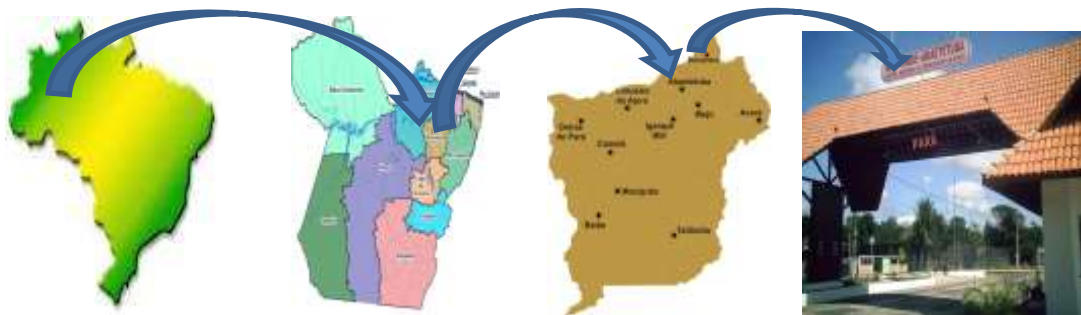
No tópico seguinte, apresentaremos alguns elementos relacionados à realidade da EJAI, no contexto da educação da rede municipal de Abaetetuba-PA, no período de 2015 a 2019, tendo como pano de fundo o diálogo entre as categorias oriundas do campo da investigação, ou seja: realidade da EJAI na rede municipal de educação de Abaetetuba; e a categoria que emerge dos referenciais teóricos, qual seja: contradição. O período analisado tem a intenção de apresentar um panorama mais atual da realidade da EJAI, mas sempre a inter-relacionando com a tríade passado-presente-futuro.

3.2 A Educação de jovens e adultos na rede municipal de Abaetetuba: dialogando com a realidade

Antes de iniciarmos o diálogo condizente com a realidade da EJAI, apresentaremos sucintamente o município de Abaetetuba, *locus* desta investigação. Abaetetuba é uma palavra de origem tupi que significa “lugar de homens ilustres, fortes e valentes” (GOMES, 2012, p.

20). Em termos geográficos, pertence à Região de Integração do Baixo Tocantins, a qual compreende os municípios de Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Quanto à população, possui cerca de 156.292 mil habitantes, segundo dados do IBGE. É considerado um município de Classe de Tamanho Médio (CTM6)¹⁹, sendo o mais populoso entre os municípios que compõem a Região de Integração do Baixo Tocantins. Na imagem a seguir, apresentamos a localização geográfica de Abaetetuba, situando-a da esquerda para a direita e do macro para o micro, no contexto geográfico brasileiro.

Figura 1 – Mapa orientador da localização geográfica de Abaetetuba.



Fonte: Arte produzida pela autora com imagens fornecidas pelo *Google*.

A figura 1 apresenta o contexto geográfico brasileiro no qual a cidade de Abaetetuba está localizada. A leitura da imagem, da esquerda à direita, possibilita situá-la de uma visão macro à micro. Abaetetuba está localizada na Região Norte do Brasil (primeiro mapa, da esquerda à direita). A região Norte comporta diversos estados, Abaetetuba está localizada no estado do Pará (segundo mapa, da esquerda à direita). A cidade pertence à região de integração do Tocantins (terceiro mapa, da esquerda à direita). A última imagem apresenta o portal de acesso à cidade pela via terrestre, sendo que também é possível acessar a cidade por via fluvial. Geograficamente, Abaetetuba possui 72 ilhas e 46 comunidades situadas em estradas/ramais. Possui rica diversidade em recursos naturais e culturais. Abaetetuba é um território marcado por uma pluralidade de diferentes aspectos. Nesse território, é possível encontrar rios, lagos, igarapés, praias, fauna, flora, extrativismo vegetal, mineral e energético.

Algo peculiar em relação à manifestação religiosa do município é o Círio em homenagem à padroeira da cidade, Nossa Senhora da Conceição. O seu culto constitui uma das mais antigas e fortes tradições do Município, datado de 1812. A festa tem início no final de

¹⁹ De acordo com Pará (2010), o IBGE conceitua os municípios da Região de Integração do Tocantins como predominantemente compostos por unidades territoriais de classes de tamanho pequeno e médio (CTM4, CTM5 e CTM6). Abaetetuba, dentre os municípios que compõem a Região de Integração do Tocantins, por possuir maior população, encaixa-se na Classe de Tamanho Médio (CTM6).

novembro e encerra no dia 08 de dezembro de cada ano (PARÁ, 2011). Conta a história que a devoção do povo em relação à Santa iniciou quando a embarcação que conduzia a família de Francisco de Azevedo Monteiro, fundador da cidade, quase naufragou e ele fez uma promessa: se fossem salvos, levantaria uma capela no local em homenagem à Santa que intercedeu por sua família. E assim o fez.

O município também é marcado por valores culturais, expressos por meio da musicalidade, literatura, dança, teatro, folclore e um diversificado e singular artesanato de matérias-primas locais, especialmente de miriti²⁰. Embora existam outras modalidades artesanais, “o símbolo dominante de identificação da alma do município é esse brinquedo” (LOUREIRO; OLIVEIRA, 2012, p. 14). Por isso, no contexto atual, Abaetetuba é considerada a Capital Mundial do Brinquedo de Miriti.

De acordo com Gomes (2012), em termos econômicos, a atividade que se destaca no município de Abaetetuba é o setor terciário (comércio e serviços), que conta com uma ampla rede de estabelecimentos das mais diversas atividades. Embora haja acesso fácil aos portos de Belém, Vila do Conde e ao sul do Pará, além da proximidade do polo industrial na Vila dos Cabanos, em Barcarena, que fica a 30 km, muitos jovens e adultos, pais de família, deixam a cidade em busca de trabalho em outras regiões do estado ou mesmo fora dele, em consequência da falta de emprego no polo industrial da região, principalmente para aqueles com baixa escolaridade (PARÁ, 2011).

Abaetetuba, como parte constituinte da Amazônia, é um território heterogêneo em seus diferentes aspectos. Possui uma riqueza sem igual nos âmbitos produtivos, culturais, religiosos, ambientais. Apesar disso, estudos de Cardoso (2020) revelam que mesmo abrigando um potencial de recursos ilimitados e incalculáveis na esfera econômica, esse território está abaixo do esperado no *ranking* social, educacional e no mercado financeiro. Quando analisamos os dados do IBGE (2020), constatamos que a média salarial é de 1.8 salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas é de 7,9% em relação à população total, que é de cerca de 156.292 mil habitantes. Esses dados colocam o município na posição 94 de 144 e 55 de 144, respectivamente, em relação aos outros municípios do estado do Pará; e na posição 3.161 de 5.570 e 4.159 de 5.570, respectivamente, em relação aos municípios brasileiros. Ao analisar os domicílios com renda de até meio salário mínimo por pessoa, foi constatado, pelo IBGE (2020),

²⁰ Miriti é o nome popular da palmeira *mauritia flexuosa*, abundante na região de Abaetetuba. Sua altura varia de 30 a 50 metros. É uma árvore familiar de múltiplo uso: usada como meio de subsistência, cestaria, material de artesanato, complemento na construção de habitações e fruto de agradável sabor (LOUREIRO; OLIVEIRA, 2012, p. 15).

que Abaetetuba tem em média 52,6% da população nessas condições, o que a coloca na posição 48 entre os 144 municípios paraenses e na posição 878 dentre os municípios do país.

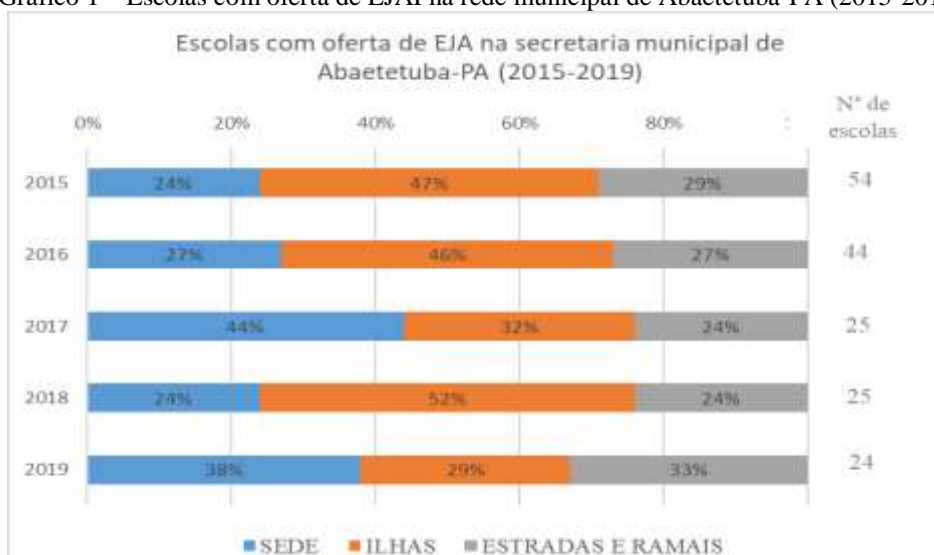
Esses dados suscitam muitas reflexões. Se Abaetetuba é um território com potencial ilimitado, por que o percentual de pessoas que possuem renda de até 1.8 salários mínimos é tão irrisório? Por que o município tem mais de 50% da população com renda de até meio salário mínimo por pessoa? É possível inferir que a ausência de políticas públicas que visem à valorização do potencial cultural, ambiental, produtivo e religioso contribui para agravar essa realidade. Outra situação diz respeito ao crescimento desordenado do número de famílias na área urbana, especialmente a partir da década 1980, com a chegada das grandes empresas multinacionais na região de Barcarena.

Gomes (2012) destaca que no período acima citado, muitas famílias foram motivadas a vender suas terras, onde plantavam, colhiam, pescavam e caçavam, para morar na área urbana com o pretexto de que poderiam ocupar os postos de trabalho emergentes nas empresas. Todavia, devido a pouca escolaridade, participaram apenas do processo inicial de construção dos prédios. Sem opção de retorno para seus locais de origem, formaram grandes bolsões de miséria na área urbana. Essas pessoas sobrevivem de subempregos (taxiclista, mototáxi, vendedores ambulantes, marreteiros, entre outros), moram em ocupações com péssimas condições de higiene, sofrem a ausência de saneamento básico e espaço de cultura e lazer (PARÁ, 2011).

As especificidades desse território abaetetubense são marcadas, inclusive, pela indiferença dos responsáveis pelas políticas públicas para as populações do campo. Essas populações que residem nas ilhas, estradas/ramais sofrem pela falta de reconhecimento de suas peculiaridades educacionais, socioculturais, geográficas, econômicas, e são as mais atingidas pela carência de oferta educacional, especialmente às pessoas jovens, adultas e idosas. Pois o fato de residirem em localidades mais afastadas da sede do município não são assistidas por muitas políticas públicas das quais têm direito. Isso ocorre em decorrência de ser ainda muito forte a visão urbanocêntrica, que privilegia a educação da cidade em detrimento da educação do campo.

No território de Abaetetuba, um dos graves problemas educacionais que vêm afetando as comunidades do campo, nos últimos cinco anos, diz respeito à diminuição de escolas com oferta de EJAI, em razão do fechamento de escolas do campo. A seguir, no gráfico 1, encontra-se um panorama das escolas da rede municipal de ensino com oferta de EJAI, entre 2015 e 2019, nas três localidades que compõem o território de Abaetetuba-PA.

Gráfico 1 – Escolas com oferta de EJAI na rede municipal de Abaetetuba-PA (2015-2019)



Fonte: Produzido pela autora do trabalho.

Ao analisar a oferta de EJAI no período de 2015 a 2019, é possível afirmar que houve uma redução de mais de 50% de escolas com oferta nessa modalidade educacional. Esses dados nos induzem à falsa conclusão de que estamos conseguindo diminuir drasticamente o analfabetismo, por isso, essa redução acelerada na oferta de EJAI no período em destaque. Porém, quando aproximamos esses dados da pertinente taxa de analfabetismo no Brasil, percebemos que há uma contradição, pois a Região Norte aparece com a segunda maior taxa de analfabetismo entre as grandes regiões do país, conforme resultado da PNAD Contínua 2019;

Entre as Grandes Regiões brasileiras, verifica-se que a taxa de analfabetismo reflete as desigualdades regionais, na medida em que as Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas – 13,9% e 7,6%, respectivamente, em 2019, entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade – enquanto o Centro-Sul do País, taxas bem mais baixas. (IBGE, 2019, p. 02)

Embora as determinações do PNE (2014) estabeleçam que até 2024, o país deverá eliminar o analfabetismo, o cenário não é animador. Isso porque, para eliminar o analfabetismo, há a necessidade de implantar políticas sociais que estejam inter-relacionadas a outras políticas capazes de combater a fome, a miséria, o desemprego, a discriminação de gênero, de etnia racial, de faixa-etária, entre outros problemas sociais. A história da educação e da EJA, de modo particular, evidencia essa necessidade. Para Arroyo (2019, p. 30), “quando as políticas defendem o direito de todos à educação, ao conhecimento, à cultura, a entender-se no mundo, a educação toma o partido de reconhecer os Outros como sujeitos não só do direito à educação, mas como sujeitos dos direitos sociais, econômicos, políticos”.

Outro dado importante, ao analisar o gráfico 1, diz respeito à diminuição de escolas com oferta de EJAI nas comunidades ribeirinhas. Nos anos de 2015, 2016 e 2018 a maior oferta de EJAI se concentrava nas escolas ribeirinhas, apesar de haver, a cada ano, redução do número de escolas com oferta. Em 2017, houve uma redução considerável na oferta da EJAI em escolas ribeirinhas, se comparada aos dois anos anteriores (2015 e 2016). Essa redução representou 32% de queda na oferta de EJAI, com apenas 25 escolas da rede municipal ofertando a EJAI, contra 54 e 44 escolas, em 2015 e 2016, respectivamente. Em 2019, a oferta da EJAI caiu ainda mais: 29% do total. Esse dado pode estar relacionado ao fechamento de escolas do campo, no estado do Pará. Elementos capturados do *Portal Educampo Paraense*²¹ revelam que até o ano de 2017, foram fechadas 2.256 escolas municipais em todo o Pará. Desse total, 33 escolas eram da rede municipal de Abaetetuba, sendo apenas 9 da sede e 24 da área rural.

É necessário analisar que o fechamento de escolas do campo, no estado do Pará, faz parte de uma decisão arbitrária que se apoia no discurso de que existem poucos alunos no campo. Esse discurso contraria os preceitos constitucionais de 1988 de acesso à educação como direito público subjetivo (Art. 208), e a LDB de 1996 que, nos Art. 23 e 28, refere-se à adequação da educação à realidade das populações do campo. Em 2014, foi regulamentada a lei de nº 12.960/2014, que dispõe sobre o fechamento de escolas em comunidades rurais, indígenas e quilombolas. Entretanto, existem critérios para essa tomada de decisão, entre os quais, há a precedência de análise de diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Nos últimos tempos, temos presenciado manifestações contrárias ao fechamento das escolas do campo por parte da comunidade escolar. Esses protestos são apoiados pelos movimentos sociais, entre os quais o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MTST), a Casa Familiar Rural, o Movimento Paraense de EJAI, o Fórum Regional de Educação do Campo, entre outros.

Esses movimentos sociais têm promovido audiências públicas, fóruns, seminários, entre outras ações. Estivemos presentes em algumas delas, como no IV Seminário de Combate ao Fechamento das Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Pará, realizado de forma virtual com a presença de vários convidados, por exemplo: o professor Miguel Arroyo, que se manifestou dizendo que “quando se fecha escolas do campo, se fecha mais que escolas, se fecha direitos da infância”.

²¹ Informações disponíveis em: <https://educampoparaense.com/biblioteca/pesquisas/dados-sobre-a-realidade-da-educacao-do-campo-no-para-2017/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

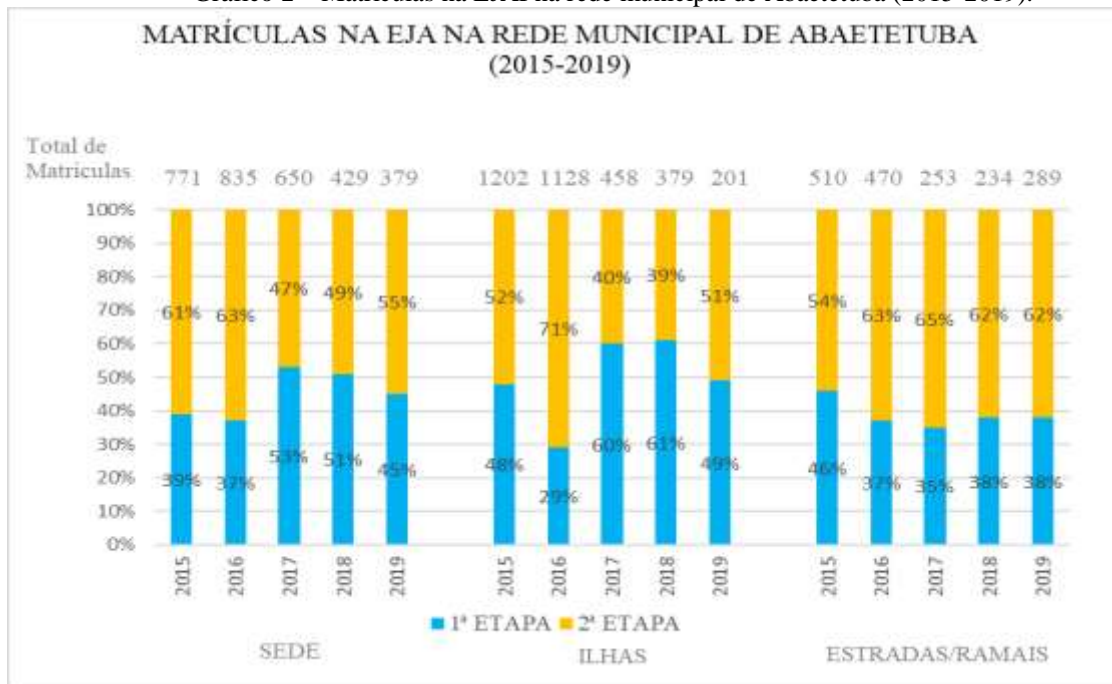
É possível afirmar que avançamos em relação à afirmação de direitos sociais. Temos dispositivos legais para a garantia e o reconhecimento dos direitos de coletivos que historicamente foram discriminados, como os coletivos sociais étnicos, raciais, de gênero, de povos ribeirinhos, de indígenas, da floresta, dos quilombos, de pessoas com deficiência, de jovens e adultos, entre outros. Ao mesmo tempo, estamos vivendo tempos marcados por uma ambivalência entre a garantia e a violação desses direitos. De um lado, temos os latifundiários, o agronegócio, as empresas multinacionais que se apropriam das terras amazônicas e expulsam as famílias do campo negociando suas terras a preço irrisório. Do outro lado, os movimentos sociais, os militantes na luta em defesa da terra dos povos nativos, da educação, da saúde, do trabalho e da vida vêm derramando sangue para que a justiça seja feita e as populações possam permanecer no campo. Nesse viés, Arroyo (2019) afirma que

as lutas pela terra vem repolitizando a educação, ao vincular as lutas por terra, vida às lutas por educação do campo, pela Terra Matriz de Formação Humana. [...], os ataques à educação pública, às universidades são ataques à essa politização da educação que vem dos movimentos sociais. (ARROYO, 2019, p. 50).

Por trás dos interesses pelo fechamento das escolas do campo, também deve estar o propósito de desarticular os movimentos sociais que defendem a vida. Por isso, obscurecem as lutas, invertem o jogo e tentam criminalizar e exterminar os militantes, taxando-os de terroristas e procurando brechas e apoio do Estado para destituir as escolas e impedir os coletivos sociais de resistirem aos ataques, porque sabem que a educação é uma arma poderosa contra a repressão do Estado. Ao considerar isso, é preciso pensar que a luta contra o fechamento das escolas do campo não está desarticulada das demais lutas que historicamente marcam a resistência dos povos da Amazônia.

Outra informação importante a ser analisada, relacionada à EJAI na rede municipal de Abaetetuba, que evidencia a contradição entre a realidade e os dispositivos legais, mas que não está apartada das constatações evidenciadas no gráfico 1, diz respeito à redução das matrículas, pois, se são fechadas algumas escolas, certamente há redução no número de matrículas da EJAI. No gráfico 2, a seguir, temos um mapeamento dessas matrículas, em que fica explícita a redução do número de alunos matriculados na EJAI no período em estudo.

Gráfico 2 – Matrículas na EJA na rede municipal de Abaetetuba (2015-2019).



Fonte: Produzido pela autora do trabalho.

É possível observar, após a análise do gráfico 2, que houve uma redução acelerada nas matrículas de EJA entre os anos em estudo, nos três territórios que compõem o município de Abaetetuba. Nas escolas da sede, no último ano do período da pesquisa, 2019, registrava-se apenas 49,15% das matrículas em relação ao ano inicial, 2015. Nas comunidades ribeirinhas, a redução de alunos matriculados foi exorbitante, representando apenas 16,7%. Nas estradas/ramais, a porcentagem de matrículas entre 2015 e 2019 foi de 56,7%. Essa redução na matrícula de EJA não contribui para o alcance das metas de combate ao analfabetismo jovem e adulto até 2024, como prevê o PNE.

Mediante a análise das informações catalogadas no presente estudo, é perceptível que há contradição entre o que prescreve a lei em relação ao analfabetismo de pessoas jovens e adultas e a realidade de Abaetetuba-PA. Isso nos faz questionar: se o analfabetismo persiste e se as metas do PNE prometem reduzir ou eliminar o número de analfabetos, por que as matrículas, ao invés de aumentarem, reduzem? Ao realizar uma leitura reflexiva acerca dessa realidade, baseada nas observações por ocasião da pesquisa empírica, apoiada nos referenciais teóricos e na legislação, é possível apontar pelo menos três aspectos que justificam essa redução.

O primeiro aspecto refere-se ao entendimento de que a educação não está apartada dos problemas da sociedade, logo, ela reflete as condições políticas e socioeconômicas que se encarregam de afastar da escola os estudantes jovens e adultos que vivem em situação de

pobreza e de extrema pobreza, os quais, muitas vezes, têm de optar pela formação ou pela sobrevivência. Essa é uma questão que, somada a outras de ordem interna ou externa à escola, impede o avanço dos projetos educacionais.

Para que os projetos educacionais surtam efeitos positivos no processo educacional, há a necessidade da garantia de outros direitos, já mencionados, sem os quais não é possível a educação avançar. Há, também, que se superar o otimismo pedagógico que atribui à escola a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes e pela qualidade da educação. A superação dessa concepção de educação exige a compreensão de que a educação não é neutra. Ao tratar desse assunto, Freire (2006, p. 114) destaca que “nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica a ação – reflexão do homem sobre o mundo”.

Um segundo aspecto faz referência às determinações da Constituição de 1988 quanto ao investimento de recursos. O Art. 211 estabelece as responsabilidades da União, dos Estados e dos municípios no tocante à educação, ficando sob a responsabilidade da União o sistema federal de ensino; aos Estados e ao Distrito Federal, cabe a responsabilidade dos ensinos fundamental e médio; aos municípios, o ensino fundamental e a educação infantil. Esses sistemas devem atuar em colaboração, de modo que, na ausência de recursos dos estados e municípios, a União deverá complementar.

A grande questão é que os recursos destinados aos estados e municípios sempre são insuficientes, e as prioridades recaem sobre a educação das crianças e dos adolescentes que se encontram na idade estabelecida pela lei, deixando para segundo plano a EJAI. Para Haddad e Ximenes (2018), o silenciamento ao financiamento na EJAI naturalizou-se em todas as esferas governamentais, atribuindo uma autorresponsabilidade aos próprios sujeitos pela sua não escolarização, na medida em são taxados de “preguiçosos”, “desinteressados” e recebem vários outros adjetivos dessa natureza. Com isso, esses discursos camuflam a omissão do Estado com a garantia de educação a jovens e adultos.

Isso sinaliza para o fato de que as determinações de prioridades parecem estar em comum acordo com as ideologias que sustentam as classes dirigentes. Estamos vivendo sob o mando de um governo de extrema direita, assentado em ideais neoliberais, com preocupações focadas na competição econômica que procura adequar a educação aos interesses do crescimento da economia global (LAVAL, 2019). Logo, investir na EJAI não é prioridade, pois, do ponto de vista do sistema capitalista, os sujeitos dessa modalidade de educação não contribuem para o desenvolvimento da economia. A título de exemplo, podemos recordar alguns discursos proferidos por autoridades que poderiam favorecer a operacionalização da

educação para esse segmento educacional, no entanto, fazem o caminho inverso. O primeiro discurso foi proferido pelo terceiro Ministro da Educação do governo Collor de Mello, na década de 1990, que fez o seguinte pronunciamento:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (GOLDEMBERG apud BEISIEGEL, 1997, p. 30)

Explicitamente, o referido ministro deixou claro que educar jovens e adultos não era prioridade em sua gestão, discurso que não mais se sustentava, porque, além da Constituição de 1988, tivemos, em 1996, a nova LDB. A prioridade do governo era investir no ensino fundamental de crianças. Não temos dúvidas da importância da educação das crianças, não intencionamos sair de um extremo ao outro, ou sobrepor a importância de um público a outro, mas garantir que os princípios constitucionais sejam efetivados para todos os cidadãos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Além disso, resistimos a discursos que visam subestimar a capacidade dos estudantes da EJA de ascender para outros postos de trabalho. Toda profissão tem seu valor e importância na sociedade, e essa forma de atribuir às pessoas com pouca ou nenhuma escolarização as profissões que, do ponto de vista neoliberal, exigem menos esforço intelectual é, no mínimo, continuar perpetuando a dualidade entre trabalho manual para a classe dirigida e trabalho intelectual para a classe dirigente.

Saviani (2007) ressalta que, desde o início, a escola foi pensada para o trabalho intelectual, para formar dirigentes, lideranças políticas, pensadores capazes de dominar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da sociedade, negando a educação àqueles que desenvolviam trabalhos manuais. Na infeliz declaração, o Ministro ressaltou, ainda, que educar jovens e adultos analfabetos não ia mudar muito sua posição na sociedade e poderia perturbar. O Ministro tem consciência de que as pessoas com melhores condições educacionais incomodam os projetos da educação da burguesia e podem, por meio da educação, encontrar possibilidades para a emancipação. Esse discurso determinista, negacionista e fatalista é típico da burguesia, que tem a ideia de se manter no poder. Freire (2005) destaca que a vocação ontológica do ser humano é ser mais. E *ser mais*, na concepção de Freire (2016), é não se render ao determinismo que o capitalismo impõe, é nos compreendermos como seres de possibilidades. Por isso, o educador destaca:

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, ‘tomando distância’ de si mesmo e da *vida* que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à ‘paixão de conhecer’, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, ‘programados’, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vamos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a *distorção da vocação*. Jamais, porém, outra vocação humana. (FREIRE, 2016, p. 136-137)

A afirmação do autor nos conduz ao entendimento de que é possível mudar a posição dos jovens e adultos em processo de alfabetização. Para tanto, é necessário abraçar, junto a eles, a luta por sua humanização historicamente roubada; luta que se faz pelo diálogo crítico, conscientizador, libertador e problematizador, capaz de ir desvendando os processos de opressão e apontando possibilidades concretas para sua vocação ontológica de *ser mais*. Conforme Freire (2005), tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades, porém, somente a primeira é vocação, a segunda é distorção da vocação do *ser mais*.

Outro discurso é de Sérgio Costa Ribeiro, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, em entrevista concedida à Revista *Veja*, no dia 23 de junho de 1993, na qual afirma que “alfabetizar adultos é um suicídio econômico; um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação” (RIBEIRO apud BEISIEGEL, 1997, p. 30). O posicionamento dele, como autoridade, passa por cima dos preceitos constitucionais, como se os sujeitos adultos não fossem cidadãos de direito. O discurso preconceituoso também exhibe a descrença no potencial das pessoas que retornam à escola com esperança de que a educação lhes abra caminhos para melhorar suas condições de vida.

Em suma, o discurso de Ribeiro é, no mínimo, fatalista, determinista, excludente e desesperançoso, além de ignorar os fatores da ordem social injusta e causadora dessa violência que é o analfabetismo no Brasil, justificando a adaptação dos analfabetos à situação de não alfabetização. Além disso, Sérgio Costa Ribeiro condena os adultos analfabetos ao conformismo, ao ajustamento, à negação de direito à educação e, como consequência, à negação de outros direitos sociais.

Sem dúvida, uma pessoa que consegue elevar seu nível educacional tem muito mais condições de lutar pela garantia de saúde, trabalho, emprego, saneamento básico, entre outros direitos, porque toma consciência da opressão e luta por sua libertação. Entretanto, como afirma Freire (2006, p. 104), “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

O terceiro discurso questionável foi proferido por Cláudio Moura de Castro, à época, consultor do Banco Mundial, uma agência internacional que vem fazendo o discurso de investimento na educação dos países da América Latina e do Caribe, países com piores índices educacionais. Contudo, quando se trata da EJAI, os jovens e adultos são invisibilizados pelas políticas de financiamento, sem perspectivas educacionais, como percebemos na afirmação de Castro:

Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básico passe a funcionar. (CASTRO apud BEISIEGEL, 1997, p. 31)

Para os organismos internacionais, o investimento na EJAI é oneroso e sem retorno, por se tratar de pessoas com recorrentes retornos à escola, jovens em conflito com a lei, adultos com idade avançada, mulheres vítimas de violência doméstica, entre outros fatores. Trata-se, pois, de uma modalidade que, segundo Arroyo (2019), é formada por pessoas com vidas ameaçadas. Ameaçadas pela negação de direitos, pela discriminação, pela exclusão. Dessas vidas ameaçadas, “vêm apelos para rever valores sociais, políticos e pedagógicos” (Ibidem, p. 11).

Daí a necessidade de avaliarmos e nos posicionarmos diante dos interesses dos organismos internacionais no tocante ao investimento na educação. Investir na educação com interesse apenas no desenvolvimento da economia, excluindo milhões de outras vidas já tão marcadas pelas injustiças sociais, não contribui para o desenvolvimento do Brasil, muito menos para diminuir a desigualdade social que gera fome, falta de moradia, miséria, desemprego e tantas outras formas de desumanização.

No governo Bolsonaro, como já mencionado, o MEC se encarregou de retirar definitivamente o reconhecimento da dívida que o Brasil acumula com a população jovem e adulta, ao extinguir a SECADI. Todos os pronunciamentos demonstram que, para o sistema, investir na EJAI não logra vantagem à economia. Enquanto isso, esse segmento educacional segue marcha acumulando novas formas de exclusão, mas também resistindo com o apoio de educadores e de movimentos sociais que veem a EJAI para além de interesses mercadológicos, do determinismo e da desesperança. São sujeitos organizados que veem na EJAI possibilidades de emancipação e de libertação. Porque, como bem afirmou Freire (2014, p. 36): “é possível vida sem sonho, mas não existência humana e história sem sonho”.

O terceiro aspecto a ser considerado diz respeito ao enfraquecimento dos movimentos sociais a partir dos anos 1990, quando eles passam a aderir outras formas de organização, especialmente aquelas mais institucionalizadas, como os fóruns, os colegiados, as Organizações Não Governamentais (ONGs), entre outras. Beisiegel (1997) destaca que o fato de os direitos à educação estarem incorporados à Constituição não significa que esses direitos já estejam garantidos, eles representam apenas o início da luta pela conquista desses direitos. O autor afirma que “a efetivação desses direitos continua sendo uma questão eminentemente política ou, em outras palavras, um dos desdobramentos da luta política mais ampla pela expansão e consolidação dos direitos da cidadania” (Ibidem, p. 34). Sendo assim, se a efetivação dos direitos constitucionais depende de luta política, precisamos redescobrir, reinventar e ressignificar os caminhos para garantir a efetivação do direito à educação.

Percebemos, portanto, que a educação vem padecendo aos ataques provenientes de cortes nos recursos, de reformas curriculares, da reforma do ensino médio, medidas que visam tornar a Escola Sem Partido, entre outras medidas privatistas deixadas pelo governo de extrema direita. A EJAI, como modalidade da educação básica, continua invisibilizada e secundarizada. Esperamos que, com a posse do atual governo de Luíz Inácio Lula da Silva, possamos avançar na educação desses sujeitos. Por isso, nosso papel, como educadores, é fazer o movimento de luta, de resistência, de denúncia e de defesa da educação básica com qualidade social para todos os cidadãos, independentemente do governo que esteja assumindo a gestão do Estado-nação. Não obstante, essa é uma missão árdua, especialmente para os educadores que trabalham com a EJAI nas escolas da rede municipal, os quais, em sua maioria, são professores com vínculos instáveis, o que constitui um agravante tanto para assumir a luta política quanto para formar cidadãos críticos que possam lutar por sua emancipação. Na próxima seção, faremos uma contextualização das condições de trabalho docente, no contexto das políticas de reestruturação produtiva do capital à luz do pensamento crítico.

4 AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E AS POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL

“Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente”.
(MARX, 2013, p. 255-256).

4.1 Condições de trabalho docente à luz do pensamento crítico

Nesta seção, ao tratarmos das condições de trabalho docente, o fazemos considerando as categorias *trabalho*, *trabalho docente* e *condições de trabalho docente na EJAI* que se articulam, concretizam e se transformam em permanente dinâmica no decurso da história. Fazemos um movimento que parte do macro ao micro, ao partirmos do conceito de trabalho de modo geral, em seguida, tratamos de condições de trabalho docente e, finalmente, articulamos trabalho docente às condições de trabalho docente na EJAI, evidenciando as primeiras aproximações com os resultados da pesquisa empírica.

Uma questão importante, antes de nos debruçarmos nas análises específicas referentes às condições de trabalho docente, foi realizar uma breve reflexão sobre os sentidos atribuídos à categoria trabalho. Para tanto, tomamos como referencial teórico os estudos de autores clássicos, entre os quais, destacamos: Marx e Engels (1998), Freire (2005), Adorno (1995) e outros autores contemporâneos, a exemplo de Saviani (2007) e Aranha (1996). A epígrafe desta seção nos apresenta a categoria trabalho como especificidade da vida humana. Porque somente os seres humanos têm condições ontológicas de idealizar, realizar e transformar suas feitura em trabalhos cada vez mais aperfeiçoados, o que não é possível às outras espécies animais.

Iniciemos, então, a discussão pela etimologia da palavra *trabalho*. De acordo com Aranha (1996), ela se origina do vocábulo latino *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, uma espécie de aparelho de tortura, formado por três paus, em que os condenados eram amarrados. A autora ressalta, ainda, que esse aparelho também era utilizado para prender animais difíceis de domar. Não obstante, se nos ativermos apenas aos pressupostos etimológicos da palavra, possivelmente a associaremos à tortura, ao sofrimento, à pena, à labuta. Marx e Engels (1998) destacam que é a ação do homem sobre a natureza, por meio do trabalho, que o diferencia dos animais, por isso acreditam que

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seu meio de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1998, p. 10)

Partindo dessa compreensão, dizemos que o trabalho está na essência do ser humano. É pelo trabalho que homens e mulheres transformam a natureza e a adaptam às suas necessidades. É, inclusive, pelo trabalho que eles produzem a sua existência. Para Marx (1998), são as condições materiais daquilo que é produzido que determinam as bases da sociedade. Portanto, é pelo trabalho que os seres humanos, ao se relacionarem com a natureza, constroem a história, fazem cultura, projetam o futuro, resgatam ações do passado e propõem ações que podem transformar suas realidades existenciais.

Saviani (2007, p. 154) corrobora essa tese de Marx ao afirmar que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é a que conhecemos com o nome de trabalho”. Vejamos que esse autor também afirma que a essência humana é produzida pelas condições materiais que transcendem a natureza, não sendo constituída, portanto, por uma divindade.

Na mesma linha de pensamento, Freire (2006, p. 36) comenta que “transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os”. Diferente dos animais que não fazem história, porque eles não emergem no tempo, são atemporais na medida em que vivem um hoje permanente, o homem, segundo Freire (1983, p. 41), “existe – existe – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”.

Essas reflexões a respeito do trabalho imbricado na essência humana contribuem para compreendermos que os seres humanos são diferentes de todas as outras formas de criação da natureza. A produção humana, muito antes de se tornar matéria, já está projetada na consciência, coisa que não é possível nos demais animais; esses, segundo Aranha (1996), possuem uma inteligência concreta, imediata e prática. Essas questões ratificam a tese de que os seres humanos não vivem sem o trabalho, uma vez que é pelo trabalho que eles se fazem sujeitos, porque não estão subordinados aos domínios da natureza, ao contrário, dominam a natureza e a adaptam às suas necessidades. Apesar disso, Saviani (2007) recorda que

o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar [...] mas, o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível à classe dos proprietários viver do trabalho alheio, do trabalho dos não-proprietários, que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Assim, a dinâmica do trabalho, oriunda do advento da sociedade privada, deu origem à divisão da sociedade em classes e, conseqüentemente, à divisão do trabalho. O trabalho, outrora compreendido como essência humana, como produção de seu meio de existência e de sua própria vida material, converte-se em produção da propriedade privada, sob o ponto de vista do capital. De acordo com Lessa e Tonet (2011), a partir do momento em que o trabalho passa a ser utilizado para produzir a riqueza da classe dominante, ele se converte em trabalho alienado. Por isso, os autores afirmam que “a essência da alienação na sociedade capitalista é que ela trata como mercadoria o que é humano; e como mercadoria é coisa e não gente, a desumanidade desse tratamento não poderia ser maior” (Ibid., p. 96).

Aranha (1996, p. 22), referindo-se ao conceito de alienação, explica que “o verbo alienar vem do latim *alienare*, ‘afastar, distanciar, separar’. *Alienus* significa ‘que pertence a outro, alheio, estranho’. Alienar, portanto, é tornar alheio, transferir para outrem o que é seu”. Então, a partir do momento em que o homem, para sobreviver, vende a sua força de trabalho, ele perde a posse daquilo que produz, e o fruto do seu trabalho passa a ser alienado, ou seja, de quem a compra.

Na sociedade capitalista, a exploração da força de trabalho é justificada pelo salário. “O valor da força de trabalho é exatamente o salário recebido pelo trabalhador; ele, na sociedade burguesa, vale o que recebe” (LESSA; TONET, 2011, p. 95). Dessa forma, para os capitalistas, não existe desigualdade social e nem injustiça na relação de compra e venda da força de trabalho, por mais injusto que seja o salário em relação àquilo que o trabalhador produz, uma vez que ele é “livre” para decidir se aceita ou não vender sua força de trabalho pelo valor ofertado.

Essas considerações iniciais acerca do trabalho como atividade fundamental da existência humana nos permitem compreender que somente os homens e as mulheres, como seres históricos, produzem materialmente a sociedade e, conseqüentemente, a sua existência. Além disso, fazem-no da forma mais criativa possível porque, diferente das outras espécies animais, podem tridimensionar o tempo presente, passado e futuro (FREIRE, 2005). Porém, também é importante compreendermos que na sociedade capitalista, o trabalho alienado não está a serviço de quem o produz, logo, não contribui para a essencialidade da vida humana. É

nessa perspectiva de uma sociedade marcadamente capitalista em que o trabalho é produzido para satisfazer as necessidades da economia que devemos pensar o trabalho docente na EJAI.

Nesse viés, o trabalho docente na sociedade contemporânea segue a lógica da totalidade do trabalho na sociedade de ordem capitalista. Logo, sua materialidade se faz de forma alienada e subordinada às suas orientações (CASTRO; BRITO, 2013). Os autores destacam, ainda, que “por um lado, o trabalho do docente incide sobre o processo de valorização do capital; por outro lado, cria as condições para a capacitação de mão-de-obra que é consumida pelo capital e pelo Estado” (Ibid., p. 124-125). Por isso, há a necessidade de uma leitura sobre as condições de trabalho docente na EJAI para além da dimensão pedagógica, pois existem dimensões ideológicas e políticas imbricadas no trabalho docente que visam à subordinação dos sujeitos aos interesses do capital e que terminam por precarizar as condições nas quais se realiza a atividade docente. Neste estudo, ocupamo-nos em investigar as condições de trabalho docente na EJAI. Para isso, faz-se necessário compreender o que se entende por trabalho docente.

De acordo com Oliveira (2010), trabalho docente é uma categoria que envolve dois elementos fundamentais da condição humana: os sujeitos e as atividades desenvolvidas por eles. A autora também destaca que os sujeitos não são apenas os trabalhadores envolvidos no fazer pedagógico no ambiente da sala de aula, mas abrange, além dos professores, outros sujeitos do processo educativo, portanto:

trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. (OLIVEIRA, 2010, p. 1)

O entendimento da autora acerca do trabalho docente envolvendo funções do processo educativo para além do ambiente da sala de aula reflete o contexto da nova forma de organização do trabalho docente. Essa nova forma de organização é demandada, segundo Hypólito (2012, p. 216), pelos “novos modelos de regulação e de organização do trabalho nas escolas, propostos pelas reformas educativas, a partir dos modelos gerenciais orientados pelo mercado, mesmo que sutis, afetam as escolas e o trabalho docente de forma profunda”.

O trabalho desenvolvido pelos docentes que atuam na EJAI, aqui na Amazônia Tocantina, ratifica a compreensão de Oliveira (2010) com relação ao conceito de trabalho

docente, uma vez que, em razão das precárias condições das escolas públicas, especialmente as do campo, e da ausência de profissionais para o exercício das mais diferentes funções, como as de serventes, faxineiros, merendeiros, gestores, coordenadores pedagógicos, secretários, entre outras, os docentes acabam por assumir muitas e variadas funções, ainda que não se vejam preparados para exercê-las. Essa realidade se materializa em precarização e intensificação do trabalho docente. Dessa forma, “é pertinente defender que o sistema escolar transfere ao professor a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros” (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191).

Além de todas as atribuições que exigem do professor mais dedicação e mais esforço físico e emocional, os docentes não têm asseguradas boas condições para desenvolver o trabalho profissional, muito menos exercem uma profissão de prestígio na sociedade. Essa concepção de desprestígio do trabalho do professor tem resquícios desde a Antiguidade. Manacorda (2010, p. 82) recorda que, na Grécia, “o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça”. Esse profissional denominado de *grammatistés* recebia um salário de miséria. Em Roma, o trabalho docente era realizado por um escravizado pedagogo e mestre, sendo que, “com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação se torna um ofício praticado inicialmente por escravos no interior da família e, em seguida, por libertos na escola” (Ibid., p. 102). Vejamos que o trabalho docente, desde a Antiguidade, já apresenta dimensões degradantes, demonstrando ser uma profissão sem prestígio social, sem remuneração justa e praticada por pessoas excluídas da sociedade.

Na obra *Educação e Emancipação*, Adorno (1995), ao abordar o tema *tabu acerca do magistério*, faz importantes reflexões sobre a ambivalência histórica em relação ao trabalho do professor. O autor explica que o trabalho docente na Alemanha apresentou algumas dimensões, por vezes, degradantes que evidenciaram o preconceito da sociedade em relação ao magistério quando comparado a outras profissões, por exemplo, a dos médicos e advogados, bem como entre professores universitários e professores de primeiro e segundo grau. Conforme o autor, o magistério já foi associado à profissão de fome, embora reconheça que possui algum *status* e poder por ser responsável em contribuir para a formação das profissões de prestígio, mesmo o professor não gozando dos mesmos prestígios sociais.

No reverso dessa ambivalência, Adorno (1995) comenta que em outros países, como a China, por exemplo, ou em grupos, como os judeus, havia uma verdadeira veneração à figura do professor, especialmente quando o magistério esteve associado à autoridade religiosa. O autor também relata que na Alemanha, o prestígio dos professores obedecia a uma hierarquia,

sendo os professores universitários os que gozavam de um *status* de maior valor social em detrimento daqueles que trabalhavam no ensino de primeiro e segundo graus. Adorno (1995) ainda ressalta que entre os professores universitários, os que desfrutavam de maior prestígio com os alunos eram aqueles que iam além das questões pedagógicas e lançavam o foco nas pesquisas, bem como os que estabeleciam uma relação mais horizontal com os alunos.

Outro tabu de grande destaque para Adorno (1995) diz respeito à imagem do docente, que era representado como alguém responsável pelo castigo, pois, ao se referir ao castigo físico, outrora muito comum nas instituições educacionais, o autor ressalta que essa imagem negativa do docente que castigava foi substituída, passando a ser representada pela força e pelo poder ideológico que o professor tinha em relação aos alunos. Isso conferia ao professor vantagem do saber em contraposição ao saber dos alunos. Essa vantagem adquirida na profissão que lhe atribuía cátedra, inclusive de proferir longas aulas expositivas, sem dar aos alunos o direito de contestar, tolhia a curiosidade, oprimia a liberdade e impedia a formação de espírito, moldando esses sujeitos àquilo que Freire (2005) denominou de educação bancária, como já discutido em outro momento desta tese. Esse tipo de educação consiste em uma educação que se justifica pela manutenção da consciência ingênua, da domesticação e do antidiálogo, impedindo a formação para a autonomia e a emancipação.

Frente às ambivalências que o magistério logrou no decorrer da história, Adorno (1995) destaca que a imagem retratada na figura do professor não condiz com o que ele realmente é. Inclusive, o autor faz referência ao complexo de Édipo, da psicanálise freudiana, comparando-o ao relacionamento que se estabelece entre professores e alunos. Sobre a questão, o autor comenta:

A isto acrescenta-se algo essencial, bem conhecido da psicanálise. Na elaboração do complexo de Édipo, a separação do pai e a interiorização da figura paterna, as crianças notam que os próprios pais não correspondem ao ego ideal que lhes transmitem. Na relação com os professores este ego ideal se reapresenta pela segunda vez, possivelmente com mais clareza, e eles têm a expectativa de poder se identificar com os mesmos. Mas por muitas razões novamente isto se torna impossível para eles, sobretudo porque particularmente os próprios mestres constituem produtos da imposição da adequação, contra a qual se dirige o ego ideal da criança ainda não preparada para vínculos de compromisso. (ADORNO, 1995, p. 110)

Essa imagem da figura do pai que, segundo o autor, reaparece pela segunda vez na figura do professor, mas simultaneamente cria a expectativa da identificação, gera um distanciamento quando os alunos percebem que os seus interesses não correspondem ao ego de profissional ideal que os docentes transmitem. Isso porque o professor, ao mesmo tempo que estabelece relações cotidianas com os alunos, precisa atender aos interesses ideológicos do sistema que o

mantém, o qual, na maioria das vezes, molda, oprime e impede a liberdade intelectual e a formação de espírito dos estudantes.

Adorno (1995) entende, ainda, que posterior a esses dispositivos, os docentes, sob o domínio dos interesses da classe dominante, negam a formação cultural para a vida e para o espírito e ao mesmo tempo os aproximam do processo de semiformação. A semiformação, conforme Adorno (1995), ocorre quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, distancia-se do saber popular e se aproxima dos interesses do mercado, convertendo-se em mercadoria. A formação cultural, quando convertida em semiformação, apresenta como resultados processos educativos sem reflexão crítica sobre a realidade, adaptando-a aos padrões estabelecidos pelos interesses do capitalismo.

Desse modo, Adorno (1995) nos provoca a pensar o trabalho docente na perspectiva da emancipação. Para o autor, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (Ibid., p. 84). Nessa perspectiva, o desafio para os professores caminha no viés da contestação e da resistência contra as amarras do sistema capitalista, o qual tolhe a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Para Freire (2005, p. 73), o docente precisa romper com a concepção bancária de educação, que tem como “um dos objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico”. Essa educação se nutre da narração dos conteúdos preestabelecidos, em que os educandos são concebidos como recipientes vazios no quais o educador deposita o saber que emerge dos interesses dos opressores. Assim, a educação bancária está a serviço dos interesses da classe dominante. “Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (Ibid., p. 69). Eis, pois, um dos grandes desafios ao educador que se quer revolucionário: trabalhar o processo de libertação com os oprimidos, bem como a libertação dos opressores.

Coerente com a crítica adorniana da conversão da formação cultural em semiformação, a qual desumaniza os sujeitos, convertendo-os em mercadoria, conforme os interesses do sistema que os oprime, Freire (2005) é enfático ao afirmar a necessidade da reflexão crítica dos oprimidos acerca da realidade opressora, a fim de que possam desenvolver uma *práxis* em que reflexão e ação interajam de forma dialética na luta por uma educação humanizadora. Na perspectiva freireana, somente o pensar autêntico, crítico e reflexivo pode despertar nos sujeitos o interesse pela superação de sua desumanização, porque revelarão que a injustiça e a opressão

são realidades históricas resultantes da ordem injusta do sistema que gera o *ser menos*. Logo, a desumanização não é destino dado ou vocação ontológica.

De acordo com o autor supracitado, a vocação ontológica dos homens e das mulheres como seres de busca, na sua incompletude, é se humanizar e, para tanto, precisam compreender as situações de opressão nas quais estão imersos e lutar por sua libertação. Nesse sentido, Freire (2005) ressalta a imprescindível relevância do trabalho docente na luta pela superação da opressão e pela humanização de ambos, opressores e oprimidos, ao afirmar que

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com os educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença dos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2005, p. 71)

Freire (2005) defende, então, que a humanização dos educandos é um processo que exige a tomada de consciência da situação de opressão. Entretanto, essa tomada de consciência só é possível por meio do diálogo permanente entre educador-educandos, sem sobreposição do primeiro aos segundos. Isso porque o diálogo é capaz de resgatar a humanidade roubada pela ação antidialógica.

O diálogo horizontaliza as relações, possibilita o pensar autêntico, liberta as mentes, transforma a consciência ingênua em consciência epistemológica, conduz os sujeitos à autêntica formação cultural. Por isso, o autor ressalta que “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (Ibid., p. 63).

Nas reflexões concernentes ao trabalho docente, procuramos mostrar que tanto em Adorno como em Freire a categoria trabalho só tem valor quando está a serviço da vocação ontológica do *ser mais*, uma vez que é pelo trabalho que os homens e as mulheres transformam o mundo, adequando-o às suas necessidades. No entanto, quando o trabalho docente não está a serviço da humanização dos sujeitos, converte-se em trabalho alienado porque atende a interesses externos de quem o produz.

Para Adorno, o trabalho docente, quando obedece aos princípios do capitalismo, gera a semiformação, impossibilitando a formação cultural para a libertação e a emancipação dos sujeitos. Na perspectiva freireana, o trabalho docente precisa romper com a concepção bancária, libertando os sujeitos de sua condição de ser menos, da prática do silêncio, da impossibilidade de dizer a sua palavra, da ausência do diálogo, da sobreposição do educador sobre os educandos.

Conforme Freire (2005), por meio do diálogo, é possível os sujeitos tomarem consciência de sua desumanização e recuperarem sua humanidade e sua vocação de *ser mais*.

No tópico a seguir, trataremos das condições de trabalho docente, fazendo um recorte temporal desse debate a partir dos anos 1990.

4.2 Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos anos 1990

Ao analisarmos o contexto das condições de trabalho docente no Brasil, a partir dos anos 1990, compreendemos, com base nas teorias de Castro e Brito (2013, p. 117), que essa atividade laboral “é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições”. Isso nos faz pensar que a luta pela superação da barbárie proveniente da reestruturação do capitalismo exige dos docentes, em primeiro lugar, reconhecimento e consciência crítica da realidade opressora; em segundo lugar, exige pensar ações capazes de resgatar a sua humanidade negada na injustiça, na exploração, na opressão e na violência dos opressores que fazem dos sujeitos marginalizados e oprimidos mão de obra a serviço dos interesses do capital (FREIRE, 2005).

Quando pensamos em condições de trabalho docente, não raras vezes, associamos o conceito às condições de infraestrutura física e material. Em certa medida, é possível considerar a assertiva. Não obstante, ao recorrermos à literatura, constatamos que o conceito é mais abrangente porque também envolve as condições de vida dos trabalhadores (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). É importante, antes de nos atermos ao conceito, compreendermos, *a priori*, outro conceito que se entrecruza a esse: trata-se da condição docente. De acordo com Fanfani (2010), *condição docente* refere-se a um estado constituinte do processo de construção social do trabalho docente. A palavra “condição”, esclarece o autor, carrega consigo uma neutralidade que impede de tomar posição quando se quer definir o sentido da atividade docente nas sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, entendemos que *condição docente* não é um termo fixo, mas um campo aberto, em construção, marcado por avanços e retrocessos resultantes de construções sociais e históricas que envolvem possibilidades favoráveis ou desfavoráveis, conforme o contexto macro e micro em que essa atividade se desenvolve. Desse modo, Fanfani (2010, p. 02) ressalta que “é de particular interesse analisar, a partir de uma perspectiva histórica [...] e relacional, o conjunto de atores, interesses, relações de força e estratégias que se desdobram nessa luta permanente pela definição do ofício”. Mais uma vez, percebemos a relevância dos processos históricos para compreendermos as vicissitudes do tempo presente.

Portanto, as observações do autor são imprescindíveis, porque os diferentes aspectos das condições docentes vão impactar no trabalho do profissional da educação. Por exemplo, o trabalho do conjunto de professores do ensino superior se difere daqueles da educação básica. Entre os que trabalham na educação básica, há, também, diferenciação entre os que atuam na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e aqueles que atuam nas modalidades de educação, como é o caso da EJAI. Embora possamos dizer que existe precariedade no trabalho docente, de modo geral, as condições se diferem quando analisamos os interesses e as relações de força presentes em cada conjunto de atores sociais.

Decerto, as condições de trabalho docente na EJAI, na Amazônia Tocantina, objeto deste estudo, são marcadas por processos históricos de exclusão, mas também são permeadas de luta e resistência. Os fatores de exclusão envolvem não apenas os estudantes, mas todo o grupo de profissionais que se ocupam com a educação dessa parcela da sociedade. Assim, sempre que nos reportarmos ao conceito de “condição docente”, é importante considerar os diferentes aspectos e contextos que envolvem tais condições, a fim de compreendermos as condições de trabalho dos docentes com os quais nos ocupamos nesta tese. Isso requer pensar que tais condições estão submetidas aos contextos histórico, político, econômico e social em que o trabalho se realiza.

Ao recorrermos aos marcos históricos, vemos que os anos 1990 marcaram um período histórico de reformas decorrentes das reestruturações do capitalismo em âmbito mundial, afetando profundamente os países da América Latina. Políticas de cunho neoliberal foram adotadas visando superar a crise econômica ocasionada pelo desequilíbrio do estado de bem-estar social²². No campo educacional, tais reformas²², segundo Silva e Abreu (2008), ganharam forma a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos²³, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Dessa Conferência, resultou a Declaração Mundial sobre

²² De acordo com Rosanvallon (1984), o estado de bem-estar se refere à proteção das prerrogativas civis individuais, especialmente à vida e à liberdade implantadas por meio de um pacto social acordado entre os homens e entre estes e o Estado. Estudos de Castro e Brito (2013) revelam que o estado de bem-estar, nos países desenvolvidos, até a década de 70, defendia uma proposta de intervenção do Estado por meio de garantia de políticas sociais em contraposição aos princípios liberais. Foi também um período de política do pleno emprego e de ampliação de direitos sociais.

²³ Silva e Abreu (2008) afirmam que essa conferência foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O evento reuniu 155 países, que juntos discutiram e traçaram metas para melhorar a educação nos países classificados como E-9, ou seja, os 9 países com piores índices de indicadores educacionais no mundo, entre os quais, encontrava-se o Brasil. O empenho no cumprimento das metas visava adequar os países em condição de crise educacional aos novos imperativos demandados pela reestruturação do capital em nível global.

Educação para Todos, a qual anuncia como objetivo central satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

A referida conferência, no Brasil, deu base para a construção do Plano Decenal de Educação para Todos, com vigência nos anos de 1993-2003. O evento também foi crucial para a elaboração da nova LDB (1996). A partir desses dispositivos legais, foram implantadas várias mudanças, visando adequar o sistema educacional aos acordos estabelecidos entre os países da América Latina e os organismos internacionais responsáveis pelos investimentos nas reformas educacionais. Estudos de Oliveira (2004) evidenciam que

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

No contexto dessa nova regulação das políticas educacionais, uma das ações do Estado foi implementar o processo de descentralização administrativa, pedagógica e financeira, atribuindo maior autonomia e flexibilidade às escolas, mas também ampliando sua responsabilidade e, conseqüentemente, as demandas do trabalho do professor. O objetivo do Estado era adequar os processos educacionais às novas exigências empreendidas, com o intuito de cumprir os acordos estabelecidos em prol da reestruturação produtiva do capital. Nesse contexto, a nova LDB 9.394/96 legitima o projeto educacional neoliberal de regulação da educação aos interesses do capital. No que tange ao trabalho docente, é delineada uma série de atribuições, conforme o Art. 13, incisos I ao VI, da LDB:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Como descreve o documento, assistimos, a partir da nova LDB, a uma ampliação das responsabilidades dos docentes, que envolve questões do fazer pedagógico, do projeto político

pedagógico, da gestão, do planejamento, da avaliação e da relação família-escola-comunidade. Uma das consequências das novas exigências imputadas é a intensificação do trabalho docente, a qual vai refletir nas condições de trabalho desse profissional da educação. Oliveira e Vieira (2012, p. 174) ressaltam que “é possível analisar a intensificação tanto em termos quantitativos relacionados ao volume de tarefas, como em termos qualitativos caracterizados pelas transformações da atividade sem o necessário suporte social para acomodar as exigências do trabalho”.

De acordo com as autoras, esse processo de intensificação do trabalho docente resulta em maior responsabilidade do professor pelos resultados do trabalho escolar, incluindo o sucesso ou insucesso dos estudantes, colaborando para a ocorrência do que as autoras nomeiam de “autointensificação do trabalho”. Além da autointensificação, é essencial observar que o trabalho docente acontece em precárias condições, interferindo na aprendizagem dos alunos e deixando “o professor com sentimento de insatisfação, esvaziamento, impotência diante das inúmeras tarefas que não possuem relação direta com o seu papel como sujeito mediador do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos” (MACEDO; NETO, 2013, p. 156).

Além dos aspectos relacionados à intensificação do trabalho docente, existem outras nuances imbricadas no contexto dessa nova dinâmica de regulação das políticas educacionais que afetam as condições do trabalho docente. Por tais razões, é importante compreendermos como a literatura conceitua as condições de trabalho docente. Para Oliveira e Assunção (2010), o conceito de *condições de trabalho docente* envolve questões que vão além de infraestrutura e materiais, por isso, afirmam:

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1)

Assim, o conceito desenvolvido pelas autoras demonstra que a expressão “condições de trabalho” inclui fatores de diferentes ordens. O primeiro fator se refere à infraestrutura física, à disponibilidade de materiais e equipamentos; o segundo envolve os meios necessários à realização das atividades; o terceiro diz respeito ao apoio indispensável para tornar objetivo o trabalho do professor; e, por último, as condições de trabalho docente inclui, também, as

relações de emprego. É mister destacar que esse conceito carrega consigo uma imprescindibilidade para as reflexões que trazemos neste estudo.

Quando analisamos o trabalho docente na EJAI e constatamos que as relações de emprego, nas escolas da rede municipal de Abaetetuba, fazem-se, muitas vezes, por meio de contratos temporários precarizados, sem o mínimo de valorização profissional, percebemos a necessidade de problematizar tais condições. Isso se torna importante para desconstruir discursos e práticas opressoras que não colaboram para dar qualidade à educação destinada a esses sujeitos.

Hypólito (2012), ao analisar o termo condições de trabalho docente nas escolas, fundamenta-se no resultado da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, organizada por Oliveira e Vieira (2010). O autor destaca que o conceito de *condições de trabalho docente* envolve aspectos como: “formação; carreira, remuneração, e formas de contratação; processo de trabalho – intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho, dentre outros” (HYPÓLITO, 2012, p. 211).

Esse conceito envolve, ainda, aspectos de ordem objetiva relacionados à materialidade do fazer pedagógico do professor, assim como outros fatores que estão relacionados à subjetividade do trabalho do professor, que dizem respeito aos aspectos emocionais que não estão dissociados da vida e do trabalho do docente. Conforme o autor, o conceito de *condições de trabalho docente* voltado à subjetividade envolve “ritmo, sobrecarga, tempos, intensificação e, dentre outras, com a satisfação nas atividades desempenhadas no trabalho” (Ibid., p. 213).

Semelhante a esse pensamento, Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 192) compreendem *condições de trabalho docente* como “as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos que a produção escolar pode gerar sobre esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas”. A definição construída pelos autores nos permite compreender que o termo envolve uma multiplicidade de aspectos que não podem ser mensurados, muitos menos reduzidos aos aspectos físico e material.

Outra autora, Migliavacca (2010, p. 1), aborda as condições de trabalho do professor destacando que “a expressão alude aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor [...]”. Fanfani (2010), ao tratar sobre o tema, ressalta que é importante considerar aspectos objetivos e subjetivos, isso porque a docência existe como realidade objetiva, mas nela estão presentes os valores, o modo de ser, os sonhos, as representações, ou

seja, as dimensões da subjetividade docente que não podem estar dissociadas daquelas dimensões mais objetivas. E, ainda, Castro e Brito (2013) categorizam *condições de trabalho docente* em seis aspectos, quais sejam:

a) as condições de infraestrutura das escolas; b) as condições profissionais dos docentes; c) o uso dos recursos tecnológicos e pedagógicos; d) a burocracia que é imposta aos docentes; e) as avaliações externas sobre o trabalho docente; f) as implicações do projeto político-pedagógico adotado pelas políticas oficiais. (CASTRO; BRITO, 2013, p. 131)

Analisando o conceito de *condições de trabalho docente* do ponto de vista dos diferentes autores, é possível perceber um relativo consenso na literatura, especialmente no que tange às dimensões objetivas e subjetivas do trabalho do professor. Assim, ao tentar equacionar os diferentes fatores, é possível dizer que *condições de trabalho docente*, do ponto de vista objetivo, faz referência aos insumos necessários à realização da prática docente, tais como: instalações físicas, materiais e equipamentos. Já do ponto de vista subjetivo, relaciona-se: às relações de emprego; à formação, à valorização do trabalho docente; à capacidade física, cognitiva e afetiva do professor; aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais.

Na última subseção, a seguir, faremos um debate inicial acerca das condições de trabalho docente no contexto da pesquisa, evidenciando os aspectos relacionados à precarização do trabalho temporário, o qual não garante os direitos trabalhistas dos professores que trabalham na EJAI, na rede municipal de Abaetetuba-Pará. Além disso, faremos algumas reflexões relacionadas às formações inicial e continuada enquanto aspectos das condições de trabalho docente necessários à emancipação dos sujeitos da EJAI.

4.3 As condições de trabalho docente na EJAI: descortinando a realidade

Ao analisar as condições de trabalho docente na EJAI, estamos considerando-a dentro do contexto histórico desde o período da colonização, conforme já foi discutido no início desta seção. Esse período faz alusão ao tempo em que os padres jesuítas, considerados os primeiros educadores dos escravizados e dos indígenas, iniciaram os processos educativos, cujos objetivos se voltavam para a catequese e para o desenvolvimento da economia do país.

Sendo assim, a formação desses sujeitos tinha viés doutrinário e servia aos interesses dos colonizadores. Desde então, já se percebe que o trabalho educacional com os adultos nasceu com intenções utilitaristas e doutrinárias, pois os padres jesuítas realizavam uma educação

verticalizada e muito bem orientada pelos interesses do capital estrangeiro (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Oliveira e Fernandes (2010) recordam que desde o começo da formação do povo brasileiro, o professor foi tratado como objeto. Nossa tradição cultural brasileira não permitiu que o professor gozasse de liberdade, participação, autonomia e opção política para transformar a situação de opressão. Ao contrário, era concebido “como instrumento de dominação e, muitas vezes, ficava nas cadeias mais inferiores do processo [...]. O professor era aquele que ia saturar as páginas em branco, que caíam sobre suas mãos, e ia marcá-las com o ferrete daquela sociedade” (Ibid., p. 122). Imperava, então, uma racionalidade de que o professor deveria adotar uma atitude neutra no seu fazer pedagógico, como se os problemas sociais, que, aos poucos, iam se agravando em razão da opressão da classe burguesa sobre as classes desfavorecidas economicamente, fossem apartados da escola.

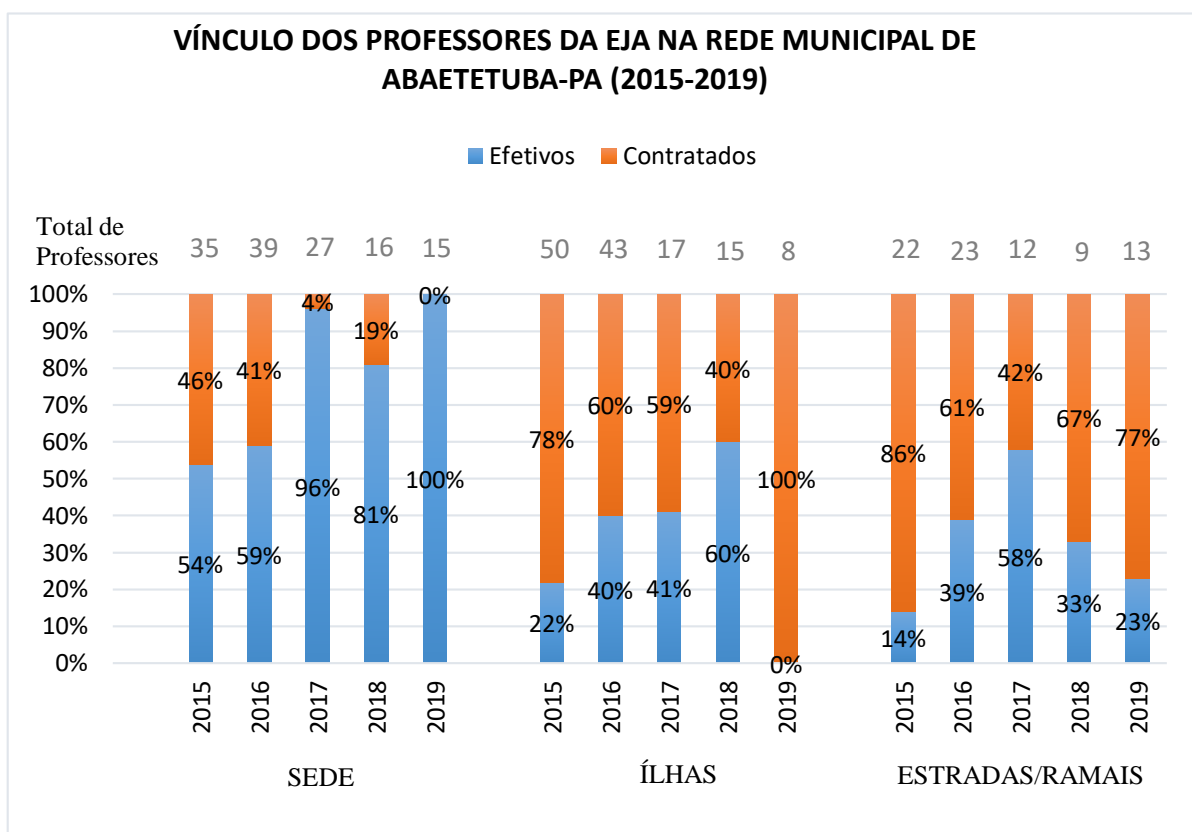
Essa forma de conceber o trabalho do professor se estendia, e ainda se estende, às condições do trabalho docente no contexto atual. O professor vem assumindo, historicamente, grande parte da responsabilidade pelas condições da materialização do seu trabalho sem, muitas vezes, refletir ou tencionar a respeito da incumbência legal do Estado na garantia das condições favoráveis à necessária realização dessa atividade docente.

Talvez, uma das razões para essa tomada de atitude assistencialista esteja relacionada às precárias condições de emprego. Uma pesquisa desenvolvida por Oliveira e Vieira (2012) acerca da condição docente em sete estados brasileiros revelou que as condições de trabalho docente, no Brasil, perpassam por problemas de diferentes ordens, isso porque

A realidade desigual que o Brasil vive sustentada pela injusta distribuição de riquezas resulta em diferenças regionais, sobretudo entre os seus 5.564 municípios, refletindo diretamente na educação pública. Tais desigualdades se traduzem em condições de trabalho mais precárias justamente na fase mais elementar da Educação Básica, sendo ainda aquela que maior contingente congrega, nos termos assegurados na Constituição Federal da República de 1988, que o Ensino Fundamental e a Educação Infantil são prioridades do município. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 178)

Com relação aos dados locais, a Região Norte está entre as regiões brasileiras onde a desigualdade social é mais latente. Por isso, quando adentramos no universo em que se desenvolve o trabalho dos professores, percebemos que as precárias condições se evidenciam desde as condições de emprego. Na EJAI na Amazônia Tocantina, sobretudo na rede municipal de Abaetetuba, *lócus* desta investigação, constatamos que, entre os anos de 2015 e 2019, o número de professores contratados foi bastante expressivo, especialmente no território das ilhas, estradas/ramais, conforme demonstra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Vínculo dos professores da EJA na rede municipal de Abaetetuba (2015-2019).



Fonte: Tabulação produzida pela autora do trabalho.

Antes mesmo de nos voltarmos para a análise do vínculo dos professores, é importante observarmos a redução nesse quadro. Na sede, passamos de 35, em 2015, para 15, em 2019. Nas ilhas, reduzimos de 50 docentes, em 2015, para 8, em 2019. Nas estradas/ramais, eram 22 professores em 2015 e apenas 13 em 2019. O agravante não se verifica apenas no tipo de vínculo dos professores, mas também na redução do quadro funcional. Ou seja, temos menos professores no decorrer do período em análise e, entre esses poucos, mais contratos temporários do que efetivos.

Ao analisarmos o gráfico em relação aos vínculos na sede, percebemos que apesar da redução no quadro funcional, dentre os que se mantiveram, houve um aumento gradativo de professores efetivos na sede, chegando ao final do período em estudo com 100%. Esse é um dado importante quando pensamos na necessidade de desenvolver um trabalho docente com professores que tenham autonomia para dialogar com os estudantes; que sejam assistidos por processos de formação continuada sem interrupção, como acontece com os contratados, os quais ora estão inseridos no quadro funcional, ora não; que tenham garantida a valorização profissional com planos de cargo, carreira e salários.

Porém, quando se trata da EJAI no campo, os vínculos contratuais precarizados se intensificam. Nas ilhas, por exemplo, em 2015, o percentual de contratados era de 78%. Esse percentual chegou a cair para 40%, em 2018. Contudo, em 2019, atingiu a marca de 100% de vínculos contratuais. Nas estradas/ramais, o ano de 2015 tinha 86% de vínculos contratuais. No período em estudo, o ano com menor índice de contrato foi 2017, com 42% de professores contratados, mas o vínculo voltou a crescer e atingiu a média percentual de 77% em 2019. Essa realidade revela a visão urbanocêntrica que prioriza a educação aos que vivem nos centros urbanos em detrimento da educação do campo. Isso demonstra o desrespeito com os estudantes do campo, com a comunidade e com os professores que aceitam trabalhar por meio de contratos temporários precarizados, sem a devida valorização profissional.

Um fator indicativo que afeta as condições de trabalho docente na EJAI, analisado a partir do gráfico 3 e das observações realizadas junto aos professores, diz respeito às formas precárias em que esses contratos se efetivam. Nas observações realizadas com os professores, dentre as insatisfações com o trabalho na EJAI, estava a de os contratos não lhes permitirem obter o mínimo de garantias salariais. Os professores temporários, inclusive, reclamavam da inferioridade salarial, se comparado ao salário dos professores efetivos. A garantia dos proventos estava vinculada aos meses em que estavam exercendo a docência, isto é, de março a junho e de agosto a dezembro. Nos demais meses, esses professores não contavam com salário da docência.

Os professores queixavam-se, ainda, da ausência de direito às férias, tanto em termos de gozo quanto em termos de remuneração. Eles não recebem proventos referentes ao décimo terceiro salário e vivem uma tremenda insegurança quanto à continuidade ou não dos contratos. Hipólito (2012, p. 2019) analisa essa realidade como um “processo de precarização intenso que afeta a carreira, adia concursos, fragmenta a categoria, impõe rebaixamento salariais e cria um exército de reserva pronto para assumir as funções docentes”.

O art. 67 da LDB (BRASIL, 1996) delinea os pilares da valorização profissional, detalhando, desde o inciso I até o VI, a responsabilidade dos sistemas de ensino com a referida valorização. Teoricamente, temos assegurado nesse artigo da lei, nos incisos citados, o ingresso por concurso, tal como o direito ao aperfeiçoamento profissional, ao piso salarial, à progressão funcional, ao período para estudo e planejamento, bem como às condições adequadas de trabalho.

Entretanto, existe uma forte contradição entre a realidade vivenciada pelos docentes nessas condições contratuais precárias e o estabelecido na lei máxima da educação. Poderíamos conjecturar que se trata de “ignorância” por parte dos professores em relação à lei, mas quando

acessamos a realidade, observamos que esses sujeitos têm pleno conhecimento da lei, entretanto, não dispõem de autonomia para lutar pela garantia de sua valorização profissional. O fato de serem indicados por políticos de plantão os amordaça e impedem de lutarem pela conquista de seus direitos.

Desse modo, a precarização contratual dos professores da EJAI faz parte de uma política de governo que vem se perpetuando em todo o Brasil e conformando as pessoas que necessitam de trabalho às piores condições trabalhistas. Uma questão em evidência diz respeito à forma como esses contratos são efetivados. Quando questionadas sobre como eram realizados os contratos dos professores, as duas professoras que estavam exercendo a função de coordenadoras da EJAI na SEMEC/Abaetetuba, no período da pesquisa, responderam:

Por todos os levantamentos de dados que eu realizei dentro do setor durante dois anos, eu observei que a maioria contratada é indicação política. Porém, a maioria pelo território ilhas, estradas e ramais, sendo que há uma garantia aqui na sede de que sejam lotados os concursados. (Coord. Giovana)

Não vi critérios nessa... nesse tempo que eu passei lá. Participei das lotações. O professor, principalmente quando é efetivo, ele já vem da escola pela portaria. A portaria diz “o professor mais antigo tem que ser lotado”. O contratado, ele é indicação. Não tem critério, tipo, o professor já trabalhou alguma vez na EJAI? Não, nunca trabalhou; é a primeira vez esse ano, tem magistério, e então vai o professor vai trabalhar. Eles trazem geralmente um bilhetezinho. A coordenação recebe os memorandos ou no dia da lotação e o professor já vem ali tudo certo. “Está aí professora, o fulano de tal vai ficar na escola tal, como o professor da EJAI”. Eu anotava, chegava no meu sistema, eu colocava na planilha e deixava registrado. (Coord. Izabela)

As duas coordenadoras pedagógicas da EJAI deixaram claro que os contratos dos professores não obedecem a critérios que demonstrem o mínimo de compromisso da Secretaria com a Educação de Jovens e Adultos. Os pilares da valorização profissional estabelecidos na lei são invisíveis aos olhos do sistema de ensino da rede municipal de Abaetetuba. Nenhum dos itens dos incisos I ao VI são garantidos aos professores da EJAI.

É perceptível, portanto, que os dirigentes locais exercem seu poder para fazer da EJAI um cabide de emprego. As próprias coordenadoras demonstraram não ter autonomia para mudar essa realidade, uma vez que estão ali para atender ao mandonismo do poder local de plantão. Por mais boa vontade que tenham para tentar melhorar a qualidade da educação destinada aos sujeitos dessa modalidade, faltam-lhes autonomia e liberdade, mas falta, também, coragem para lutar pela garantia dos direitos a quem os trabalhos desenvolvidos devem beneficiar. Em vista dessa realidade, Freire (1996) adverte:

ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fazemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito mas como uma possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. (FREIRE, 1996, p. 100)

Quando, ao analisar a EJAI e as condições de trabalho dos professores que atuam com esse público, não problematizamos a forma como se dá o conjunto de fatores que envolve a materialização da educação nesse segmento educacional, estamos, de alguma forma, concordando com a ordem perversa do sistema opressor. Ademais, quando nos deixamos seduzir por argumentos fatalistas, desanimadores e imorais que, em sua maioria, são usados pelo sistema para justificar a imoralidade e transgressão à ética com o serviço público, quando concordamos com o discurso que insiste em culpabilizar o próprio estudante da EJAI pelo fracasso escolar, também estamos concordando com as armadilhas do sistema. Por isso, se pretendemos realmente que a EJAI sirva à população que atende, nosso lugar é outro, é o da indignação, da rebeldia, da luta e da resistência.

Outra análise sobre o vínculo dos professores da EJAI que merece ser problematizada faz referência aos professores que atuam nas escolas da sede. O discurso da coordenadora Giovana revela que é assegurado, no espaço urbano, que todos os professores sejam efetivos. No entanto, há de se perguntar: em quais condições esses efetivos foram lotados na EJAI? De acordo com o discurso da coordenadora Izabela, o professor efetivo chega com a portaria que garante sua lotação pelo critério de idade. Em muitos casos, esse professor é descartado do ensino fundamental seriado, seja pela idade, seja porque tem mais de um vínculo, seja porque apresenta problemas de relacionamento e acaba sendo lotado na EJAI como castigo. A coordenadora Izabela relatou que geralmente o professor efetivo que vem para a EJAI

[...] tem dois vínculos, um do estado, outro do município. O que mais a gente encontra é do estado. O professor trabalha 200 horas no estado e vai para sala de aula, então ele tem também uma dificuldade muito grande, porque esse professor ele não tem como visitar os alunos. Então, se o aluno já chega cansado, o professor duas vezes mais cansado que ele. (Coord. Izabela)

Com base no exposto pela coordenadora, é perceptível que existe uma complexidade no quadro profissional da EJAI, que, de um lado, está relacionada à história de desvalorização da educação dos sujeitos dessa modalidade de ensino, desfavorecendo a emancipação tanto dos professores quanto dos estudantes, como já nos referimos no início desta seção; e, de outro, essa complexidade no quadro profissional faz parte de uma política que visa conformar a

educação aos interesses do capital. É claro que esses não são os únicos aspectos das condições de trabalho docente desfavoráveis à emancipação, mas podem ser considerados fatores preponderantes.

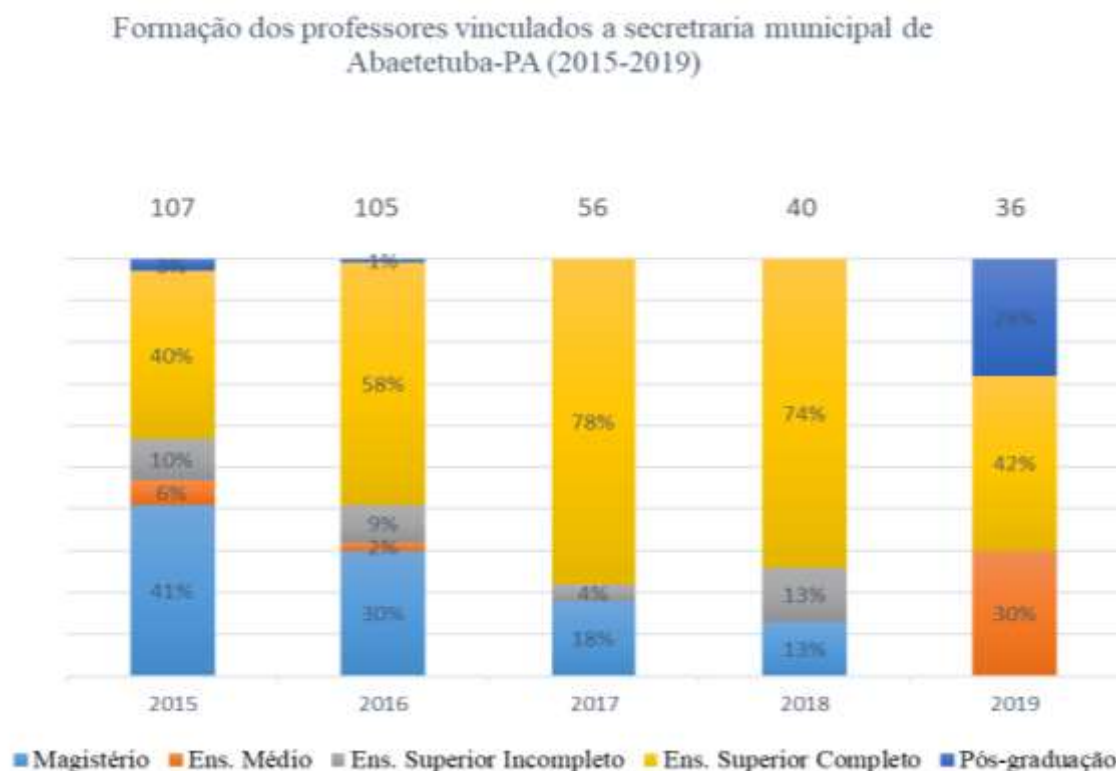
Antunes (2013, p. 13), ao abordar o tema da jornada de trabalho, destaca que “o operário precisa de tempo para satisfação de necessidades espirituais e sociais, cujo âmbito e número são determinados pelo estado geral da civilização. A variação da jornada de trabalho move-se, portanto, dentro de barreiras físicas e sociais”. Na sociedade capitalista, a ampliação da jornada de trabalho dos professores é justificada principalmente pelos baixos salários que os obrigam a triplicar a jornada, sendo, portanto, absorvidos pelos interesses alienantes do capitalismo e ofuscando outras necessidades vitais que garantem a qualidade de vida.

Assim, observamos que, de um lado, temos o professor contratado sem autonomia e liberdade para desenvolver um trabalho que contribua para transformar a realidade dos estudantes da EJAI, porque vendeu sua força de trabalho da pior forma possível em troca de garantir a manutenção do poder de quem o indicou; de outro lado, temos o professor efetivo que chega às turmas de EJAI fatigado, muitas vezes, para dar conta de sua terceira jornada de trabalho. Isso porque as condições socioeconômicas e os salários insuficientes desses professores os obrigam a assumir mais de um posto de trabalho a fim de complementar a renda familiar.

Esses dois extremos nos permitem deduzir que o problema das condições de trabalho na EJAI não se resume ao tipo de vínculo, mas à própria insignificância que a EJAI sempre teve para o sistema do país, por ser uma educação destinada a quem ficou “no meio do caminho” ou a quem nem foi permitido caminhar. É como se a EJAI estivesse ali maquiada somente para provar à sociedade que não foi suprimida, ou, talvez, para justificar sua existência nas leis, mas sem atender aos objetivos que estão teoricamente prescritos na lei.

Outro dado importante que a pesquisa apontou foi em relação à formação dos professores que estavam atuando na EJAI no período entre 2015 e 2019. No gráfico 4, é possível constatar que o nível de formação dos professores oscila no período em questão, embora prevaleça a formação em nível superior. Essa oscilação pode estar associada à instabilidade dos professores, pois há uma rotatividade muito grande de ano para ano, advinda dos interesses das forças conservadoras de plantão nos cargos públicos da educação municipal.

Gráfico 4 – Formação dos professores vinculados à Secretaria Municipal de Abaetetuba (2015-2019).



Fonte: produzido pela autora do trabalho.

Ao visualizar o gráfico 4, percebemos aspectos favoráveis e desfavoráveis às condições de trabalho docente na EJAI. Analisando o primeiro aspecto, é perceptível que, no período entre 2015 e 2019, houve um crescimento do percentual de professores com nível superior, embora, em 2019, o aumento tenha sido quase imperceptível, ou seja, 2% a mais em relação ao ano de 2015. Porém, nos demais anos, o acréscimo foi bastante expressivo, chegando a quase 100% em 2017.

Outro dado favorável se refere à diminuição de professores com a formação mínima (magistério) estabelecida pela lei. Tínhamos, em 2015, 41% de professores com formação apenas no magistério. Esse percentual foi diminuindo paulatinamente, chegando a 13% em 2018, e, em 2019, não mais havia professores com esse nível de formação. Ainda tratando dos aspectos positivos, é possível perceber que em 2015 havia 3% de professores com pós-graduação; já em 2019, esse percentual subiu para 28%.

Por outro lado, foi quase imperceptível, entre os anos de 2016 e 2018, a atuação de professores com pós-graduação, apenas 1% em 2016. Outro agravante é que, em 2015, havia 6% de professores apenas com o ensino médio atuando na EJAI. Em 2016, esse percentual caiu para 2%. Porém, em 2019, houve um crescimento acelerado, foi para 30%. Ao contrastar essa realidade formativa dos professores da EJAI como as determinações da atual LDB, a qual

estabelece, no Art. 62, como exigência de formação mínima para atuar na docência na educação básica, aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal, percebemos haver incongruências. Nas observações, vimos que a maioria dos professores em regência na EJAI estava cursando graduação, mas não tinham a formação mínima exigida pela lei. Isso significa dizer que esses professores haviam concluído o ensino médio, mas não na modalidade normal, além de não possuírem ensino superior.

Essas informações expressam, mais uma vez, a ausência de critérios, por parte da SEMEC/Abaetetuba, na contratação de docentes para atuarem na EJAI. Quando acessamos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no tocante à formação inicial de professores, o documento estabelece que “o preparo de um docente voltado para a EJAI deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. (BRASIL, 2000, p. 52).

O destaque para “além das exigências formativas para todo e qualquer professor” significa que a formação dos professores da EJAI deveria ir além da formação geral estabelecida pela LDB para todo e qualquer professor da educação básica, pois os professores da EJAI são sujeitos que possuem características próprias, com exigências formativas capazes de dialogar com as especificidades dos estudantes, mas, na prática, o que ocorre é o inverso.

É perceptível, ainda, que apesar da inconsistência na formação específica para atuar com esse público, os professores que atuam na EJAI têm de assumir tarefas de diversas ordens para as quais não receberam a devida formação. Estudos de Capucho (2012, p. 79) revelam que “desses(as) professores(as) é exigido conhecimento de área específica, conhecimento geral, conhecimento metodológico, conhecimento teórico, atuação cidadã, engajamento com a comunidade, conhecimento dos(das) estudantes [...]”. Tais exigências, somadas a outras atividades específicas da profissão, vão se conformando em intensificação sem precedentes do trabalho docente nessa modalidade de educação.

Estudos de Cabral e Vigano (2017, p. 214) mostram que ao tratar da formação de professores da EJAI, há um processo de sucateamento das exigências legais de cunho contraditório que se visualiza, também, na execução dos programas do governo federal, como o “Programa Brasil Alfabetizado, que abre a possibilidade para atuação docente aos interessados que tenham somente a formação de ensino médio”. A ideia de pouca exigência formativa pressupõe, entre outras questões, redução de investimento financeiro em alfabetização. Além disso, os autores associam essa situação à modalidade EJAI por serem pessoas jovens e adultas que retornam à escola em busca de escolarização aligeirada para

adentrarem no mundo do trabalho. Portanto, do ponto de vista das políticas neoliberais, qualquer formação serve, não havendo necessidade de formação específica aos professores.

Por fim, a realidade formativa dos professores da EJAI, contrariamente ao que estabelece a legislação, não tem logrado os devidos incentivos por parte dos responsáveis pela promoção da formação continuada. Vimos que, no período em estudo (2015-2019), houve aumento de professores com nível superior, embora não se possa afirmar que tal formação tenha sido promovida por iniciativas governamentais, haja vista que, em razão de a maioria possuir relações profissionais instáveis, há uma persistente rotatividade docente nessa modalidade de educação.

O intervalo entre os anos de 2017 e 2019 revelam essa rotatividade, na medida em que, no ano de 2017, 78% dos docentes possuíam nível superior, já em 2019, apenas 42% tinham esse nível de formação. A formação inicial e continuada de professores é um dos elementos definidores das condições de trabalho docente necessárias para dar qualidade à formação de cidadãos críticos, livres e emancipados, por isso, há que se pensar em estratégias, com base na lei, que garantam a formação desses professores conforme a necessidade e as especificidades dos estudantes da EJAI.

As questões até aqui problematizadas, de maneira bastante introdutórias, serão ainda explicitadas nas próximas seções desta tese, pois, ao longo dos debates, estarão em evidência nas informações obtidas na entrevista coletiva, nas entrevistas individuais e observações. Essas informações foram organizadas para dialogar com as categorias advindas dos referenciais teóricos que sustentam esta investigação.

5 IMPACTOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EJAI: REVELAÇÕES DA PESQUISA

“A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seus direito de ser”.

(FREIRE, 1997).

Nesta seção, nossas reflexões se pautaram no conteúdo dos diálogos nas entrevistas coletivas, individuais e nas observações efetivadas junto aos professores e às duas coordenadoras da EJAI, na rede municipal de Abaetetuba, nos anos de 2019 e 2020. Nosso intuito foi evidenciar a precarização das condições de trabalho docente na EJAI, na rede municipal de Abaetetuba, enfatizando alguns aspectos relacionados à infraestrutura e à valorização profissional e como os fatores relacionados a essa precarização afetam a vida dos professores e limitam a formação crítica dos estudantes. Ao relacionar as condições de precarização à citação de Freire na epígrafe desta seção, percebemos a necessária indissociabilidade entre a luta por melhores condições de trabalho e a prática docente. É por isso que não podemos permitir que o descaso com que o poder público trata a educação desestime nossas lutas e sonhos. Há muito o que fazer e esse “que fazer” nos inspira a lutar por melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, de ensino-aprendizagem dos estudantes.

5.1 Caracterização socioprofissional dos sujeitos da pesquisa

As análises das comunicações emanadas da pesquisa empírica em permanente diálogo com os referenciais teóricos nos possibilitaram a identificação de algumas categorias que estarão presentes nas reflexões realizadas nesta seção, quais sejam: precarização, totalidade e assistencialismo da miséria. Porém, antes de nos determos às referidas análises, iniciamos caracterizando os sujeitos que participaram de forma mais específica e que gentilmente contribuíram para esse estudo, ou seja, os 7 professores que participaram das entrevistas individuais e coletivas e as 2 coordenadoras da SEMEC/Abaetetuba, as quais concederam a entrevista individual, conforme ilustrado no quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Perfil socioprofissional dos sujeitos da pesquisa.

O PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA		Nº	%
GÊNERO	Feminino	07	77,75%
	Masculino	02	22,25%
FAIXA ETÁRIA	Entre 20 a 29 anos	01	11,1%
	Entre 30 a 39 anos	01	11,1%
	Entre 40 a 49 anos	04	44,5%
	Entre 50 a 59 anos	03	33,3%
ESTADO CIVIL	Casado(a)	06	66,7%
	Solteiro (a)	03	33,3%
FORMAÇÃO	Graduação	04	44,5%
	Pós-graduação lato sensu	05	55,5%
VÍNCULO	Contratado	05	55,5%
	Efetivo	04	44,5%
TEMPO DE ATUAÇÃO	Tem entre 1 a 4 anos	06	66,7%
	Tem entre 13 e 14 anos	03	33,3%

Fonte: elaborado pela autora.

Ao traçar o perfil socioprofissional dos professores envolvidos diretamente com a pesquisa – referimo-nos àqueles que aceitaram participar das entrevistas individuais e coletivas –, foram contempladas as seguintes características: gênero, faixa etária, estado civil, formação, vínculo, tempo de atuação na EJAI.

Participaram dos encontros das entrevistas em grupo e das entrevistas individuais 5 professoras e 2 professores. Por questões éticas, todos serão identificados pelos codinomes: Prof.^a Amélia, Prof.^a Maria, Prof.^a Luciana, Prof.^a Maira, Prof.^a Safira, Prof. Francisco e Prof. Fernando. Todos eles eram atuantes na EJAI no período de realização da pesquisa empírica (2019-2020). Além desses, 2 professoras, as quais exerciam a função de coordenadoras da EJAI (SEMEC/Abaetetuba), no período em questão, participaram apenas das entrevistas individuais, identificamo-las como coord. Giovana e coord. Izabela. Portanto, é perceptível a presença feminina de forma expressiva, 77,75% atuando nesse segmento educacional. Possivelmente, essa feminização no magistério se dá em razão da sociedade patriarcal da qual somos vítimas, que associa o trabalho no magistério ao da mãe que cuida e educa os filhos, ou mesmo à vocação ou sacerdócio. Apesar disso, estudos realizados por Hypólito (2020) revelam que

A convergência das mulheres ao magistério não ocorreu somente por interesses estruturais da sociedade e por interesses patriarcais ou porque era “natural” para as mulheres educar crianças; ocorreu também porque essa opção foi uma possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Foi um espaço de emancipação conquistado e não simplesmente concedido por uma sociedade masculina. (HYPÓLITO, 2020, p. 85-86)

Essa visão holística do autor acerca da convergência das mulheres ao magistério, a qual não descarta a existência de interesses patriarcais ou estruturais presentes nessa profissão, mas a percebe, também, como projeção social, política e cultural, é importante em uma perspectiva crítica porque demonstra que apesar das intenções externas, a mulher vem ocupando esses espaços e conquistando sua emancipação. Tais possibilidades dialogam com aquilo que Gadotti, Freire e Guimarães (2005) chamam de “manha”. Esses autores enfatizam que na luta pela transformação da sociedade para ser eficiente, “é fundamental aprender manhas, saber como seguir manhosamente um programa que chega de cima para baixo, burguesamente instalado”, (Ibid., p. 102). Assim, na profissão do magistério, as mulheres têm demonstrado suas astúcias, usando “manhas” para conquistar o seu espaço, embora muito ainda precise ser feito para que realmente seu espaço seja reconhecido e respeitado.

Outra característica que envolve o perfil dos sujeitos da pesquisa diz respeito à faixa etária. Os 9 sujeitos entrevistados foram organizados em 4 grupos: nos 2 primeiros grupos, um de 20 a 29 anos e outro de 30 a 39 anos, cada um têm um percentual de 11,1% de professores atuando na EJAI; no terceiro grupo de idade, de 40 a 49 anos, o percentual é de 44,5%; no quarto grupo de idade, de 50 a 59 anos, o percentual é de 33,3% do total de professores que atuam nessa modalidade de educação. É importante destacar que a maioria dos professores participantes da pesquisa tem mais de quarenta anos e não é efetiva.

No que se refere ao estado civil dos professores, 66,7% são casados ou têm união estável, 33,3% são solteiros. Em relação à formação, 44,5% dos professores têm ensino superior na área da educação. Outros 55,5% têm ensino superior na área da educação e pós-graduação *lato sensu*, também na área da educação. No que se refere ao tipo de vínculo dos sujeitos, 44,5% eram efetivos e 55,5% contratados. Sendo que entre os efetivos, estão as duas coordenadoras da EJAI. Em relação ao tempo de atuação na modalidade, 66,7% têm entre 1 a 4 anos de trabalho com a EJAI; 33,3% têm entre 13 e 14 anos de atuação na EJAI. Ou seja, a maioria dos professores que atuam na EJAI tem menos tempo de atuação, o que pode estar relacionado ao tipo de vínculo contratual instável.

5.2 Precarização das condições de trabalho docente na EJAI: aspectos infraestruturais e de valorização profissional

As reformas empreendidas pelo Estado nos anos 1990, em atendimento às novas demandas do capital, impactaram na organização das instituições educacionais e consequentemente no trabalho docente. Presenciamos a abertura política materializada por

meio de gestão democrática e de maior autonomia ao mesmo tempo que as instituições absorveram transferências de responsabilidades administrativas, pedagógicas e financeiras, as quais antes não lhes eram atribuídas. No que diz respeito ao trabalho do professor, houve uma ampliação sem precedentes de responsabilidades, a qual resultou em intensificação e precarização do trabalho docente, uma vez que esses profissionais passaram a assumir tarefas que extrapolam o contexto da sala de aula, conforme vimos nas reflexões anteriores. No dizer de Oliveira (2007, p. 357), esses profissionais foram “auto responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso dos alunos ou da escola”.

Na EJAI, a autorresponsabilização docente pelas tarefas vai além daquelas descritas na LDB, já discutidas na seção anterior. Os docentes assumem responsabilidades de ordem administrativa e financeira, apesar da baixa remuneração, especialmente daqueles professores que têm contratos temporários. No intuito de aprofundar nosso entendimento sobre o assunto em tela, nesta subseção, serão abordados pelo menos dois dos fatores que determinam as condições de trabalho docente, quais sejam: infraestrutura e valorização profissional. Contudo, destacamos que o conceito de condições de trabalho docente inclui outros aspectos, conforme explicam Oliveira e Assunção (2010):

As condições de trabalho, em termos analíticos, incluem dois polos: a) condições de emprego, que se referem à natureza da relação entre o empregador (ou a empresa) e o empregado; b) as condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado, designando, portanto, as pressões e os constrangimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 2)

Sobre o aspecto da infraestrutura, destacaremos: espaço físico, iluminação, banheiros, recursos materiais e tecnológicos, os quais, quando não disponibilizados, colaboram para que o professor necessite redimensionar a sua atuação docente, ao ponto de a EJAI funcionar com recursos do assistencialismo da miséria do trabalho docente. No que diz respeito à valorização profissional, enfatizaremos especialmente as condições de emprego com contratos temporários precarizados, a intensificação do trabalho desses profissionais e a ausência de políticas de efetivação. Em seguida, dialogaremos sobre os efeitos da precarização nas dimensões da vida do professor e na formação crítica dos estudantes.

5.2.1 Aspectos infraestruturais

Quando pensamos em *infraestrutura das escolas* nos reportamos geralmente ao ambiente físico e aos recursos materiais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Contudo, infraestrutura não se refere apenas a esses aspectos objetivos, dizem respeito, também, a todas as condições objetivas e subjetivas necessárias para desenvolver com qualidade o trabalho docente, Thiele e Ahlert (2012) conceituam infraestrutura como

[...] um conjunto de condições que [...] se constituem das “ferramentas” que são utilizadas pelos professores e alunos para executar suas atividades e dos aspectos relativos ao ambiente de trabalho. As ferramentas dos professores incluem: sua formação, sua saúde, materiais básicos de ensino e recursos pedagógicos, e um ambiente físico que favoreça o bem-estar docente, do aluno e a sua aprendizagem. Os aspectos relativos ao ambiente de trabalho incluem o estado de conservação da escola, os níveis adequados de ruídos e de iluminação, a qualidade do ar e instalações que tragam conforto ao professor e aos alunos. (THIELE; AHLERT, 2012, p. 24)

Essa compreensão ampliada de infraestrutura apresentada pelos autores converge com os princípios da lei máxima do país, a qual, em seu Art. 206, inciso VII, estabelece como um dos princípios que embasam o ensino a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Nesses termos, pensar em padrão de qualidade perpassa pelas condições infraestruturais necessárias para dar qualidade social ao ensino e à aprendizagem e conforto aos professores e estudantes. Nos estudos de Schneider, Frantz, Alves (2020, p. 02), os autores destacam que a qualidade da infraestrutura está relacionada com a função social da escola e que, portanto, requer “disponibilidade de espaços e recursos que respeitem a dignidade humana e potencializem experiências, vivências e interações entre os sujeitos e entre estes e os conhecimentos e os ambientes educativos”.

A pesquisa revelou que a questão infraestrutural constitui um desafio aos professores que atuam na EJA, nas escolas da rede municipal de Abaetetuba, de modo especial para aqueles que trabalham nas escolas do campo. Constatamos a existência de casos de turmas de EJAI funcionando fora de um prédio escolar e sem os devidos protocolos de funcionamento²⁴, situação que contraria ao extremo os princípios constitucionais no que diz respeito à garantia de padrão de qualidade, conforme relatam 4 professores, na ocasião dos diálogos realizados em um dos encontros das entrevistas coletivas. Quando solicitamos que eles falassem livremente sobre como percebiam as condições infraestruturais onde realizavam o trabalho docente, eles

²⁴ Em diálogo com os professores de dois dos espaços onde funcionava a EJAI nas ilhas, eles revelaram que não existe um contrato formal firmado entre a SEMEC e o proprietário do espaço. Disseram, ainda, que eles mesmos solicitaram cedência aos moradores que atenderam à solicitação porque também teriam oportunidade de estudar.

se manifestaram de forma bastante interativa, apesar de estarem na presença de colegas com vínculos efetivos que talvez os deixassem temerosos. Vejamos o que disseram:

A escola na qual a minha turma está ligada tem uma infraestrutura boa, só que ela não tem salas suficientes para todas as turmas. A solução que eu encontrei pra trabalhar foi arrumar um espaço só pra EJA. Trata-se de uma sede do meu tio, que fica perto da casa da maioria dos alunos. Eu tento ajeitar o espaço ao máximo possível, mas tem pouca iluminação e tem uns que ficam com dificuldades para enxergar. A energia a gente não paga. Em relação à questão da merenda, como não tem como a merendeira ir lá, fazer a merenda, a ideia que a gente teve foi dividir e distribuir para os alunos. (Prof. Fernando)

Em relação à infraestrutura física, a EJA funciona na casa de uma aluna, ela mora na casa do lado que é da mãe dela, então ela cedeu esse espaço de um cômodo. Eu transformei aquela casa que é bem velhinha, de madeira, em uma sala de aula, com quadro, cartaz e cadeiras. Mas tá nessa situação de infraestrutura, não tem banheiro, não tem pia nem torneira, se caso a pessoa precisar. A merenda é feita em casa, quando eu vou buscar a merenda em Abaetetuba, eu levo para casa. Minha sobrinha é quem faz pra eu levar pronta pra servir. Não tem servente, não tem o rabeteiro pra trazer os alunos de EJA pra escola, aí a gente vai empurrando com a barriga. A distribuição da merenda, eu faço assim: quando é comida como carne, frango, essas coisas, eu digo para os meus alunos “amanhã vai ser feijão, se vocês não quiserem comer aqui, tragam uma vasilha de plástico pra levar a comida da casa de vocês”. (Prof. Francisco)

A escola onde nós trabalhamos é cedida pela associação dos moradores, nós não temos prédio para funcionar. Todos os recursos que nós temos lá são cedidos, o *Datashow*, o *notebook* e a impressora são da associação. O único material que eles nos oferecem é o material didático, isso quando dá para todos os alunos. Caneta é por nossa conta, se nós queremos fazer uma aula mais didática é por nossa conta com dinheiro comprado do nosso bolso. (Prof.^a Luciana)

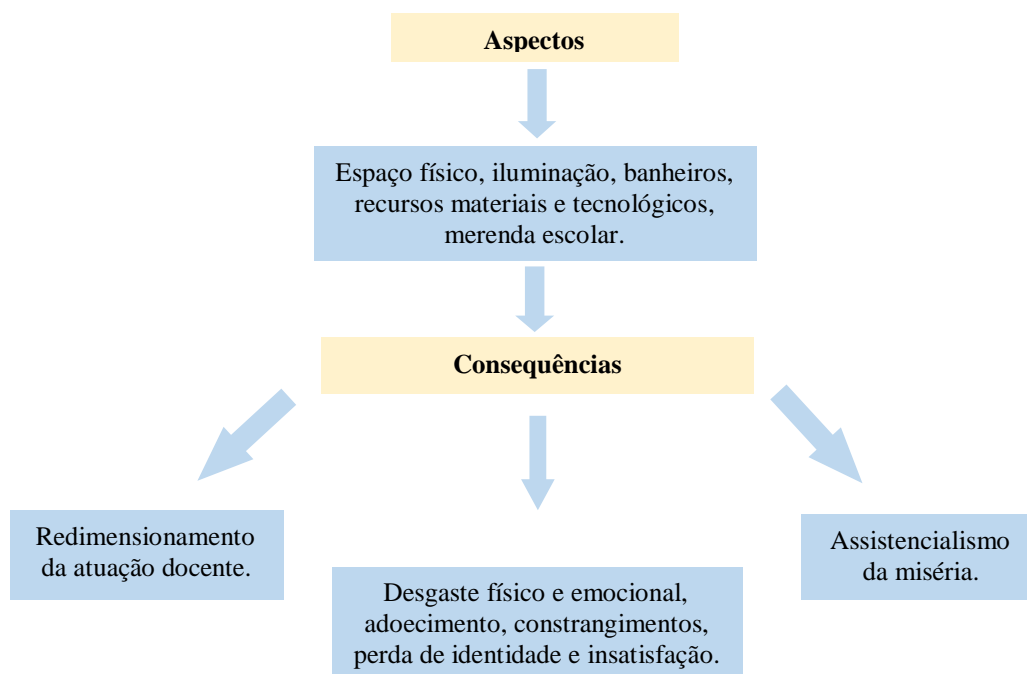
Não temos uma sala adequada. A gente improvisou uma, mas que deixa a desejar ainda. Eles não dão base pra gente trabalhar. Eles contratam e jogam a gente nas salas, mas não dão nenhum recurso, nenhum sustento básico para a gente trabalhar. (Prof.^a Amélia)

Ao analisar as falas dos professores, identificamos aspectos de ordem infraestrutural que interferem nas condições de trabalho docente, entre os quais, destacamos como pontos de análise aqueles de caráter objetivo relacionados a espaço físico, iluminação, banheiros, merenda escolar, recursos materiais e tecnológicos. Esses aspectos vão interferir na qualidade de vida e no trabalho desses docentes, exigindo que eles redimensionem seu fazer pedagógico não mais voltado somente ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esses profissionais passam a assumir funções de competência de outros agentes escolares, intensificando e flexibilizando seu trabalho a contento das exigências oriundas da nova organização do trabalho no sistema capitalista. De acordo com Antunes (2013, p. 21), “O capital não pergunta pela duração de vida da força de trabalho. O que lhe interessa é única e exclusivamente o máximo de força de trabalho que, numa jornada de trabalho, pode ser feito fluir. Atinge esse objetivo por encurtamento da duração da força de trabalho [...]”.

O docente em situação de desemprego aceita vender a sua força de trabalho para atuar na EJAI mesmo com as precárias condições destacadas. Não questiona ou reflete sobre os prejuízos à sua vida pessoal e profissional, sobre a sobrecarga de trabalho, os investimentos financeiros pessoais que terá de fazer. Isso porque, naquele momento, trabalhar representa uma oportunidade para melhorar sua qualidade de vida. Não lhe ocorre, como bem disse o autor supracitado, que o tempo dedicado a outras atividades possa afetar ou mesmo encurtar a duração de sua existência; que as situações de precarização podem gerar desgaste físico e emocional, adoecimento, constrangimentos, perda de identidade do trabalho docente e sentimento de insatisfação em relação à qualidade do seu trabalho; e que seria necessário usar de recursos próprios a fim de que as turmas de EJAI funcionassem, mesmo que de forma precária.

Essas condições nos possibilitaram afirmar que a EJAI sobrevive do assistencialismo da miséria do trabalho docente. São questões interligadas, algumas mais evidentes, outras menos, mas que colaboram para a maximização da precarização do trabalho docente na EJAI, como mostra o fluxograma 1, a seguir:

Fluxograma 1 – Aspectos e consequências das condições infraestruturais que impactam nas condições do trabalho docente.



Fonte: Produzido pela autora do trabalho.

As manifestações são de docentes que possuem vínculos com contratos temporários e que atuam em escolas do campo. Nas quatro realidades relatadas pelos(as) professores(as), a EJAI funciona fora de um espaço escolar. Das quatro situações, uma funciona em um centro de recuperação para dependentes químicos (Prof.^a Amélia), outra funciona em um prédio da

associação de moradores (Prof.^a Luciana). Já em relação às outras duas, o funcionamento das turmas é resultado de estratégias criadas pelos professores para que a EJAI se efetivasse (Prof. Fernando e Prof. Francisco).

Quanto ao primeiro aspecto destacado no fluxograma 1, concernente às questões objetivas, os espaços onde a EJAI funciona deixam a desejar no que diz respeito às condições físicas, iluminação de banheiros, recursos materiais e tecnológicos, entre outros. É até difícil precisar o nível de precarização porque não se trata de um espaço escolar convencional, mas de espaços adaptados. Dois deles, por menores que sejam as condições, estão amparados na legislação por se tratarem de espaços onde é possível implementar turmas de EJAI, como: prédio da Associação de Moradores e Centro de Recuperação de Dependentes Químicos. Entretanto, os demais chegam ao extremo da precarização porque são espaços improvisados pelos próprios professores, sem infraestrutura até para as necessidades fisiológicas básicas.

Vejamos que dois dos espaços citados são resultados das estratégias utilizadas pelos professores para garantir o funcionamento da EJAI. Nos relatos, percebemos que se trata de “cedência do tio”, “cedência de uma aluna”. E, assim, eles “empurram com a barriga”. Não é o que prevê a legislação, não é o que os alunos da EJAI almejam, não é, também, o que os alunos da EJAI têm direito, é o que os docentes conseguem para garantir que seu contrato seja efetivado ou renovado e os estudantes jovens, adultos e idosos tenham o direito de estudar. Lessa e Tonet (2011) destaca que

são inúmeras as alienações que brotam dos homens ao capital. A essência de todas elas, segundo Marx, está em tratar o ser humano como mercadoria. Desconsiderando por completo as necessidades do ser humano, o que impulsiona cotidianamente as prévias-ideações é apenas o objetivo da acumulação privada do capital, tanto no plano individual quanto no plano global da sociedade capitalista. (LESSA e TONET, 2011, p. 99)

O capital não tem preocupação com as necessidades e com as condições nas quais o ser humano desenvolve o trabalho, para ele, o que interessa é que esse trabalhador disponibilize sua força de trabalho para o crescimento do capital e apresente os resultados esperados. A realidade existencial das condições de trabalho docente na EJAI, nas escolas do campo, revela que a precarização das situações de instabilidade profissional os fazem aceitar e assumir novas e degradantes formas de desenvolver o trabalho docente. Nos estudos de Antunes (2018), o autor destaca que as situações degradantes de trabalho são resultados da crise estrutural da nova organização do capital:

ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, 'flexível', depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando. (ANTUNES, 2018, p. 25)

Esse paradoxo entre a expansão de trabalhadores e trabalhadoras e a redução de empregos, resultantes da reestruturação produtiva do capital, vem afetando sobremaneira o desenvolvimento do trabalho docente na educação básica, especialmente na modalidade EJA, por se tratar de educação destinada a pessoas de pouca importância para o sistema capitalista, como já discutimos nas seções anteriores. Parece não haver interesse em dar qualidade ao trabalho dos professores e à formação dos estudantes.

O segundo tópico que o fluxograma 1 exhibe faz referência ao redimensionamento da atuação docente para dar conta de assumir a docência e as demais funções que lhe são impostas, inclusive voltadas para o gerenciamento infraestrutural para funcionamento da EJA, essa realidade revela a desprofissionalização desses sujeitos na medida em que são responsabilizados por novas e degradantes funções que alteram a natureza de seu trabalho. Sobre isso, Oliveira (2004) declara:

O professor diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional [...]. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

Frente a essa realidade, os professores, com a responsabilidade de administrar as lacunas deixadas pelo sistema, criam as mais diferentes estratégias no intuito de encontrar saídas para realizar as tarefas demandadas pelas novas mudanças que são impostas ao seu trabalho. Dentre as estratégias, estão aquelas voltadas para a disponibilização de seus investimentos pessoais a fim de auxiliar no funcionamento das turmas de EJA.

É perceptível que esses profissionais, com vistas a conservar seus postos de trabalho, mesmo em situações precárias, assumem responsabilidades que estão além da docência, eles se autorresponsabilizam pela produção da merenda escolar ou encontram estratégias para que ela chegue aos estudantes; pela garantia do espaço físico para o funcionamento das turmas de EJA e, conseqüentemente, pelo serviço de limpeza e organização do espaço; pela produção e/ou

distribuição da merenda escolar; adquirem materiais didáticos com recursos próprios a fim de doar aos estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza ou para desenvolver o processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, eles assumem responsabilidades administrativas, pedagógicas e financeiras. Para Gasparini, Barreto e Assunção (2005),

É pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros. [...]. Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas [...]. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191)

Após a análise das condições objetivas de infraestrutura e do redimensionamento da atuação docente determinado pelas reformas educacionais, as quais mudam a natureza do trabalho desses profissionais, responsabilizando-os por demandas que extrapolam o âmbito de sua formação, passamos a analisar o terceiro tópico do fluxograma 1, o qual versa sobre o “assistencialismo da miséria” do trabalho docente. Esses profissionais, mesmo atuando em situação de instabilidade profissional e sem as mínimas condições de infraestrutura e materiais necessários, não permitem que essa modalidade de educação seja extinta pelo discurso de que não tem público. Na ausência das condições necessárias à realização do trabalho, os professores sustentam a EJAI com o mísero salário que recebem.

A essa forma de conceber e operar o trabalho docente na EJAI chamamos de *assistencialismo da miséria*. Na concepção de Freire (1975), o assistencialismo deseduca o cidadão, na medida em que nega o seu protagonismo, nega o pensar crítico-reflexivo, nega sua consciência crítica acerca da realidade sócio-histórica de opressão. Dizemos que é assistencialismo da miséria porque quem assume financeiramente as despesas com a EJAI não é o Estado, mas os professores que utilizam diversas estratégias com recursos próprios para garantir o funcionamento das turmas. Dessa forma, o assistencialismo da miséria pode ser entendido como resultado das situações de opressão sofridas pelo trabalhador em situação de contratos temporários precarizados que os fazem, em vez de lutar pela liberdade, aderir à opressão, gerando novos processos de desumanização e negação do *ser mais*.

Os professores, ao se autorresponsabilizarem pelo funcionamento da EJAI, sem reclamar seus direitos e os direitos dos estudantes, estão, na verdade, abdicando da capacidade de dizerem a sua palavra, de se fazerem sujeitos e lutarem pela sua libertação, nas palavras de Freire, estão “hospedando o opressor”. Nesse sentido, Freire (2005, p. 142) afirma: “para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a *práxis*

verdadeira. Negar-lhe o direito de dizer a sua palavra, de pensar certo”. Essa condição de “aceitabilidade” pelas diferentes funções não acontece inconscientemente, os docentes se sabem explorados, contudo, mantêm-se ali por, pelo menos, duas grandes razões: de um lado, têm a necessidade de trabalhar; de outro, não desistem da EJAI e nutrem afeto pelos estudantes, conforme relata a professora Maria: “eu acho muito injusta a forma como nós, professores, somos tratados na EJA, a gente trabalha mesmo por amor e até por necessidade”.

À medida que as condições de trabalho docente na EJAI geram injustiças e os fazem reféns do sistema em razão das necessidades de trabalho e do sentimento que nutrem pelos estudantes, é necessário procurar sair dessa situação pois, conforme sugere Antunes (2013, p. 171): “Os operários devem, portanto, procurar sair dessa situação que os embrutece, criar para si uma existência melhor e mais humana e, para isso, devem lutar contra os interesses da burguesia enquanto tal, que consistem precisamente na exploração dos operários”. Permanecer nas condições de exploração embrutece não somente os professores, mas os próprios estudantes, na medida em que não têm seus direitos à educação de qualidade assegurados e dependem da miséria das condições do trabalho docente. Conforme os professores se curvam às piores situações de exploração e encontram justificativas que consideram plausíveis, estão, na verdade, empoderando ainda mais o sistema opressor e tornando aceitável a injustiça.

Analisando os efeitos das reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 e legitimadas na LDB de 1996, particularmente as repercussões dos efeitos dessas reformas no trabalho docente, é indiscutível que houve aumento de sobrecarga de trabalho. Os professores passaram a assumir obrigações laborais jamais realizadas e a desenvolver novas habilidades sem, contudo, serem dadas condições formativas para tal. Tudo isso gerou intensificação, precarização e desvalorização profissional, situações visíveis quando analisamos o chão da escola, “a miséria do cotidiano explicita as condições sub-humanas em que se encontra atualmente o trabalhador docente, cuja vida é sobrecarregada física e psicologicamente pelas obrigações laborais determinadas pelas instituições educacionais” (MARIANA, 2013, p. 98).

Ao relacionar as condições sub-humanas, mencionadas pela autora, nas quais os professores da EJAI se encontram com a modalidade de educação em que atuam, esses profissionais acrescentam mais um agravante: reclamam que a EJAI parece ser uma modalidade de educação de pouca importância para o sistema educacional e para a gestão do município e das unidades educacionais. Quando inquiridos, nas entrevistas coletivas, sobre como interpretam o interesse do Estado e dos gestores pela EJAI, eles expressam seu ponto de vista argumentando que:

A EJA é deixada de lado, eu acho que ela só está aí por uma obrigação do governo lá de cima, né, de lei. (Prof.^a Amélia)

Os governantes não veem futuros em alunos da EJA, porque são alunos que já passaram do tempo de estudar, digamos assim, na visão deles, e que acreditam que não vão mais oferecer nada de bom pra eles, pra comunidade em geral, alguns tão lá com intenção só de aprender o nome pra deixar de ser analfabeto. (Prof.^a Luciana)

Há muita falta de interesse dos vereadores porque se eles estão ali pra fiscalizar e fazer cumprir a lei, por que não o fazem? Na verdade, eles têm uma parte do eleitorado que depende de contratos. E não é somente na EJA, mas nas outras áreas também. Eu fico questionado pra que existe a lei? A gente tem conhecimento dos nossos direitos, mas na realidade a lei não é cumprida. (Prof.^a Maria)

Ao analisar os excertos, destacamos pelo menos dois aspectos interligados explícitos nas insatisfações demonstradas pelos professores que merecem ser problematizados. O primeiro diz respeito à desvalorização da EJAI pelo sistema. Assistimos, nos últimos quatro anos do governo Bolsonaro, a um desmonte dessa modalidade iniciado com a extinção da SECADI, a qual garantia, dentro do MEC, uma secretaria responsável pela EJAI. Essa situação agravou ainda mais a dívida social com a educação dos estudantes. Outro agravante se refere ao financiamento, a EJAI é a modalidade de educação que tem o menor investimento financeiro disponibilizado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O livro didático, um recurso que auxiliava os professores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, não está mais disponível desde 2016, quando teve sua última distribuição. Ao discutir o descaso do Estado com a educação pública brasileira, Freire ressalta que:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1997, p. 67)

É por isso que devemos ir ao enfrentamento, temos de lutar permanentemente e fazer o movimento de resistência. Todo o esforço do sistema capitalista de ordem neoliberal é no sentido de que aceitemos que as coisas são assim mesmo e nada mais há a se fazer. Querem que nos adaptemos, que nos tornemos obedientes aos seus mandos, às suas determinações. Contrariamente, entendemos que há muito o que fazer; sozinhos, talvez nos falte forças e esperanças, mas juntos podemos nos tornar homens e mulheres capazes de transformar as situações que nos oprimem e renovar as esperanças.

A secundarização da EJAI também é percebida na ausência de valorização profissional, ainda que esteja prevista nos dispositivos legais. Ao analisar a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no Art. 3º, parágrafo 5º, inciso I, que trata sobre os princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica, temos “a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, [...]”. Nesse sentido, a referida lei menciona a questão da formação docente incluindo as diferentes modalidades. Contudo, a realidade evidencia que uma parte dos professores são os mesmos que atuam na educação básica seriada, e os demais são contratados sem receber nenhuma formação específica. Além disso, grande parte nunca participou de processos formativos e apresenta dificuldades para lidar com a diversidade de sujeitos que constituem esse público. Essas são algumas das questões estruturais da EJAI que repercutem nas escolas e nas condições de trabalho dos professores. De acordo com Haddad e Ximenes,

Na EJA o caráter indutor do Estado é fundamental, pois diferente da educação fundamental regular em que há um grande consenso da sociedade sobre a necessidade de as crianças irem à escola, além de forte pressão para que isso ocorra, na EJA é sobretudo a oferta que estimula a demanda, exigindo, portanto, uma postura ativa do poder público. (HADDAD; XIMENES, 2018, p. 246)

As reflexões dos autores sobre o papel do Estado em relação à EJAI são pertinentes pois, apesar das políticas educacionais brasileiras tratarem especificamente dessa temática – como é possível constatar na CF, art. 208; na LDB (BRASIL, 1996), art. 37 e 38; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) –, a educação de pessoas jovens, adultas e idosas não repercute socialmente da mesma forma que a educação da criança e do adolescente. Existe muito preconceito em relação aos estudantes atendidos nessa modalidade de educação.

Para Oliveira (2011), esse olhar de inferioridade para a educação de pessoas adultas está pautado em duas visões de mundo. Uma visão essencialista que concebe a criança como ser em desenvolvimento em seus diferentes aspectos, necessitando, portanto, da educação para se desenvolver, enquanto o adulto já está “pronto”. A segunda visão, pragmática, tem caráter utilitarista, concebe o adulto como ser que já não tem mais necessidade de formação porque já viveu grande parte de sua vida sem ser escolarizado, assim, sua educação seria inútil. A partir dessas duas visões de mundo, prioriza-se a educação da criança e secundariza-se a educação de adultos, intensificando ainda mais os processos de exclusão social desses sujeitos.

O segundo ponto de reflexão está relacionado à conformidade do legislativo em relação à precarização do trabalho docente produzida pelo novo modelo de organização econômica oriundo da reestruturação do capitalismo mundial. Na medida em que, em vez de denunciar e propor ações contrárias capazes de reduzir contratos temporários como parte de seu papel legislador, os utilizam para manter seu *status quo*. Os professores reclamam da falta de atitude do legislativo em relação à fiscalização e ao cumprimento da lei. Relatam que a política de contratos temporários interfere nas ações de fiscalização e cumprimento da lei, uma vez que o próprio legislativo se utiliza da “educação de cabresto²⁵” para manter parte de seu eleitorado na dependência de contratos temporários, inviabilizando que a política de efetivação seja realizada.

Segundo Freire (2005) essa postura expressa a falsa generosidade dos opressores nutrida por uma ordem injusta para manter os oprimidos na condição de dependentes, os quais, mesmo sabendo que são oprimidos, mantêm-se no silêncio e temem a liberdade por estarem imersos na realidade opressora que os imobiliza diante das condições de vulnerabilidade em que se encontram. Por isso, afirma o referido autor:

os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 2005, p. 33)

Os contratos temporários têm se tornado um ato de “generosidade” daqueles que ocupam cargos públicos na gestão municipal, sustentando, portanto, a “educação de cabresto”. Os contratos temporários inviabilizam projetos educacionais consistentes nas unidades educacionais, contribuindo para que esses profissionais trabalhem sob a égide da insegurança, sujeitos a serem destratados conforme os interesses pessoais da gestão, não conseguindo efetivar projetos a longo prazo; ferem os princípios constitucionais que tratam da valorização do magistério, Art. 206, inciso V; afetam um dos pilares da LDB, art. 67, inciso I, que trata do “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996) para atuar no magistério. De acordo com Oliveira (2004),

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos e reforma do Aparelho de Estado têm tornado

²⁵ A educação de cabresto é uma analogia ao voto cabresto, muito comum na Primeira República, em que as eleições eram de fachada, o que prevalecia era o poder dos ricos fazendeiros disfarçados de homens generosos para manter os oprimidos sob sua dependência.

cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

No contexto atual de reestruturação do trabalho, na nova organização do capitalismo, os contratos temporários têm se apresentado como um aliado do sistema para manter os sujeitos em condição de submissão. No caso da EJAI, a submissão se faz na medida em que esses profissionais, amordaçados em razão da instabilidade profissional, atuam sem denunciar as precárias condições de trabalho e mantêm as turmas com seus parcos salários. Nos estudos de Hypólito (2012, p. 213), o autor afirma que “condições menos favoráveis para o desempenho do trabalho são diretamente relacionadas com mais precarização”.

O diálogo com os professores nas entrevistas individuais sobre o interesse do Estado e dos gestores educacionais pela EJAI se coaduna com aquele registrado nas entrevistas coletivas. Na concepção dos professores, a EJAI carrega o estigma de ser uma modalidade de educação que caminha na contramão do sistema capitalista. Nesse viés, a desvalorização macro aparece refletida nas práticas dos gestores que acabam mascarando os problemas estruturais históricos que permeiam a trajetória da EJAI no Brasil. Nos fragmentos abaixo, os professores expõem, de seus pontos de vista, o tratamento dado pelos gestores das unidades educacionais para esse segmento educacional:

A direção das escolas não gosta da EJA porque o aluno vai evadir, vai prejudicar a escola. Eles mudam de cidade, o marido não deixa estudar, tem problema familiar, ou seja, são problemas sociais, não é problema de aprendizagem, são problemas sociais que vão refletir na escola. (Prof.^a Maira)

Ano passado teve uns alunos meus que me pediram transporte, eu falei para a diretora que uns alunos queriam que o rabeteiro levasse e trouxesse eles. Passados alguns dias, ela disse: “puxa, professor, não tem, a EJA não tem direito no rabeteiro”. (Prof. Francisco)

Depreendemos, a partir desses fragmentos, que na medida em que o Estado-Nação secundariza a EJAI, política, econômica e socialmente, abre precedente para que a gestão dos estados, dos municípios e das unidades educacionais a reduzam ou deixem de ofertá-la. Ou seja, a falta de incentivo dos entes federados faz com que as escolas optem pelas turmas de educação básica seriada em detrimento da EJAI. Na concepção da Prof. Maira, a recusa da gestão das unidades educacionais pela oferta dessa modalidade recai sobre o próprio sujeito e suas condições sociais. Já no relato do Prof. Francisco, fica explícita a negação de direitos aos estudantes da educação básica nessa modalidade. Também é inaceitável que o professor não questione a afirmativa da gestora quanto a não ter direito ao transporte escolar. Para Freire (2005):

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2005, p. 77)

A compreensão de Freire sobre a educação que se quer libertadora não pode se dar fora do diálogo e da conscientização das situações que os oprimem. Não podemos ficar imersos nas determinações verticalizadas que teimam em continuar negando direitos aos que, historicamente, sempre estiveram marginalizados pelo sistema capitalista opressor. É necessário que entendamos a EJAI não como um “cabide de emprego”, em que o sujeito garante sua sobrevivência sem questionar a quem o serviço prestado se destina. Estamos tratando da educação de sujeitos que já carregam o estigma do preconceito da sociedade e o descaso histórico do Estado, portanto, é inaceitável assumir a EJAI sem considerar seu verdadeiro objetivo.

Nessa lógica, é perceptível que o processo educacional dos sujeitos dessa modalidade – entendendo como sujeitos não somente os estudantes, mas todos os que direta ou indiretamente se envolvem com essa modalidade de educação – vem sendo impactado pelos interesses neoliberais. Logo, isso se reflete no chão da escola e pode ser percebido na falta de interesse de gestores, os quais, em vez de acolher, reproduzem estereótipos, tais como: “evadem”, “prejudicam a escola”, “mudam de cidade”, “não querem nada”, entre outros; o fazem sem analisar e problematizar a totalidade histórica de exclusão à qual esses sujeitos foram submetidos ao longo dos tempos. É perceptível, ainda, a invisibilidade na garantia dos direitos aos programas²⁶ do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e de usufruir dos ambientes de aprendizagem, como biblioteca e laboratórios, pois se encontram fechados no período noturno, horário predominante de oferta de EJAI, por se tratarem geralmente de pessoas adultas que trabalham durante o dia.

As insatisfações evidenciadas pelos professores da EJAI interferem em suas condições de trabalho, inviabilizam melhores condições de ensino-aprendizagem, impõem limites de acesso aos bens necessários ao desenvolvimento da educação desses sujeitos. Essa forma de conceber e operar com a EJAI é parte da totalidade das determinações da sociedade capitalista. É preciso ficar claro que a historicidade da educação das pessoas que não tiveram acesso à

²⁶ Leia-se Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional Saúde do Escolar (PNSE), Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE).

educação na idade estabelecida pela lei é marcada por correlações de forças presentes na sociedade, as quais têm a ver com os interesses políticos, econômicos e ideológicos que orientam a educação no contexto da sociedade capitalista. Nesse sentido, é importante destacar a potência que os movimentos sociais têm na denúncia dessas políticas nefastas e no anúncio de novas possibilidades de ingresso dos professores para atuar na EJAI. No próximo subitem, abordaremos as situações que envolvem aspectos da valorização profissional.

5.2.2 Aspectos da valorização profissional

O tema da precarização nas condições de trabalho docente também envolve aspectos relacionados à valorização profissional. Na legislação máxima do país, art. 206, inciso V, e na legislação específica do magistério, LDB, art. 67, incisos I a VI, o termo *valorização profissional* agrega pelo menos três temas inter-relacionados: carreira, remuneração e capacitação. Uma tríade necessária quando pensamos na oferta de uma educação com qualidade referenciada no social. Apesar disso, existe um hiato entre aquilo que regulamenta a lei e a realidade na qual se concretiza o magistério. O que temos presenciado, no tocante à valorização dos profissionais do magistério, são medidas que não condizem com o prescrito na legislação, as quais estão assentadas em um projeto de educação de inspiração neoliberal.

Brzezinski (2018, p. 104) analisa que as interferências externas ferem as legislações, e “ferindo os dois dispositivos legais já referenciados, como afirmou-se em outros trabalhos, o mundo do sistema define um projeto de sociedade, de educação e um conceito de formação de professores congruentes com a agenda dos organismos internacionais”. Para a autora, tal projeto, longe de se preocupar com a realidade interna da educação do país, preocupa-se em reproduzir as reformas implantadas em outros países, dentre outras orientações dos organismos internacionais. Em outras palavras, as políticas de valorização profissional de inspiração neoliberal visam atender aos anseios requeridos pelas demandas da reestruturação do capital.

No quadro 5, a seguir, apresentamos um compêndio dos diálogos acerca da valorização profissional expressos pelos professores da EJAI nas entrevistas coletivas e individuais.

Quadro 5 – Diálogos das entrevistas coletivas e individuais.

FONTE DE INFORMAÇÕES	SUJEITOS	EXCERTOS
Entrevista coletiva	Prof. Fernando	<i>A nossa desvalorização como professor da EJA tem a ver com o capitalismo. Como a maioria dos países vive no capitalismo, eles pensam mais no lucro. O que eles veem na EJA? O que os alunos da EJA podem contribuir? Como a gente vai lucrar com isso? A gente sofre muito com isso. Por exemplo: a EJA surgiu porque os trabalhadores que na época eram analfabetos, passaram a ser alfabetizados pelo sistema pensando na contribuição deles para o</i>

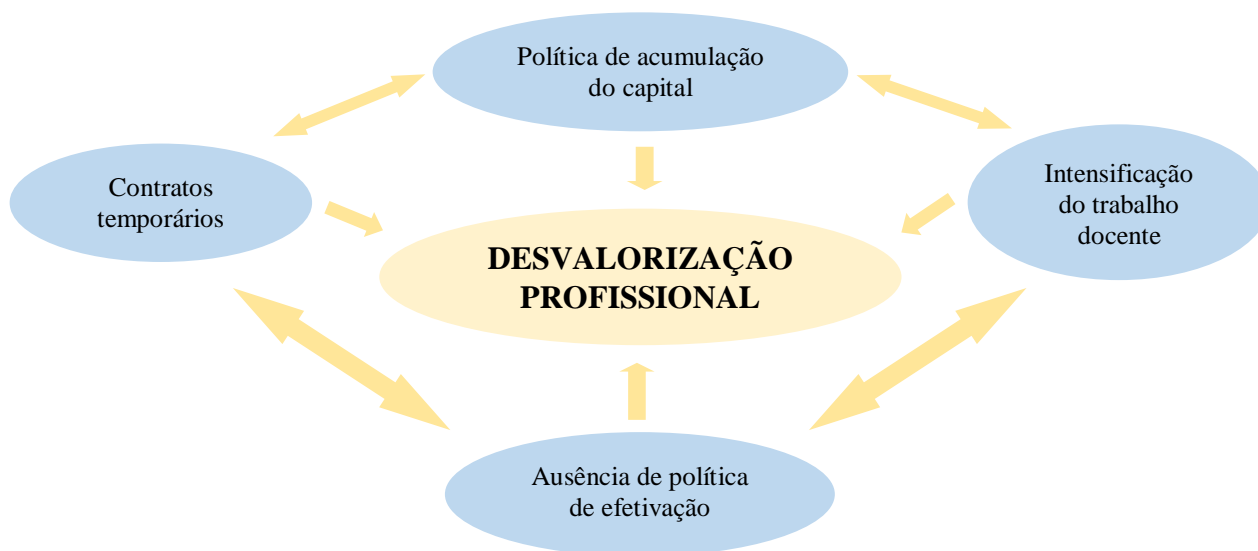
		<i>crescimento da economia. Mas foi através dos movimentos sociais que a realidade da EJA foi melhorando. A desvalorização vem desse estigma com a população jovem e adulta.</i>
	Prof. Francisco	<i>Nós não temos nada. Nas férias a gente fica sem receber, digamos mês de julho não recebe, mês de janeiro não receber, se as aulas forem começar em março, que às vezes acontece, fica sem receber janeiro, fevereiro e março. Eu me sinto triste com essas situações de desvalorização. Deveria ter um concurso específico só para professores da EJA.</i>
	Prof. ^a Maria	<i>O professor não é valorizado na EJAI. Eu acho muita injustiça, porque a gente passou quatro anos na universidade, mais dois anos na especialização, gastando muito porque dificilmente alguém consegue uma especialização pelo governo. Na EJA, a gente trabalha mesmo por amor, às vezes até por necessidade. Em termo de concurso é um sonho de ter específico para área, nunca existiu. A hora/atividade não é considerada, o pessoal da EJA não tem. A gente trabalha os dozes meses, mas não tem direito a férias em termos de salarial e nem décimo terceiro. O contrato é assinado de boca, eles fazem a lotação, dão o memorando, a gente entrega na escola e no outro dia você já começa a trabalhar. O contrato dura por um ano sem décimo e férias.</i>
Entrevista individual	Prof. ^a Amélia	<i>No geral mesmo, o que vale é o capitalismo. Eu acho que está difícil de mudar porque a situação da desigualdade social é tão grande que a gente precisa se sujeitar para ter o que comer, se não... Sem contar que a situação do contratado é bem restrita a fazer as coisas e participar de movimentos. Se tem formação, às vezes os gestores não querem que a gente vá que é para não termos conhecimento dos nossos direitos. Nós somos excluídos de muitas coisas, formação do SINTEP, e outras eles dizem que são exclusivas para outros professores.</i>
	Prof. ^a Maria	<i>A desvalorização do professor não é uma realidade só da EJA em Abaetetuba, porque a gente vê, em termos nacionais, a questão de corte de verbas para educação, direitos que tinha antes que está sendo cortado, dinheiro que era investido em pesquisas sendo cortado. Quantos cortes houve. Na universidade, eu vi muito a questão de pesquisadores de mestrado e doutorado que tiveram que vim embora do seu lugar, porque não tiveram as condições de ficar lá. Então, a gente percebe que o que acontece em questão de política nacional, a gente vê que afeta os municípios também. Então, quando o governo deixa de investir nos estados e isso afeta os municípios, então eu vejo que é uma problema nacional.</i>
	Prof. ^a Luciana	<i>Não temos direito ao piso, é só um salário mínimo. Em relação à hora/atividade, nós não temos direito como professores contratados, isso é exclusivo para professores efetivos. Formação, nesse governo, quase não foi ofertada formação para os profissionais de EJA, eu acredito que durante o ano, desde o início do mandato do prefeito, nós tivemos duas formações no semestre entre estradas e ilhas, mas eram formações pequenas. Não recebemos décimo e férias nem no período eleitoral, pela lei, nós seríamos amparados de não cortarem, não desfazerem o contrato no mês de julho, isso não vigora aqui em Abaetetuba. Os contratos são desfeitos e nós não recebemos e nem no mês de janeiro se a gente passa a trabalhar 15 a 20 dias, mas é de graça.</i>
	Prof. Fernando	<i>A casa que eu dou aula é de uma aluna, ela mora na casa do lado que é da mãe dela. Eu transformei a casa em uma sala de aula, com cartaz, quadro, as mesinhas. Eu criei naquela casa condições para</i>

	<p><i>que eu pudesse trabalhar. Eu levo de casa água num carote de 6 litro, eu congelo para levar. A merenda dos meus alunos vai pra casa, minha sobrinha faz e eu dou uma gratificação pra ela do meu salário. Eu coloquei energia lá nessa casa, comprei fio e lâmpada. Eu comprei também duas peças de T.N.T, forrei todinha a parede de T.N.T e ficou uma sala de aula, aparentemente tá linda, mas se tirar o TNT tá tudo podre. O pessoal fala: “não é a casa da Lene, é a escola do Fernando”. Eu digo: “não é a minha escola é a nossa sala de aula”.</i></p>
--	---

Fonte: Produzido pela autora do trabalho.

Ao analisar os relatos dos professores, percebemos as implicações que as condições do trabalho docente trazem tanto às dimensões da vida do professor quanto à qualidade do ensino-aprendizagem. A partir dos excertos, vamos elucidar quatro tópicos implícitos nas falas dos sujeitos sobre o tema em questão que, em nosso ponto de vista, são centrais nesse debate, quais sejam: a desvalorização profissional como consequência da política de acumulação do capital; as condições de emprego; ausência de políticas de efetivação; e a autointensificação do trabalho do professor, conforme fluxograma 2, abaixo:

Fluxograma 2 – Implicações das condições de trabalho nas dimensões da vida dos professores.



Fonte: Produzido pela autora do trabalho.

No que tange ao aspecto da desvalorização profissional dos professores como consequência da política de acumulação do capital, é importante situarmos as condições de trabalho docente no tempo e no espaço a fim de ser melhor compreendida. As mudanças macroestruturais ocorridas a partir dos anos 1990, ocasionadas pelas reformas oriundas da reestruturação do sistema capitalista, em nível mundial, demarcam uma nova lógica de acumulação capitalista que atinge diferentes campos da vida social. No Brasil, no campo educacional, essa nova lógica aparece disfarçada nos dispositivos legais, de participação e

gestão democrática, os quais, de forma indireta, legitimam a desprofissionalização, a intensificação e conseqüentemente a precarização do trabalho do professor. A título de exemplo, citamos a LDB, ao definir, no art. 13, incisos de I ao VI, as incumbências dos professores,

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

No conjunto das incumbências descritas nos incisos, identificamos pelo menos duas que não têm relação direta com as atividades do magistério, que estão nos incisos I e VI, uma vez que o primeiro aponta para o planejamento no âmbito da instituição, e o sexto versa sobre a articulação da escola com os familiares e a comunidade. Dessa forma, além de planejar e ministrar aulas, cuidar da avaliação, recuperação e de assegurar condições favoráveis à aprendizagem dos estudantes, esse profissional deve assumir novas atribuições que antes não lhes diziam respeito. Com isso, inaugura-se uma nova reestruturação do trabalho docente alterando sua natureza. Nessa nova dinâmica, é possível identificar um processo de desprofissionalização docente.

Oliveira (2004) compreende que, diante dessas novas exigências, há uma perda de identidade e um sentimento por parte do docente de que a profissão de ensinar não se constitui como o mais importante no desenvolvimento de seu trabalho. Sem contar que com a ampliação de horas, carga de trabalho e variadas funções a desempenhar, amplia-se o âmbito de compreensão e, conseqüentemente, esse profissional se vê diante de um processo de intensificação sem, contudo, haver aumento de remuneração referentes às horas, à carga horária de trabalho e às novas funções a serem desempenhadas.

A pesquisa revelou, também, que os professores assumem responsabilidades e funções as quais, por natureza, deveriam ser de competência do Estado. Dentre as responsabilidades que cabem ao Estado e os professores assumem, estão: garantia de espaço físico para funcionamento da EJAI; disponibilização de água para consumo dos estudantes; pagamento pela produção da merenda escolar; despesas com gás de cozinha; instalação elétrica; material de instalação elétrica. Além disso, a fim de melhorar o aspecto do ambiente físico, adquirirão outros

materiais, como Tecido Não Tecido (TNT). Dessa maneira, a responsabilidade financeira do Estado, tanto no que diz respeito às condições físicas e materiais quanto à garantia de profissionais para realizar atividades que não dizem respeito ao trabalho do docente, vem sendo assumida pelo professor da EJAI nas escolas da rede municipal de Abaetetuba. Ao analisar a miséria do trabalho docente, Mariana (2013) destaca:

A gestão democrática da educação no capitalismo é um ciclo vicioso onde o trabalhador docente é responsável pela gestão da sua escola como se esta fosse uma instituição separada das outras institucionalidades educacionais, e ainda torna-se responsável pelo sucesso do aluno mensurado através de exames de avaliação ineficazes e incondizentes com os propósitos de uma educação emancipadora. (MARIANA, 2013, p. 109)

O mais agravante é que o docente da EJAI assume todas as responsabilidades acima descritas, mas não pode questionar, junto ao órgão responsável pela educação na rede municipal, a sobrecarga de trabalho, as responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas que assume. Nesse sentido, questionamos a veracidade da autonomia docente no contexto da gestão democrática. Questionamos, ainda, se a educação de cabresto não mudou apenas seu formato, mas continua presente nas políticas educacionais para manter o *status quo* dos políticos de plantão.

De acordo com Oliveira (2006), a intensificação, nos países latino-americanos, apresenta características peculiares e pode ser compreendida em três dimensões. A primeira está voltada às novas exigências demandadas pela reestruturação do trabalho no sistema capitalista, as quais implicam em ter de assumir novas funções e responsabilidades; a segunda dimensão tem a ver com a ampliação da jornada individual que os docentes se submetem ao ter de assumir mais de um emprego por conta da necessidade de complementar a renda familiar; e a terceira dimensão está relacionada à ampliação da jornada de trabalho no ambiente escolar extrapolando para o âmbito familiar, a fim de dar conta das incumbências que lhes são atribuídas. Portanto, aliada à intensificação, a pesquisa também revela o processo de autorresponsabilização docente pelos insumos necessários para o seu funcionamento.

Outro agravante revelado pela pesquisa foi em relação à ausência da política de efetivação, pois, de forma contrária ao que se esperava com a lei do piso salarial, os municípios, em vez de efetivarem os professores, flexibilizaram ainda mais as relações de emprego resultando em contratos temporários precarizados. Essa lógica está em conformidade com a concepção de escola neoliberal, a qual “pretende melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos e, na medida do possível, reduzindo o gasto público”

(LAVAL, 2019, p. 37). O autor destaca que todo o esforço e investida dessa lógica é para adequar, cada vez mais, a escola ao modelo empresarial, a fim de que ela possa melhorar a produtividade econômica com menor custo e mais eficiência.

O trabalho docente na EJAI, marcado pela instabilidade profissional, fere não apenas a Lei do piso salarial, mas todos os pilares da valorização profissional delineados na LDB, Art. 67, incisos I ao IV, os quais deveriam assegurar, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, segundo se lê no documento da Lei:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Analisando os pilares da valorização profissional descritos na LDB e relacionando-os com as revelações da pesquisa na EJAI, é explícita a negação de direitos à política de efetivação. O discurso presente no senso comum e que ganha força nas políticas educacionais atuais é que se trata de uma modalidade de educação que tende a “desaparecer” tão logo o analfabetismo seja resolvido. Para tanto, deve-se contratar temporariamente professores para atuar nessa modalidade por ser uma realidade “provisória”. Esse discurso que vem percorrendo toda a história da EJAI é utilizado para justificar a negação de direitos. Para Arroyo (2019, p. 27), “a precarização da escola pública e dos direitos de seus profissionais sempre foi inseparável das segregações históricas dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, classe mantidos em um precaríssimo sobreviver”.

Outra evidência que a pesquisa revela diz respeito aos contratos temporários precarizados, potencialmente relacionados com as condições do trabalho docente. Os professores aceitam e assumem novas e degradantes formas de desenvolver o trabalho docente, como vimos nas reflexões anteriores, nesta mesma subseção, e ainda são impelidos a não questionar as situações humilhantes e as degradantes formas em que materializam o processo de ensino e aprendizagem. Fazem isso em nome do tão almejado contrato de trabalho que lhes garante um salário em troca de toda a autorresponsabilização pela administração geral da docência na EJAI, especialmente nas escolas do campo. Para Hypólito (2013),

a precarização do trabalho com a insistência do trabalho temporário reforça a contratação de trabalho não qualificado, sem garantias de direitos, sem carreira e que, ao fim, prejudica os próprios trabalhadores do quadro permanente, com sobrecarga de trabalho e com a impossibilidade de um trabalho mais coletivo. (HYPÓLITO, 2013, p. 266)

Além dos prejuízos elencados pelo autor, é possível constatar, nos relatos dos docentes, que a dinâmica dos contratos temporários sem garantias de direitos trabalhistas cria nesses profissionais um mal-estar que os coloca em uma situação de determinismo, desesperança e adoecimento. Nos relatos, como também nas expressões faciais, na ocasião das entrevistas, os professores revelam sentimentos, como: “nós não temos nada”; “eu me sinto triste com essa situação de desvalorização”; “eu acho muito injustiça”; “o contrato é assinado de boca”. Amordaçados por essa política neoliberal necrófila que não se verifica somente na EJAI, mas na educação de modo geral, e não somente no Brasil, mas faz parte de uma lógica de abrangência mundial, os professores se submetem às condições precárias de trabalho. Antunes (2004), ao analisar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho na era da mundialização do capital, destaca:

Nessa fase de mundialização do capital, caracterizada pelo desemprego estrutural, pela redução e precarização das condições de trabalho, evidencia-se a existência de uma materialidade adversa aos trabalhadores, um solo social que constrange ainda mais o afloramento de uma subjetividade autêntica, ou seja, de uma subjetividade para-si (ver Tertulian, 1993). Múltiplas formas de fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho, na esfera da reprodução societal, na qual o consumo de mercadorias, materiais ou imateriais, também está em enorme medida estruturado pelo capital. (ANTUNES, 2004, p. 349)

A precarização das condições de trabalho de docentes que atuam na EJA condiz com o contexto de mundialização do capital exposto pelo autor. A partir desse contexto, é possível afirmar que o trabalho do professor teve de se adequar às exigências dos organismos internacionais, evidenciando a responsabilização do docente pelo desempenho dos estudantes e por outras atribuições que vão além da docência. Segundo Hypólito (2013, p. 254), nessa lógica, o novo profissional “passa a ser responsabilizado, ou pela sua formação deficitária, ou pelo descompromisso, ou pela improdutividade, tendo como exemplo de contraponto os bons professores ou de como é possível ensinar bem sem ter uma formação específica [...]”. Com isso, enobrece a lógica da competição entre os profissionais, responsabiliza-os por sua formação e pelos instrumentos necessários para mostrar-se um “bom professor”. É a lógica do Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para garantir os interesses do mercado e da sociedade privada. Nessa mesma direção,

O Estado passa a desempenhar uma administração de cunho totalmente gerencialista e descentralizador, sem executar as ações de sua responsabilidade, e repassa para os demais setores sociais a responsabilidade, a incumbência da ação, estabelecendo metas a serem alcançadas, criando estruturas e mecanismos de controle dos resultados a serem obtidos. (COSTA, 2017, p. 19)

É perceptível, ainda, que as reformas dos anos 1990 impuseram uma nova regulação às políticas educacionais, as quais vêm influenciando sobremaneira a composição, a estrutura e a gestão das redes públicas de ensino, “repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar” (OLIVEIRA, 2004, p. 02) e, conseqüentemente, implicam na reestruturação do trabalho docente. Isso resulta “na combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade” (Ibid., p. 05). Assim, esses aspectos contribuem para a intensificação da sobrecarga de trabalho do professor e, por conseguinte, para o adoecimento do docente, ambos advindos das novas orientações. Nas próximas subseções, abordaremos os efeitos da precarização das condições de trabalho nas diferentes dimensões da vida do professor e na formação crítica dos estudantes.

5.3 Efeitos da precarização das condições de trabalho docente

Vimos, nas subseções anteriores, um pouco da realidade onde se materializa o trabalho docente na EJAI, nas escolas da rede municipal de Abaetetuba. Neste tópico, iremos apresentar resultados dos efeitos das precárias condições em que se materializa o trabalho, nas diferentes dimensões de sua vida, bem como na formação crítica dos estudantes, a partir do ponto de vista dos professores.

5.3.1 Nas dimensões da vida do professor

Quando discutimos condições de trabalho, é impossível fazê-lo sem considerar a relação dialética entre o trabalho e a vida do trabalhador, nesse caso, sem considerar essa relação na vida do professor. Para Marx (2017, p. 255), “o trabalho é, antes de tudo uma relação entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Nesse sentido, o autor afirma que *condições de trabalho e condições de vida do trabalhador* são conceitos interligados, pois boas condições de trabalho resultam em boas condições de vida. É por isso que não podemos abdicar da luta em favor de melhores condições de trabalho e, como consequência, melhores condições de vida.

Na sociedade capitalista, o conceito de trabalho como definidor da essência humana, já discutido na terceira seção desta tese, dá lugar ao trabalho alienado, na medida em que o trabalhador não realiza as atividades laborais para satisfazer suas necessidades, mas as necessidades de outrem, isso porque “o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades” (MARX 2006, p. 114). Na sociedade capitalista, a força de trabalho é uma mercadoria que tem a função de produzir bens e serviços para a valorização do capital.

Partindo da compreensão de que estamos inseridos no contexto de uma sociedade marcadamente capitalista, mas não determinada pelo capitalismo, e que os trabalhadores, obviamente, têm de se adequar às exigências impostas pelas necessidades do mercado, e não pela satisfação de suas necessidades, temos, portanto, o trabalho alienado. Este historicamente tem se reestruturado em função de seus próprios interesses, precarizando cada vez mais as condições de trabalho, e seus efeitos nocivos atingem as diferentes dimensões da vida do trabalhador. Quando questionamos os professores, nas entrevistas individuais, acerca dos efeitos das condições de trabalho nas diferentes dimensões de sua vida, obtivemos as seguintes respostas:

Não ter infraestrutura adequada para trabalhar, não ter formação específica para melhorar minha metodologia na EJAI me deixa com sentimento de que não sou um bom profissional. (Prof. Fernando)

Em razão da falta de emprego que a gente sabe como está, como não tem outra opção a gente se sujeita a fazer merenda, servir a merenda, dar aula ao mesmo tempo pra eu não perder a turma, além de outras atividades, causa um desgaste físico. Me sinto cansado. (Prof. Francisco)

A questão da desvalorização profissional afeta muito a minha vida pessoal e familiar porque a gente ganha pouco aí não é possível, digamos assim, passear com a sua família, viajar porque seu salário não permite você fazer isso. Não ter o décimo terceiro, por exemplo, você não pode contar, não pode fazer um planejamento, tipo, “vou fazer tal coisa com meu décimo”, porque você não tem décimo. (Prof.^a Maria)

Ser contratada temporariamente abala o meu psicológico. Tenho medo de a qualquer momento ser demitida, sofrer ameaças, medo de incentivar os alunos a ir atrás dos direitos deles, porque eles sabem que alguém está por trás dos alunos, mais cedo ou mais tarde eles vão chegar nessa pessoa. Tenho medo de dormir empregada e não saber se vou acordar empregada, isso mexe bastante com o meu psicológico. A cada troca de prefeito, também é aquela preocupação, porque sai um entra outro e não sabemos se seremos recontratados novamente. (Prof.^a Luciana)

Nos relatos dos colaboradores, é possível observar que além da carência dos quesitos básicos necessários à objetivação do trabalho docente, da ausência de formação específica reclamada pelos professores e da sobrecarga de trabalho, ecoam vozes de súplica devido aos

impactos da desvalorização profissional em suas vidas pessoal, familiar e social. Essas vozes também têm a intenção de estimular o debate sobre as condições em que o trabalho docente na EJAI vem sendo realizado e que, como consequência, exercem efeitos negativos sobre a saúde desse profissional e, evidentemente, sobre a qualidade da educação.

Com relação à fala do Prof. Fernando, é perceptível a autorresponsabilização que o docente demonstra assumir pela ausência de infraestrutura e de formação, condições que deveriam ser disponibilizadas pelo Estado. Essa situação pode gerar, muitas vezes, processos de adoecimento por se sentirem impotentes frente aos desafios que a ausência do Estado imputa às condições pedagógicas de seu trabalho. Nesse sentido, Arroyo (2019) destaca:

Quando se pretende acabar com o Estado de Direitos e a política é priorizar a lógica do mercado, da rentabilidade, toda vida não rentável será decretada não vivível, ameaçável. Desmonte das escolas públicas e dos direitos e seus trabalhadores-profissionais para não gastos públicos com vidas não rentáveis, com trabalhos não rentáveis. Com pobres improdutivos não rentáveis, mas um peso na lógica do lucro, do mercado. (ARROYO, 2019, p. 111)

É na lógica do lucro, do mercado, da escola como empresa que a educação vem se materializando à luz das orientações de organismos internacionais comprometidos com o capital, com o aumento da economia. O desmonte dos direitos trabalhistas conquistados com muita luta pelos movimentos sociais e pelos trabalhadores deste país não é apenas uma ameaça, é uma realidade vivenciada no chão das escolas, especialmente daquelas onde estão as classes subalternizadas pelo sistema. A título de exemplo, daquelas onde estão os coletivos de “jovens, adolescentes negros sem renda, sem trabalho, sem teto, sem presente e sem futuro [...]” (ARROYO, 2019, p. 45).

A intensificação do trabalho reclamada pelo Prof. Francisco expressa a desumanização à qual estão submetidos os professores que assumem o trabalho docente nas turmas de EJAI, especialmente aqueles que trabalham por contratos temporários precarizados. Esses profissionais são submetidos a situações de insegurança trabalhistas, veem-se em situações de desprofissionalização na medida em que não realizam somente as atividades que dizem respeito à docência, mas têm de assumir responsabilidades que deveriam ser realizadas por outros profissionais. Para Laval (2019, p. 43), “a insegurança afeta não apenas a posse de um emprego, mas o conteúdo da profissão, a natureza das tarefas, a participação na empresa, as qualificações do indivíduo dentro de uma organização de trabalho mais ‘fluida’”. Tudo isso gera outros efeitos que também podem ser prejudiciais à saúde física e psicológica do trabalhador.

A vida do trabalhador, de modo geral, e do trabalhador docente, de modo particular, não existe desatrelada das demais dimensões pessoal, social e familiar. Isso se torna evidente no relato da Prof.^a Maria que, ao expor seu pensamento sobre os efeitos da desvalorização profissional, deixa explícita a inter-relação que há nessas dimensões. A narrativa da docente está em sintonia com o pensamento de Freire (2021):

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! Não foi rara a vez em que pondo minha mão afetivamente no ombro de alguém, tive-a, de repente, no ar, enquanto curvando-se, o corpo tocado recusava o contato do meu. (FREIRE, 2021, p. 41)

A concepção de corpo humano à qual o autor faz referência, que ele também denomina de “corpo consciente”, é um corpo que não se dicotomiza, que não pode ser compartimentalizado. Por isso, é necessário compreender esse entrelaçamento entre as diferentes dimensões da vida do profissional docente e como a desvalorização profissional afeta seu cotidiano, priva sua vida de atividades de lazer, bem-estar à família, repercutindo de forma negativa em sua subjetividade. Essa indissociabilidade dimensional da vida humana nos aproxima do pensamento do referido autor, ao mesmo tempo que nos provoca a pensar meios possíveis de reverter esse quadro de insensibilidade com a valorização desses profissionais.

Por fim, a instabilidade que as condições de trabalho docente na EJAI evidenciam, na fala da Prof.^a Luciana, diz respeito ao medo. Medo de ser demitida, de sofrer ameaças, de incentivar a formação crítica dos estudantes. São sentimentos que fazem parte de um corpo consciente. Consciente principalmente das condições impostas pelo sistema opressor para manter os professores ajustados aos interesses do sistema capitalista opressor. No dizer de Freire (2005),

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus ‘proprietários’ exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 2005, p. 38)

O medo da liberdade está intrinsecamente relacionado às condições de opressão em que estão imersos os trabalhadores, no contexto de uma sociedade marcada pelo desemprego, pela fome, pela miséria, pela falta de oportunidade ocasionada pela ação dos opressores que se utilizam das mais deprimentes estratégias para manter os professores em condição de

oprimidos. Tal realidade se reflete tanto no seu corpo consciente quanto nos corpos precarizados dos estudantes que são penalizados de forma indireta pela necessidade do silêncio dos professores para se manterem em situação de contratados. Esse é o assunto a ser tratado no próximo tópico.

5.3.2 Na formação integral dos estudantes

Ao analisarmos a relação entre as condições de trabalho docente na EJAI, no contexto desta pesquisa, e a formação dos estudantes, pairam algumas indagações: tem a escola dado conta de sua função social de formar para a cidadania? Têm os professores contribuído para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos e capazes de conviver em liberdade com seus pares e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna? Que formação recebem os sujeitos que passam pelas turmas de EJAI?

O diálogo, nas entrevistas individuais, com os professores da EJAI a respeito das condições de trabalho docente e seus efeitos sobre a formação dos estudantes proporcionou um entendimento ainda maior acerca da necessidade de ampliarmos nosso olhar para as condições que afetam não somente suas vidas, mas a educação de modo geral. Ao serem questionados sobre a influência das condições de trabalho na formação crítica dos estudantes, eles disseram:

Nossa condição de trabalho nos impede de ter voz ativa, nós temos que ter voz passiva pra gente não sofrer ameaças como outras professoras sofreram, isso nos faz ter medo de incentivar os alunos a irem atrás dos direitos deles, porque eles sabem que alguém está por trás dos alunos, mais cedo ou mais tarde eles vão chegar nessa pessoa. (Prof.^a Luciana)

Com certeza, não ter infraestrutura para dar uma aula de qualidade vai interferir no aprendizado do aluno. O professor está ali por amor também, claro que pessoalmente o professor se sente frustrado por não ter as condições necessárias, mas ele não vai deixar interferir no ensino, no aprendizado do aluno, ele vai lá fazer seu papel de educador, tentar dá o melhor para que o aluno consiga aprender. Mostrar a realidade e fazer com que eles lutem por seus direitos. (Prof.^a Maria)

Hoje eu posso dizer que apesar de faltar infraestrutura, eu sei que as minhas aulas contribuem para a formação crítica dos alunos porque sou do quadro efetivo. Mas eu já fui contratada, muitas vezes, eu nem ia buscar o direito que eles têm, muitas vezes eu neguei o direito deles a uma merenda de qualidade, de ir em busca de outros direitos. Eu não orientava eles a buscar porque eu não podia ofender ninguém, não podia falar nada porque eu era contratada. (Prof.^a Safira)

Com base nos fragmentos, é possível identificar efeitos negativos das condições de trabalho dos docentes na formação crítica dos estudantes; por outro lado, apesar das fragilidades, algumas iniciativas dos professores, mesmo sofrendo retaliação, vêm favorecendo a formação crítica dos estudantes. Do que foi exposto pelos professores, em relação aos efeitos

negativos, definimos três questões para nossa reflexão sobre o tema em pauta, delineadas no fluxograma 3, a seguir:



Fonte: Produzido pela autora do trabalho.

O primeiro termo destacado, *opressão*, aparece no desabafo da professora Luciana ao dizer que não podem ter voz ativa, têm de ter voz passiva. Nesse contexto, voltamos àquelas questões iniciais sobre a função social da escola de formar para a cidadania, sobre as contribuições dos docentes para a formação de sujeitos críticos e sobre que formação recebem os sujeitos que passam pelas turmas de EJAI. A escola, no contexto atual, parece às ameaças que a ordem capitalista opressora de plantão impõe à formação dos sujeitos, a qual vem sendo impelida a aderir à prática da dominação. Se os professores não podem ter voz ativa no seu fazer pedagógico com os estudantes, então estamos, mais uma vez, diante do bancarismo educacional, marcado pela narração, sonorização de palavras vazias de significado para os educandos (FREIRE, 2005).

Dessa forma, são escassas as contribuições que os docentes podem oferecer à formação crítica dos estudantes. Todavia, isso não significa dizer que estejam desprovidos de consciência crítica, pois as observações evidenciaram que eles estão ali carregados de conhecimentos epistemológicos, repletos de desejos de fazer da EJAI um lugar de oportunidades para esse público, para a formação crítica desses sujeitos. Contudo, o sistema exige que eles, contrariamente, posicionem-se a seu favor e camuflem a realidade de descaso com que a educação pública vem sendo tratada pelo sistema. Nas palavras de Freire (2000):

o fato mesmo de ter se tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas o fez também capaz de intervir na realidade condicionante. Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalisticamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada. (FREIRE, 2000, p. 56)

A consciência crítica possibilita ao sujeito discernir entre ser condicionado por determinada situação, mas consciente de seu condicionamento ser capaz de intervir para

transformar a realidade, e ser determinado por ela, que é cair no fatalismo, na adequação, na acomodação e na adaptação à realidade opressora que não pode ser transformada. O determinismo gera desesperança e contribui para que os sujeitos se conformem e se adaptem às situações de opressão.

Quanto ao segundo destaque referente à *negação de direitos*, sabemos que a falta de condições infraestruturais necessárias para a realização do trabalho docente não se constitui uma realidade apenas na modalidade de EJA, mas em toda a educação básica. Porém, quando se trata da referida modalidade, parece haver mais descaso, menos empenho, menos recurso, menos comprometimento, menos políticas públicas, menos interesse da classe dominante. A EJA não é levada a sério pelo Estado, de modo geral, e pelos gestores municipais, de modo particular, eles maquiagem uma realidade, não oferecem as condições de espaço físico, material didático-pedagógico, recursos tecnológicos, transporte, merenda escolar, espaços pedagógicos, entre outras necessidades.

Os docentes conhecem os direitos dos estudantes, mas não possuem força política para fazer valer esses direitos porque também são oprimidos nas suas condições de trabalho. Assumem a EJA, submetem-se a situações de opressão, mas utilizam dos poucos recursos que recebem para compensar, timidamente, os direitos negados aos estudantes. Por isso, afirmamos que a EJA sobrevive do assistencialismo da miséria do trabalho docente. Apesar dos esforços dos professores, a realidade pouco muda porque falta vontade política, falta sensibilidade e tomada de consciência por parte do Estado para dar qualidade à educação desse segmento educacional, a fim de diminuir a dívida histórica que o país tem com a classe trabalhadora desfavorecida economicamente. Romão (2007) destaca que

nunca é demais repetir que nosso problema não está ligado à falta de recursos nem à falta de competência pedagógica; suas raízes estão na falta de vontade política, cuja construção depende de intervenções aguerridas da categoria. Daí a sagrada indignação que deve nortear nosso comportamento, na relação com os definidores de políticas, com os alocadores e distribuidores de recursos, com os executores de programas. (ROMÃO, 2007, p. 66)

Por último, é notório, nas falas das professoras Luciana e Safira, que o professor que não tem voz ativa forma para o conformismo. Nessas condições, esse profissional se encontra impedido de formar cidadãos críticos, questionadores, capazes de sair em busca de seus direitos. Nos dizeres de Freire (1983, p. 92), é “como se fosse possível dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como ‘absurda e imoral’ a participação do povo no poder”. Essa é uma questão séria. Na medida em que os professores aceitam as condições de opressão a fim

de permanecer com seus contratos, estão abdicando de seu compromisso ético com a educação e simultaneamente contribuindo para formar ou deformar os estudantes, oferecendo conteúdos, muitas vezes, desprovidos de sentido para sua existência. Nesses termos, prossegue o educador: “Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação” (Ibid., p. 92).

A precariedade das condições em que a EJAI é materializada nas escolas da rede municipal, nas três localidades, muda apenas a forma da precarização de um lugar para o outro, mas persiste porque não existe vontade política para mudar essa realidade. No quadro 6, abaixo, fazemos uma exposição, a partir das entrevistas coletivas, sobre como funcionam os programas do FNDE para os estudantes da EJAI, nas escolas da rede municipal, a fim de exemplificar como vem se materializando a negação de direitos com os estudantes dessa modalidade de educação.

Quadro 6 – Funcionalidade dos programas do FNDE no contexto da pesquisa.

PROGRAMAS DO FNDE	LOCALIDADE	FUNCIONALIDADE
Merenda escolar PNAE	Sede	<i>Eles só merendam quando fica pronta do turno da tarde porque a noite não tem merendeira. (Prof.ª Maria)</i>
	Ilhas	<i>Eu vou buscar a merenda em Abaetetuba, levo pra casa e a minha sobrinha faz, eu dou uma gratificação do meu salário. (Prof. Francisco)</i>
	Estradas/ramais	<i>A merenda vai, mas elas lancham em outro horário por ser outra realidade. (Prof.ª Amélia)</i>
Biblioteca, espaços pedagógicos e laboratórios PNBE	Sede	<i>Os meus alunos da EJA não têm acesso à sala de informática, à biblioteca, à secretaria. Por quê? Tá tudo fechado. (Prof.ª Safira)</i>
	Ilhas	<i>A casa que eu dou aula é de uma aluna, ela me cedeu é um cômodo só, então eu transformei ali a casa que é bem velhinha em uma sala de aula, com quadro, cartaz, as cadeiras. (Prof. Francisco)</i> <i>Inexistem espaços pedagógicos.</i>
	Estradas/ramais	<i>A escola onde nós trabalhamos é cedida pela associação dos moradores. Todos os recursos que nós temos lá é cedido também, o Datashow é da associação, notebook é da associação, impressora é da associação. (Prof.ª Luciana)</i> <i>Inexistem espaços pedagógicos.</i>
Transporte escolar PNTE	Sede	<i>Inexiste transporte escolar circular na cidade.</i>
	Ilhas	<i>Para a EJA não tem transporte escolar. Os alunos que moram longe, na minha vinda, eu já levo eles comigo uma boa parte. (Prof. Francisco)</i>
	Estradas/Ramais	<i>Não foi mencionado pelas professoras.</i>
Livro didático PNLD	Sede	<i>O livro didático, a gente vai buscar nas SEMEC, mas não é a realidade do aluno, mas a gente adapta alguns assuntos que dá pra aproveitar. (Prof.ª Maira)</i>
	Ilhas	<i>Chega na escola, o livro didático para as crianças da educação infantil e pra EJA geralmente não chega. (Prof. Francisco)</i>
	Estradas/Ramais	<i>Não temos livro didático, como elas são internas, elas não têm recurso, então seria bom se o governo doasse, tanto caderno como lápis, todo o material escolar. (Prof.ª Amélia)</i>

Fonte: Produzido pela autora do trabalho.

Os alunos da EJAI são estudantes da educação básica, conforme estabelece a LDB. A referida legislação assegura seus direitos aos recursos do FUNDEB, embora tais recursos sejam inferiores para essa modalidade, como já discutimos nas seções anteriores. Eles têm direito, ainda, como os demais estudantes da educação básica, a serem assistidos por todos os programas do FNDE. Contudo, no Brasil, temos uma experiência histórica de discriminação e exclusão de direitos desses sujeitos, conforme vimos na segunda seção desta tese, que perduram até os dias atuais e acabam sendo legitimadas pelos interesses do Estado capitalista de orientação neoliberal. Nesses termos, Costa e Machado (2017) destacam:

Para a burguesia neoliberal, as políticas públicas representam obstáculos para o desenvolvimento da acumulação capitalista, sendo, em certa medida, causadoras da crise pela qual passa a sociedade. Ainda no discurso neoliberal há o temor do Estado interventor, o que significa uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, um ultraje à livre iniciativa e à concorrência privada, com risco ao equilíbrio que o próprio mercado pode estabelecer. Nessa perspectiva neoliberal, o livre mercado é o grande responsável pela equalização das relações entre os indivíduos e as oportunidades de inserção ocupacional da sociedade. (COSTA; MACHADO, 2017, p. 48)

É preciso compreender as condições em que a EJAI se materializa como um problema de política pública, de acesso e permanência desses sujeitos. É urgente que sua educação seja implementada nas mesmas condições da educação dos estudantes da educação básica seriada. É necessário compreender a história de lutas e resistências, tomá-la como ponto de partida para garantir igualdade de direito à educação, como estabelece a CF, a LDB e tantos outros dispositivos legais.

O terceiro elemento de reflexão diz respeito à formação dos educandos para o conformismo, formação que visa apenas a mera alfabetização funcional. Formação pautada na repetição de palavras ocas de sentido, porque assim se sentem os professores ao assumirem a EJAI nas condições de contratos precarizados; não questionam os direitos negados aos educandos, limitam-se à tarefa de ensinar conteúdos, “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2005, p. 65-66). Professores nessas condições cumprem uma obrigação, a qual, do ponto de vista da funcionalidade do sistema, pode parecer correta, no entanto, do ponto de vista de uma formação cidadã, ética e democrática, não é suficiente, não contribui para a formação de sujeitos questionadores, críticos e resistentes à opressão.

Esses profissionais reconhecem a lacuna na formação dos estudantes, porém, vivem o dilema entre a formação cidadã, ética e democrática e a garantia de seu contrato trabalhista precarizado. Temem sofrer retaliação porque têm exemplos de outros professores que foram

afastados por contrariar o sistema opressor. No relato da professora Safira, há o reconhecimento de sua postura acomodante frente às limitações impostas pelas condições existenciais do trabalho docente. Já no relato da professora Amélia, a qual já havia sido destrutada à época da pesquisa de campo, revela uma postura de resistência, motivo pelo qual, possivelmente, foi decretado seu afastamento.

Para Freire (2015, p. 102), a tarefa do educador frente aos mandos da classe dominante deve ser astuciosa, ou seja, “aprender manhosamente, a manha é uma tática fundamental de sobrevivência e de luta dos dominados”, isso enquanto a transformação radical não se dá. O autor se refere à astúcia que deve ter o educador frente aos programas e projetos verticalizados que chegam às escolas, frente aos currículos prescritivos delineados nos livros didáticos, nos conteúdos acríticos, nas orientações que vêm de cima. Segundo o autor, o educador posicionado politicamente deve ir problematizando a realidade junto aos educandos e à comunidade escolar, potencializando a formação da consciência crítica dos educandos. O que não é possível nem aceitável é o educador reproduzir a ideologia dominante gerando opressão para si e para os educandos.

Além dos efeitos negativos evidenciados no fluxograma 3, tivemos a contribuição da Prof.^a Safira que, contrariamente, declara ser a sua prática na EJAI reveladora de formação crítica, a professora, por ser efetiva, relata possuir autonomia no desenvolvimento do trabalho docente. A professora destaca que, antes de ser efetivada por meio de concurso público, foi professora contratada e reconhece que essa condição a impedia de lutar pelos direitos dos estudantes. É importante ressaltarmos pelo menos dois aspectos acerca do relato da professora. Em primeiro lugar, a professora, assim como os demais colaboradores desta pesquisa, reconhece a precariedade na infraestrutura para funcionamento da EJAI. A segunda questão é que os demais colaboradores se oprimem na hora de questionar e reivindicar condições, e a Prof.^a Safira diz conscientizar os estudantes a saírem em busca de seus direitos.

Essa revelação nos coloca em situação de pensar na afirmação que defendemos nesta tese: de que o trabalho docente pode ser considerado uma atividade de estímulo à educação emancipadora, embora não seja o elemento definidor, pois existem outras implicações. Entretanto, não podemos perder de vista que o professor exerce uma relação dialógica com os educandos que lhe possibilita não impor sua posição política frente às injustiças, mas adverti-los dos equívocos que podem cometer se suas posições vão na contramão de sua humanização. Nesse sentido, Freire (2000, p. 81) destaca: “o êxito dos educadores [...] está centralmente nesta certeza que jamais os deixa de que é possível mudar, de que preservar situações concretas da miséria é uma imoralidade”. Portanto, favoráveis a esse pensamento, acreditamos nas

possibilidades emancipadoras a partir das práticas docentes, mesmo sabendo que os desafios para essas possibilidades são de toda ordem, mas não são situações-limites insuperáveis.

Ao finalizar esta seção e iniciar a próxima, ressaltamos que até aqui todo nosso esforço se deu no sentido de demonstrar os limites impostos pelo sistema opressor. Procuramos, com base na pesquisa empírica e no referencial teórico, denunciar as condições em que o trabalho docente vem se materializando no contexto da EJAI. Na próxima seção, nossas reflexões serão direcionadas ao anúncio de possibilidades para que o trabalho docente possa estimular a educação na perspectiva da emancipação.

6 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EJAI: DAS IMPLICAÇÕES ÀS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS EMANCIPATÓRIAS

“Seria horrível se tivéssemos a sensibilidade da dor, da fome, da injustiça, da ameaça, sem nenhuma possibilidade de captar a ou as razões da negatividade. Seria horrível se apenas sentíssemos a opressão, mas não pudéssemos imaginar um mundo diferente, sonhar com ele como projeto e nos entregar à luta por sua construção. Nos fizemos mulheres e homens experimentando-nos no jogo destas tramas. Não somos, estamos sendo. A liberdade não se recebe de presente, é bem que se enriquece na luta por ele, na busca permanente, na medida mesma em que não há vida sem a presença, por mínima que seja, de liberdade. Mas apesar de a vida, em si, implicar a liberdade, isto não significa, de modo algum, que a tenhamos gratuitamente. Os inimigos da vida a ameaçam constantemente. Precisamos, por isso, lutar, ora para mantê-la, ora para reconquistá-la, ora para ampliá-la”.

(FREIRE, 2000, p. 131-132).

Ao longo das seções anteriores, demonstramos a realidade das condições de trabalho docente na EJAI. Partimos inicialmente do resultado dos dados quantitativos demonstrando redução de matrícula, redução de turmas, vínculo e formação dos professores. Em seguida, apresentamos resultados dos diálogos nas entrevistas coletivas e individuais, iniciando com as coordenadoras da EJAI, na SEMEC/Abaetetuba, para posteriormente trazer informações dos diálogos com os professores, além de informações das observações realizadas juntos a eles. Nesse movimento que fomos realizando, apresentamos as denúncias feitas pelos sujeitos da pesquisa acerca das precárias condições em que o trabalho docente na EJAI vem sendo realizado.

Nesta seção, trazemos os sonhos desses sujeitos anunciando possibilidades para que o trabalho docente na EJAI possa estimular a educação na perspectiva da emancipação. Na epígrafe, o autor afirma que seria horrível se, conhecendo a realidade de opressão, não pudéssemos imaginar um mundo diferente, sonhar com ele e lutar por sua construção. Esse mundo o qual é possível sonharmos e é possível se tornar realidade, só é possível por causa de nossa inconclusão como seres que, segundo Freire (2005), têm, em sua essência, a vocação ontológica de *ser mais*, portanto, não está determinado, acabado, concluído. Isso abre uma imensa possibilidade de mudar a realidade de opressão. Para dialogar sobre possibilidades outras às condições de trabalho docente, vamos evidenciar algumas categorias centrais nesta seção, como: diálogo, conscientização, inédito-viável e situações-limites.

O anúncio das possibilidades como caminhos à emancipação foram problematizados à luz dos diálogos com Freire, Marx, Adorno, Arroyo, entre outros que serviram de base para

nossas reflexões sobre o tema em questão. É importante ressaltar que faremos apontamentos com base no referencial teórico e nos anseios dos educadores, a fim de que o trabalho docente na EJAI seja revelador da educação que sonhamos para os sujeitos dessa modalidade, os quais merecem ser respeitados em seus direitos. Uma educação que contribua para que eles alcancem a formação necessária à sua emancipação como cidadão que deve gozar de todas as oportunidades junto aos demais estudantes da educação básica. Não obstante, os referidos apontamentos se apresentam como sugestões, jamais como receitas. Nesse sentido, como primeiro elemento, pensamos que é imperativo levantar a âncora das determinações, condicionantes e limites impostos pelas instituições à EJAI, que se refletem de forma negativa no trabalho dos professores.

6.1 Levantar a âncora das determinações, condicionantes e limites à precarização do trabalho docente

Iniciamos explicando o significado da simbologia *âncora*. É um objeto da área da náutica e serve para imobilizar as embarcações, deixando-as seguras. Alvarez Ferreira (2013) explica que a âncora é o símbolo da firmeza, da força, da tranquilidade, da esperança e da fidelidade, pois quando se lança a âncora em um determinado lugar, ela protege a embarcação das tempestades deixando os tripulantes seguros. Para quem está na embarcação, a âncora significa esperança nos momentos de tempestade. Por outro lado, a âncora também pode significar retrocesso, obstáculo e barreira, quando se fixa em um determinado lugar e permanece agarrada com medo dos novos conflitos que as tempestades possam oferecer, dessa forma, em vez de avançar, retrocede. Somente quando o navegante toma consciência de que é possível buscar outros mares, ele consegue levantar a âncora e vislumbrar novas possibilidades.

Levantar a âncora das determinações, condicionantes e limites à precarização do trabalho docente, neste trabalho, é um convite à reflexão para os profissionais que assumem a coordenação da EJAI nas secretarias municipais, gestores das escolas e professores. É óbvio que quando assumimos um cargo público, estamos, de certa forma, condicionados às orientações que vêm das autoridades, porém, se essas orientações ferem nosso dever ético, é necessário repensar a serviço de quem está o nosso compromisso profissional. Se está a favor da manutenção do *status quo* das autoridades de plantão, então devemos permanecer ancorados. Se, de forma contrária, nosso compromisso é com a educação na perspectiva da emancipação, é preciso, então, levantar a âncora, a fim de conquistar outros mares condizentes com o nosso compromisso ético. Nos diálogos com as coordenadoras da EJAI/SEMEC/Abaetetuba, por

meio das entrevistas individuais, quando questionadas a respeito da autonomia para coordenar o trabalho com a EJAI, na rede municipal, elas relataram o seguinte:

A gente não tem essa autonomia para lotar os professores da EJA. Eu tinha autonomia de aconselhar, mas ao mesmo tempo eles não podiam saber que eu tinha essa influência com eles porque era o meu trabalho que estava ali. O RH mandava me chamar e dizia: “Professor tal tal tal vai ficar na escola tal tal”. Eu cheguei a ver muitos bilhetinhos de vereador, bilhetinho aqui, bilhetinho ali, as indicações são assim. Nós não temos influência nenhuma, então, esse foi um dos motivos assim que me decepcionou para continuar na coordenação da EJAI. (Coord. Izabela)

Até mesmo dentro da SEMEC não era chamada a coordenação da EJA para participar de eventos. Eram chamadas as outras coordenações, entendeu? A coordenação da EJA ia quando os demais não podiam ir. Em relação à lotação, em nenhum momento eu pude participar, entendeu? Eu vejo assim que essa questão inviabiliza o trabalho. (Coord. Giovana)

As falas das coordenadoras revelam que as determinações das políticas educacionais da secretaria municipal de educação condicionam e limitam os coordenadores a fazer somente o que convém ao sistema. É perceptível, a partir desses relatos, que a condução do trabalho na coordenação não obedece a um plano de ação voltado às necessidades da EJAI, considerando critérios na lotação de professores que tenham afinidade, formação e interesse pelos estudantes e por sua humanização. Em vez disso, o trabalho é conduzido conforme os interesses dos políticos locais. Nesse sentido, a lotação dos professores, a título de exemplo, é feita por indicação, sem que a coordenação tenha autonomia para estabelecer critérios que estejam em consonância com o trabalho nessa modalidade.

Para Freire (2011), quando, em nossa atuação profissional, somos impedidos de agir e refletir sobre o mundo para transformá-lo, porque somos limitados pelas determinações de interesses de grupos aos quais estamos a serviço, nossa atuação não desumaniza apenas aqueles a quem negamos o direito de ser mais, mas a nós mesmos. Nesse sentido, afirma:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Esse medo quase sempre resulta de um ‘compromisso’ contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão ‘comprometidos’ consigo mesmos, com seus interesses ou com o interesse dos grupos, aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 2011, p. 22-23)

O compromisso ético do profissional, segundo o educador, precisa ser maior que o medo de revelar nossa posição no mundo. É importante destacar que as duas professoras, que ocupavam o cargo de coordenadoras, são profissionais do quadro permanente, ainda assim, mostravam-se com receio de contrariar as orientações do sistema. Em um dado momento da

entrevista, a coord. Izabela revelou: “mesmo sendo efetivo, a gente precisa do emprego, então, se eu fazer um motim com o professor, uma manifestação e mobilizar os alunos a questionarem com a diretora, com a SEMEC, no outro dia, eu sou transferida”. Essa fala revela que as ameaças não se restringem aos profissionais em condições instáveis de trabalho, mas a todos que se mostram contrários às determinações verticalizadas do sistema opressor. Arroyo (2012) destaca que esses trabalhadores precisam reivindicar seus direitos de denunciar as situações de desumanização no espaço de trabalho. Na expressão do autor:

[...] Os trabalhadores, vítimas dessa negatividade do trabalho alienante, pressionam para que essas pedagogias sejam mais pesquisadas e teorizadas. Inclusive que sejam levadas em conta nos processos de aprender dos educandos populares que chegam às escolas vítimas de processos deformadores. A ênfase no trabalho como princípio pedagógico tem secundarizado o trabalho real, alienante, desumanizador de que são vítimas os trabalhadores e suas famílias e até suas crianças. (ARROYO, 2012, p. 88)

Ao analisar os desabafos das coordenadoras e relacioná-los com as reflexões do autor, é importante destacarmos que, ao expor a realidade para a academia, por meio das entrevistas, elas estão, de certa forma, fazendo um apelo para que essa realidade seja mais pesquisada e teorizada. Esse pode ser um passo importante para iniciar a luta. Mais adiante, o autor afirma que “ninguém melhor para se contrapor, resistir a toda exploração, desumanização, produzindo outras pedagogias de libertação como trabalhadores” (ARROYO, 2012, p. 88). O autor acredita na força dos trabalhadores organizados em movimentos sociais. Talvez, a melhor saída frente à realidade exposta pela coord. Izabela não seja iniciar realizando um motim. Daí a necessidade da organização dos movimentos dos trabalhadores, no sentido de produzir inéditos-viáveis que lhes possibilitem a liberdade das situações de dominação, sem sofrer retaliações.

Não é demais reforçar que essa forma encontrada pelo sistema para controlar os professores e demais profissionais da educação revela que a escola não está mais a serviço dos interesses da classe trabalhadora, não visa à formação do cidadão para se tornar sujeito livre e emancipado e contribuir, em conjunto com outros sujeitos, para a construção de uma sociedade mais igualitária. A formação do cidadão continua no discurso porque interessa ao capitalismo, formação não no âmbito dos interesses da classe trabalhadora, mas no âmbito dos interesses do capitalismo global. É nesse viés que Laval (2019, p. 68) destaca: “a razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas da produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado”. Toda a luta dos trabalhadores da educação deve ser no sentido de resistir e reexistir a esse processo de exploração e desumanização.

Contudo, a lógica desse sistema – que não é uma especificidade apenas do contexto empírico desta pesquisa, muito menos nacional, mas global e mundial – é que a realidade está dada e nada mais é possível fazer porque estamos condicionados às suas determinações verticalizadas. Dessa forma, o sujeito é impelido a aceitar atuar, comprometendo-se com a desumanização dos demais sujeitos e deles mesmos. Freire (1996), contrariamente, destaca que como seres inacabados, mas conscientes de seu inacabamento, os sujeitos podem ir mais além, diferente das demais espécies animais, que não se sabem inacabadas, por isso, nada mudam, apenas se adaptam à natureza. Os seres humanos, por sua vez, inserem-se no mundo, lutam, resistem e podem transformar a realidade em prol de sua humanização. Por isso, afirma:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 54)

O autor afirma que mesmo sabendo dos limites impostos pela racionalidade opressora, as quais inviabilizam processos históricos de transformação do mundo, o ser humano é o único que tem consciência de que tais limites não se eternizam. As duas coordenadoras demonstraram ser conscientes de que a falta de autonomia para coordenar a EJAI na rede municipal é um problema sério que precisa ser resolvido. Podemos, assim, inferir que um dos primeiros passos para a libertação daqueles que se encontram reféns dessa racionalidade seja a tomada de consciência de que os processos históricos são construções humanas. Por isso, Freire (2006, p. 156) declara que “a história não faz nada, não possui nenhuma imensa riqueza, não liberta nenhuma classe de lutas: quem faz tudo isto, quem possui e luta é o homem mesmo, o homem real, vivo [...]”. Marx corrobora essa tese:

O conceito dos direitos do homem só foi adotado no mundo cristão no último século. Não é uma ideia inerente ao homem; ao contrário, foi conquistada na luta contra as tradições históricas em que o homem foi educado até agora. Consequentemente, os direitos do homem não são nenhum dote da história passada, nenhuma dádiva da natureza, mas o prêmio da luta contra o inesperado do nascimento e contra os privilégios. São os resultados da cultura e só pode possuí-los quem os mereceu e ganhou. (MARX, 2006, p. 29)

Portanto, a luta por melhores condições de trabalho, de vida, de saúde, de educação e de dignidade humana é um processo histórico que não pode ser construído ou conquistado a não ser pelos próprios seres humanos. Não herdamos da história ou dos deuses os direitos que adquirimos, a história por si só não faz nada, como assevera Freire, eles nascem das lutas de homens e mulheres organizados. É nesse sentido que Marx afirma que a conquista de nossos

direitos não são dádivas da natureza ou das tradições históricas, mas prêmio de todos e todas que não medem esforços para lutar contra os privilégios da classe hegemônica.

Nessa perspectiva, tomar consciência da situação de opressão e denunciá-la pode ser um ponto de partida para uma longa e desafiante batalha contra os interesses do sistema, mas não é suficiente para transformar a realidade. A transformação da realidade exige opção política, compromisso e engajamento do educador a favor do projeto de sociedade e de educação que defende. Mais uma vez, destacamos a não neutralidade na educação. Se queremos transformar a realidade opressora, precisamos definir nossa posição no mundo. Por isso, Freire (2005, p. 132) esclarece: “conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”.

No relato da coord. Izabela, ela expressa que a falta de autonomia para conduzir a EJAI na rede municipal a decepcionou e a fez desistir da coordenação. Talvez ela não seja a única que, envolvida pelo sentimento de raiva e indignação diante da forma como a EJAI é tratada nas políticas municipais, tenha desistido de assumir a coordenação da EJAI. Se esses sentimentos nos colocam em situação-limite de negação da realidade concreta, impedindo-nos de adentrar na essência da questão e problematizá-la, nossa raiva e indignação perdem sua razão de ser. Se, por outro lado, nossa raiva e indignação provocam em nós o desejo de nos rebelarmos contra as posturas antiéticas e buscarmos transgredir a ordem estabelecida que vai contra o princípios da educação pública, gratuita e de qualidade social para todos, então, nossa postura frente às situações-limites ganham outro significado.

As coordenadoras também ressaltam que os nomes dos indicados para atuarem com contratos temporários como professores da EJAI chegam ao setor de recursos humanos em forma de “bilhetinhos” e daí são encaminhados à coordenação, que não possui autonomia para avaliar ou estabelecer critérios de lotação. Essa realidade revela o lugar que os contratos temporários precarizados vêm assumindo no espaço das instituições públicas. No contexto de reestruturação capitalista, os contratos temporários têm papel preponderante. Em âmbito local, porque auxiliam os políticos de plantão que se utilizam da vulnerabilidade das pessoas em busca de trabalho para mantê-los reféns e se manterem no poder. Em âmbito nacional, interessa ao Estado manter profissionais com contratos temporários precarizados, sem direitos trabalhistas que o eximem da responsabilidade pelo financiamento da educação pública.

É contra essa lógica que somos chamados a lutar, resistir e reexistir todos os dias no campo da educação. A nossa luta é pela escola pública, gratuita e de qualidade social para todos. É nesse sentido que Freire resalta não ser suficiente tomar consciência de uma determinada

realidade de opressão. Tomar consciência constitui um passo para o desenvolvimento crítico da conscientização. O educador ressalta que

A conscientização não consiste num “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato “ação-reflexão”. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens. (FREIRE, 2016, p. 56-57)

Dessa forma, corroboramos a tese do autor de que a denúncia de uma situação-limite que desumaniza os seres humanos exige engajamento na *práxis* transformadora, exige ação-reflexão sobre o mundo e sobre a realidade obscura que nos afasta da verdade. A situação-limite conduz ao fatalismo, às determinações, às submissões, às impossibilidades, à desesperança. É por isso que a coordenadora Izabela, impotente frente à situação-limite imposta pela realidade opressora, opta por deixar a coordenação da secretaria.

As situações-limites, se não forem problematizadas, não nos oferecem possibilidades de buscar respostas aos desafios que a realidade oferece, muito menos abrem perspectivas para produzir situações libertadoras e inéditos-viáveis. É nesse sentido o convite a levantar a âncora das determinações, condicionantes e limites impostos às condições de trabalho docente na EJAI, as quais, em âmbito local, iniciam pelas instâncias que deveriam propiciar as condições favoráveis à qualidade da educação dos sujeitos desse segmento educacional.

6.2 Da submissão destrutiva do capital à minimização das perversas formas de expressão da negação de direitos à EJAI

Nesta segunda subseção, nosso objetivo é problematizar a negação de direitos na EJAI, a fim de visualizarmos possíveis inéditos-viáveis capazes de diminuir a distância entre o proclamado na lei e a realidade concreta. Como vimos na primeira subseção, a negação de direitos é uma realidade mundial, nacional e local e que, por ser legitimada em âmbito macro, vem se reafirmando em sentido micro nas diferentes instâncias federadas pelos próprios responsáveis por torná-la uma educação mais inclusiva e cidadã. O mesmo sistema que cria as leis, age de forma contraditória dificultando a efetivação das políticas públicas educacionais.

No decorrer da seção 3, quando tratamos sobre a EJAI, trouxemos a totalidade em que essa modalidade foi constituída historicamente. Essa abordagem foi fundamental para compreendermos as formas como a negação de direitos se expressa no contexto atual, ainda sob forte influência do preconceito e da discriminação sofrida no decorrer da história. Ao nos aproximarmos do contexto empírico desta pesquisa, nos diálogos junto aos professores, nas

observações, nas entrevistas individuais ou coletivas, percebemos as insatisfações dos docentes em relação ao trato desigual com a EJAI. Apesar dessa modalidade ser parte constituinte da educação básica, ela carrega as marcas da discriminação e do preconceito, é subjugada como uma modalidade de pouca ou nenhuma importância para o sistema.

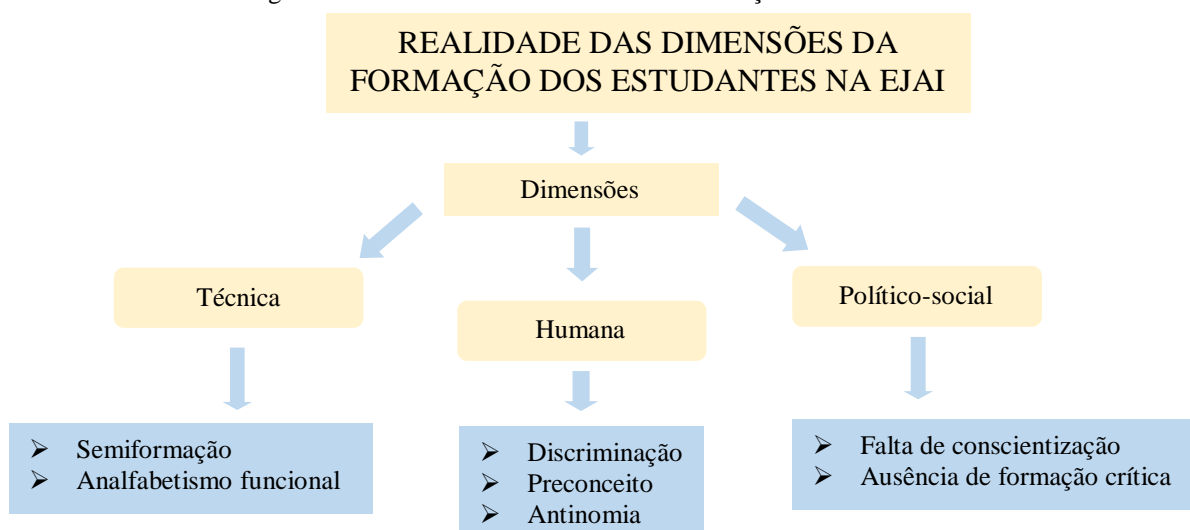
Para compreender melhor o que estamos dizendo, retornemos ao tema das condições dadas à coordenação da EJAI para desenvolver o trabalho junto aos professores. Esses profissionais reclamam da falta de autonomia e temem retaliação caso queiram mover alguma ação contra as situações de injustiças e opressão. Assim, essa situação se reflete como efeito dominó: à medida que os coordenadores, oprimidos, agem em conformidade com as determinações das autoridades às quais estão submissos, também colocam os gestores das unidades educacionais nas mesmas condições de aderência às determinações verticalizadas. Eles percebem a ausência de esforços por parte da SEMEC para dar qualidade à educação dos atendidos na EJAI, não questionam a formação dos professores, a afinidade com a modalidade, a forma como foram contratados, enfim, aceitam.

Os professores, especialmente aqueles que possuem contratos temporários, chegam às escolas e aderem às determinações que lhes são impostas e trabalham na mesma situação de antinomia; suas práticas, por sua vez, reproduzem aos estudantes a mesma condição de antinomia. Com isso, criam-se turmas de EJAI sem as condições de infraestrutura física e materiais adequadas, com direitos negados, com professores sem autonomia para lutarem por melhores condições de trabalho, com estudantes conformados à aprendizagem de conteúdos desarticulados do contexto e sem formação crítica acerca da realidade opressora que os coloca em condições de desigualdade em relação aos demais estudantes da educação básica.

Nos estudos de Freitas, Lemos e Amorim (2017, p. 263), as autoras questionam: “será possível que a política que seria de inclusão e reparação pode assumir sempre as características da desqualificação do segmento educacional da EJA, de maneira a invalidar as lutas e as possibilidades de estruturar-se como uma instância de prestígio?”. O questionamento das referidas autoras precisa inquietar os educadores que abraçam a causa dessa modalidade no sentido de retirar a âncora em que têm fixado suas práticas em conformidade com as determinações, condicionantes e limites que o sistema historicamente vem impondo contra os coletivos discriminados pelo capitalismo.

Ao analisarmos a realidade da formação dos estudantes dessa modalidade de educação, em suas diferentes dimensões afetadas pela secundarização nas políticas públicas, é possível termos uma visão geral delineada no fluxograma 4:

Fluxograma 4 – Realidade das dimensões da formação dos estudantes.



Fonte: Produzido pela autora do trabalho.

O fluxograma 4 ilustra as situações-limites em que a realidade de formação recebida pelos estudantes da EJA se encontra, dadas as condições oferecidas para seu funcionamento. A finalidade da educação, conforme a LDB, em seu art. 2º, é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Será que os estudantes da EJA estão se desenvolvendo plenamente? Estão sendo preparados para exercer sua cidadania? Estão recebendo a formação necessária para adentrar o mundo do trabalho? Nos estudos de Candau (2011), a autora trata da multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender. Ela parte da seguinte compreensão: se, na formação dos educandos, falta-lhes uma das dimensões explicitadas no fluxograma acima, fica essa formação desprovida do seu verdadeiro sentido. Não obterão o pleno desenvolvimento.

Iniciemos problematizando a dimensão técnica da formação dos estudantes da EJA. É consenso entre educadores e especialistas que uma boa formação técnica abre maiores possibilidades para o cidadão atuar com mais competência e obter mais possibilidades de adentrar no mundo do trabalho. É consenso, ainda, que o avanço da tecnologia tem contribuído sobremaneira para o desenvolvimento das competências técnicas dos estudantes. Quanto mais oportunidades os estudantes possuem de enriquecer seu arcabouço cultural, mais chances têm de galgar caminhos mais profícuos à sua formação. É nesse sentido que as escolas dispõem de laboratórios científicos, bibliotecas, espaços pedagógicos e apoio pedagógico que ofereçam incentivos para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Contudo, os avanços na garantia desses direitos cidadãos ainda não se estenderam a todos os estudantes.

Nas escolas que ofertam EJAI, na rede municipal de Abaetetuba, esses espaços ou inexistem (caso das turmas de EJAI nas ilhas e estradas/ramais) ou estão inacessíveis a esse público, conforme relata a prof.^a Safira, que atua em uma escola da sede: “Eu acho que falta uma coordenação, uma equipe técnica que tenha amor e queira trabalhar pela EJAI. A biblioteca fica fechada, a secretaria fica fechada, a sala de informática fica fechada, e qual é o direito do aluno da EJA?”. Os professores que atuam na EJAI, nas escolas da sede, dispõem apenas do espaço físico da sala e do quadro branco para copiar os conteúdos. As escolas com turmas de EJAI ficam solitárias no noturno, com a presença apenas do porteiro, dos professores e dos estudantes. Arroyo (2017) elucida:

O direito ao conhecimento não é admitido como inerente ao conhecimento do direito à cidadania de todos. Ainda não foi superada a dicotomia entre os cidadãos já sujeitos de direitos e os outros subcidadãos sem direitos, ou em uma subcidadania condicionada à escolarização. Prevalece a velha promessa dominante de que, pela educação, escolarização, letramento, pelo sucesso nos percursos escolares e curriculares, essas anomalias, esses incidentes e acidentes de exclusão e desigualdade seriam superados. A EJA é a síntese dessas promessas vãs. (ARROYO, 2017, p. 128)

Os professores que convivem com o coletivo da EJAI, excluídos de seus direitos, percebem essa dicotomia entre os cidadãos reconhecidos como sujeitos de direitos e os subcidadãos sem direitos, entre os quais, está o público da EJAI, conforme explica o autor supracitado. A cultura de exclusão prevalece nas instituições educacionais à medida que consideram que a esses sujeitos incultos e culpados das próprias condições não é necessário dispor dos bens materiais e culturais aos quais têm direito na instituição escolar. Nesse viés, os seguintes discursos e pensamentos são comuns: “eles não vão chegar muito longe”; “estão ali apenas para cumprir uma obrigação da lei, mas pode ser qualquer educação, de qualquer forma, em qualquer espaço, em qualquer condição”.

Os docentes explicam, ainda, que os direitos dos estudantes, que deveriam ser materializados por meio dos programas do FNDE, já mencionados nesta tese, são deixados de lado pelos gestores da SEMEC e das unidades educacionais. Dos professores vêm apelos para que as nossas pesquisas possam descortinar essa realidade, já que eles não podem reclamar os direitos dos estudantes porque temem retaliações, punição ou perdas de seus contratos temporários. Nas ilhas e estradas/ramais, eles são impedidos de usar o transporte escolar porque lhes foi informado, pela gestão da escola, que esse recurso é destinado aos estudantes da educação básica seriada.

Todas as situações mencionadas, que teoricamente podem parecer não influenciar a formação técnica desses estudantes, vão, aos poucos, causando um sentimento de inferioridade

em relação aos demais estudantes, de desânimo e contribuindo para o abandono escolar. Os que persistem concluem o ano com uma formação fragilizada, a qual Adorno (1995) denomina de semiformação. Para o autor, quando a formação dos estudantes se apresenta desprovida de criticidade, de formação para o espírito, ela se reduz à semiformação e restringe o sujeito a mero reprodutor da ideologia social dominante, adaptado aos interesses da classe dirigente. Nesse sentido, afirma que a semiformação é um “[...] estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 2010, p. 33).

A formação humana, outra dimensão importante para a formação dos estudantes, não está apartada das demais dimensões; quando uma das dimensões é negada, fica incompleta a formação desse sujeito. Ou seja, se lhe são negados os instrumentos básicos para dar qualidade à formação técnica, sua formação humana e integral fica prejudicada. Violar direitos estabelecidos na legislação é uma atitude antiética que em nada soma para a formação humana dos estudantes. Para Candau (2011), a formação humana é uma dimensão sem a qual a formação do cidadão fica fragilizada. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano. Logo, não há como pensar a formação do cidadão desarticulada dessa dimensão.

Freire (1996, p. 95) destaca que um dos saberes indispensáveis à prática docente é o da “impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos estudantes. De separar prática da teoria, autoridade da liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”. Para o autor, somos uma totalidade. As diferentes dimensões se completam, sendo impossível a formação integral do educando se uma das dimensões de sua existência é negada. Mais adiante, acrescenta: “o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação”. (Ibid., p. 96). Dessa forma, nossa luta se faz também quando não cedemos aos apelos e nem nos rendemos à opressão que fere nossa postura ética e compromete a educação integral dos educandos.

A terceira e não menos importante dimensão, a político-social, de acordo com Candau (2011, p. 16), não sendo apenas um aspecto do processo de ensinar e aprender, “impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntária) possui em si uma dimensão político-social”. No contexto de uma sociedade de cunho neoliberal, mercadológica, essa dimensão ficou subsumida, uma vez que não interessa ao pensamento neoliberal que os educandos associem tal dimensão aos conteúdos que são ensinados nas escolas. Para esse pensamento, o mais importante é a formação técnica útil e necessária às

empresas, a fim de que a formação esteja alinhada com a produção e reprodução da economia. Para Laval (2019), a educação, no contexto do pensamento neoliberal,

visa a eficiência tanto nos meios como nos fins da escola, na medida em que a escola é sempre um recurso para a competitividade. A ideia dominante é combater as diversas formas de analfabetismo ou os diferentes tipos de evasão escolar, mas consiste sobretudo em transmitir uma determinada cultura, mais que útil e em sintonia com as necessidades das empresas, a indivíduos que se tenta pré-adaptar aos postos de trabalho que vão ocupar. (LAVAL, 2019, p. 286)

Assim, nessa concepção, a dimensão político-social não tem importância porque as empresas não estão preocupadas com o contexto político-social em que os educandos estão imersos. Para essa linha de pensamento, a escola nada tem a ver com seus condicionantes sociais. À escola cabe a tarefa de formar indivíduos aptos a contribuir para o aumento da produtividade e o fortalecimento da economia. Aos educandos, considerados quase “coisa”, cabe a tarefa de se adaptar. Freire (1996), contrariamente, destaca:

eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisões, de liberdade, de ética. (FREIRE, 1996, p. 75)

Que sentido pode ter a educação, nesse viés, para os educandos da EJAI, se os interesses do Estado pela educação não visam à formação para sua cidadania e emancipação? Se a formação que recebem não dialoga com as condições de fome, miséria, violência e desemprego a que estão sujeitos milhões de brasileiros em condições de pobreza e extrema pobreza? Nossa existência humana não se dá no domínio da determinação. Somos seres de possibilidades, de esperança, de resistência; somos vocacionados para *ser mais*. É nosso engajamento nas lutas contra todo tipo de desumanização que nos permite sonhar e testemunhar novas possibilidades para a educação, a qual não se dissocia de nenhuma das dimensões do processo de ensinar e aprender.

Para Arroyo (2019, p. 14), a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade social para todos não pode estar dissociada de outras lutas, como a luta por “direito à terra, teto, trabalho, renda, vida”. Por isso, a educação, para ter sentido de formação para a vida do educando, precisa estar permeada dessa multidimensionalidade, sem a qual o ensinar e aprender se acham desprovidos de sentido existencial para ele. O trabalho do docente, ao relacionar seu *quefazer*, sua defesa pela educação pública, gratuita e de qualidade social para todos

embrenhada a outras lutas, está cumprindo seu papel político-social de lutar pela garantia de todos os direitos dos cidadãos.

É nesse viés que o trabalho docente precisa ser pensado e materializado. Romper com o silêncio imposto pelos limites das políticas nefastas desse sistema não é tarefa fácil, mas é possível. O que não é possível nem ético é permanecer limitado pelas ordens prescritivas e verticalizadas. O que não é possível nem ético é sustentar a EJAI sem o mínimo de condições de funcionamento porque os professores e a coordenação pedagógica não têm força política para mudar a realidade de opressão diante desse sistema. O que não é possível nem ético é semiformar os estudantes da EJAI, destruindo os sonhos que trouxeram quando decidiram retornar à escola. O trabalho em prol da libertação e da emancipação na EJAI não pode ser realizado de forma solitária, mas solidária, por pessoas e coletivos éticos, compromissados com a luta por um mundo mais justo, mais fraterno e menos feio, como bem disse Freire.

Na próxima subseção, nos ocuparemos em dialogar sobre a força que têm os movimentos coletivos na busca pela transformação da sociedade.

6.3 Esperançar, resistir e reexistir nos movimentos coletivos: desafios dos sujeitos da EJAI em tempos de exceção

As análises realizadas ao longo deste trabalho têm nos mostrado que não existe outro caminho a ser trilhado que não seja o caminho da esperança, da resistência e da reexistência frente a esse desmonte de direitos advindo do incremento da atual fase da crise estrutural do capitalismo. Esses elementos são essenciais para mudar a realidade que nos oprime. No entanto, eles não podem ficar no campo da subjetividade, é necessário avançar e atingir também a objetividade. Conforme Freire (2005), a subjetividade dissociada da objetividade vira objetivismo, vira *blá-blá-blá*. Por isso, assevera: “nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade” (Ibid., p. 41). Ou seja, para o autor, essa relação dialética entre ambas é necessária se estamos dispostos a lutar para transformar a realidade opressora.

Nesta terceira subseção, vamos dar continuidade às reflexões que iniciamos desde a primeira, ou seja, de pensarmos possibilidades a fim de que o trabalho docente na EJAI usufrua das condições favoráveis que contribuam para a formação emancipadora dos sujeitos. Já vimos que a tomada de consciência é um dos primeiros e principais elementos, mas não é suficiente. Ela pode ser considerada o ponto de partida para a transformação da realidade objetiva, na medida em que o oprimido se reconhece como classe oprimida e se insere de forma crítica em

uma *práxis* transformadora. Freire (2005, p. 42) afirma que “a *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. É, portanto, a tomada de consciência que nos possibilita refletir sobre a realidade opressora e agir para transformá-la.

A ação transformadora só é possível por meio da *práxis*, que não é uma prática qualquer, mas uma prática reflexiva que nos provoca a intervir na realidade opressora para transformá-la. Ela também não é uma prática solitária, mas solidária, realizada por meio do diálogo com os oprimidos que passam a tomar consciência da realidade que os oprime. Além disso, por meio do diálogo é possível problematizar as situações-limites em busca de encontrar inéditos-viáveis capazes de transformar a realidade existencial de opressão. Para Freire (2005, p. 61), “O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionário não é a ‘propaganda libertadora’. Não está no mero ato de ‘depositar’ a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles”.

O diálogo é um princípio fundamental para a realização da *práxis* transformadora elaborada por Freire. Na *Pedagogia do oprimido*, ele dá ênfase ao diálogo na relação educador-educando ao criticar a educação mecanizada, verticalizada, alienante e domesticadora que visa à manutenção do *status quo* daqueles que oprimem. Conforme o educador, “quanto mais cedo começa o diálogo, mais revolução será” (Ibid., p. 145). O diálogo, como exigência e princípio fundamental da pedagogia da libertação, funda-se no amor, na humildade e na fé nos homens e nas mulheres.

Amor no sentido de comprometer-se com a causa do oprimido: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 92). A humildade que, diferentemente da arrogância, cria possibilidades de reconhecer o *eu* no *outro*. De reconhecer que como professor, não sou nem mais nem menos que os educandos, nem dominador, nem dominado, mas sujeitos que buscam, por meio do diálogo horizontal, a libertação da situação-limite. Por isso, Freire (2005, p. 93) declara: “os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo”.

Outro fundamento do diálogo é a fé nos homens e nas mulheres. O autor destaca que é preciso ter “fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Ibid., p. 93). Os oprimidos, na visão dos opressores, são pessoas minimizadas, coisificadas, sem importância; por isso, os oprimem, usam da falsa generosidade para mantê-los na injustiça, na alienação e no falso amor. Ter fé nos oprimidos é, também, com eles buscar resgatar sua humanidade roubada, por meio do diálogo, da ação-reflexão crítica e da *práxis* libertadora.

O diálogo fundamentado nos princípios do amor, da humildade e da fé tem como tarefa primordial iniciar a luta pela humanização dos homens e das mulheres de seus direitos de ser mais. Não há outro caminho para a libertação que não seja por meio do diálogo profundo com os oprimidos. Essas reflexões baseadas em Freire nos ajudam a compreender a relevância de nossa inserção nos movimentos sociais, na luta pela garantia dos direitos à educação capaz de estimular a emancipação dos sujeitos. Isso porque os movimentos sociais são, nos dizeres de Gohn (2013), expressão de luta e resistência ao sistema opressor e, ao mesmo tempo, constituem-se como fonte revitalizadora para construir a mudança, a possibilidade do novo diante das imposições das políticas neoliberais. Contudo, quando perguntado aos professores, nas entrevistas individuais, a respeito da participação nos movimentos organizados pelo sindicato que lhes representa, responderam:

O fato de ser contratado nos impede de participar, de brigar por nossos direitos com medo de perder o emprego, eu vejo assim, professora, eu tenho uma irmã efetiva que briga mesmo. Já a gente, que é contrato, por questão de necessidade, a gente se cala. Os contratados, diferentes dos efetivos, têm medo de brigar, de participar dos movimentos porque tem essa questão política no meio. (Prof.^a Maria)

A política municipal faz com que os contratados tenham medo de lutar pelos seus direitos, por seus objetivos, porque têm medo de perder o emprego. Os contratados são cabides de emprego para os governantes, seja quem esteja no poder. Por exemplo, o fulano está empregado, então, a família todinha tem que votar para o fulano. E quando ele é efetivo, não, ele vota para quem ele quiser, para quem ele achar que é o certo. (Prof.^a Safira)

Mesmo sendo efetivo, muitas vezes, o professor não participa da luta porque ele não corre o risco de perder o emprego, mas ele corre o risco de ser transferido para uma outra localidade muito mais longe e que vai levar, digamos, metade do salário dele e vai interferir também na formação do aluno. (Prof. Francisco)

Nos excertos apresentados, é possível verificar, em primeiro lugar, que um dos efeitos negativos dos contratos temporários precarizados à emancipação política dos professores é a alienação e o controle que o sistema exerce sobre esse profissional, o que resulta tanto na sua impotência diante das situações de dominação e de exploração, que o afastam dos movimentos de luta pela garantia de seus direitos, quanto na sobrecarga de trabalho acumulado que termina por não restar tempo livre para outras atividades. Essa é uma lógica que interessa ao capital. Oliveira (2013, p. 18), ao criticar o processo de flexibilização do trabalho, ressalta: “Com a flexibilização, o capital pode impor mais as suas condições sobre a força de trabalho. Não interessa ao capital que o trabalhador seja aliviado de seu trabalho e que possa ter mais tempo de ócio: o único objetivo do capitalista é a valorização do capital”.

Outra questão se refere à responsabilidade que recai sobre os profissionais nas condições de contratados de ter que garantir que toda sua família preste gratidão pela “generosidade” daqueles que lhes concederam o contrato, como se os cargos públicos disponibilizados nas secretarias fossem de propriedade particular de um parlamentar ou de um funcionário que exerce um cargo comissionado na gestão municipal. Nessa perspectiva, Arroyo destaca:

Quando se pretende acabar com o Estado de Direitos e a política é priorizar a lógica do mercado, da rentabilidade toda vida não rentável será decretada não vivível, ameaçável. Desmonte das escolas públicas e dos direitos de seus trabalhadores-profissionais para não gastos públicos com vidas não rentáveis, com trabalhos não rentáveis. Com pobres improdutivos não rentáveis, mas um peso na lógica do lucro, do mercado. (ARROYO, 2019, p.111)

É dessa forma que temos presenciado a destruição do Estado de Direito. Os concursos públicos tendem a dar lugar aos contratos precarizados, já que a lógica do mercado é minimizar a participação do Estado na aplicação de recursos aos setores públicos. Não há preocupação em garantir os direitos dos trabalhadores, em vez disso, são forçados a trabalhar pela garantia dos interesses das políticas autoritárias. Trabalham contra sua liberdade, autonomia e emancipação. A vida deles e dos estudantes desprovidos de recursos e de oportunidades, improdutivos do ponto de vista do sistema, pode ser vivida de qualquer jeito, ou, como assevera o autor, ser considerada não vivível e ameaçável.

Por fim, também é nítido que aqueles que estão a serviço do sistema opressor buscam a todo custo encontrar formas de manter a dominação, inclusive sobre aqueles que teoricamente teriam mais liberdade para se envolver nos movimentos sociais e lutar pela garantia de seus direitos, como é o caso dos professores efetivos. Esses desafios estão na ponta, impostos àqueles que materializam a educação nas escolas, entretanto, outros desafios precisam ser problematizados. Quando discutimos a relevância dos movimentos sociais para a emancipação dos trabalhadores da educação, constatamos que os desafios são de toda ordem.

Gohn (2013), ao discutir sobre os desafios dos movimentos sociais no Brasil hoje, faz importantes reflexões sobre a relevância da participação da sociedade civil organizada na luta pela garantia dos direitos sociais estabelecidos na CF. A autora destaca que a referida lei, além de estimular a descentralização, enfatiza “as novas formas de participação social da sociedade civil, mas também manifesta, pela primeira vez, a preocupação com direitos difusos, vale dizer, os direitos das minorias”. (Ibid., p. 304). Nesse sentido, é importante destacar que os diferentes grupos historicamente invisibilizados passaram a lutar de forma coletiva pela garantia de seus direitos, entre eles, citamos o Movimento Negro, o Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais,

Transgêneros, Queer, Intersexual, Assexual, mais outros gêneros e orientações (LGBTQIA+), o Movimento dos Sem Terra, o Movimento pela Educação, Movimento pela Reforma Agrária, etc.

As conquistas que temos, em termos de garantia de igualdade de direitos, não foram legitimadas somente porque estavam descritas na lei, mas por força dos movimentos de luta e resistência. Arroyo (2012) enfatiza que, se as políticas deformadoras vêm encontrando abrigo na história do pensamento educacional, os movimentos sociais vêm, em contrapartida, construindo outras pedagogias capazes de radicalizar e afirmar a humanidade roubada pela violência do capitalismo desenfreado. Portanto, é preciso, mais do que nunca,

Ocupar os espaços, os territórios, as instituições como escolas, universidades, ‘os latifúndios do saber’ é uma pedagogia formadora que se contrapõe à histórica exclusão desses espaços, instituições de produção do conhecimento e da existência. Pedagogias que se contrapõem às pedagogias que conformam esses coletivos como inexistentes, sem lugar, sem território, sem instituições públicas, sem escola, sem universidade, sem teto, sem terra. (ARROYO, 2012, p. 2011)

Contudo, é necessário destacar que a força dos movimentos sociais é atravessada por rupturas e avanços, por um quebrar de histórias contínuas que se ampliam ou se reduzem conforme os interesses ideológicos de quem adentra o poder, os quais queiramos ou não afetam as lutas, criam mecanismos que podem frear ou acelerar a participação das massas. Nesse contexto, os movimentos sociais ganham ou perdem forças, mas perseveram e vão se reinventando, produzindo sua reexistência, ressignificando as lutas e dando voz aos sujeitos excluídos e marginalizados pelos interesses da classe dirigente.

Na Amazônia Paraense, no campo educacional, já temos expressivos movimentos de luta e resistência que saem em defesa da educação para as classes oprimidas, entre os quais, podemos citar o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), os Fóruns Regionais de Educação do Campo (FOREC), o MPEJA, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará (SINTEP), entre outros. São os movimentos sociais, de forma organizada, em diálogo com a classe trabalhadora, com as minorias excluídas, que produzem estratégias, reivindicam direitos trabalhistas, reclamam igualdade de gênero, raça, etnia, cultura religiosa. São eles, ainda, que coordenam as demandas, organizam as greves, as marchas e as lutas. Embora marcados por muitos desafios, esses movimentos vêm resistindo e mantendo seu compromisso em defesa dos anseios das parcelas excluídas da sociedade.

Para Antunes (2018, p. 294), o desafio atual dos movimentos sociais, em tempos de precarização do trabalho, do modo geral, está diretamente relacionado à compreensão de sua

nova morfologia, a qual exige “um novo desenho das formas de representação das forças sociais, sindicais e políticas do trabalho, há muitos desafios que provocam os sindicatos”. De acordo com o autor, essa nova morfologia do trabalho encontra na flexibilização maneiras para desconstruir direitos trabalhistas assegurados na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e conquistados a duras penas. Flexibilização é a palavra de ordem para justificar o aumento do trabalho informal, as terceirizações e os contratos temporários precarizados e, conseqüentemente, o desemprego.

Ao relacionarmos a nova morfologia do trabalho resultante da reestruturação do capitalismo, neste novo século, com a atuação dos movimentos sociais em todas as suas formas de expressão, percebemos que o modelo historicamente implementado perdeu força, fragmentou-se, muitos militantes se deslocaram para novos movimentos, alguns atrelados às políticas estatais, por exemplo, os conselhos de saúde, educação, entre outros, nas esferas municipais, estaduais e federal. Esses conselhos exercem papel fundamental na medida em que contribuem para fiscalizar, consultar, mobilizar e deliberar sobre as demandas específicas das instituições governamentais e os recursos disponíveis, no entanto, eles não substituem as lutas e os movimentos que fazem a resistência contra as medidas implementadas que ferem e retiram direitos trabalhistas, precarizam as condições de trabalho e geram desemprego.

Antunes (2018), destaca que diante dessa nova morfologia do trabalho, os movimentos sociais precisam reinventar e ressignificar as lutas, a fim de fazer frente às novas e nefastas formas degradantes que o trabalho vem assumindo nos tempos atuais. É necessário que os movimentos sociais incorporem às lutas o “contingente do novo proletariado de serviços que vende sua força de trabalho nas empresas de call-center, telemarketing, supermercados, comércio, indústria, hotelaria e tantas outras áreas [...]”. (Ibid., p. 295). O autor destaca que os movimentos sociais podem reconquistar o seu espaço de luta e de resistência em defesa do mundo do trabalho em prol do trabalhador, para tanto, existem muitos desafios a serem superados, os quais são indicados e podem ser lidos em sua obra *O privilégio da servidão*²⁷.

A reconquista do espaço de luta dos movimentos sociais não pode ser uma tarefa específica daqueles que estão na liderança dos sindicatos. Sem a participação e a integração dos trabalhadores nos movimentos de luta e resistência não é possível fazer frente aos problemas de toda ordem pelos quais passa o trabalho, de modo geral, e o trabalho docente, de modo particular. Entretanto, em razão das novas formas de organização da escola e do trabalho docente no contexto da reestruturação produtiva do capital, presenciamos o enfraquecimento

²⁷ Na referida obra, no capítulo 19, o autor indica pelo menos 10 desafios que precisam ser superados para garantir a revitalização dos organismos sindicais.

das lutas por melhores condições de trabalho. A intensificação do trabalho, entre outras situações advindas dessa nova morfologia, tem limitado a participação dos trabalhadores nas greves, nos seminários, nos fóruns, nas assembleias, etc. Daí a necessidade de pensarmos novas possibilidades de reinventar as lutas. Não é possível vencer os desafios sem inserção nos movimentos que defendem os direitos da classe trabalhadora. Por outro lado, essa inserção é marcada por muitas limitações quando o que está em jogo é a sobrevivência de quem depende, por exemplo, de contratos temporários precarizados. Essas são situações-limites que precisam ser problematizadas para serem rompidas. Para Melo e Augusto (2012),

A resistência docente é compreendida como situada no amplo espectro do conflito social, entendendo como conflito entre capital e trabalho. O conflito se manifesta de diferentes formas, nos diversos momentos e espaços da vida social, em todas as instituições da sociedade, fazendo-se também presente na educação e, por conseguinte, na escola e no trabalho docente, seja ele exercido no setor público ou privado. Para abarcar sua acepção é preciso compreender a escola como local de trabalho e o docente como trabalhador, desvelando o falseamento contido nas ideias de carreira – vocação – amor, dedicação, doação, abnegação e sacerdócio – supostamente próprios do magistério, e cujas origens, ancoradas em passados remotos, encobrem as condições concretas, as relações sociais de produção nas quais se assenta o trabalho docente. (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 301)

Um desafio importante no âmbito do trabalho docente é a reconquista da política de valorização profissional que outrora vinha se efetivando e legitimando o princípio da valorização profissional estabelecido na CF e na LDB, mas que, neste momento, passa por um processo de corrosão, em razão da política de flexibilização nas relações de emprego, contribuindo para a desvalorização da carreira do magistério, sujeição a contratos temporários precarizados, desemprego e transgressão da legislação. Nesse quadro em que se encontra a educação, os contratos precarizados beneficiam os políticos de plantão que se utilizam dos cargos que ocupam nas secretarias, junto ao poder executivo, como vimos nos relatos dos professores, para contratar trabalhadores sem as devidas credenciais, sem garantias de direitos trabalhistas, mantendo-os reféns de seus interesses pessoais. Em âmbito mais geral, Oliveira (2004) destaca:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes de ensino, chegando em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas do processo de reforma do Aparelho do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

Um dos resultados dessa nova morfologia do trabalho é que os profissionais perdem a autonomia de desenvolver o trabalho educacional em consonância com os objetivos estabelecidos na legislação. Essa lógica não se restringe aos professores em situação de contratos precarizados, mas a todos aqueles profissionais que estão envolvidos nas mais distintas funções e cargos nos serviços públicos, os quais se submetem às orientações verticalizadas dos representantes políticos. A ausência de autonomia desses profissionais os limitam a iniciar a luta junto aos estudantes pela garantia de seus direitos, o que contribui para a formação de pessoas sem consciência política da realidade desigual na qual estão imersos. De acordo com Marx (2010, p. 126), o trabalhador, ao vender a sua força de trabalho para o capital, já não tem autonomia, na medida em que

fica a disposição sobre sua própria capacidade de trabalho – sua capacidade de trabalho mesma no único modo em que pode ser vendida, as condições de realização de seu trabalho devem se opor a ele como condições estranhadas, como potências estranhas, condições sob o domínio de uma vontade estranha, propriedade alheia. (MARX, 2010, p. 126)

No que diz respeito aos profissionais que atuam na EJAI, embora potencialmente comprometidos com o trabalho e mesmo utilizando das mais variadas estratégias para dirimir as lacunas deixadas pela precarização das condições de trabalho na referida modalidade, como vimos nas seções precedentes, os resultados demonstram diminuto êxito porque, para além do falseamento camuflado nas ideias de carreira – que defendem ser o amor, a vocação, a dedicação, a doação, o sacerdócio os elementos definidores da qualidade nas condições de trabalho docente –, existem situações originárias da nova regulação das políticas educacionais que se traduzem em intensificação; inadequadas condições de trabalho; carência dos insumos necessários à realização das aulas; falta de sensibilidade dos representantes políticos com a educação dessa parcela da sociedade, entre outras situações.

Dessa forma, poderíamos pensar que a EJAI e as condições de trabalho docente nessa modalidade se encontram diante de barreiras insuperáveis, de situações-limites irrefreáveis, dadas as condições existenciais destacadas nesta tese. Contudo, em autores como Freire (2005), encontramos respostas que nos ajudam a vislumbrar perspectivas para além das situações-limites. Para o educador, “não são as ‘situações-limites’, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar” (Ibid., p. 105). Encontramos, ainda, em autores como Marx e Engels (1998), possibilidades outras de superação de situações-limites, ao afirmarem que:

[...] o fim da história não se acaba resolvendo em ‘consciência de si’, como ‘espírito do espírito’, mas sim que a cada estágio são dados um resultado material, uma soma de forças produtivas, uma relação com a natureza e entre os indivíduos, criados historicamente e transmitidos a cada geração por aquela que a precede, uma massa de forças produtivas, de capitais e de circunstâncias, que, por um lado, são bastante modificados pela nova geração, mas que, por outro lado, ditam a ela suas próprias condições de existência e lhe imprimem um determinado desenvolvimento, um caráter específico; por conseguinte as circunstâncias fazem os homens tanto quanta os homens fazem as circunstâncias. (MARX; ENGELS, 1998, p. 36)

Os referidos autores corroboram a tese de que como seres históricos, inacabados e não determinados, além de conscientes de seu inacabamento, os seres humanos têm condições de olhar uma determinada situação-limite, dentro de um contexto histórico, e escolher se querem tê-la como freio que os impede de seguir adiante ou como circunstância motivada por forças produtivas de relações concretas. Essas situações-limites podem ser resolvidas pelo empenho da classe oprimida em derrubar as situações concretas de opressão surgidas de uma concepção idealista da história que tenta lhe fazer crer que a injustiça não vem das relações concretas produzidas pela força produtiva do capital, mas por ideais pré-estabelecidos, advindos de forças sobrenaturais.

Portanto, com base nos autores mencionados, entendemos que as situações-limites não se sustentam por si só, elas acontecem em um determinado contexto e são criadas por seres humanos que as utilizam para manter outros seres humanos submissos, dependentes, violentados de seu direito de *ser mais*. Porém, quando os sujeitos tomam consciência da situação de opressão, abrem-se possibilidades de ultrapassar as barreiras impostas pelas situações-limites, outrora compreendidas como insuperáveis. Para Freire (2005), um momento crucial para a superação da situação-limite é nosso distanciamento epistemológico para apreendê-la em sua profundidade. Esse afastamento ajuda a compreendê-la fora da vida cotidiana e a tratá-la como um percebido destacado.

Percebido destacado, segundo Freire (2010, p. 374), “são dimensões concretas e históricas de uma dada realidade”. Em outras palavras, são as percepções críticas que os sujeitos vão adquirindo de situações concretas de opressão, e a partir do momento em que tomam consciência das situações-limites provocadas por processos de injustiça e opressão, compreendem-nas como um problema que precisa ser superado.

A consciência da situação opressora exige o engajamento dos seres humanos na realidade existencial para desvendar e problematizar, por meio do diálogo, as situações-limites a fim de superá-las. Freire (2010) destaca que no decorrer de nossas vidas vamos nos confrontar com situações-limites, será o nosso olhar, a nossa capacidade de discernir entre as situações-

limites impossíveis de serem transpostas, as que não queremos transpor ou, ainda, uma situação concreta existencial que precisa ser superada. Se nossa opção for a última, haveremos de encontrar, por meio de nosso engajamento nos movimentos sociais, em nossa prática educativa cotidiana, inéditos viáveis que nos ajudarão a superar as situações-limites. “Portanto, na realidade são as barreiras, as ‘situações-limites’ depois de ‘percebidos-destacados’, que permitem o sonho da realização da Utopia da humanização, a concretização do SER MAIS e da autêntica democracia” (Ibid., p. 376).

Por isso, todo o empenho dos educadores precisa estar encharcado de esperança. Com Freire (2005), é possível entender que não existe um tempo definitivo de repouso tranquilo sem a presença de situações-limites. Porque, como seres inacabados e condicionados, mas conscientes de seu inacabamento e condicionamento, não é possível aos seres humanos o descanso enquanto vão surgindo outras situações-limites que os provocam a lutar por outros inéditos-viáveis. Assim, todo esperar, resistir e reexistir incessante não podem adormecer, mas nutrir-se de sonhos possíveis.

Na próxima subseção, vamos dialogar sobre o papel político-social dos sujeitos da EJAI no enfrentamento das situações-limites e na constante luta pela emancipação desses sujeitos.

6.4 Papel político-social dos sujeitos da EJAI: enfrentar situações-limites e criar possibilidades de inéditos viáveis

Ao longo deste trabalho, nas seções anteriores, quando usamos a expressão “sujeitos da EJAI”, não nos referíamos apenas aos estudantes atendidos, mas a todos os envolvidos com o trabalho nessa modalidade de educação básica. Nesta subseção, nosso objetivo é demonstrar quem são os sujeitos da EJAI e seu papel político-social no enfrentamento das situações-limites e na constante luta por possibilidades de emancipação. Hage (2019), ao proferir uma palestra no II Seminário do MPEJA, cujo tema era *Políticas, Programas e Pesquisas em Debate*, realizado no campus da UFPA em 2019, deixou claro que os sujeitos da EJAI são todos aqueles que se envolvem com o campo da EJAI, entre os quais, citamos: educadores, gestores, coordenadores, pesquisadores e demais sujeitos envolvidos com o campo.

Apesar disso, ainda é muito comum, ao discutirmos sobre quem são os sujeitos da EJAI, nos remetermos aos estudantes atendidos, pessoas jovens, adultas e idosas que, por diversas razões, não conseguiram concluir a educação básica no tempo estabelecido em lei. Para ser mais preciso, os descrevemos como sendo pessoas que estão à margem da sociedade, estigmatizadas, como: negros, indígenas, mulheres, ribeirinhos, desempregados, pessoas discriminadas pela

orientação sexual, cultura religiosa, filhos de trabalhadores rurais, trabalhadores que vivem da informalidade, entre outras. Sim, eles se constituem sujeitos da EJAI, mas não somente eles.

Ao dizermos que os responsáveis pelas políticas públicas também são sujeitos da EJAI, partimos do entendimento de que, desde o MEC, existem ou deveriam existir pessoas responsáveis em garantir que o direito à educação, nessa modalidade, fosse efetivado, uma vez que a legislação – desde a CF até a LDB, passando ainda por pareceres, resoluções, entre outros – ampara esse direito. Seria, portanto, óbvio que partisse desse âmbito o cumprimento das regulamentações sobre a efetivação da EJAI. Entretanto, conforme Boneti (2011, p. 18), o conceito de política pública está pautado nas relações de poder, por isso, as políticas públicas são “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

Quando o Estado de Direito é regido pela orientação do capital, mesmo que existam leis que defendam os direitos sociais dos cidadãos, quem determina se as políticas públicas serão efetivadas em conformidade com a legislação ou não são as relações de poder, muito mais que o cumprimento das regulamentações. Como nosso sistema educacional está ancorado em políticas de inspiração neoliberal que defendem os interesses da classe dominante, o campo educacional se desenvolve conforme a racionalidade do capital, secundarizando os interesses da classe trabalhadora de formar sujeitos cidadãos e emancipados. Dessa forma,

[...]. As possibilidades que o desenvolvimento das forças produtivas gera para a emancipação humana são veladas, e as pessoas só conseguem enxergar como possível a reprodução da sociedade burguesa como tal. Este é um dos efeitos dos processos alienantes que brotam da regência do capital. [...] Como, então, determinar o que é ‘historicamente possível’? Segundo Marx, antes de mais nada, realizando a crítica mais completa e radical (no sentido de ir à raiz) da sociedade burguesa e das alienações capitalistas, de modo a abrir caminhos para o conhecimento da realidade. Com base nesse conhecimento, é possível determinar as tendências históricas predominantes e, então, determinar as reais necessidades e possibilidades históricas da humanidade. (LESSA; TONET, 2011, p. 114-115)

Os processos alienantes gerados pela regência do capital tendem a obscurecer seus reais interesses, com isso, as pessoas são induzidas a acreditar na sua infinitude, na sua eternidade. Não conseguem perceber essas situações alienantes como resultados de processos históricos de exploração da classe burguesa sobre a classe proletariada. Para superar esse pensamento alienante, os autores supracitados recorrem a Marx, para quem só é possível determinar possibilidades históricas de humanização à medida que realizarmos críticas radicais à sociedade burguesa, a fim de desvendar a realidade e intervir nela. Para tanto, sugere a necessidade de

definir nossas escolhas, ou a favor ou contra os interesses da classe oprimida, sem as quais nada pode ser transformado.

A extinção da SECADI por um período de quatro anos, já discutida na terceira seção desta tese, é um exemplo de como as políticas públicas são definidas conforme os interesses de grupos econômicos que adentram ao poder. Sua extinção se deu no início do governo de Jair Bolsonaro, extremista de direita e defensor dos interesses da classe burguesa. Seu primeiro ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, ao tomar posse, escancarou para todo o Brasil o desinteresse pela educação de uma parcela da sociedade brasileira que historicamente vem lutando contra o desprestígio social e a negação dos direitos.

Apesar disso, todo o nosso empenho deve ser no sentido de lutar e resistir contra essas políticas de interesses mercadológicos que protegem “as lógicas da produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado” (LAVAL, 2019, p. 68) e secundarizam a educação das classes sociais que mais precisam.

No início de 2023, com a retomada da presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva reinstalou a SECADI, por meio do Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, abrindo novamente possibilidades de avanço no âmbito da educação da diversidade. É importante destacar que o sucesso da educação na diversidade, com a reinstalação da SECADI, não depende apenas de sua retomada. Isso porque, apesar de o atual governo defender, pelo menos nos discursos, os interesses da classe trabalhadora, não significa que os direitos serão efetivados. A luta por melhores condições de vida e trabalho é contínua e permanente.

Em âmbito mais local, é insignificante o sentimento de pertença tanto do poder executivo quanto do legislativo como sujeitos da EJAI, no sentido de se empenhar a fim de que as políticas públicas da EJAI sejam efetivadas em prol da garantia dos direitos cidadãos. Temos presenciado muito mais a EJAI ser materializada para garantir os interesses pessoais dos políticos de plantão e legitimar políticas de interesses mercadológicos que visam destruir direitos trabalhistas com a política de contratos temporários, que estão tornando o trabalho na EJAI precarizado. Em contrapartida, os educadores “beneficiados” com essas políticas devem render agradecimentos pela “generosidade”, ou melhor, pela falsa generosidade que destrói seus próprios direitos. Para Freire (2005, p. 33), “a ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, dessa generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria”.

Os profissionais que atuam nas unidades educacionais, como os mencionados nos parágrafos iniciais, também são sujeitos da EJAI, mas é necessário que esses coletivos se reconheçam como tal e assumam a responsabilidade pela educação desse público. A pesquisa revelou que, nas escolas, a realidade é outra: quem assume a EJAI são os professores e os

agentes de portaria. Os primeiros assumem não somente a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, mas por todas as demais necessidades dos estudantes, conforme vimos nas seções anteriores. Isso tem gerado o assistencialismo da miséria, uma vez que os professores assumem, com seus diminutos salários, as demandas por materiais didático-pedagógicos e até infraestruturais para o funcionamento das turmas. Os segundos porque estão todas as noites nas portarias das escolas para acolher os estudantes. Dessa forma, a escola não contribui para que esses estudantes adquiram os conhecimentos necessários à sua libertação. Arroyo (2017) é enfático ao dizer:

[...] voltar à escola pelo direito à vida ameaçada confere à escola funções políticas, sociais e éticas de extrema radicalidade. As escolas públicas populares e a educação de adolescentes, jovens ameaçados em seu direito mais radical de viver passaram a ter de assumir funções de extrema radicalidade ético-política: proteger vidas ameaçadas. Funções radicais a serem incorporadas nas identidades docentes-educadores: ser profissionais do direito à vida. [...]. (ARROYO, 2017, p. 243)

A escola e grande parte de seu quadro de profissionais ainda não conseguiram incorporar a necessidade que têm esses sujeitos com vidas ameaçadas. Quando o autor se refere às funções políticas, sociais e éticas de extrema radicalidade, está, na verdade, chamando atenção para que o ambiente físico da escola, os espaços pedagógicos, os currículos, as relações interpessoais sejam acolhedoras das experiências de lutas, das necessidades que trazem os estudantes da EJAI, de suas vivências marcadas por conflitos, violências, fome, segregação, discriminação, injustiças sociais. As escolas públicas precisam se reinventar para acolher essas vidas ameaçadas e garantir seus direitos à cidadania e à dignidade.

A comunidade externa também se constitui como sujeito indireto da EJAI à medida que pode se engajar nos movimentos sociais, nos conselhos escolares, nas associações de pais e mestres, entre outros movimentos que deem voz a esses sujeitos. Essa modalidade de educação precisa do apoio da comunidade, pois o fato de se tratar da educação de pessoas adultas que não dependem mais da tutela dos pais e do incentivo do Estado e a lei não mais os obriga a estudar, acabam por não se sentirem no direito de dar continuidade aos estudos. Isso faz com que, na primeira oportunidade ou dificuldade, eles abandonem ou nem sejam estimulados a recomeçar. Para Arroyo (2017, p. 243), “os movimentos sociais conferem um sentido político radical às lutas pela escola ao vincularem o direito à educação aos direitos humanos mais básicos da garantia do direito à vida justa para os filhos e filhas”.

A definição de sujeitos da EJAI defendida por Hage (2019) nos oferece uma compreensão bastante ampla para pensarmos a materialidade dessa modalidade. Entretanto,

existe uma árdua luta pela frente por parte de quem já trabalha e defende a educação desses sujeitos, no sentido de realizar um diálogo profundo nas secretarias de educação, nas unidades educacionais e com a comunidade externa, a fim de que esses coletivos se reconheçam como responsáveis por garantir o respeito e a efetivação da educação dentro das condições estabelecidas para todos os estudantes da educação básica. As políticas existem na letra da lei, mas é necessário que a sociedade exija seu cumprimento. É nesse sentido que defendemos a relevância de todos se reconhecerem e se assumirem como sujeitos da EJAI.

A partir do entendimento de que todos os envolvidos direta ou indiretamente são sujeitos da EJAI, é oportuno pensarmos no papel político-social desses sujeitos no processo de emancipação. À luz do pensamento freireano, disponibilizamos alguns apontamentos que podem servir de base àqueles e àquelas que conosco lutam, resistem e têm esperanças de que sejam possíveis outras condições ao trabalho docente na EJAI. Não se trata de oferecer um roteiro ou manual, mas de apontar possibilidades de o trabalho docente estimular processos educacionais emancipatórios de resistência à racionalidade capitalista.

Ao analisarmos o papel político-social dos sujeitos da EJAI no enfrentamento das situações-limites, é oportuno pensarmos que tais situações fazem parte de um contexto e de uma totalidade. Para Marx (2002, p. 28), o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”. Nesse sentido, para compreendermos as situações-limites que se apresentam na realidade atual, é necessário analisá-las em sua totalidade, para, em seguida, interpretá-las em suas particularidades e, depois, retomá-las com mais propriedade. Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2005) destaca:

[...] faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (FREIRE, 2005, p. 111)

Compreender a totalidade à qual os autores supracitados se reportam para posteriormente incluir as particularidades e voltar à totalidade constitui um movimento dialético que permite aos sujeitos sociais intervirem com mais clareza nas situações-limites. Pois, dessa forma, não estarão com o olhar fixado apenas no que se apresenta em uma particularidade da

totalidade, mas entendem que existe uma interconexão dialética entre a realidade opressora e o contexto maior. Isso permite ir com mais clareza à raiz dos problemas que se apresentam na estrutura social de opressão como dimensão da totalidade. Nesse sentido, um dos papéis fundamentais dos sujeitos sociais diante das estruturas opressoras é buscar superá-las por outra estrutura consonante com os objetivos da humanização de todos os sujeitos.

Outro aspecto importante em relação ao papel social dos sujeitos da EJAI é sua posição frente à realidade opressora. No decorrer deste trabalho, quando apresentávamos as denúncias feitas pelos professores acerca das condições em que o trabalho docente na EJAI se realiza, observamos que, diante das situações-limites, várias foram as reações dos sujeitos, a saber: os coordenadores, por exemplo, ou abandonaram o cargo ou demonstraram sentimentos de desânimo sem, contudo, apresentar alguma saída para resolução do problema; quanto aos professores, alguns se mantiveram pacíficos, denunciaram as situações de opressão, mas poucos se reconheceram na condição de sujeitos anunciadores de possibilidades de mudanças.

Os diretores, do ponto de vista dos professores, fecham os olhos diante da negação de direitos dos estudantes da EJAI. Não fazem esforços no sentido de garantir que os espaços pedagógicos sejam disponibilizados, que a merenda escolar seja garantida, que a secretaria, a coordenação pedagógica e a direção funcionem no noturno, período em que geralmente a EJAI se materializa. O transporte escolar, especialmente aos estudantes das ilhas, era negado como se eles não tivessem esse direito. Os professores têm consciência, conhecem os direitos dos estudantes, mas sozinhos não têm força política para reverter esse quadro que vai se perpetuando na história dessa modalidade de educação. Mais uma vez, é necessário reiterar que somente quando os demais sujeitos incorporarem o sentido de pertencimento à EJAI, poderão acampar a luta em defesa da educação desse segmento educacional. Freitas *et al.* (2016) assinalam que

[...] a qualidade da Educação de Jovens e Adultos deve permear os planos, as metas, de todas as instituições e que a escola deve repensar a postura do modelo de gestão adotado, uma vez que urge a necessidade de gestores conscientes de seu papel, comprometidos, preocupados humanamente, socialmente e profissionalmente. (FREITAS *et al.*, 2016, p. 114)

As reflexões dos autores são relevantes e podem ser entendidas como alerta àqueles educadores que se dispõem ao desafio de gestar uma unidade educacional. Qual o lugar que a EJAI tem ocupado no Projeto Político Pedagógico das instituições de educação básica? Que objetivos e metas estão traçados nesses projetos para dar qualidade à educação dos estudantes da EJAI? Será que o modelo de gestão que as escolas têm adotado agregam as especificidades

educacionais das populações excluídas e invisibilizadas na sociedade? São questões que ajudam a pensar o papel da gestão na inclusão de todos os sujeitos que adentram a escola de educação básica. Não é mais possível nem admissível aceitar que os sujeitos que chegam à escola com tantos itinerários de sofrimento causados pela desigualdade social se tornem um incômodo, uma carga, um estorvo ou um subalternizado que a gestão educacional nem os percebe.

As denúncias expostas pelos sujeitos desta pesquisa, na ocasião dos encontros no curso de formação, nas entrevistas coletivas e individuais, sobre a omissão da gestão no tocante aos direitos cidadãos na EJAI, são situações-limites que se apresentam como uma etapa importante no processo de transformação da realidade, mas não se justifica por si só, há necessidade de avançar para as demais etapas. Freire (2005, p. 90) aponta que “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”. Para o autor, quando a denúncia se faz apartada do anúncio é porque o medo se instalou e a esperança de viver o risco do futuro já não mais nos motiva para novas ações, assim, rendemo-nos aos mandos das classes dominantes, caímos no fatalismo e no determinismo e nos conformamos ao que está posto.

De acordo com Freire (2011, p. 63), algo muito valioso e que nos move a esperar pela transformação da realidade opressora é que “a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isso significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação”. Esse é um saber fundamental, para início de conversa, pois se os homens e as mulheres que comandam as estruturas sociais podem gerar o *ser menos*, oprimindo e coisificando; outros homens e mulheres que buscam a libertação, podem gerar o *ser mais*, devolvendo aos seres humanos sua humanização, outrora roubada. Esse saber também demonstra que a desumanização e a negação do *ser mais* não são destinos dados, mas resultado de situações de opressão produzidas pelas injustiças sociais impostas pelo sistema de exploração capitalista.

Conscientes de que somos seres de possibilidades e não determinados e que a realidade pode ser modificada, somos convocados a lutar contra a opressão e fazer o trabalho de conscientização junto aos demais sujeitos, conforme já afirmamos em outros momentos desta construção. Para Freire (1996), somente quando o oprimido toma consciência da situação opressora, pode lutar por sua libertação e pela libertação dos opressores também, pois, no seu ponto de vista, os opressores também precisam ser libertados. É nesse sentido que o referido autor afirma: “contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização” (Ibid., p. 54). Para o educador, a conscientização é uma exigência humana, pois quando os seres humanos reconhecem que a opressão é praticada por outros seres humanos e

não destino dado ou vontade divina, iniciam a luta contra a opressão que os esmaga e os torna injustiçados e negados na sua condição de *ser mais*.

Diante dos ataques que a educação vem sofrendo nesses últimos quatro anos do governo Bolsonaro, percebemos o quanto a sociedade carece de consciência de classe. Vimos pessoas queridas e cheias de virtudes apoiando as medidas implementadas por ele. Tais medidas destroem os direitos da classe trabalhadora. Sem nenhum desejo de condenar as pessoas que ainda padecem ao analfabetismo político, percebemos o quanto urgente e necessário se faz resgatar os trabalhos nos círculos de cultura, ressignificando-os, obviamente, aos tempos atuais, como forma de reconquistarmos a participação popular nas lutas pela garantia de seus direitos. Esse pode ser um passo fundamental para a transformação das situações de injustiças.

Contudo, vencer o medo da liberdade, sair da condição de oprimido e aderir à luta pela mudança não é tarefa fácil, especialmente para quem depende da falsa generosidade dos opressores para se manter e manter sua família financeiramente. Apesar disso, o educador comprometido com o sonho da transformação social tem de fazer a sua opção: ou a favor da mudança em prol da humanização ou de sua permanência, sujeitando-se à falsa generosidade da classe opressora que gera a desumanização tanto do educador quanto dos educandos. Em Freire (1996), quem se dedica a educar deve saber que a educação é um ato político no qual não cabe a neutralidade, por isso, afirma:

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluno, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. (FREIRE, 2016, p. 112)

Omissão nunca foi e nunca será opção para transformar as situações de opressão. Quando nos omitimos, estamos permitindo que o sistema opressor ganhe forças e se perpetue. Estamos permitindo que a injustiça se torne norma e não exceção. Estamos abdicando de nosso direito de dizer a nossa palavra. Estamos permitindo o desrespeito à nossa categoria de profissionais da educação. Estamos negando aos estudantes saberes imprescindíveis, como o saber de seus direitos, de lutar por eles e jamais permitir que, mais uma vez, seu direito à educação de qualidade seja negado, como negado já foi historicamente. Como educadora, tenho o dever ético e moral de lutar, junto aos estudantes da EJAI, para que a educação básica chegue a eles nas mesmas condições que chega aos estudantes das classes seriadas. E, se a educação

desses últimos se encontra fragilizada, é dever de todos os envolvidos lutarem pela educação básica sem deixar nenhuma etapa ou modalidade ser secundarizada.

Porém, como os professores podem abraçar a luta se dependem financeiramente desses contratos? Não temos uma resposta pronta para essa questão, mas vamos pontuar aqui algumas reflexões que temos nos permitido fazer a partir dos referenciais teóricos e de nossa aproximação com a realidade empírica da EJAI. A primeira, de ordem legal: temos de nos apropriar da legislação e encontrar nela sua dimensão de luta (CURY, 2000) que pode nos ajudar a vislumbrar novos horizontes. Os conselhos municipais de educação e os conselhos escolares são espaços de lutas. Precisamos ocupar esses espaços. Precisamos incentivar os estudantes a ocuparem esses espaços também. Outros órgãos relevantes são os fóruns municipais ou estaduais de EJAI e de educação do campo. Esses movimentos, em parceria com o Ministério Público, têm alcançado muitas conquistas no campo da EJAI e da Educação do Campo; à medida que as denúncias chegam a esses órgãos, são problematizadas, avaliadas e, se estiverem ferindo a legislação, providências necessárias são tomadas.

A segunda reflexão, baseada em Freire (2015), tem a ver com estratégias que o professor pode utilizar para driblar os interesses do sistema opressor. Embora já tenhamos tratado desse assunto na seção anterior, é importante reforçar o quanto o professor como sujeito criativo pode utilizar táticas para driblar o sistema opressor, ou seja, saber como conduzir a seu favor e a favor dos estudantes algumas determinações verticalizadas que lhes são impostas. Por exemplo, ao abordar o tema dos direitos e deveres dos estudantes, mostrar-lhes que os programas do FNDE amparam a todos os discentes da educação básica e, se não está chegando até eles, há necessidade de questionar e reivindicar; despertar neles o gosto pela indagação, indignação e defesa de seus direitos. Não é possível repetir, junto aos estudantes, o discurso de que “as coisas são assim mesmo”, um discurso fatalista que nos mantém neutros e que em nada contribui para transformar a realidade opressora. É preciso compreender que, “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE, 1996, p. 99).

No domínio das lutas por melhores condições de trabalho, Freire (1996) destaca que enquanto a transformação radical que sonhamos não chega, é necessário irmos ocupando os espaços de luta, os quais podem ser criados pelos próprios educadores. Uma forma de abordar os problemas que vão surgindo é por meio da formação. Formar pequenos círculos de estudo entre os educadores é uma estratégia excelente que resulta em aprendizados que podem servir tanto para intervir na realidade de forma mais consciente como para potencializá-los e prepará-los para ocuparem as vagas de concursos públicos e outros postos de trabalho. Para o autor,

nossa raiva, nossa justa ira e nossa indignação diante da negação de direitos deve nos mover como seres históricos, que fazem a história, no sentido de conquistar a mudança que sonhamos:

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho. (FREIRE, 1996, p. 79)

Todavia, a mudança que sonhamos não ocorre da noite para o dia, é um processo. A transformação que sonhamos é fruto de contínuas, permanentes e conflituosas lutas. Não podemos esquecer que a nossa atuação se dá dentro de um contexto histórico-político-social marcado por contradições, opressões, jogos de interesses entre aqueles que defendem uma sociedade individualista e particular para poucos privilegiados e aqueles que defendem uma sociedade democrática, com a participação popular, na qual todos devem ter vez, voz e direitos garantidos. Abraçar o projeto de sociedade para todos os cidadãos é um desafio que vamos vencendo aos poucos com muita luta, resistência e organização social. Na próxima subseção, nos ocuparemos em trazer algumas sugestões apontadas pelos sujeitos da pesquisa que podem estimular o trabalho docente na perspectiva da emancipação.

6.5 Condições de trabalho docente na perspectiva da emancipação

As condições de trabalho que temos na EJAI, no contexto desta pesquisa, não contribuem para a emancipação tanto dos estudantes quanto dos professores. Vimos, no decorrer deste trabalho, que a precarização se manifesta nas condições de emprego dos docentes, na ausência de infraestrutura adequada, na negação de direitos aos espaços pedagógicos, administrativos, na ausência de transporte escolar, na ausência de profissionais para produzir a merenda escolar, entre outros.

Assim, nossa defesa acerca do conceito de emancipação está baseada em Adorno (1995) e Freire (2005). O primeiro autor defende a educação para a emancipação como sentido de autorreflexão crítica e deve contribuir para a resistência contra a barbárie produzida pelas estruturas sociais. Em Adorno (1995), a educação precisa fazer a crítica à sociedade industrial que produz a semiformação como forma de alienação das classes dominadas. O educador brasileiro, por conseguinte, entende que a emancipação está intimamente relacionada à humanização, no sentido de compreendermos que enquanto não forem superadas as estruturas

perversas do capital, os homens e as mulheres estarão sujeitos a processos desumanizadores. A conquista de educação emancipadora exige que os sujeitos se organizem coletivamente como seres inacabados e conscientes de seu inacabamento, a fim de que reconheçam as situações-limites e encontrem inéditos-viáveis que os ajudem a recuperar sua humanização, outrora roubada, ou seja, sua vocação ontológica de *ser mais*.

Apesar de dizermos que as condições de trabalho docente na EJAI não contribuem para a educação na perspectiva da emancipação, isso não significa dizer que professores e coordenadores não possuem potencial para contribuir na emancipação dos estudantes da EJAI, mas que existe uma política de ordem neoliberal que vem destruindo e precarizando a educação pública e os direitos dos profissionais da educação. Essa política nega os direitos conquistados com muita luta e oprime os profissionais que dependem de contratos temporários precarizados. Não obstante, os colaboradores desta pesquisa conseguem visualizar e apontar algumas possibilidades de o trabalho docente contribuir para a educação emancipadora dos sujeitos da EJAI. Tais possibilidades estão destacadas no quadro 7:

Quadro 7 – Possibilidades à emancipação do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.

FONTE DE INFORMAÇÕES	SUJEITOS	EXCERTOS
Entrevista individual	Prof. Francisco	<i>É necessária uma equipe pedagógica para ir nas localidades das ilhas, ouvir os alunos a fim de solucionar o problema deles, tipo o transporte escolar, por exemplo. Que houvesse reunião com o secretário de educação, o prefeito, para eles dizerem o que está faltando, porque a desvalorização da EJAI é muito grande.</i>
	Prof. ^a Amélia	<i>Penso que é necessário concurso para os professores da EJAI, somos quase todos contratados e poucos efetivos. Essa é uma forma de fazer valer a lei e não o mandonismo de quem está no poder.</i>
	Prof. ^a Safira	<i>Menos discriminação e preconceito, eu sonho com uma escola inclusiva, não é só para as pessoas com deficiência, mas também para os alunos da EJAI. Eu sonho que eles tenham o mesmo direito que os outros alunos têm. Esse direito ainda está só no papel, ele não é efetivado. A biblioteca fica fechada, a secretaria fica fechada, a sala de informática fica fechada. Qual é o direito do aluno da EJAI se tudo fica fechado para ele? E a gente fica só numa salinha lá na escola, só isso. Não temos acesso a nada a noite porque fica tudo fechado, então, eu almejo essa inclusão da EJAI.</i>
	Coord. Giovana	<i>O município tem que ter um currículo que valorize as especificidades desses alunos da EJAI. Garantir um currículo em ação para esse aluno para que ele venha a ter uma formação que repercuta na vida dele. Se apropriar do documento curricular, ter autonomia diante da secretaria de educação, das outras equipes que viabilizam, por setor, o que é direcionado para EJAI. A questão de respeito, de valorização, de ouvir o currículo, de olhar o currículo, de verificar o perfil. Os políticos podem resolver o problema de indicação política. Que a prefeitura se preocupe em canalizar melhor as políticas públicas e também as portas que se abrem para esse sujeito da EJA, porque foi um dos grandes embates que eu travei, que eu queria oportunidade de estágio dos alunos da EJA, eu queria contrato.</i>
Entrevista coletiva	Prof. ^a Maira	<i>Vejo que precisa ter um olhar mais sensível por parte da gestão. Parece que a gestão da escola não gosta de EJAI. É necessário,</i>

		<i>também, uma coordenação pedagógica com olhar diferenciado pra a EJAI.</i>
	Prof. Fernando	<i>Que a política de valorização do professor se tornasse lei em nosso município. Seria uma solução, assim, qualquer prefeito que chegasse, que fosse governar a cidade ia ter que pôr em prática aquela lei. Mas a gente tem exemplo que por meio dos movimentos sociais que podemos conseguir as coisas. Quem sabe não está faltando isso de nós, enquanto eles não forem pressionados, talvez nada mude.</i>
	Prof. ^a Maria	<i>Garantir a valorização do professor no seu espaço de trabalho, que ele se sinta bem e que ele tenha todos os recursos que ele precisa para executar a sua trabalho com dignidade, que esse professor seja respeitado, seja valorizado no seu espaço de trabalho.</i>

Fonte: elaborado pela autora do trabalho.

Os fragmentos foram extraídos dos diálogos das entrevistas individuais e coletivas com os sujeitos da pesquisa. A partir deles, pontuamos algumas questões que, se consideradas pelos responsáveis pelas políticas educacionais da rede municipal, podem contribuir para que as condições de trabalho docente na EJAI estimulem a emancipação dos sujeitos que dela participam. E, se esses responsáveis não se manifestarem, é necessário reunir os movimentos sociais, conselhos, associações, fóruns, entre outros e intervir em prol da melhoria das condições de trabalho e educação na EJAI. Partindo desse entendimento, uma primeira questão a ser problematizada diz respeito à escuta dos estudantes da EJAI, a exigência de uma política de inclusão e a necessidade de uma equipe pedagógica que tenha um olhar especial para esse público. Questões que sobressaem nas falas dos professores Francisco, Safira e Maira.

É preciso dar atenção ao clamor que o docente faz, a fim de que as autoridades do município escutem aos estudantes da EJAI. Para ele, se as autoridades se permitirem escutar, ficarão mais sensíveis às necessidades desses sujeitos. De acordo com Freire (1996, p. 120), “a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias”. A escuta é indispensável para quem tem desejo de resolver os problemas educacionais enfrentados pelos estudantes. É da escuta que surgem as possibilidades de mudanças para que as autoridades possam se preparar para gestar as responsabilidades assumidas nos cargos públicos.

Freire (1996) fala da importância de escutar os educandos. Na concepção desse autor, a educação que se quer democrática e solidária não pode prescindir da escuta paciente e crítica. É possível que, por meio do exercício da escuta acolhedora, as autoridades tenham elementos consistentes para construir políticas de inclusão. O apelo emergiu do relato da Prof.^a Safira como quem suplica um olhar mais humanizado para esses estudantes. Vale ressaltar que a questão da inclusão está relacionada a todos os direitos que historicamente lhes foram negados.

Por conta dessa modalidade possuir o estigma de atender pessoas de segunda categoria, sem valor social e desprestigiadas, é preciso pensar políticas de inclusão que funcionem e estejam na pauta de interesse de todos os sujeitos que trabalham com a EJAI, como já discutido na subseção anterior.

A inclusão, do ponto de vista da professora, no âmbito da instituição escolar, inicia com a gestão escolar assumindo seu papel na condução da garantia dos direitos que assistem os estudantes da educação básica. A gestão precisa garantir que esses sujeitos possam usufruir dos recursos que a instituição dispõe para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Sabemos que essas exigências não são tarefas fáceis, mas é preciso quebrar as barreiras da indiferença, do preconceito e da discriminação que estão enraizadas em nossos corações e depois abrir as portas dos espaços pedagógicos, da coordenação pedagógica, da secretaria, do refeitório, etc. Acolher também é possibilitar que esses sujeitos convivam com outras pessoas na escola, que sejam recebidos pelos professores dos espaços pedagógicos, que recebam a merenda escolar produzida no seu horário de aula, e não somente as sobras que ficam dos turnos anteriores. Arroyo (2012) ressalta o apelo que vem das populações excluídas, por meio dos movimentos sociais:

Que a escola seja representada e procurada como lugar de proteção da vida, da infância/adolescência ameaçadas, precarizadas no viver, não desmerece nem a escola como instituição de aprendizagem nem desmerece nossa identidade profissional. Porque viver é preciso para aprender. A segurança no viver assegura o aprender. Sobretudo, porque o primeiro direito humano é à vida, a um justo e digno viver. Nessas experiências tão tensas por viver os coletivos populares aprendem os conhecimentos mais radicais, que levam aos aprendizados escolares. Os currículos seriam outros se os conhecimentos do seu viver forem incorporados, se as radicais indagações trazidas do seu mal sobreviver forem respondidas, aprofundadas nas escolas e universidades. (ARROYO, 2012, p. 252)

Para um Estado ameaçador de vidas, a escola não é lugar de proteção dos direitos dos cidadãos. A escola, quando decide atender aos anseios que vêm das orientações verticalizadas voltadas aos interesses do sistema capitalista, está contribuindo para aumentar a exclusão e destruir sonhos e esperanças de muitos sujeitos que ainda a veem como espaço de possibilidades de emancipação. A escola e seus profissionais precisam compreender que garantir a escola como lugar de proteção de tantas vidas ameaçadas não diminui seu prestígio nem de seus profissionais, como assevera o autor; ao contrário, isso faz demonstrar ser um local acolhedor, inclusivo, respeitoso e aberto ao exercício da cidadania, e, acima de tudo, estará cumprindo a função social de uma escola que se quer democrática, a qual

[...] sintetiza-se na formação do cidadão em sua dupla dimensão: individual e social. Enquanto a primeira dimensão exige a assunção do homem como sujeito (autor, portador autônomo de vontade), a segunda assume a necessidade da convivência livre (entendida a liberdade como construção histórica) entre os sujeitos individuais e coletivos. A qualidade da educação oferecida deve referir-se, portanto, à formação da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimento em seu sentido profissional. (PARO, 2007, p. 34)

Quando os docentes apontam que o reconhecimento da EJAI como sujeito de direito exige a presença de uma coordenação pedagógica que tenha afinidade com a modalidade em questão, que reconheça as especificidades e necessidades, que invista na formação dos professores, escute os professores e estudantes, que tenha autonomia e iniciativa para dialogar com os professores e estudantes sobre a melhor maneira de conduzir a educação nessa modalidade educacional, estão, na verdade, chamando a atenção da gestão para o cumprimento de sua função social. Nessa linha de pensamento, Gadotti e Romão (2007) destacam que se quisermos avançar em relação à educação que dialogue com os interesses da EJAI,

[...] não se pode perder a oportunidade de se definir, de uma vez por todas, a educação de jovens e adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos os seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica. (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 55)

Reiteramos o pensamento dos autores, pois tanto nos diálogos realizados com os professores (por meio das entrevistas) como nas observações (durante o curso de formação) ficou explícito que a EJAI ainda não foi incorporada, de fato, à educação básica, ainda é tratada como uma modalidade paralela ao sistema. Nesse sentido, concordamos com a Prof.^a Maira sobre a necessidade de uma equipe pedagógica que dialogue com as especificidades dessa modalidade, que dê apoio aos professores, que cobre das autoridades e dos demais sujeitos a responsabilidade que cada um e todos precisam dedicar à EJAI. São estudantes que possuem modos próprios de existir, identidade própria e necessidades de metodologias diferenciadas, as quais não podem ser adaptações da educação infantil ou do primeiro ano da educação básica. A EJAI é educação básica e transversaliza todos os seus níveis, mas tem seu modo próprio de ser e existir e isso precisa ser incorporado por todos os sujeitos que se envolvem com essa modalidade.

A segunda questão que aparece como proposta para a EJAI tem a ver com a exigência de um currículo que valorize as suas especificidades. Essa questão está bastante explícita na

fala da coordenadora Giovana. É oportuno destacar que, à época da pesquisa empírica, a SEMEC/Abaetetuba estava construindo o documento curricular da educação do município, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa construção, a coordenação saiu em defesa de um currículo específico para a referida modalidade, distinto daquele destinado aos anos iniciais da educação básica, próprio à educação das crianças. Todavia, ao nos direcionarmos em busca desse documento, constatamos que ainda permanecia em construção e, até o final do ano de 2022, a educação do município se encontrava amparada pelo documento curricular de 2018. Os currículos das escolas de educação básica não contemplam as identidades e especificidades educacionais dos estudantes da EJAI. Nesse sentido, Arroyo (2017) enfatiza a necessidade de dar centralidade a um currículo capaz de

Trazer suas lutas pelo direito à escola e à EJA como inseparáveis das lutas pelo trabalho. Logo deve-se partir de suas histórias pessoais e coletivas de lutas por trabalho e pela escola. Abrir espaços para ouvi-los e ampliá-los com a história do movimento operário e docente, do movimento das mulheres, dos negros, dos trabalhadores sem-terra e dos jovens possibilitará garantir-lhes o direito a entender-se nesses tensos processos de luta pelos direitos do trabalho articulado à lutas pelo direito à educação. [...] Trazer esses conhecimentos para os currículos enriquecerá o currículo como espaço do conhecimento e enriquecerá a docência, os profissionais do conhecimento. Enriquecerá e fará justiça aos jovens-adultos trabalhadores, portadores do direito a saberem-se sujeitos de lutas tão articuladas. (ARROYO, 2017, p. 48)

Historicamente, a EJAI tem sido materializada com base em um currículo adaptado da educação das crianças. Os educandos jovens, adultos e idosos são infantilizados no currículo porque falta aos responsáveis pelas políticas públicas e pelos sujeitos que trabalham com esse segmento educacional vontade política para mudar essa realidade. Os poucos trabalhos diferenciados no âmbito do currículo da EJAI são resultado do dinamismo dos professores, mas pouco se tem em termos de esforços conjuntos para a construção de um currículo que dialogue com os problemas, as necessidades e as aspirações dos estudantes. É nesse sentido que Arroyo (2011), mais uma vez, chama a atenção dos movimentos docentes para lutar pela garantia da escola pública como espaço de direito de todos os cidadãos, pois

[...] enquanto não superarmos essa condição de subcidadania, de cidadania condicionada em que continuamos inferiorizando os setores populares, a escola pública continuará sendo tratada como um espaço de subcidadania e seus profissionais continuarão classificados na mesma condição de subprofissionais. (ARROYO, 2011, p. 75)

Uma subcidadania, segundo o autor, que traz a marca das ausências dos sujeitos sociais nos currículos. A escola pública tem secundarizado os saberes das experiências tanto dos

docentes quanto dos discentes e, em contrapartida, privilegia um currículo permeado de conhecimentos e saberes abstratos que não refletem a realidade diversa dos diferentes territórios a que pertencem os estudantes e professores das escolas públicas da Amazônia Tocantina. A EJAI, no território de Abaetetuba, tem suas especificidades, tem modo próprio de existir, por isso, é uma modalidade; precisa de um currículo que reflita seu modo próprio de ser, sua identidade, sua cultura e seus saberes. Os docentes precisam ocupar o seu lugar nesse território do currículo da EJAI, bem como os demais sujeitos. Só quando todos se permitirem ocupar esse território, sentirem-se parte e se apropriarem, poderão criar pertencimento com os sujeitos dessa modalidade.

A terceira questão que pode contribuir para que as condições de trabalho docente na EJAI estimulem a emancipação dos sujeitos diz respeito ao necessário fortalecimento da política de efetivação de professores para atuar nessa modalidade de educação. As políticas de cunho neoliberal, as quais vêm sendo implementadas desde os anos 1990, evidenciam o decréscimo de investimentos financeiros cujo interesse é a retirada do Estado do compromisso com a educação na esfera pública. Nessa lógica, temos presenciado um *boom* de contratos temporários e o enfraquecimento das políticas de efetivação de professores. Para Macêdo e Neto (2013):

A contratação de professores temporários é uma estratégia governamental para redução de gastos públicos com a contratação de professores estatutários. É menos oneroso para os governantes contratar um professor por um determinado período, sem o registro na carteira de trabalho e previdência social. O servidor concursado recebe salário no período de férias escolares, possui plano de carreira, incorpora gratificações de tempo de serviço. Já o professor temporário, embora possua os mesmos deveres e obrigações de um professor efetivo, não usufrui dos mesmos direitos, uma vez que não recebe FGTS, não faz jus ao seguro desemprego, não recebe férias e o seu décimo terceiro salário é proporcional, tampouco tem garantia de permanência no cargo porque, na maioria das vezes, seu contrato é rescindido em dezembro com o término do ano letivo. (MACÊDO; NETO, 2013, p. 168)

Os professores em condições de contratos temporários, além de todas as questões destacadas pelo autor, enfrentam as cruéis consequências advindas das condições impostas pelo trabalho instável, por exemplo: não têm autonomia para desenvolver o trabalho docente na medida em que devem seguir orientações verticalizadas, as quais que nem sempre defendem os seus interesses e dos estudantes, mas do sistema que os oprime; aceitam salários que estão abaixo daquele estabelecido em lei e, ainda por cima, não gozam dos direitos a um plano de carreira e salários; são reféns dos representantes do poder local que os contrataram, os quais os impulsionam a mantê-los no poder por meio de seus votos e de seus familiares; não se envolvem nos movimentos grevistas nem defendem os direitos dos estudantes porque temem retaliações.

Os apelos surgiram não somente do referido professor, mas de todos os 30 professores da EJAI que participaram da formação ofertada, anunciada na segunda seção desta tese. Estamos convencidos de que uma política municipal que promova concurso público específico para os professores dessa modalidade de educação é uma luta que precisa ser travada por todos nós, sujeitos que trabalham com essa modalidade de educação. É uma luta contra os interesses das políticas neoliberais, contra os contratos temporários precarizados, contra os interesses pessoais da política de cabresto. É uma luta que exige o empenho das instituições parceiras, dos movimentos sociais organizados, do poder legislativo. Enfim, é uma luta coletiva.

Na condição de docente e professora formadora, além de pesquisadora desta tese, enfatizo que o IFPA, Campus Abaetetuba, instituição parceira, vem contribuindo sobremaneira com a formação específica dos professores que atuam ou desejam atuar nesse segmento educacional. A título de exemplo, foram ofertados três cursos de extensão sequenciais, dois de especialização nessa área, e estamos costurando o mestrado para professores dessa modalidade. Portanto, o município de Abaetetuba tem professores potenciais que vêm se preparando e que sonham com a possibilidade de concurso público específico para essa modalidade.

É fato que temos uma legislação brasileira que versa, em seu art. 206, inciso V, sobre a valorização do magistério. Temos, ainda, a LDB, que especifica, em seu art. 67, os pilares da valorização profissional, entre os quais, o inciso I estabelece: “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996). Entretanto, temos um Estado brasileiro comprometido com o capital, que vem realizando reformas educacionais em prol da produtividade econômica, embora o discurso seja de melhorar a educação. Para Laval (2019, p. 37), “a escola neoliberal também pretende melhorar a força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos e, na medida do possível, reduzindo o gasto público”. Presenciamos, com isso, o enfraquecimento da política de valorização profissional, a redução do papel do Estado com a diminuição de gastos públicos na educação e, conseqüentemente, a desconstrução de direitos trabalhistas e a desvalorização do magistério público.

É nesse sentido que entendemos que os problemas educacionais e suas possíveis soluções não se resumem ao âmbito da unidade escolar. Seria romântico demais pensarmos que teríamos forças para alcançar melhores condições de trabalho na educação, de modo geral, e na EJAI, de modo especial, com ações pontuais, como as realizadas pelos professores que atuam nessa modalidade de educação. Professores que merecem todo nosso respeito e admiração porque apesar do diminuto interesse das políticas municipais pela educação na EJAI, trabalham com entusiasmo e ainda utilizam seus parcos, precários e injustos salários para manter a EJAI em funcionamento. Todavia, a questão é que nem a EJAI nem os docentes podem continuar

sobrevivendo do assistencialismo da miséria do trabalho docente. É imperioso pensar essa modalidade com professores efetivos, com formação específica que compreenda suas especificidades e trabalhe pela emancipação desses sujeitos. Acerca da participação docente nas organizações sindicais, Melo e Augusto (2012) destacam que

há duas dimensões da resistência que se expressam simultaneamente no trabalho docente. Uma delas é implícita ao trabalho docente cotidiano e se manifesta de distintas formas nos locais de trabalho. A segunda é explícita, coletiva, e se expressa, sobretudo, pela via sindical, ainda que se verifique, nessa via, um grande heterogeneidade e fragmentação. (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 299)

Ao analisar as dimensões sugeridas pelas autoras, é importante destacar, no que se refere à primeira dimensão, a relevância das estratégias capazes de gerar resistência que os educadores podem criar no seu ambiente de trabalho. Os próprios diálogos horizontalizados e democráticos que os docentes estabelecem com os estudantes, com seus pares e com a comunidade podem representar momentos de luta, especialmente quando o educador se compreende como ser histórico de possibilidades. Para Freire (1996, p. 77), o papel do educador “não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. Por isso, ele afirma que a educação não é neutra, mas uma forma de intervir no mundo ou para desmascarar a face da opressão que desumaniza os seres humanos, ou para continuar reproduzindo a ideologia dominante.

A segunda dimensão, de ordem explícita e coletiva, são espaços relevantes de luta e resistência, apesar de todos os desafios e limitações imputados aos movimentos sociais pela nova dinâmica das reformas educacionais em curso nas últimas décadas. É necessário avançar no sentido de que o nosso olhar educativo político-pedagógico para os sujeitos desumanizados que chegam às escolas e à EJAI não reduza sua prática ao ensino de conteúdos descontextualizados e sem sentido para esses sujeitos, mas nos potencialize para a luta coletiva (ARROYO, 2019) e a resistência em defesa da vocação ontológica dos seres humanos de *ser mais* (FREIRE, 2005).

Os problemas enfrentados na EJAI são problemas de políticas públicas e precisam ser incorporados pela gestão municipal, pela gestão das unidades educacionais, pelos coordenadores, professores, estudantes e comunidade. A EJAI não pode ser assumida pelos professores, especialmente os que dependem de um contrato trabalhista. Precisamos quebrar o preconceito histórico que guarda uma concepção equivocada sobre quem são os sujeitos atendidos nessa modalidade de educação. É necessário compreender que os estudantes da EJAI não estão em distorção idade-série por vaidade ou porque querem. Estão na EJAI porque foram

expulsos da escola no tempo estabelecido pela lei. Foram expulsos em razão das condições econômicas, da violência, do desemprego, das drogas, da superlotação das escolas, do preconceito e de tantas outras situações que somente a escola não é capaz de resolver. Arroyo (2017) aponta como caminho:

Articular a história da educação e as diretrizes políticas com essa tensa e segregadora história da negação dos direitos humanos seria o caminho, os novos passos para entender, de um lado, a história da negação de direito à educação desses milhares de adolescentes, jovens e adultos; negação do acesso à escola e da sua segregação escolar. Essa segregação é inseparável das brutais segregações sociais, econômicas, de classe, raça. De outro lado, entender suas lutas por voltar à escola e pelo direito à educação traz como referente forte suas resistências à essas segregações sociais, raciais. (ARROYO, 2017, p. 111)

As urgências descritas nos remetem à quarta e última reflexão quanto às contribuições apresentadas pelos sujeitos da pesquisa que podem estimular a emancipação na EJAI. Nos referimos aqui à inserção dos sujeitos que trabalham com essa modalidade de educação nas organizações sindicais, nos movimentos sociais, nos círculos de estudo e debate, nos conselhos escolares e municipais de educação, nos fóruns de educação, entre outros. Nos dizeres do Prof. Fernando, como vimos no quadro 6, as conquistas históricas que temos no campo da educação foram alcançadas por meio dos movimentos de resistência. Ele conclui dizendo que talvez esteja faltando pressão para que os responsáveis pelas políticas públicas façam valer as leis e garantam condições de trabalho dignas aos professores e, conseqüentemente, ensino-aprendizagem em consonância com as necessidades e especificidades dos estudantes.

Como declaramos no início desta seção, não tivemos a pretensão de apresentar receitas prontas, nem mesmo modelos de condições de trabalho docente que possam contribuir para a educação emancipadora na EJAI, mas fazer reflexões e apontamentos com base nos referenciais teóricos e nas informações obtidas junto aos sujeitos da pesquisa. É fato que as situações-limites são inúmeras e de toda natureza, mas é fato, também, que tais situações são constituídas pelo poder hegemônico para manter os indivíduos em condições de submissão, impotência, cerceados e oprimidos no seu poder de pensar e agir. Porém, a partir do momento em que os sujeitos tomam consciência de que as situações-limites são produzidas pela opressão e desumanização autoritária daqueles que detêm o poder sobre os que nada têm, o percebido-destacado deixa de ser algo estranho e passa a ser visto como um problema que necessita de solução. Essa descoberta se faz por meio de reflexões críticas e abre possibilidades às mudanças, as quais Freire denomina de inéditos-viáveis.

Defendemos a tese de que boas condições de trabalho podem contribuir para a formação crítica dos estudantes e favorecer processos emancipatórios aos professores e estudantes. Se, apesar da precarização, os professores conseguem, a duras penas, sustentar a EJAI, criando estratégias de permanência dos estudantes na modalidade, muito mais farão se tiverem condições dignas de emprego, formação e infraestrutura. Os inéditos-viáveis são possibilidades outras surgidas a partir das reflexões críticas que produzem nos seres humanos desejos, sonhos, mudanças, vontade, aspirações por um mundo mais justo, mais humano, mais fraterno, menos feio. Esses inéditos-viáveis podem surgir de estratégias advindas das dimensões de resistências implícitas do próprio cotidiano do trabalho docente, bem como das lutas coletivas nos movimentos sociais de resistência.

Arroyo (2007) nos encoraja para a luta e a resistência por meio dos movimentos sociais. Destaca o autor que se o desânimo nos alcançar, devemos lembrar da força que possuem esses movimentos na transformação da realidade opressora. Os movimentos sociais são o que há de mais oxigenado, de mais vida, de mais estimulante e confortante em nossa sociedade. Os movimentos sociais populares nos trazem outra vida, outra visão do povo (Ibid., p. 17).

7 CONCLUSÕES

As reflexões produzidas nesta tese são construções inacabadas, bem como inacabados são os seres humanos, os animais, a natureza, os sonhos, os processos histórico-sociais tanto de lutas e conquistas quanto de opressão e desumanização. O grande destaque desse processo é que dentre toda a criação, somente os seres humanos têm consciência de seu inacabamento e, por isso, potencial para transformar e dar feições diferentes aos processos históricos de opressão que teimam em destruir a natureza e desumanizar os seres humanos. É essa certeza que nos move e que nos encoraja a ter esperança e lutar, porque inacabados, não somos determinados, e se não o somos, é possível fazer e refazer a história e sonhar com mais justiça e humanização.

Defendemos a tese de que, se boas condições de trabalho forem dadas ao professor, ele pode contribuir sobremaneira para a emancipação dos sujeitos da EJAI, contudo, esse é um desafio atravessado por contradições e implicações advindas dos efeitos nefastos das políticas de reestruturação do capitalismo das últimas décadas em curso. Percebemos que existem muitos entraves de ordem política, econômica, social e ideológica que necessitam ser enfrentados com luta e resistência para que essas condições possam superar a precarização que tem negado aos docentes condições dignas de trabalho.

Para responder ao problema que nos propomos e atender aos objetivos desta tese, além de navegar pelos referenciais teóricos, navegamos nas águas da empiria, utilizando de variadas técnicas capturadas nas comunicações, tais como: análises de documentos, observações, questionários e entrevistas coletivas e individuais. O desdobramento de todo esse esforço abriu horizontes para que pudéssemos compreender a totalidade dos processos históricos que envolve as condições de trabalho docente na EJAI e nos possibilitou organizar os achados em quatro eixos basilares que confirmam a hipótese sobre a qual sinteticamente nos reportamos nas linhas subsequentes.

Como primeiro eixo, apontamos o contexto histórico da EJAI. Nessa perspectiva, é possível afirmar que as condições de trabalho docente na EJAI que temos hoje – marcado pela ausência de políticas públicas sérias, que sejam consistentes e empenhadas no acesso e permanência com sucesso a todos os cidadãos brasileiros – têm suas raízes no processo histórico no qual a educação destinada aos trabalhadores foi engendrada. Essas questões foram desveladas também dos diálogos com autores, como Paiva, Haddad, Di Pierro, Freire. Ao pontuar alguns aspectos de ordem político-econômico-cultural a respeito da trajetória da EJAI, foi possível verificar que se trata de condições de trabalho de professores que atuam com

sujeitos específicos, historicamente estigmatizados e excluídos, e que a educação desses sujeitos tem sido relegada a segundo plano pelas políticas educacionais.

Se a educação dessa parcela da sociedade foi historicamente secundarizada, logo, os profissionais que a ela se dedicaram também não receberam o devido tratamento e respeito. Isso porque, desde o início, a formação da classe trabalhadora deste país foi engendrada em um contexto político, econômico e cultural contraditório. De um lado, tínhamos uma sociedade preocupada com a educação de uma elite superposta; de outro, a educação da massa minimizada, tratada como coisa, já que as pessoas desumanizadas e sem consciência de sua desumanização foram induzidas a crer que a opressão era resultado do destino ou mesmo da vontade divina. Essa concepção dual de educação fez com que as políticas educacionais, por muito tempo, dedicassem às massas populares apenas uma formação que os possibilitassem compreender o mínimo necessário para atender aos anseios da classe dirigente, da elite superposta; em outras palavras, aos interesses da sociedade da economia. Por isso, tivemos um longo período em que a EJAI foi conduzida por meio de projetos, programas e campanhas assistencialistas de governo, sem ser considerada uma política pública de Estado.

No contexto atual, a legislação máxima do país e a legislação específica da educação definiram a educação básica como direito de todos os cidadãos brasileiros. No entanto, a educação dos estudantes atendidos na EJAI continua secundarizada. É possível afirmar que a dualidade educacional persevera de modo que tanto os estudantes quanto os professores são tratados com estigma. Sem contar que apesar da força da lei, a modalidade está à mercê dos interesses político-econômico-ideológicos de cada governo. A título de exemplo, tivemos a SECADI extinta por quatro anos no governo Bolsonaro. Porém, foi reinstituída no início do governo Lula (2023), abrindo novamente possibilidades de avanço no âmbito da educação da diversidade. Outro exemplo é a desigualdade na distribuição dos recursos pela lei do FUNDEB, a qual, dentre todas as etapas e modalidades de educação básica, destina à EJAI o menor valor aluno-ano.

Em âmbito mais local, essa política se reproduz nas secretarias de educação dos municípios que optam por outras etapas e modalidades de educação, contribuindo para a redução de turmas e fechamento de escolas, especialmente nos territórios do campo. Essa ausência de reconhecimento e justiça se estende à gestão das escolas que negligencia aos sujeitos dessa modalidade o acesso aos serviços e espaços pedagógicos tão necessários ao desenvolvimento educacional e à garantia de seus direitos.

Portanto, contextualizar a realidade histórica da EJAI, mesmo que de maneira simples, foi imperioso nesta tese, a fim de que pudéssemos compreender que o processo educacional,

independentemente do nível, etapa ou modalidade, é impactado pelas políticas hegemônicas de cada período histórico e traz implicações de ordem política, econômica e ideológica. Essas informações vão confirmando nossa hipótese de que o trabalho docente pode estimular a educação na perspectiva da emancipação. Para tanto, faz-se necessário compreender a totalidade dos processos históricos em que o trabalho docente vem se materializando, marcado por avanços e retrocessos, a fim de engendrar esforços na superação dos limites.

No segundo eixo, os dados empíricos e as análises teóricas, especialmente em Marx, Adorno e Freire, abriram horizontes que nos ajudaram a compreender o trabalho como dimensão ontológica dos seres humanos, imbricado em sua essência. Entretanto, o advento da sociedade privada deu origem à divisão da sociedade em classes e, conseqüentemente, à divisão do trabalho. Assim, o trabalho que outrora era compreendido como essência humana, passou a produzir riqueza à classe dominante e se convertendo em trabalho alienado. Dessa forma, o trabalho humano passou a ser tratado como mercadoria, contribuindo em demasia para o processo de desumanização.

Essa transformação do trabalho em mercadoria se estendeu a todas as formas de trabalho, materializando-se conforme os interesses da classe dominante em cada momento histórico. Na atual sociedade de ordem neoliberal, que sobrepõe o capital em detrimento da vida humana, o trabalho docente tem sofrido as influências das mudanças ocasionadas pela reestruturação do capitalismo em contexto global, especialmente a partir dos anos 1990. A reestruturação do capitalismo exigiu, também, a reestruturação da educação e conseqüentemente do trabalho docente. Essa reestruturação do trabalho docente, por força da LDB, gerou intensificação e a conseqüente precarização das condições de trabalho, já que a referida lei delineou uma série de atribuições que antes não lhe eram atribuídas, ampliando sua jornada de trabalho sem, todavia, haver aumento da remuneração desse profissional. Essa intervenção externa do capital no trabalho docente é que impede a emancipação tanto dos educadores quanto dos educandos.

Ao analisarmos as condições de trabalho docente na educação básica, de modo geral, na literatura e na investigação empírica, as evidências indicaram que a situação de precarização vem tomando diferentes dimensões e causando mal-estar docente de toda ordem. A precarização do trabalho docente extrapolou o âmbito nas necessidades físicas, estruturais e materiais e atingiu as condições de emprego, de formação, de cargos, carreira, salários e jornada de trabalho. As inúmeras atribuições associadas às precárias condições e ausência de valorização profissional têm gerado sobrecarga de trabalho e contribuído para o adoecimento do professor.

Ao descortinar a realidade das condições de trabalho na EJAI na Amazônia Tocantina, uma pequena porção da Região Norte, foi possível constatar que a latente desigualdade social nesta região, em relação às demais do Brasil, reflete-se nos mais diferentes espaços territoriais. No território de Abaetetuba-Pará, de onde se origina esta tese, no que se refere ao universo educacional no qual se desenvolve o trabalho dos professores, percebemos que a precarização se evidencia desde as condições de emprego. Constatamos que entre os anos de 2015 e 2019, o número de professores contratados foi progressivamente expressivo, especialmente nas localidades das estradas/ramais e das ilhas, chegando, no último ano em análise, ao patamar de 77% e 100% de contratados, respectivamente, nas referidas localidades.

Os resultados indicam, ainda, que além de toda a precarização que o trabalho docente vem passando com as mudanças macroestruturais ocasionadas pelas novas demandas do modo de produção capitalista, é imperioso considerar que se trata de uma categoria de professores que carrega as marcas dos processos históricos de exclusão que envolvem não apenas os estudantes, mas todo o grupo de profissionais que se ocupam da educação dessa parcela da sociedade.

As evidências indicaram que as condições de trabalho docente na educação básica seriada passam por sérios processos de precarização, mas na modalidade EJAI essa precarização se aprofunda à medida que aos estudantes são negados direitos que estão disponíveis, quase sempre, aos demais estudantes da educação seriada, como: merenda escolar, transporte escolar, espaços pedagógicos, biblioteca, sala de informática, laboratório multidisciplinar, acesso aos serviços de coordenação pedagógica, de secretaria e de direção.

No tocante aos docentes, a precarização se inicia pelos contratos temporários que não obedecem aos protocolos que assegurassem o mínimo de valorização profissional e vão se materializando na ausência de espaço físico, de materiais e equipamentos, condições de emprego sem direito a férias, décimo terceiro salário, remuneração nos meses que não estão na regência de classe, como julho, janeiro e fevereiro.

A flexibilização impulsionada pela nova morfologia do trabalho vem implicando sobremaneira na desconstrução de direitos trabalhistas assegurados na CLT e conquistados a duras penas e tem servido para justificar o aumento do trabalho informal, materializado por meio da terceirização e de contratos temporários precarizados. É nesse viés que o mandonismo do poder local encontra razão para tornar reféns os coordenadores pedagógicos da SEMEC/Abaetetuba, docentes e estudantes, e faz da EJAI um cabide de emprego. Esses sujeitos padecem a ausência de autonomia, liberdade de expressão e, conseqüentemente, a garantia de direitos básicos tanto dos professores quanto dos estudantes.

O terceiro eixo apontou uma realidade preocupante em relação às implicações geradas pela precarização que afeta a vida de docentes em suas diferentes dimensões e limita a formação crítica dos estudantes. Quando analisamos os dados referentes aos efeitos da precarização, percebemos pelo menos dois aspectos que se sobressaem: o primeiro, de ordem infraestrutural e caráter objetivo, está relacionado à inadequação de espaço físico, iluminação, banheiros, merenda escolar, recursos materiais e tecnológicos, os quais exigem que os docentes redimensionem seu fazer pedagógico, não mais voltado somente ao processo de ensino-aprendizagem, mas também assumam funções de competência de outros agentes da escola, intensificando e flexibilizando seu trabalho a contento das exigências oriundas da nova organização do trabalho no sistema capitalista. A sobrecarga de trabalho associada às precárias condições de infraestrutura retira o foco do professor na educação emancipadora dos estudantes.

As situações supramencionadas geram desgaste físico e emocional, adoecimento, constrangimentos, perda de identidade do trabalho docente e sentimento de insatisfação em relação à qualidade do seu trabalho. Sem contar que recorrem a recursos próprios para que as turmas funcionem minimamente. Essas condições nos possibilitaram afirmar que a EJAI sobrevive do assistencialismo da miséria do trabalho docente. O aumento da precarização exige que os profissionais assumam responsabilidades de ordem administrativa e financeira que vão desde arcar com materiais didáticos a ter que garantir infraestrutura física para funcionamento das turmas, apesar da baixa remuneração, especialmente daqueles professores que atuam por meio de contratos temporários precarizados. Sendo assim, podemos afirmar que as condições nas quais o trabalho docente se desenvolve impedem a emancipação. Os professores são competentes, empenham-se para oferecer o melhor aos educandos, mesmo diante da precariedade que encontram, mas os interesses das políticas externas não comungam com os interesses dos professores em educar para a emancipação.

Para dar conta das atribuições que as condições existenciais lhes impõem, os professores redimensionam sua atuação docente. Ao assistencializar os estudantes com esforços e recursos próprios, de certa forma, esses profissionais estão desresponsabilizando o Estado de seu papel de garantidor da educação pública, gratuita e de qualidade social para todos os cidadãos, e abdicando do seu papel de se fazerem sujeitos e lutar por sua liberdade e pela qualidade da educação dos estudantes. O mais preocupante é que esses profissionais se sabem explorados, mas aceitam continuar ali por dois grandes motivos: manter seu contrato de trabalho e o compromisso que assumem com os estudantes da EJAI.

Os professores percebem a diminuta importância que tem a EJAI para o Estado, e essa falta de interesse se reflete na gestão dos municípios e das unidades educacionais. Do ângulo

macro para o micro, temos assistido, nos últimos anos, a um desmonte dessa modalidade que se intensificou com a extinção da SECADI (já reinstituída em janeiro de 2023, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva). No tocante ao financiamento, essa é a modalidade de educação que tem o menor investimento financeiro, disponibilizado pelo FUNDEB. Essas situações, agregadas a outras, como questões infraestruturais e de desvalorização profissional, impulsionadas pela nova morfologia do trabalho, muito têm contribuído para que a gestão dos municípios e das unidades educacionais secundarizem a EJAI em relação às demais etapas e modalidades de educação básica.

No que concerne aos aspectos da valorização profissional, identificamos que as mudanças macroestruturais ocorridas a partir dos anos 1990, ocasionadas pelas reformas oriundas da reestruturação do sistema capitalista, em nível mundial, demarcam uma nova lógica de acumulação capitalista que afeta diferentes dimensões da vida social. No Brasil, no campo educacional, podemos identificar essa tendência disfarçada na própria legislação que, de forma indireta, legitima a desprofissionalização, a intensificação e conseqüentemente a precarização do trabalho do professor.

Nessa perspectiva de adequação do trabalho docente às exigências das políticas neoliberais, os organismos internacionais vêm atuando no sentido de responsabilizar os docentes pelo desempenho dos estudantes, por sua própria formação e por outras atribuições que vão além do trabalho pedagógico de ensinar e aprender. Para justificar essa nova tendência, o Estado promove iniciativas educacionais com *slogans* que visam incentivar os professores à competição e a assumirem a docência sem formação adequada, sem recursos suficientes, sem política de valorização profissional e maquiando as reais condições em que se encontra a educação nas escolas públicas. Com isso, enobrece a lógica da competição entre os profissionais, responsabiliza-os por sua formação e pelos instrumentos necessários para se mostrarem como “bom professor”. É a lógica do Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para garantir os interesses do mercado e da sociedade privada.

As precárias condições educacionais se refletem no trabalho do professor e geram efeitos nas diversas dimensões de sua vida. Na literatura estudada e reafirmada na pesquisa empírica, foi possível constatar a relação dialética entre o trabalho e a vida do trabalhador. *Condições de trabalho* e *condições de vida do trabalhador* são conceitos interligados, pois boas condições de trabalho resultam em boas condições de vida pessoal, profissional, familiar e social. É por isso que não podemos abdicar da luta em favor de melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, melhores condições de vida.

Do ponto de vista dos professores, os efeitos negativos das condições do trabalho também são visíveis na ausência de formação crítica dos estudantes. A escola, no contexto atual, parece às ameaças que a ordem capitalista opressora de plantão impõe à formação dos sujeitos, que vem sendo impelida a aderir à prática da dominação, à lógica da escola como empresa, conforme assevera Laval. Os professores, submetidos à política de contratos temporários precarizados, sem autonomia, não possuem voz ativa no seu fazer pedagógico junto aos estudantes. Trabalham sob a égide do bancarismo educacional, marcado pela narração, sonorização de palavras vazias de significado para os educandos. Os professores têm consciência da realidade, estão ali carregados de conhecimentos epistemológicos, repletos de desejos de fazer da EJAI um lugar de oportunidades para os estudantes, de formar para a criticidade, para a autonomia e emancipação, mas o sistema exige que eles, contrariamente, posicionem-se a seu favor e camuflem a realidade de descaso com que a educação pública vem sendo tratada pelo sistema.

O quarto e último eixo destacou a urgência em anunciar possibilidades para que esse trabalho seja estimulador da educação na perspectiva da emancipação. Pois a literatura estudada foi enfática ao afirmar que somos seres humanos de possibilidades, não estamos prontos ou acabados, estamos sendo, nos construindo, nos fazendo, nos experimentando. Toda nossa existência se constrói na luta, na busca permanente, em um incessante devenir. Os sonhos de uma construção de um mundo menos feio, mais justo e humano não caem do céu, não é possível conquistá-los sem luta, sem resistência, sem busca. É por isso que não nos curvamos ao fatalismo, à desesperança, ao indiferentismo que sugere a acomodação diante das situações de opressão. Os professores sabem se relacionar com os estudantes, possuem consciência da realidade opressora, têm potencial, são competentes, desenvolvem estratégias para driblar a falta de apoio e incentivo do Estado. Portanto, possuem elementos essenciais que podem contribuir para a educação emancipadora dos estudantes. Se temos uma EJAI carente de educação emancipadora, é porque a política do Estado vem transmitindo uma cultura de adequação da escola às necessidades das empresas.

À luz das contribuições de Marx, Adorno, Freire e Arroyo, em diálogo com os anseios dos professores colaboradores desta tese, delineamos alguns elementos que podem nortear o enfrentamento das situações-limites impostas pela organização do trabalho no âmbito da reestruturação do capitalismo. Um dos primeiros elementos diz respeito à necessidade da tomada de consciência da situação-limite, embora não seja suficiente porque a transformação da realidade exige opção, compromisso ético, engajamento do educador na *práxis* transformadora, exige ação-reflexão sobre o mundo, sobre a realidade obscura que nos afasta

da verdade. Outro elemento importante como possibilidade de o trabalho docente na EJAI oferecer condições favoráveis que contribuam para a formação emancipadora dos sujeitos é o diálogo com os educandos, o qual deve acontecer de forma solidária e fundamentado nos princípios do amor, da humildade e da fé como tarefa primordial para iniciar a luta pela humanização dos homens e das mulheres de seus direitos de *ser mais*.

Essas reflexões sobre o diálogo nos ajudam a compreender a relevância de outro elemento primordial, nossa inserção nos movimentos sociais, na luta pela garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade social para todos. Os movimentos sociais são expressão de luta e resistência ao sistema opressor e simultaneamente se constituem como fonte revitalizadora para construir a mudança, a possibilidade do novo frente às imposições das políticas neoliberais. Na Amazônia Paraense, no campo educacional, já existem expressivos movimentos de luta e resistência que saem em defesa da educação para as classes oprimidas, entre os quais, podemos citar alguns: FPEC, FOREC, MPEJA e SINTEP.

O desafio atual dos movimentos sociais, em tempos de precarização do trabalho, de modo geral, está diretamente relacionado à compreensão da nova morfologia do trabalho, a qual encontra na flexibilização maneiras de desconstruir direitos trabalhistas assegurados na CLT e conquistados a duras penas. Nesse contexto, os movimentos sociais precisam reinventar e ressignificar as lutas, a fim de fazer frente às novas e nefastas formas degradantes que o trabalho vem assumindo nos tempos atuais. É necessário, ainda, que os movimentos sociais incorporem às lutas o novo proletariado que vende sua força de trabalho nas empresas de alto escalão.

A consciência da situação opressora, o implemento de uma educação mediada pelo diálogo e nosso engajamento na realidade existencial para desvendar e problematizar os processos históricos de desumanização são elementos fundamentais para o enfrentamento das situações que limitam o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva da emancipação. É necessário compreender que no decorrer de nossas vidas vamos nos confrontar com situações-limites, será nosso olhar, nossa capacidade de discernir entre as situações-limites impossíveis de serem transpostas, as que não queremos transpor ou, ainda, uma situação concreta existencial que precisa ser superada. Se nossa opção for a última, haveremos de encontrar, por meio de nosso engajamento nos movimentos sociais, inéditos-viáveis que nos ajudarão a superar as situações-limites.

Por isso, todo nosso empenho precisa estar encharcado de esperança, na certeza de que não existe um tempo definitivo em que iremos repousar tranquilos, sem a presença de situações-limites. Porque somos seres inacabados e condicionados, mas conscientes de nosso inacabamento e condicionamento, não descansamos enquanto vão surgindo outras situações-

limites que nos provocam a lutar por outros inéditos viáveis. Por isso, nosso esperar, resistir e reexistir incessante não podem adormecer, mas nos nutrir de sonhos possíveis.

Quando usamos a expressão “nosso empenho” estamos nos referindo a todos os envolvidos com o trabalho na EJAI. A pesquisa revelou que é necessário avançar no conceito de quem são os sujeitos da EJAI. Historicamente se concebeu como sujeitos apenas os estudantes matriculados nessa modalidade, mas podemos conceituar como sujeitos da EJAI todos os que trabalham e lutam pela valorização desse segmento educacional.

Para ser sujeito da EJAI, é preciso vencer o medo da liberdade, sair da condição de oprimido, abraçar a luta e aderir a mudança, mas essa não é uma tarefa fácil, especialmente para quem depende da falsa generosidade dos opressores para se manter e manter sua família financeiramente. Contudo, nenhuma mudança é possível se não nos posicionarmos ou a favor da mudança em prol da humanização ou de sua permanência, sujeitando-se à falsa generosidade da classe opressora que gera a desumanização tanto do educador quanto dos educandos. Neutralidade nunca foi e nunca será opção para transformar a realidade opressora.

Quando falamos de luta pela humanização, não significa ter de abandonar nosso posto de trabalho porque as políticas existentes não estão em consonância com os sonhos de transformação. Com base na literatura, percebemos que enquanto a transformação que sonhamos não chega, podemos criar estratégias para driblar os interesses do sistema opressor. Podemos usar a “manha”, ou seja, saber como conduzir a nosso favor e a favor dos estudantes algumas determinações verticalizadas que nos são impostas; apresentar-lhes as leis educacionais como conteúdos, provocá-los a questionar os direitos assegurados por elas e que não chegam até eles, orientá-los a reivindicar esses direitos; despertar neles o gosto pela indignação e pela defesa de sua educação como direito social.

Os espaços de luta são construções históricas, são espaços que podem ser criados pelos próprios educadores. Uma forma de abordar os problemas que vão surgindo é por meio da formação. Formar pequenos círculos de estudo entre os educadores é uma excelente estratégia cujos aprendizados podem servir tanto para intervir na realidade de forma mais consciente como também para se potencializar e preparar os professores para ocuparem as vagas de concursos públicos e outros postos de trabalho.

A pesquisa revelou a fé dos professores na possibilidade de o seu trabalho contribuir para a educação emancipadora, para tanto, apontaram algumas exigências. A primeira diz respeito à escuta dos estudantes da EJAI, a exigência de uma política de inclusão e a necessidade de uma equipe pedagógica que tenha um olhar especial para esse público. Nessa perspectiva, a escuta é um fator indispensável para desvendar a realidade de opressão que permeia a vida dos

estudantes. Por meio dela, é possível problematizar as situações-limites e avançar nas possibilidades de mudanças. Às autoridades que se querem democráticas e desejam se preparar para gestar com responsabilidade os cargos públicos assumidos, essa é uma exigência indispensável.

A segunda exigência tem a ver com a construção de um currículo que valorize as especificidades da EJAI, distinto daquele próprio à educação das crianças. Ao adaptar o currículo da educação das crianças à EJAI, estamos infantilizando esse público que precisa ser respeitado em suas especificidades educacionais. Os poucos trabalhos diferenciados no âmbito do currículo da EJAI são resultado do dinamismo dos professores, mas pouco se tem em termos de esforços conjuntos para a construção de um currículo que dialogue com os problemas, as necessidades e as aspirações desses estudantes.

A terceira exigência diz respeito ao necessário fortalecimento da política de efetivação de professores para atuar nessa modalidade de educação. As políticas de cunho neoliberal que vêm sendo implementadas desde os anos 1990 evidenciam o decréscimo de investimentos financeiros, cujo interesse é a retirada do Estado do compromisso com a educação na esfera pública. Nessa lógica, temos presenciado um *boom* de contratos temporários e o enfraquecimento das políticas de efetivação de professores.

A quarta e última exigência se refere à inserção dos sujeitos que trabalham com essa modalidade de educação nas organizações sindicais, nos movimentos sociais, nos círculos de estudo e debate, nos conselhos escolares e de educação, nos fóruns de educação, entre outros. Não adianta apenas ter consciência, como já dissemos, é necessário avançar na conscientização como processo de consciência mais ação. Nesse processo, o diálogo se faz presente e nos possibilita refletir sobre as situações de opressão para encontrar inéditos-viáveis capazes de transformar a realidade opressora. Os inéditos-viáveis são possibilidades outras surgidas a partir das reflexões críticas que produzem nos seres humanos desejos, sonhos, mudanças, vontade, aspirações por um mundo mais justo, mais humano, mais fraterno, menos feio.

Portanto, a inserção desses sujeitos nos movimentos sociais gera inéditos-viáveis como possibilidades outras que só podem ser produzidas por seres inacabados e conscientes de seu inacabamento. Nesse sentido, esta tese se apresenta como resultado de nossa inconclusão. Sendo assim, resulta também em afirmações provisórias. Trata-se de uma produção aberta que instiga novas possibilidades de estudo, tais como: a precarização das condições de vida dos sujeitos da EJAI; adoecimento docente; formação de professores da EJAI; as políticas públicas de financiamento da EJAI; aspectos exitosos do trabalho docente na EJAI, entre outros. Apesar disso, esperamos que as contribuições aqui deixadas possam esperançar outros pesquisadores à

continuidade da luta por outras condições de trabalho docente em prol da humanização e de nossa vocação ontológica de *ser mais*.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1977.
- ALVAREZ FERREIRA, A. E. **Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos bachelardianos**. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: https://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/dicionario%20de%20imagem_digital.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1996.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ANTUNES, R. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARANHA, L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, M. G. 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.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; BARRETO, S. M.; GASPARINI, S. M. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago., 2005.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente. (Verbetes). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARROS, A. da S. X.; ALVES, T. P.; LUIZ, M. K. da S.; SOUZA; E. B. G. A Educação no entardecer da vida. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 1115-1135, out./dez. 2021.

BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **XIX Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, jan./fev./mar./abr. 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LDA, 1994.

BONETI, L.W. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2017. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2011/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 04 jul. 2017.

BRASIL. Marco de Ação de Belém. **VI CONFITEA**, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB, Diário Oficial da União, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 11.342**, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 92.374**, de 6 de fevereiro de 1986. Aprova o Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Brasília, 1986. (Revogado).

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC/CNE/Conselho Pleno, 2015.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagônicos. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018.

BULA, L. C.; MENDES, J. M. R.; PRATES, J. C. O processo de formação profissional na pesquisa sobre exclusão social. *In*: BULA, L. C.; MENDES, J. M. R.; PRATES, J. C. (org.). **As múltiplas formas de exclusão social**. Porto Alegre: Federação Internacional de Universidades Católicas, EDIPUCRS, 2004.

CABRAL, P.; VIGANO, S. de M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 2, n. 1, p. 201-220, jul. 2017.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. **Saberes do território educativo amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos-quilombolas**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020.

CASTRO, A. M. D. A.; BRITO, F. É. de. As condições do trabalho docente em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica no RN. *In*: CABRAL NETO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano educação básica**. Campinas: Mercado de Letras; Natal: UFRN, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola).

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, M. da C. dos S. **Trabalho e formação docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Belém/Pa**. 2017. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DANTAS, T. R.; LAFFIN, M. H. L. F.; NUNES, E. J. F. Formação de professores e práticas educativas na EJA. *In*: AMORIM, A. J.; AQUINO, M. S.; DANTAS, T. R. **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Salvador: EDUFBA, 2017.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 65, p. 178-200, dez. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704/10183>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FANFANI, E. T. Condição docente. *In*: DUARTE, A. M.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FREIRE, A. M. A. Inédito viável. *In*: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P.; FAUDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11. ed. – Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, G. M. de O.; CAVALCANTE, T. R.; FERREIRA, M. C. A.; OLIVEIRA, M. O. M. A gestão da Escola de Educação de Jovens e Adultos: encontros e desencontros no SESI Bahia. *In*: AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; FARIA, E. M. da S. de. (org.). **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

FREITAS, M. E. G. de; LEMOS, P. A.; AMORIM, M. H. de B. M. Educação de Jovens e Adultos: direito humano como fator de desenvolvimento. *In*: AMORIM, A.; DANTAS, T. R.;

AQUINO, M. S. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Salvador: EDUFBA, 2017.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia, diálogo e conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GADOTTI, M. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2004.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: GAMBOA, Silvio Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GASPARINI, S. M.; BARRETO S. M.; ASSUNÇÃO A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: file:///C:/Users/ROSA/Downloads/O_professor_as_condicoes_de_trabalho_e_os_efeitos_.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A, 2008.

GOHN, M. da G. Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil / *Challenges of social movements in Brazil today*. **SER social**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/eILxHih2XPlto00h4990.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

GOMES, M. R. M. **Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

GONÇALVES, F. A. **Paulo Freire: uma biografia sem endeusamentos**. Disponível em: <https://fernandogoncalves.pro.br/1312-paulo-freire-uma-biografia-sem-endeusamentos/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GUTIÉRREZ, H. V. Codificação/decodificação. *In*: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2010.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf. Acesso em: 03 abr. 2012.

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 20 anos. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018.

HYPÓLITO, Á. M. Novas configurações do trabalho docente. *In*: CABRAL NETO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da Educação Básica**. São Paulo: Mercado de Letras; Natal: UFRN, 2013.

HYPÓLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/cepe/files/2021/03/TrabDOCCLasse_genALVARO_HYPOLITO_E-book.pdf. (E-book).

HYPÓLITO, Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 13 nov. 2019.

IBGE. **PNAD Contínua: Educação 2019**. IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

JANNUZZI, G. M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL**. São Paulo: Cortez, 1979.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOUREIRO, J. de J. P.; OLIVEIRA, J. **Da cor do Norte: brinquedos de miriti**. Fortaleza, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, V. P. de; NETO, A. C. Condições de trabalho docente: ângulos da situação em escolas da rede municipal de Natal. *In*: NETO, A. C.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da Educação Básica**. São Paulo: Mercado de Letras; Natal: UFRN, 2013.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIANA, F. B. Miséria do Trabalho Docente, Autogestão e a Educação Básica no Rio Grande do Norte. *In*: NETO, A. C.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da Educação Básica**. São Paulo: Mercado de Letras; Natal: UFRN, 2013.

- MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- MARX, K. A Questão Judaica. *In*: **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas em três tomos**. t. 1. Lisboa: Edições Avante, 1982.
- MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **O Capital**. 13. ed. Livro I, v. I, Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente: a nova regulação? **Revista Educação**, Porto Alegre, 2011.
- MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. *In*: DUARTE, A. M. C.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa**. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>.
Acesso em: 07 abr. 2021.

OLIVEIRA, A. L. M. de. As relações de trabalho para Marx e a crítica da flexibilização: a luta de classes no capitalismo contemporâneo. **X jornada de sociologia**, Facultad de Ciências Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. São Paulo: Mercado de Letras; Rio Grande do Norte: UFRN, 2013.

OLIVEIRA, I. A. de. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: especificidades e concepções. *In*: OLIVEIRA, I. A. de (org.). **Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos freireanos**. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011.

OLIVEIRA, I. A. de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, M. M. de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). **Declaração de Dakar: educação para todos**. Dakar, 2000. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/marco-de-acao-de-dakarx>. Acesso em: 17 ago. 2017.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-aEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 30 maio 2019.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003. 527 p.

PARÁ. **Atlas de Integração Regional do Estado do Pará**. Belém: SEIR/Diretoria de Integração Territorial, 2010.

PARÁ. **Estatística Municipal**: Abaetetuba. Secretaria de Estado de Planejamento Orçamento e Finanças. Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará. Disponível em: <<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/abaetetuba.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PESQUISA revela que mais de 9% da população do Pará é analfabeta. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/bom-dia-para/videos/t/edicoes/v/pesquisa-revela-que-mais-de-9-da-populacao-do-para-e-analfabeta/6719524/>. Acesso em: 08 maio 2018.

PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Agência IBGE notícias, Estatísticas Sociais, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 22 out. 2020.

PRATES, J. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116-128, jan./jul. 2012.

ROMÃO, J. E. Compromisso do educador de Jovens e adultos. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSANVALLON, P. **A Crise do Estado de Providência**. Lisboa: Editorial Inquerito, 1984.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, A. L. da. **A imagem e identidade profissional do assistente social expressas no cotidiano**: um estudo a partir da demanda de trabalho na alta complexidade em saúde. 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Porto Alegre, 2016.

SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. de M. **Reformas para quê?** As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5831/e4a4833ef4b899a30764b9a79640a8701b36.pdf>. Acesso em: 17 jan 2023.

SOUZA, A. H. L. de.; SILVA, M. S.; AMORIM, M. H. de B. M.; FREITAS, K. S. de. Formação crítica dos professores da Educação de Jovens e Adultos: exigências de um pensamento pedagógico. *In*: AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; FARIA, E. M. da S. (org.).

Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos.
Salvador: EDUFBA, 2016.

SZYMANSKI, H. (org.). **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.**
Brasília: Liber Livro, 2004.

THIELE, M. E. B.; AHLERT, A. **Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento.** Disponível em:
<https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I. P. (org.). **Repensando a didática.** 29 ed. São Paulo: Papirus, 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

INFORMAÇÕES DE 2015 a 2019			
Localidade: Sede			
Escola:		Nº de turmas:	
Matrícula inicial:		Matrícula final:	
1ª etapa ()	2ª etapa ()	1ª etapa ()	2ª etapa ()
Vínculo dos professores: () efetivos () contratados () outro			
Formação dos professores: () ensino médio () Ens. Secundário magistério () superior incompleto () superior completo () pós-graduação _____			

INFORMAÇÕES DE 2015 a 2019			
Localidade: Ilhas			
Escola:		Nº de turmas:	
Matrícula inicial:		Matrícula final:	
1ª etapa ()	2ª etapa ()	1ª etapa ()	2ª etapa ()
Vínculo dos professores: () efetivos () contratados () outro			
Formação dos professores: () ensino médio () Ens. Secundário magistério () superior incompleto () superior completo () pós-graduação _____			

INFORMAÇÕES DE 2015 a 2019			
Localidade: Estradas/Ramais			
Escola:		Nº de turmas:	
Matrícula inicial:		Matrícula final:	
1ª etapa ()	2ª etapa ()	1ª etapa ()	2ª etapa ()
Vínculo dos professores: () efetivos () contratados () outro			
Formação dos professores: () ensino médio () Ens. Secundário magistério () superior incompleto () superior completo () pós-graduação _____			

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
(CURSO DE EXTENSÃO DA EJA NA REDE MUNICIPAL)**

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

1. Dados gerais

- a) Observadores:
- b) Local da Observação:
- c) Data da Observação:
- d) Duração da Observação:

2. Anotações descritivas:

- a) Pessoas (professores que atuam na EJA na rede municipal, coordenadora da EJA)
- b) Qual a razão das pessoas estarem naquele evento

3. Anotações reflexivas:

a) Comportamento das pessoas quanto a:

- Satisfação com o trabalho na EJA
- Condições de trabalho docente na EJA
- Presença da coordenadora
- Relação entre contratados e efetivos

b) Formação continuada

- O sentimento deles em relação à formação;
- Os significados que dão à formação

c) Hora atividade

- Como se realiza para os professores da EJA.

d) Funcionamento da escola no turno noturno

- Quem atende os alunos do noturno
- Funcionamento dos espaços pedagógicos
- Presença da gestão
- Presença de outros profissionais
- Merenda escolar
- Transporte

e) Possibilidades de a EJA ser melhor

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO

Informações Pessoais				
Nome:				
Endereço:			Nº:	
Bairro:	Cidade:	Estado:	CEP:	
E-mail:		Telefone:		
Informações Profissionais				
Atua na EJAI da rede municipal de Abaetetuba?		Sim:		Não:
Se sim, em qual escola você atua?				
Em qual turno você atua?	Manhã	Tarde:	Noite:	
Há quanto tempo atua na EJAI?				
Tipo de vínculo de atuação:	Efetivo:	Contrato:	Outro:	
Qual a sua satisfação com o trabalho na EJAI	Pouca	Razoável	Boa	Excelente
Já participou de alguma formação referente à EJAI?		Sim:		Não:
Se sim, em que ano ocorreu a sua última formação da EJAI?				
Informações Gerais				
Você participa de movimentos sociais voltados para a educação? (Greves, paralizações, entre outros.)				
O que mais lhe incomoda no trabalho com a EJAI?				
Na sua opinião quais as saídas para melhorar os rumos da educação e da EJAI, de modo particular?				
Como você avalia as condições do trabalho docente na EJAI na rede municipal? (Salário, tipo de vínculo, formação, infraestrutura, entre outros.)				

APÊNDICE D – ROTEIRO DE MEDIAÇÃO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS

Mediadora: _____ Assistentes: _____

Data: _____ Horário: _____

Tema do Primeiro Encontro: Condições da EJAI e do trabalho docente na EJAI.

Participantes:

- Sede: 3 participantes;
- Ilhas: 2 participantes;
- Estradas e Ramais: 2 participantes.

Regras de funcionamento do diálogo na entrevista coletiva:

Informações para os participantes quanto a quantidade de encontros, os horários, a duração, a temática, a maneira de registro (Termo de Consentimento) e a lista de presença.

Tópicos:

1. Realidade da EJAI
 - 1.1 SEDE / Estradas e Ramais / Ilhas
 - Aspectos positivos e negativos

2. Condições do Trabalho Docente
 - 2.1 O que entendem a respeito do trabalho docente?
 - 2.2 O que envolve condições de trabalho docente?

3. Emancipação dos Sujeitos da EJAI
 - 3.1 O que é um sujeito emancipado?
 - 3.2 O trabalho docente presente na EJAI conduz à emancipação?
 - 3.3 Quais as restrições?

APÊNDICE E – ROTEIRO DA SEGUNDA RODADA DE ENTREVISTA COLETIVA

Mediadora: _____ Assistentes: _____

Data: _____ Horário: _____

Tema do Primeiro Encontro: Valorização profissional.

Participantes:

- Sede: 3 participantes;
- Ilhas: 2 participantes;
- Estradas e Ramais: 2 participantes.

Regras da entrevista coletiva: _____

Informações aos participantes quanto: a quantidade de encontros, os horários, a duração, a temática, a maneira de registro (Termo de Consentimento) e a lista de presença.

Tópicos:

4. Condições de trabalho docente:

A LDB, no Artigo 67, inciso I, ao tratar da valorização profissional estabelece “O ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. Se a Lei assegura o ingresso no magistério por meio de concurso, POR QUE NÃO EXISTE UMA POLÍTICA DE EFETIVAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EJAI?

5. O que mais me afeta dentro das condições de trabalho docente? (Para esta resposta considerem questões, como: ambiente de trabalho, salário, planos de carreira, relações interpessoais, tipo de vínculo, questões trabalhistas e regime de trabalho).

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

1. Identificação:

Nome do participante: _____

Sexo: () F () M Idade: _____ Escolaridade: _____

Profissão: _____ Cargo/Função: _____

Endereço eletrônico: _____

Localidade em que atua: _____ Escola: _____

2. Aspectos do trabalho docente

- a) Comente sobre as condições de infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos para a realização do trabalho docente na EJAI, na escola em que você trabalha.
- b) No que diz respeito à sua valorização profissional como professor da EJAI (concurso público, formação continuada, progressão, hora atividade, piso salarial, direitos trabalhistas...) o que você tem a dizer?
- c) Como você avalia o clima organizacional e as relações interpessoais na escola?
- d) Quando lhe falta recursos, materiais e infraestrutura necessária para trabalhar na EJAI, que estratégias você utiliza?
- e) Na sua opinião, por que a EJAI parece ser menos valorizada pelo poder público municipal, se comparada às outras etapas e modalidades de educação básica?

3. Interferências das condições de trabalho docente

a) Na formação dos educandos

- O fato de você ser contratado faz alguma diferença na formação crítica e cidadã dos educandos da EJAI? (Só para os contratados)
- O fato de você ser efetivo faz alguma diferença na formação crítica e cidadã dos educandos da EJAI? (Só para os efetivos)
- Qual ou quais aspectos de sua condição de trabalho docente mais afeta/afetam ou impedem a emancipação dos estudantes da EJAI?

b) Na vida pessoal, profissional, familiar e social do professor

- Quais os fatores das condições de trabalho docente que mais lhe afetam nos aspectos pessoal, profissional, familiar e social?
- Além da docência, que outras atividades você desenvolve na escola?
- O fato de você ser contratado interfere na sua emancipação e na valorização profissional? Como?

4. O trabalho docente e a emancipação dos sujeitos da EJAI

- a) Como você conceitua emancipação?

- b) Você se considera um professor emancipado?
- c) Você considera que seu trabalho na EJAI emancipa os estudantes?
- d) Descreva as condições de trabalho necessárias para formar cidadãos livres e emancipados.
- e) Como você avalia o interesse dos responsáveis pelas políticas públicas educacionais do município de Abaetetuba quanto à efetivação de professores para atuar na EJAI?
- f) A quem interessa a não efetivação de professores para atuar na EJAI?
- g) Comente sobre a relação entre as condições de trabalho docente na sua localidade e as políticas públicas nacionais e internacionais.

5. Identificação:

Nome do participante:

Sexo: () F () M Idade: _____ Escolaridade: _____

Profissão: _____ Cargo/Função: _____

Endereço eletrônico: _____

Localidade em que atua: _____ Escola: _____

- 1- Como você avalia as condições de trabalho docente proporcionadas pelo poder público local para efetivar o trabalho com a EJAI no município d Abaetetuba?
- 2- Como você organizava o trabalho docente na EJAI, na rede municipal, quando você estava na coordenação?
- 3- Quem são os professores que atuam na EJAI, na rede municipal?
- 4- Qual seu vínculo empregatício?
- 5- Como se dá a contratação dos professores que atuam na EJAI? Existem critérios para ser professor da EJAI?
- 6- Existe um dispositivo legal que legitime a contratação de professores para atuarem na EJAI?
- 7- No que diz respeito à sua valorização profissional como professor contratado (formação continuada, progressão, hora atividade, piso salarial, direitos trabalhistas.) o que você tem a dizer?
- 8- A LDB, no Artigo 67, inciso I, ao tratar da valorização profissional estabelece “O ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. Se a lei assegura o ingresso no magistério por meio de concurso, por que não existe uma política de efetivação de professores para atuar na EJAI?
- 9- Na sua opinião, por que a EJAI parece ser menos valorizada pelo poder público se comparada a outras etapas e modalidades de educação básica?
- 10- Como você avalia o interesse dos responsáveis pelas políticas públicas educacionais do município de Abaetetuba no que diz respeito à efetivação de professores para atuar na EJAI?
- 11- A coordenação incentiva os professores a participarem de movimentos sociais? De que forma?
- 12- Quais os maiores desafios da coordenação da EJAI no município de Abaetetuba?
- 13- Na sua opinião, quais as possibilidades para que o trabalho docente na EJAI conduza os sujeitos à emancipação?

APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, _____, doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob matrícula de nº 201905780001, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo dos diálogos realizados nas entrevistas coletivas junto aos professores da EJAI tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da tese em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e à não-estigmatização dos participantes, utilizaremos codinomes ao referenciar o nome dos entrevistados e o conteúdo das entrevistas.

Abaetetuba-PA, ____/____/____

Assinatura

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Nós, professores da EJAII da Rede Municipal de Abaetetuba, autorizamos a publicação do conteúdo dos diálogos realizados nas entrevistas coletivas, concedidos à doutoranda _____, do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de uso ético-científico, a qual nos foi entregue, devidamente assinada pela pesquisadora.

Abaetetuba-PA, ____/____/____

Professores (as)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

APÊNDICE I – DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, _____, doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob matrícula de nº 201905780001, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto à _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da tese em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e à não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizaremos codinomes ao referenciarmos o nome dos entrevistados e o conteúdo das entrevistas.

Abaetetuba-PA, ____/____/____

Assinatura

Doutoranda – Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFPA

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Eu, _____, RG: nº _____, residente e domiciliado à _____, professor da EJAI na Rede Municipal de Abaetetuba, autorizo a publicação do conteúdo das entrevistas concedidas à doutoranda _____, do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de uso ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente assinada pela pesquisadora.

Abaetetuba-PA, ____/____/____

Professor (a)