

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**ELIANDRA GOMES**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E AS CONDIÇÕES DE  
TRABALHO DOCENTE DO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR**

**CURITIBA**

**2015**

**ELIANDRA GOMES**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E AS CONDIÇÕES DE  
TRABALHO DOCENTE DO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Paraná, para a obtenção do título de mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida da Cruz Bridi

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Benilde Maria Lenzi Motim

**CURITIBA**

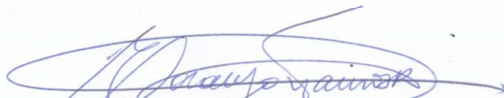
2015



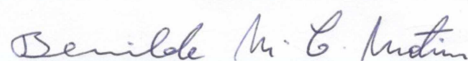
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA  
Rua General Carneiro, 460 - 9º andar-sala 906 Fone e Fax:  
3360-5173

## PARECER

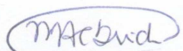
A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, após arguir a candidata **Eliandra Gomes**, em relação ao seu trabalho de dissertação intitulado "EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR" é de parecer favorável à ..... APROVAÇÃO ..... da acadêmica, habilitando-a ao título de *Mestre* em Sociologia, linha de pesquisa linha de pesquisa "Trabalho, Ruralidades e Meio Ambiente" da área de concentração em SOCIOLOGIA. Curitiba, 31 de agosto de 2015.



Prof. Dr. Everson Araújo Nauroski



Prof.ª Dr.ª Benilde Maria Lenzi Motim  
Co-orientadora



Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida da Cruz Bridi  
Orientadora e presidente da banca examinadora

Dedico essa pesquisa a todos os professores e professoras que mantem a paixão por ensinar:

Eu sou apaixonado, eu amo ser professor, sou apaixonado pela minha profissão, agradeço a Deus pela minha profissão (Professor QPM 27, 28/11/2014).

## AGRADECIMENTOS

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Paulo Freire

O caminho percorrido durante o mestrado foi repleto de trocas de aprendizagens. Agradeço a todos os colegas de turma, em especial Viviane Darif, Tabata Soldan, Maria Teresinha Ritzmann, Thais Monticelli, Cândida de F. Deichmann Santos Lima, Mariana Bettega Braunert e Ana Paula D’Avila, que em diferentes momentos da pesquisa fizeram a leitura do meu trabalho e ofereceram valiosas contribuições para o aprimoramento da pesquisa.

As minhas orientadoras, professoras Dr<sup>a</sup>. Benilde Maria Lenzi Motim e Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida da Cruz Bridi, que com toda sabedoria souberam ser rígidas quando preciso e acolhedoras nos momentos de angústia.

A banca de qualificação foi outro momento muito importante para o amadurecimento do trabalho. Agradeço ao Professor Dr<sup>o</sup>. Everson Nauroski e aos demais membros da banca que contribuíram para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos meus familiares, em especial minha mãe, que assumiu o cuidado dos meus filhos, para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Agradeço a todos os professores que direta ou indiretamente participaram dessa pesquisa. A disponibilidade de cada professor foi muito importante para o sucesso do trabalho.

A Secretaria do Estado da Educação do Paraná que me concedeu licença para a realização da pesquisa.

Agradeço a todos os amigos que torceram por mim e me incentivaram nessa caminhada.

E por fim a Deus que nos ensina que “ainda que eu tivesse o conhecimento de todos os mistérios e toda a ciência, se não tivesse amor eu nada seria” (1Cor. 13, 2).

## RESUMO

A educação representa uma parte significativa da carga orçamentária do Estado brasileiro. Na década de 1990, o Estado brasileiro promoveu políticas públicas de orientação neoliberal trazendo novas implicações para a educação e para o trabalho docente. Naquele contexto, foram reformas que abrangeram todo o sistema educacional, que reduziram e reorientaram os gastos com a educação. A EJA, através da LDB de 1996 adquiriu *status* de modalidade da educação básica, mas foi excluída do FUNDEF e desde então, vinha sendo conduzida através de políticas focais. Parte da literatura no Brasil, vem apontando que muitas das transformações nesse trabalho, tem resultado em um trabalho mais intensificado. Nesse contexto, objetivamos em nossa pesquisa, analisar as condições de trabalho dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná, tomando como foco os professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Colombo. A partir de uma metodologia que envolveu visita as escolas que ofertam EJA, aplicação de entrevistas semiestruturada e análise qualitativa das entrevistas, o estudo mostrou que a condição de trabalhos dos professores é complexa. Esses professores trabalham em mais de uma escola, ministram mais de uma disciplina, trabalham longas jornadas para garantir uma remuneração digna, assumem turmas heterogêneas com relação à idade e transitam por todas as modalidades da educação básica.

**Palavra-chave: condições de trabalho, trabalho docente, educação de jovens e adultos**

## **ABSTRACT**

Education is a significant part of the budgetary burden of the Brazilian state. In the 1990s, the Brazilian government has promoted public policies of neoliberal orientation bringing new implications for education and the teaching profession. In that context, reforms were covering the entire education system, which reduced and refocused spending on education. The EJA by LDE 1996 acquired basic education mode status, but was excluded from FUNDEF and since then had been conducted through focus policies. Of the literature in Brazil, it is pointing out that many of the transformations in this work has resulted in a more intensified work. In this context, we aim in our research, analyze the working conditions of teachers in the State of Parana Basic Education, taking as focus the teachers working with the Youth and Adult Education (EJA) in the city of Colombo. From a methodology that involved visiting schools that offer adult education, application of semi-structured interviews and qualitative analysis of the interviews, the study showed that the condition of work of teachers is complex. These teachers work in more than one school, teach more than one discipline, work long hours to ensure a good salary, take heterogeneous groups with respect to age and move through all types of basic education.

**Keyword: working conditions, teaching work, youth and adult education**

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

### QUADROS

QUADRO 1 - COMPARAÇÃO ENTRE O TRABALHO INDUSTRIAL E O TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DAS INTERAÇÕES COM O OBJETO DE TRABALHO.....	59
QUADRO 2 - COMPARAÇÃO ENTRE FUNDEF E FUNDEB.....	71
QUADRO 3 - DISCIPLINA DE CONCURSO E DISCIPLINA MINISTRADA DOS PROFESSORES EJA – COLOMBO.....	127
QUADRO 4 - PROFESSOR COM UMA DISCIPLINA EJA – COLOMBO.....	133
QUADRO 5 - PROFESSOR COM DUAS DISCIPLINAS EJA – COLOMBO..	133
QUADRO 6 - PROFESSOR COM TRÊS DISCIPLINAS EJA – COLOMBO...	134
QUADRO 7 - PROFESSOR COM QUATRO DISCIPLINAS EJA – COLOMBO.....	135

### TABELAS

TABELA 1- POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS FORA DA ESCOLA .....	79
TABELA 2 - POPULAÇÃO NA ESCOLA, NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, COM IDADE SUPERIOR A RECOMENDADA .....	80
TABELA 3 POPULAÇÃO NO ENSINO MÉDIO COM IDADE SUPERIOR A RECOMENDADA .....	80
TABELA 4 - POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS QUE TRABALHA E ESTUDA, POR RAÇA/ETNIA .....	81
TABELA 5 - GÊNERO DO DOCENTES PESQUISADOS EJA - COLOMBO...	97
TABELA 6 - ESTADO CIVIL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA - COLOMBO .....	98
TABELA 7 - NÚMERO DE FILHOS DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO .....	99
TABELA 8 - IDADE DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO .....	101
TABELA 9 - COR/RAÇA AUTODECLARADA DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO .....	102



TABELA 10 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO.....	103
TABELA 11 - TABELA SALARIAL DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL - 20 HORAS.....	104
TABELA 12 - TIPO DE CONTRATO DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO .....	112
TABELA 13 - TEMPO DE REGÊNCIA EM SALA DE AULA SEM HORA-ATIVIDADE PROFESSORES EJA - COLOMBO .....	113
TABELA 14 - JORNADA TOTAL DE TRABALHO COM HORA-ATIVIDADE PROFESSORES EJA - COLOMBO .....	114
TABELA 15 - QUANTIDADE DE LOCAL DE TRABALHO DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO .....	117
TABELA 16 - EJA FASE II CARGA HORÁRIA DE CADA DISCIPLINA E NÚMERO DE ENCONTROS EJA - COLOMBO.....	130
TABELA 17 - EJA MÉDIO - CARGA HORÁRIA DE CADA DISCIPLINA E NÚMERO DE ENCONTROS EJA - COLOMBO.....	130
TABELA 18 - TOTAL DE DISCIPLINAS DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO .....	132
TABELA 19 - TOTAL DE PROFESSORES PESQUISADOS POR ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EJA - COLOMBO.....	135
TABELA 20 - TEMPO DE REGÊNCIA NA EJA DOS PROFESSORES PESQUISADOS - COLOMBO.....	136
TABELA 21 - REDE DE ENSINO DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO .....	136

## **LISTA DE GRÁFICO E FIGURAS**

### **GRÁFICO**

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DA ESCOLARIDADE (POR FAIXA DE IDADE ESCOLAR).....82

### **FIGURA**

FIGURA 1 – MAPA DE COLOMBO.....87

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1 - FICHA DE ENTREVISTA.....	149
ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	151
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	155
ANEXO 4 - DADOS DA PESQUISA TABULADOS .....	156

## LISTA DE SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
APED – Ação Pedagógica Descentralizada  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos  
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural  
CPCs – Centros Populares de Cultura  
EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos  
EF – Ensino Fundamental  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EM – Ensino Médio  
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPT – Educação para todos  
EREJA – Encontro Regional de EJA  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.  
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular  
GETS – Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos  
ONGs – Organizações não Governamentais  
OREALC – Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe  
PEA – População Economicamente Ativa  
PEI – Programa de Educação Integrada  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe  
PSS – Processo Seletivo Simplificado  
QPM – Quadro Próprio do Magistério  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA – Serviço de Educação de Adultos  
SEED – Secretaria Estadual de Educação  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS E TABELAS .....</b>	<b><u>07</u></b>
<b>LISTA DE GRÁFICO .....</b>	<b><u>09</u></b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b><u>10</u></b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS NEOLIBERAIS E TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>19</b>
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL .....	19
1.2 A CENTRALIDADE DO TRABALHO DOCENTE .....	28
1.3 NEOLIBERALISMO E REFORMA DO ESTADO .....	32
1.4 REFORMA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA .....	41
1.5 POLITICA EDUCACIONAL NO BRASIL.....	43
1.6 DOCÊNCIA: UMA CARREIRA POUCO ATRAENTE.....	52
1.7 A DOCÊNCIA COMO TRABALHO INTERATIVO .....	59
<b>CAPÍTULO 2 - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. ....</b>	<b>62</b>
2.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	69
2.2 QUEM ESTÁ FORA DA ESCOLA NO BRASIL.....	78
2.3 A JUVENILIZAÇÃO DO PÚBLICO DA EJA: A MUDANÇA DO PERFIL DOS ESTUDANTES .....	82
<b>CAPÍTULO 3 – CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EJA.....</b>	<b>86</b>
3.1 O CAMPO E OS SUJEITOS PESQUISADOS .....	86
3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS .....	89
3.3 PERFIL DO PROFESSOR DE EJA DE COLOMBO.....	97
3.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE EJA.....	103
3.4.1 Carreira, remuneração e tipo de contrato .....	104
3.4.2 Jornada de trabalho e hora atividade.....	113
3.4.3 O local de trabalho .....	117
3.4.4 A relação professor- aluno .....	118
3.4.5 Tempo da aula e quantidade de alunos por turma.....	124
3.4.6 Área de formação do professor e condição de trabalho.....	126
3.4.7 A intensidade do trabalho do professor de EJA .....	134

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

A docência é uma das ocupações mais antigas da sociedade moderna, e longe de ser um grupo economicamente marginal, os docentes constituem, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das peças chaves da economia das sociedades modernas avançadas (TARDIF, LESSARD, 2013).

Apesar disso, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura<sup>1</sup> (UNESCO), entre 2001 e 2015, seria necessário ter contratado 5,2 milhões de professores para garantir profissionais suficientes para se alcançar a educação primária universal. Entre 2011 e 2015 seriam necessários 3,7 milhões de professores para substituir os que vão se aposentar, mudar de profissão ou deixar o trabalho em função de doença ou morte. Esses números evidenciam a centralidade da profissão docente para as sociedades modernas. É uma profissão que está em expansão e que necessita de muitos trabalhadores. Trata-se, no entanto, de uma categoria que vem sofrendo os reflexos das mudanças sociais, econômicas e políticas.

Na década de 1990, o Estado brasileiro promoveu políticas públicas de orientação neoliberal trazendo novas implicações para a educação e para o trabalho docente. São reformas que abrangeram todo o sistema educacional e que vem produzindo a intensificação e a reestruturação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

Pesquisas como as realizadas por Gatti (2009) vêm apontando para a pouca atratividade da carreira docente, para a precariedade das condições de trabalho dos professores Souza (2011), Ferreira (2013) e Nauroski (2014), também para a baixa remuneração dos professores da educação básica (PINTO, 2009).

Nesse contexto o objetivo da nossa pesquisa é analisar as condições de trabalho dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná. Escolhemos como recorte para análise os professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Colombo, Região Metropolitana de Curitiba.

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654POR.pdf>. Acessado em 10/02/2015.



A estrutura do sistema educacional do Brasil é organizada em dois níveis, a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica é dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) e também esta dividida em modalidades, sendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e a Educação Especial.

A EJA destina-se aos que não tiveram, na idade própria, acesso ao ensino fundamental e médio ou continuidade de estudos nesses níveis de ensino. Tal política foi marcada pelas descontinuidades na política educacional brasileira, e após a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), passa a ser concebida enquanto uma das modalidades da Educação Básica, apresentando características diferenciadas de organização. No Paraná é uma modalidade ofertada sob a forma de organização coletiva e na organização individual.

Em que condições se realiza o trabalho dos professores de EJA? O trabalho com os alunos de EJA apresenta especificidades que interferem nas condições de trabalho desses professores? Tais questões orientam nossa pesquisa.

Nossa hipótese de pesquisa parte do pressuposto de que as condições de trabalho na modalidade EJA são melhores, menos precárias, em razão desta modalidade ser destinada aqueles que por algum motivo abandonaram a escola e retornam para dar continuidade aos estudos. Também por ser direcionada a um público heterogêneo com relação à idade, apresenta características diferenciadas de organização, como a modalidade coletiva e a modalidade individual de ensino. Essa forma diferenciada de organização permite que o professor possa atender os alunos de forma individualizada. A carga horária é diferenciada, o mesmo professor fica um período inteiro com o aluno ou a turma.

Essas características da modalidade EJA proporcionam melhores condições de trabalho? Buscando responder essa questão, faremos em determinados momentos comparações entre o trabalho na EJA e o trabalho com as outras etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).

Outra questão que torna a pesquisa relevante, diz respeito as reivindicações que as entidades ligadas a educação de jovens e adultos vem fazendo quanto à qualificação desses professores. É uma das demandas dos

Fóruns de EJA do Brasil, para que os professores que trabalham com essa modalidade de educação tenham formação específica para trabalhar com a modalidade EJA. A necessidade de professores formados especificamente para esta modalidade foi negligenciada na elaboração da LDB de 1996 e nesse sentido a pesquisa contribui para apontar quem são os professores de EJA e em que condições estão trabalhando.

A metodologia da pesquisa envolveu visita às escolas que ofertam EJA, entrevistas semiestruturada a 41 professores que atuam no município de Colombo, Região Metropolitana de Curitiba, conversas com a equipe pedagógica e direção das escolas. Entrevistamos Professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e também professores contratados através do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Fizemos esta identificação, para atentarmos também para as relações entre condições de trabalho e o tipo de tipo de vínculo de trabalho (estatutário e temporário), ainda que este não tenha sido o nosso mote de pesquisa. As entrevistas foram realizadas nas escolas onde os professores trabalhavam com a modalidade EJA. Todas as entrevistas foram devidamente transcritas, permitindo a análise qualitativa do material coletado.

Para apreender essas especificidades da EJA organizamos nossa dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, cujo título é “Políticas neoliberais e trabalho docente”, apresentamos o contexto histórico do trabalho docente e o impacto das políticas neoliberais sobre o trabalho docente, buscando destacar as políticas educacionais de orientação neoliberal que foram implantadas na América Latina e Brasil. Tal contextualização é necessária para explicar as condições de trabalho dos professores de uma maneira geral. As políticas educacionais são elementos que interferem nessas condições.

No segundo capítulo, denominado “Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, apresentamos o histórico da educação de jovens e adultos, focamos a questão do financiamento e os desafios dessa modalidade, como a questão da juvenilização da demanda. O público mais jovem que procura a EJA traz para essa modalidade de educação problemas que eram típicos do ensino regular como a questão da indisciplina e da falta de interesse em sala de aula. O professor tem uma sala de aula heterogênea com relação a

idade e necessita ter uma metodologia bastante flexível para atender a todos os alunos.

No terceiro capítulo, intitulado “Condições de trabalho dos professores de EJA”, apresentamos o percurso metodológico e os resultados da pesquisa de campo, buscando apresentar as especificidades e as condições de trabalho dos professores de EJA.

Por fim, apresentamos algumas considerações que a pesquisa de campo nos permitiu, evidenciando a complexidade que envolve as condições de trabalho dos professores da Educação Básica na modalidade EJA. Essa complexidade se expressa no perfil dos alunos atendidos, na carga horária diferenciada da EJA, nas diferentes disciplinas que ministra e no trabalho em todas as etapas da educação básica.

## **CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS NEOLIBERAIS E TRABALHO DOCENTE**

O presente capítulo tem como objetivo discutir, de forma breve, os rumos da educação no contexto neoliberal e a influência dos organismos internacionais na determinação das diretrizes que orientaram as reformas educacionais que foram implementadas pelos países da América Latina, especialmente o Brasil. A análise deste contexto se faz necessária para nossa pesquisa, pois as condições de trabalho dos professores de EJA, em grande medida, é reflexo da concepção de educação assumida pelo Estado brasileiro e concretizada em políticas públicas. Para compreender as condições de trabalho dos professores é necessário contextualizá-las dentro de um cenário mais amplo, que contempla as mudanças políticas, econômicas e sociais.

### **1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL**

Entre os séculos XVI e XVIII, a profissão docente era marcada pela presença de professores religiosos, onde o ensino estava sob o comando da Igreja. Entre os séculos XVIII e XX era formado um corpo de professores laicos, onde o ensino era controlado pelo Estado (NOVOA, 1995). E assim atualmente o Estado é a instituição que regulamenta e organiza o trabalho docente.

Para Tardif e Lessard a escola “conservou através dos séculos uma organização básica relativamente estável, sobre a qual veio lentamente instalarse uma administração e uma burocracia cada vez mais pesadas e onipresentes” (TARDIF, LESSARD, 2013, p. 56-57)

Sob a tutela do Estado a profissão docente assume novos contornos, pois é criado todo um suporte legal que garante o exercício da profissão

a partir do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preenchem um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc (NOVOA, 1995, p. 17).

É por meio da ação do Estado que a profissão docente passou a ser estruturada, estando sujeita as oscilações políticas, econômicas e sociais.

No Brasil, de acordo com Rêses (2012) o trabalho docente foi marcado por duas tendências que definiam a prática docente. A primeira tendência era marcada pela presença da igreja, onde “na época colonial, a representação da atividade docente era de um exercício beatífico, o que lhe conferia uma situação de destaque social” (RÊSES, 2012, p. 421). Nesse período, a docência era um trabalho dos sacerdotes, dos homens.

A segunda tendência foi marcada pelo discurso liberal moderno. De acordo com Rêses, discurso liberal e discurso religioso representam aspectos antagônicos

enquanto a religião define a prática docente como expressão de uma essencialidade vocacional, os princípios liberais buscam a inserção dessa mesma prática na dinâmica das relações produtivas do sistema capitalista”(RÊSES, 2012, p. 421).

O trabalho docente, ainda hoje, segue marcado pelo discurso religioso, que, muitas vezes, desconsidera as reais condições de trabalho dos professores e justifica os problemas que esses profissionais enfrentam no cotidiano como simples questão de vocação.

De acordo com Reses, o estereótipo de trabalho por vocação se destaca, e é esse estereótipo que é utilizado para explicar a presença das mulheres na profissão. Elas seriam “naturalmente” aptas para trabalhar no magistério, seria uma vocação inata das mulheres. A presença feminina na profissão remonta ao período de 1870 e 1930, quando tem início a organização do Estado nacional, do sistema de ensino e do estabelecimento de uma identidade nacional. Sobre a tese de que a feminização da atividade tem relação com a proletarização o autor aponta que “não há concordância que a feminização do magistério possibilitou um processo gradual de proletarização e rebaixamento salarial dos professores” (RÊSES, 2012, p. 424).

De acordo com Charlot (2008) o professor é um trabalhador da contradição. Nesse sentido, o autor analisa historicamente as transformações econômicas, sociais e culturais que marcaram a escola e o trabalho do professor desde a década de 1950 até a década de 1990, no Brasil.

Até a década de 1950, a escola primária cumpria funções de alfabetização, transmissão de conhecimentos elementares e atendia uma

pequena parcela da população. O debate sobre a escola era em relação ao acesso e a contribuição do ensino para a modernização do país. Nesse contexto a posição social dos professores estava bem definida, o professor era mal pago, mas era respeitado.

Na década de 1960 e 1970 houve mudanças no papel da escola. A escola passou a ser pensada dentro da perspectiva do desenvolvimento econômico. Tal perspectiva foi adotada por países como Estados Unidos, França, Japão, Brasil, entre outros. Houve um processo de universalização da escola primária e do ensino fundamental, e a posição social e profissional encontra-se atrelada a escolaridade.

De acordo Charlot, nesse momento, a contradição entra na escola, e é possível identificar três aspectos dessa contradição. O primeiro aspecto é relativo à questão da nota e do diploma, que passam a medir o valor da pessoa, nesse sentido, “a escola vira espaço de concorrência entre as crianças” (CHARLOT, 2008, p. 19). O segundo aspecto é a entrada das camadas sociais mais desfavorecidas, dos “novos alunos”, como diz o autor. A escola não está preparada para receber esses novos alunos que trazem comportamentos e valores com os quais a escola não está habituada a conviver.

Essa questão é apontada também por ESTEVES (1995) que descreve o contexto europeu da profissão docente

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo (ESTEVE, 1995, p. 96).

Com a busca pela universalização da educação, as condições de trabalho dos professores foram sendo transformadas, exigindo novas formas de ação para atender um público com capital cultural diferenciado. Para Esteve (1995, p. 96) essa situação gera “desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação” . Surge aí o mal estar docente “que afectam a personalidade do professor como resultado

das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVE, 1995, p. 98).

O terceiro aspecto é marcado pela pressão social sobre o professor, na medida em que esses trabalhadores passam a ser vigiados e criticados. É nesse contexto que o número de professores aumenta e seu salário diminui

o salário auferido por uma categoria profissional não depende apenas da importância social de sua função e da competência requerida para cumpri-la, mas, também, da raridade das pessoas aptas a ocupar a mesma vaga. Ora com a expansão da escola, em particular nas camadas sociais populares, desprovidas das redes relacionais que possibilitem conseguir os empregos mais cobiçados, são cada vez mais numerosas as pessoas diplomadas e aptas a ensinar (CHARLOT, 2008, p. 19).

O professor vai perdendo o prestígio social, seu salário vai diminuindo e sua maneira de trabalhar também passa a ser questionada. Assim, o professor tradicional é apontado como problema da escola e da educação.

Essa mudança no papel da escola a partir da década de 1960 também é apontada por Ferreira Jr. e Bittar (2006). De acordo com esses autores, as reformas educacionais do regime militar (1964-1985) criaram um novo perfil para o professorado brasileiro. A formação em cursos de licenciaturas curtas em faculdades privadas foi substituindo a pequena elite intelectualizada que trabalhava nas escolas públicas até então existentes.

A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou o aumento do número de escolas e exigiu a rápida formação de novos professores. Esse processo criou uma nova categoria docente e

colocou em extinção a antiga carreira (profissionais liberais) e criou a atual carreira dos professores do ensino básico. Esse processo foi acompanhado do rebaixamento das condições econômicas, bem como da formação acadêmica dos professores, combinação perversa que vem se constituindo em um dos principais problemas da escola pública (FERREIRA JR., BITTAR, 2006, p. 1174-1175).

Houve um rebaixamento das condições econômicas dos professores, principalmente devido ao arrocho salarial, que marcou a política econômica do período militar. A formação acadêmica que ocorreu de forma aligeirada e o crescimento quantitativo do número de professores também são elementos que apontam para o processo de proletarização da profissão.

Ainda de acordo com Ferreira Jr e Bittar a nova categoria de professores foi marcada por uma mudança na forma de pensar e agir. Diante das condições econômicas precárias, devido ao arrocho salarial, os professores, que agora eram em maior número, começaram a se organizar politicamente, enquanto categoria de trabalhadores. Essa consciência política desencadeou o “fenômeno das greves, entre as décadas de 1970 e 1980”, onde o objetivo era “a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus” (FERREIRA JR. , BITTAR, 2006, p. 1166).

Os professores começaram a formar as primeiras organizações sindicais, buscando garantir condições básicas de trabalho e participaram ativamente do processo de luta pela democratização política do país,

Gerado no contexto autoritário e acelerado de modernização do capitalismo brasileiro, durante o chamado ‘milagre econômico’ (1968-1974), o professorado desencadeou um processo de luta por melhores condições de vida e de trabalho que repercutiu tanto no âmbito da escola pública como na transição política entre a ditadura militar e o Estado de direito democrático (FERREIRA JR, 2011, p. 66).

Em certa medida podemos afirmar que os professores assumem uma consciência de classe trabalhadora. A tese da proletarização dos professores ganha destaque e de acordo com Oliveira

A tese da proletarização aparece então como um processo irreversível em que os professores são submetidos à medida que os sistemas escolares expandem sua cobertura e tal processo é compreendido como uma mazela da democratização do ensino (OLIVEIRA, 2010, p. 22)

Para Reses (2012), a tese da proletarização está fundamentada em dois argumentos: 1) perda do controle do trabalho docente pelos professores; 2) massificação e desqualificação do trabalho docente. A perda do controle do trabalho é analisada a partir da submissão à autoridade burocrática e também pela universalização da escolarização.

A massificação é explicada pelo aumento no número de professores em razão do processo de busca da universalização da educação. O aumento do número de professores veio acompanhado pelo rebaixamento salarial, e pela perda de prestígio social.



Outro autor que aponta para o processo de proletarização do trabalho docente é Hypolito (1997). De acordo com o autor essa ideia de proletarização havia aparecido em 1969 e

Na raiz dessas mudanças – fortalecimento da profissionalização “qualitativa” da mulher-professora, intensificação da profissionalização do magistério primário e estilo menos estamentalizado de vivência da situação de classe assalariada – estão, portanto, as tendências de “proletarização” do magistério primário, patentes na queda relativa dos seus níveis de remuneração salarial e de prestígio ocupacional, e que pressionam seus desempenhantes para modalidades da situação de classe média assalariada “inferiores” às anteriormente propiciadas por essa ocupação (HYPOLITO, 1997, p.39).

Nesse contexto de proletarização, os professores vão lutar pela profissionalização. Essa luta é uma saída defensiva dos trabalhadores da educação que haviam perdido a autonomia do trabalho através do controle da educação pelo Estado como ressalta Oliveira “a profissionalização constitui-se em verdadeiro instrumento de defesa contra o caráter normativo do Estado” (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Portanto, a história da profissão docente é marcada pelo estereótipo da vocação, da feminização, pelo processo de proletarização e pela busca de profissionalização, o que evidencia a complexidade, a ambiguidade e as contradições da profissão professor. Essa complexidade que envolve a profissão docente está presente em várias análises Nóvoa (1995), Esteve (1995), Hypolito (1997), Apple (1995) e Charlot (2008).

Outras contradições estão presentes nas suas condições diárias de trabalho. De acordo com Charlot (2008) é possível destacar seis pontos para evidenciar as contradições da profissão. A primeira questão é a do professor “herói” e o professor “vítima”. O autor analisa os discursos que são construídos sobre o professor: há de um lado o professor vítima, mal pago e sempre criticado e de outro lado o discurso sobre o professor herói, o professor santo, o professor militante:

Por um lado, o herói da Pedagogia. Por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada. Falta o professor normal, que trabalha para ganhar um salário e sustentar sua família, que vive situações esgotantes e, também, prazeres dos quais pouco fala, que se sente objeto de críticas, mas, afinal de contas, orgulha-se do trabalho feito, que

ensina com rotinas provadas, mas, às vezes, abre parênteses construtivistas (CHARLOT, 2008, p. 22).

O professor real vive essa contradição entre ser o grande responsável pela educação e de outro lado receber salários baixos, ter seu trabalho desvalorizado e ser criticado pela sociedade.

A segunda contradição que marca o trabalho do professor é: se o aluno não aprende, a culpa é do professor ou do aluno? De acordo com Charlot existe uma tensão inerente no processo de ensino aprendizagem pois, professor e aluno dependem um do outro para que o processo ocorra. Muitas vezes o aluno vai para a escola apenas para tirar boas notas e passar de ano, não se mobiliza intelectualmente para aprender.

A terceira contradição apontada pelo autor é com relação ao método de ensino: professor construtivista ou professor tradicional? A prática dos professores é tradicional, no entanto “essas professoras tradicionais sentem-se obrigadas a dizer que são construtivistas” (CHARLOT, 2008, p. 24). A forma de organização da escola é tradicional, pouca coisa mudou desde seu nascimento, no entanto, em um espaço tradicional os professores se veem forçados a serem construtivistas.

O professor deve ser universalista ou respeitar as diferenças? Essa é a quarta contradição da profissão docente. Nas sociedades democráticas a escola é universalista, e busca divulgar os saberes universais e sistematizados, no entanto, o professor também é chamado a respeitar as diferenças individuais

Qual diferença cultural se deve respeitar no filho de índio da tribo? E de qual cultura se trata, da dos homens ou das mulheres? O que fazer, ainda, quando essa diferença cultural transmite formas de dominação? A professora do Rio Grande do Sul deve mesmo educar jovens gaúchos “machos”? Qual é o conteúdo do imperativo “respeitar as diferenças culturais” e quem explica ao docente o que significa exatamente? (CHARLOT, 2008, p. 27).

Dentro da sala de aula o professor deve lidar com essa contradição buscando ser universalista e ao mesmo tempo respeitar as diferenças. Até que ponto isso é possível?

O professor deve restaurar a autoridade ou amar os alunos? Essa é a quinta contradição do trabalho docente apontada por Charlot (2008). Para que o processo de ensino aprendizagem ocorra é necessário ter disciplina, o professor precisa controlar a turma, mas ao mesmo tempo não pode ser autoritário. Como então o professor faz para exercer essa autoridade?

A sexta contradição apresentada por Charlot é referente ao papel da escola, a escola deve vincular-se à comunidade ou afirmar-se como lugar específico? A escola é um lugar específico de aprendizagem, mas ao mesmo tempo em que se afasta da comunidade não pode perdê-la de vista.

Todas essas contradições interferem nas condições de trabalho dos professores, este trabalhador lida constantemente com a complexidade, são muitas as questões que envolvem o dia a dia do professor e essas mudanças trazem muitas implicações para o seu processo de trabalho.

As mudanças sociais trouxeram o mal estar docente de acordo com Esteve (1995), e o professor vive as consequências dessas mudanças no seu dia a dia de trabalho. Esteves, analisando o contexto europeu, aponta doze indicadores básicos que resumem as mudanças na área da educação: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudanças dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor – aluno; fragmentação do trabalho do professor (ESTEVE, 1995).

A partir da década de 1980 e 1990 no Brasil, essas mudanças são impostas a escola e ao professor e de acordo com Charlot as mudanças “decorrem das novas lógicas neoliberais, impondo a sua versão da modernização econômica e social” (CHARLOT, 2008, p. 20).

As novas lógicas neoliberais exigem eficácia e qualidade da ação e da produção social, inclusive da educação; crescem as exigências com relação ao ensino fundamental; é imposta a lei do mercado para alcançar a eficácia e qualidade; desenvolvem-se rapidamente novas tecnologias de informação e

comunicação, essas novas lógicas tem consequências sobre as condições de trabalho dos professores.

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia, é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: 'faça o que quiser, mas resolva aquele problema'. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos (CHARLOT, 2008, p. 20).

De acordo com Tardif e Lessard, as condições de trabalho dos professores se tornaram mais graves e complexas, devido a combinação dos seguintes fatores: 1) a docência é um trabalho parcialmente flexível que varia, temporalmente falando, em função de grande número de fatores; 2) o essencial da tarefa se articula em volta da relação com os alunos e, em seguida, em menor medida, nas relações com os pares e, enfim, numa medida nitidamente menor, nas atividades mais "administrativas" com outros agentes educacionais; 3) embora o ensino propriamente dito forme o nó central da tarefa, os professores tem ainda um trabalho diversificado, que necessita de sua participação em várias atividades diferentes; 4) as principais tarefas dos professores são o ensino, a vigilância, as atividades de recuperação e a participação na organização de atividades estudantis. Trata-se, em todo caso, de atividades centradas nos alunos ou desenvolvida em presença deles; 5) ao lado dessas tarefas, encontram-se outras tais como a preparação das aulas, as atividades fora do trabalho, a participação no que diz respeito aos alunos, as atividades paraescolares, a atualização e o aperfeiçoamento, a interação com os colegas, a supervisão de estagiários, o enquadramento dos professores em fase probatória, etc; 6) as variações da tarefa dos professores são difíceis de se avaliar, considerando que elas incluem muitas atividades informais e sofrem muita influência de diferentes fatores associados ao sexo, ao status empregatício, ao tamanho da escola, a região, aos alunos, ao tamanho da turma, etc; 7) a própria definição das tarefas é suscetível de interpretações e de negociações em função dos atores locais, das tradições próprias dos estabelecimentos, das relações de poder entre as diretorias e os professores, etc.; 8) tanto do lado das percepções subjetivas dos professores quanto dos fenômenos objetivos que ocorreram nas últimas décadas, a carga de trabalho

aumentou, não no número de horas, mas em dificuldade e em complexidade (TARDIF, LESSARD, 2013, p.157-158).

Atualmente os professores representam um grande contingente de trabalhadores e as mudanças no mundo do trabalho vem impactando diretamente nas condições de trabalho desses profissionais.

## 1.2 A CENTRALIDADE DO TRABALHO DOCENTE

A sociedade contemporânea é marcada pela chamada “crise da sociedade do trabalho”, onde o modelo de trabalho fabril, que servia de referência transformou-se. Com as mudanças no modelo de produção, o trabalho foi adquirindo novas formas de organização. O trabalho na fábrica vem diminuindo e tal tendência levou alguns teóricos a questionar a centralidade do trabalho como categoria sociológica. Alguns autores como André Gorz e Claus Offe, na década de 1980, teorizaram sobre o fim da sociedade do trabalho.

No entanto, uma análise mais minuciosa permite perceber que o trabalho continua ocupando espaço central na organização social, não mais o mesmo modelo de trabalho, característico do modelo fordista e taylorista, mas outras formas de trabalho, como afirma Druck

O que se quer dizer, em síntese, é que o capitalismo do século XIX não é o mesmo do século XX, e muito menos o do século XXI. Entretanto, as diferenças conjunturais históricas e as transições de uma era a outra evidenciam processos de transformação em que velhas e novas formas de trabalho e empregos coexistem, são combinadas e, ao mesmo tempo, se redefinem, indicando um típico movimento de metamorfose, que, no atual momento, se dá sob a égide de uma dinâmica da precarização social do trabalho (DRUCK, 2011, p. 38).

O trabalho continua fazendo parte da vida em sociedade, seja enquanto ausência, representada pelo desemprego, seja enquanto trabalho parcial, precário, explorado, intenso. Como aponta Cattani, na apresentação do livro de Dal Rosso

A reestruturação produtiva, a implantação da especialização flexível e a automação desenfreada proporcionaram boas condições de trabalho para poucos, atemorizando os demais com a ameaça da precarização e da exclusão definitiva da esfera produtiva social (DAL ROSSO, 2008, p. 8)

Esta “metamorfose” do trabalho na sociedade capitalista atinge os trabalhadores, mas também as teorias que estudam e analisam a sociedade, pois

O trabalho vem adquirindo novas configurações e características que redefinem conceitos, ressignificam formas anteriores de ocupação, assim como destituem de sentido concepções que adquiriram um valor heurístico incontestável nos estudos do trabalho até muito recentemente (LEITE, SALAS, 2009, p. 11).

Para Antunes (2005, p. 26), a desconstrução da centralidade do trabalho é um “corte excessivamente eurocêntrico”. Para o referido autor houve “uma significativa heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 205). Mas e em relação ao trabalho do professor? Como pensar o trabalho do professor nesse contexto de crises teóricas e de reconfigurações do trabalho?

Se, como afirmam os diversos estudiosos do trabalho, houve redução dos postos de trabalho no setor industrial, o mesmo não se pode dizer em relação ao trabalho docente, que se amplia a partir da institucionalização do princípio da universalização da educação. O trabalho docente se insere no setor de serviços, que segundo Offe (1991) abrange

a totalidade daquelas funções no processo da reprodução social, voltadas para a reprodução das estruturas formais, das formas de circulação e das condições culturais paramétricas, dentro das quais se realiza a reprodução material da sociedade (OFFE, 1991, p. 15).

Os professores são prestadores de serviços, não trabalham diretamente na produção, mas são responsáveis, em certa medida, pelo processo produtivo ao preparar mão de obra qualificada. Seu trabalho em sala de aula esta imbricado com o trabalho produtivo, e como afirma Tardif e Lessard (2013, p. 13), “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica” se pensados em relação ao trabalho material, “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho”.

O trabalho do professor pode ser classificado como trabalho imaterial. O trabalho imaterial é definido como

o conjunto de atividades corporais, intelectuais, criativas, afetivas e comunicativas inerentes ao trabalhador, atualmente valorizadas e demandadas como norma impositiva que torna o trabalhador sujeito ativo do trabalho e como condição indispensável à produção. Do trabalho material resultam, além de produtos materiais, produtos intangíveis como sentimentos de confiança, segurança e conforto aos consumidores, numa nova relação produção-consumo (GRISCI, 2011, p. 456).

É justamente esse tipo de trabalho que vem aumentando na sociedade contemporânea. De acordo com Antunes

Trabalho material e imaterial na imbricação crescente que existe entre ambos, encontram-se, entretanto, centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital (ANTUNES, 2009, p. 128).

Assim como o trabalho em geral vem sofrendo com a precarização, o trabalho docente também tem sofrido os efeitos das mudanças nas relações de trabalho, o aumento do número de contratos temporários e os baixos salários são indícios de um processo de precarização do trabalho docente.

A docência se caracteriza como uma profissão importante na “organização socioeconômica do trabalho em alguns dos principais países europeus e norte-americanos como também no Brasil” (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 22). Os autores destacam o fato de que a educação representa, junto com os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. Dessa forma, as transformações socioeconômicas afetam diretamente esses profissionais. Ainda, segundo os mesmos autores, “a importância econômica do ensino caminha a par de sua centralidade política e cultural” (TARDIF, LESSARD, 2013, p. 23).

É enorme o contingente de pessoas que trabalham na educação, e sendo o Estado o maior empregador, as decisões políticas e econômicas tem repercussão direta sobre o trabalho desses profissionais. O orçamento destinado à educação tem implicações diretas sobre sua oferta, qualidade e também sobre as condições de trabalho dos professores.

O 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT - 2013/2014<sup>2</sup> “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos”,

---

<sup>2</sup> O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos foi criado para informar, influenciar e sustentar compromissos genuínos para a realização dos Objetivos de Educação

aponta que os gastos governamentais com educação aumentaram, em média, de 4,6% para 5,1% do Produto Interno Bruto (PIB), entre 1999 e 2011 em vários países do mundo. Nos países de renda baixa e média baixa, esse aumento foi mais rápido: 30 desses países aumentaram o gasto com educação em 1% ou mais do PIB, entre 1999 e 2011.

O relatório, também apresenta um panorama das metas que foram assumidas em 1990, na conferência da Tailândia e reafirmadas em 2000, em Dakar. Segundo o relatório, o acesso foi melhorado, mas não é o único problema: a baixa qualidade compromete a aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com o relatório, desenvolver o potencial dos professores é fundamental para elevar a qualidade da aprendizagem.

Também identifica quatro estratégias para que melhores professores possam chegar a todas as crianças, com uma educação de qualidade. A primeira estratégia é a seleção dos professores certos, que reflitam a diversidade das crianças que eles irão ensinar; a segunda é treinar os professores para dar apoio aos alunos que apresentem maiores dificuldades, desde as séries iniciais; a terceira estratégia consiste em designar os melhores professores para as regiões do país que apresentem os maiores desafios e desigualdades na aprendizagem e de acordo com a quarta estratégia os governos devem oferecer aos professores a combinação certa de incentivos para encorajá-los a permanecer na profissão e garantir que todas as crianças aprendam independentemente de suas circunstâncias.

O relatório finaliza identificando dez reformas educacionais que os governantes deveriam adotar para se alcançar a aprendizagem para todos. Essas estratégias baseiam-se em dados de políticas, programas e estratégias bem sucedidas em diversos países:

---

para Todos até 2015. O relatório monitora o progresso em direção a esses objetos, em 200 países e territórios, e serve como referência oficial para decisores políticos da área de educação, especialistas em desenvolvimento, pesquisadores e mídia. O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos é uma publicação anual. Relatórios de monitoramento Global de EPT Anteriores: 2012 – Juventude e habilidades: colocando a educação em ação; 2011 – A crise oculta: conflitos armados e educação; 2010 – Alcançar os marginalizados; 2009 – Superando a desigualdade: por que a governança é importante; 2008 – Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?; 2007 – Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância; 2006 – Alfabetização para a vida; 2005 – Educação para Todos: o imperativo da qualidade; 2003/4 – Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade; 2002 – Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654POR.pdf>. Acessado em 10/02/2015.



1. Acabar com o déficit de professores;
2. Atrair os melhores candidatos para lecionar;
3. Qualificar os professores para que eles atendam as necessidades de todas as crianças;
4. Preparar tutores e formadores para apoiar os professores;
5. Levar os professores para onde eles são mais necessários;
6. Utilizar planos de carreira e salários competitivos para reter os melhores professores;
7. Melhorar a governança dos professores para maximizar o impacto;
8. Fornecer aos professores currículos inovadores para melhorar a aprendizagem;
9. Desenvolver avaliações em sala de aula, para ajudar os professores a identificar e apoiar os alunos que correm risco de não aprender;
10. Disponibilizar informações mais precisas sobre os professores treinados.

De acordo com a avaliação do relatório, as políticas educacionais devem ser direcionadas para os professores, buscando melhorar a educação, e acabar com a crise da aprendizagem. A importância do trabalho do professor é reconhecida mundialmente, no entanto, as condições adequadas para que esse trabalho possa ser exercido nem sempre são garantidas.

No Brasil, os professores vivenciam condições de trabalho precárias e intensas. Os professores fazem parte da “classe-que-vive-do trabalho” Antunes (2009) e estão sujeitos as mudanças de organização da sociedade capitalista.

Uma questão que sinalizamos anteriormente se refere ao contexto neoliberal. Assim, buscamos nas páginas que seguem destacar a relação entre o trabalho do professor e a agenda neoliberal que se instalou com maior envergadura nos anos 1990 no Brasil.

### 1.3 NEOLIBERALISMO E REFORMA DO ESTADO

As crises econômicas são endêmicas no capitalismo, como mostrou Marx e outros autores. Como afirma Gentili (1995, p. 231) “o capitalismo atravessa, ao longo de toda a sua história, uma série de processos de mudança e ruptura qualitativos e quantitativos”. Podemos afirmar, no entanto,

que a crise que marca uma trajetória de mudanças rumo a um “capitalismo flexível” é a de 1970, que ocorre nos países desenvolvidos e se reflete em outras partes do mundo nas décadas seguintes.

Após um longo período de acumulação de capitais, o capitalismo, a partir da década de 1970, começa a dar sinais de crise, e de acordo com Antunes (2009), os principais traços dessa crise foram a queda da taxa de lucro; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; a hipertrofia da esfera financeira; a maior concentração de capitais graças as fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do *Welfare State* ou do “Estado de Bem-estar social”; incremento acentuado das privatizações.

Buscando uma saída para a crise “iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo” ANTUNES (2009, p. 33).

O neoliberalismo é a ideologia política e econômica que vai orientar a nova fase de acumulação do capitalismo, que segundo Gentili expressou .

*uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O (s) neoliberalismo (s) expressa (m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global (GENTILI, 1995. p. 230-231).*

A crise de 1970 propiciou campo fecundo para as ideias neoliberais. Era necessário remodelar o sistema de acumulação, e para isso o papel do Estado foi reestruturado. A ideologia neoliberal combate o Estado intervencionista e de bem estar social, denunciando que a intervenção do Estado “é uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 09). O primeiro país que efetivou a política neoliberal foi a Inglaterra, à partir do governo de Thatcher, que entre outras medidas buscou:

- 1) A privatização de praticamente tudo o que havia sido mantido sob controle estatal no período trabalhista;
- 2) A redução e mesmo extinção do capital produtivo estatal;

- 3) o desenvolvimento de uma legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais;
- 4) a aprovação, pelo Parlamento Conservador, de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical...(ANTUNES, 2009, p. 68).

As medidas adotadas por governos neoliberais buscam retirar do Estado o papel de provedor e regulador da economia, da política e dos direitos sociais. A lógica do mercado passa a orientar as decisões econômicas, políticas e sociais. De acordo com Anderson (1995, p. 12), “o modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro” governo neoliberal.

Segundo Araújo, Bridi e Motim (2009), o Estado neoliberal tem as seguintes atribuições:

1. na dimensão jurídica a legalidade é garantida através de aparato repressivo e policial, há uma precariedade do contrato;
2. na dimensão política há uma mudança no referencial de defesa e de soberania, com restrições à migração de trabalhadores, políticas de incentivos ao capital internacional, o senso de Estado se desloca para nova estrutura de poder que passa a ser o mercado, a governabilidade fica diretamente relacionada a organismos econômicos e políticos mundiais; poder das transnacionais e grandes corporações;
3. na dimensão econômica as relações econômicas são marcadas pela transnacionalização do capital, flexibilização das relações de trabalho, privatizações, abertura de mercados, desregulamentação de mercados e do trabalho, redução de impostos;
4. na dimensão social a tendência é deixar de ser provedor de serviços à população, restringir as políticas públicas, privatizar os serviços públicos, confundir esfera pública e estatal, perda da noção de coletivo, de comunidade e do bem comum, ausência de políticas geradoras de emprego.

São essas características do Estado neoliberal, apontadas pelas autoras, que vão orientar as reformas educacionais brasileiras e trazer novas implicações para o trabalho docente, que será avaliado através de critérios econômicos. A tendência de deixar de ser provedor de serviços públicos trouxe sérias implicações para a educação. De acordo com Gentili

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, *ao mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que, em suma, pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI, 1995, p.244)

A educação reflete em grande medida o contexto político no qual ela está inserida. As mudanças operadas no Estado e no processo de acumulação do capital trazem mudanças para a concepção de escola e em consequência para o trabalho do professor em várias partes do mundo.

A condição de trabalho do professor de EJA, objeto de nossa pesquisa, vai além da realidade da sala de aula e da escola. Como afirmou Oliveira (2009), para compreender o que acontece entre os muros da escola é necessário observar atentamente o que se passa fora deles.

A educação pública é considerada um direito, no entanto, ela também serve aos interesses do capital. Na concepção neoliberal “educação é um problema econômico” (OLIVEIRA, 2009, p. 240). O Estado deve buscar a qualidade da educação, mas é necessário que isso aconteça sem o aumento de gastos públicos.

A partir da década de 1990 “a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria” (LIBANEO, 2011, p. 19). E ainda segundo autor, o modelo neoliberal de educação estaria subordinando alvos políticos-sociais, como a equidade, cidadania e democracia a interesses estritamente econômicos, observando apenas a lógica do mercado (LIBANEO, 2011).

A educação na perspectiva neoliberal assume novas características, e o direito universal a educação, que é anseio de toda a sociedade é reelaborado, como afirma Gentili

O neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente - despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 1995, p. 244-245).

Neste contexto, a orientação para as reformas educacionais é coordenada pelos organismos internacionais, destacando-se o Banco Mundial.

A doutrina neoliberal passa a orientar as decisões políticas, econômicas e sociais, como alternativa para resolver a crise do capital instaurada na década de 1970. Essa concepção vai se disseminar através dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que passam a orientar as reformas dos estados nacionais, “mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico” (FRIGOTTO, CIAVATTA 2003, p. 96).

Na educação, a atuação do Banco Mundial foi decisiva para as reformas educacionais implantadas mundialmente. De acordo com Fonseca

O setor educacional passa a ser considerado, ao lado da saúde e do desenvolvimento agrícola, entre os mais importantes no quadro dos financiamentos do Banco. Ainda na década de 60, o Banco define os princípios e as diretrizes de sua política de crédito e de assistência à educação do Terceiro Mundo (FONSECA, 1995, p. 169).

O Banco Mundial foi criado em 1945 com a missão inicial de financiar a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. A atuação desse organismo esta presente em diversos países orientando as decisões políticas e econômicas. De acordo Borges

em linha gerais, a agenda de políticas do Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconômicas *strictu sensu* para as reformas do Estado e da administração pública objetivando promover a “boa governança” e a fortalecer a sociedade civil (BORGES, 2006, p. 125).

Houve uma mudança na linha de ação do Banco Mundial, e a partir da década de 1970 a educação é colocada como uma das prioridades para o desenvolvimento econômico. O Banco Mundial “abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reformas estruturais)” (LEHER, 1999, p.23).

Em 1960 o vice presidente do banco, Robert Gardner, afirmava que o banco não podia conceder empréstimos para a educação e saúde. A partir de 1963 e mais acentuadamente na década de 1970 quando a pobreza aparece como um grande problema, a educação se sobressai entre as prioridades do

Banco Mundial. No início o financiamento é direcionado para o ensino técnico e profissional e na década de 1980, o interesse dos investimentos vai na direção do ensino elementar (LEHER, 1999).

Ainda de acordo com Leher (1999, p. 19) o Banco Mundial torna-se o “Ministério da Educação dos países periféricos”. Através de empréstimos e orientações técnicas o banco promove as reformas educacionais necessárias para a nova fase de acumulação do capital.

De acordo com Leher (1999), Borges (2006), Frigotto (2011), Junior e Maués (2014) a teoria que orienta a política educacional do Banco Mundial é a teoria do capital humano, com nova roupagem, onde o

o investimento prioritário na educação básica é uma forma de incrementar a competitividade e de promover o crescimento dos países do Terceiro Mundo, uma vez que o conhecimento se tornou um insumo fundamental na “economia globalizada” (BORGES, 2006, p. 132).

Investir na educação é uma necessidade e uma demanda do novo padrão de acumulação caracterizado como flexível, e que exige um novo perfil de cidadão e de trabalhador. Daí a necessidade também de uma nova educação, uma nova escola e um novo professor, onde a educação e o professor têm novas tarefas a cumprir.

À educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade, tendo em vista mitigar a exclusão social. Se, até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego (SHIROMA, EVANGELISTA, 2003, p. 86).

De acordo com Libâneo, Oliveira, Toschi (2003) a reestruturação produtiva do capitalismo traz novos desafios à educação:

Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão de obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo (LIBÂNEO, OLIVERIA, TOSCHI, 2003, p. 111).

O evento que inaugurou o projeto de educação em nível mundial , foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que foi realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. A conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Mundial.

De acordo com Casassus (2001, p. 11) o propósito da conferência foi “gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica”. A partir desse grande evento, onde participaram representantes de 155 países, incluindo o Brasil, foram traçadas as diretrizes para as reformas educacionais mundiais. De acordo com Oliveira

Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Apesar de reconhecer a necessidade da expansão da educação básica, as orientações negam, em certa medida, a necessidade de maiores investimentos na educação.

De acordo com Shiroma o documento do UNICEF *Making quality basic education affordable: what have we learned?* , redigido por Peter Buckland

Afirma que os professores são o mais caro e mais importante recurso no processo educativo. Por esta razão, trata longamente o item “custo-professor”. Alega que administrar o custo dos professores não implica necessariamente reduzir seus salários, que, em muitos casos, já são muito baixos. Diminuir o custo dos professores pode envolver, também, sua distribuição e utilização de modo mais eficiente, assim como o uso de paraprofissionais e membros da comunidade (SHIROMA, 2003, p. 64).

A reforma da educação proposta a partir da década de 1990 vem acompanhada de restrição orçamentária. Os próprios documentos produzidos, como mostrou Shiroma, apontam para uma reforma feita a partir da utilização mais eficiente do professor e também com o apoio de outros membros da

sociedade. Tal concepção, como veremos adiante, vai trazer para dentro da escola novas demandas para o trabalho do professor.

O Banco Mundial publicou em 1995 o documento “Prioridades y estratégia para la educación”, adotando nesse documento, as conclusões da conferência da Tailândia, elaborando diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003).

Outro evento de destaque no contexto das reformas educacionais foi a realização do Fórum Mundial sobre a Educação, realizada dez anos depois em Dakar, Senegal, em abril de 2000, onde foram reafirmados os compromissos assumidos na Conferência da Tailândia, em 1990, reafirmando a educação como caminho para a equidade (OLIVEIRA, 2009).

A educação vai aos poucos deixando de ser um direito universal, e é direcionada a grupos específicos, na tentativa de minimizar a pobreza e também garantir a “boa governança” (BORGES, 2006) ou a “governabilidade-segurança” (LEHER, 1999). As políticas voltadas para os jovens e adultos que são implantadas no Brasil, são apresentadas através de programas e projetos direcionados a grupos específicos como veremos no capítulo dois.

As políticas de ajuste econômico que haviam sido implantadas e financiadas pelo Banco Mundial, na década de 1980, trouxeram impactos negativos, aumentando a pobreza e a exclusão e “a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios” (LEHER, 1999, pag. 26).

O Banco Mundial, como representante do ideário neoliberal, precisa garantir que este modelo de acumulação continue sendo aceito como única alternativa, e para realizar tal empreitada, investir na educação é prioridade.

Para manter a hegemonia do pensamento neoliberal, as questões sociais não podiam ser totalmente negligenciadas. A oposição Estado e mercado precisava ser equilibrada

Com o início do século XXI, a euforia “neoliberal” dos anos de 1980 e princípios dos anos de 1990 parece estar a empalidecer mesmo entre os seus defensores e promotores, nomeadamente no seio das grandes organizações internacionais (BARROSO, 2005, p. 743)

De acordo com Frigotto e Ciavatta, a ideologia neoliberal traz um tempo de pensamento único para a sociedade contemporânea onde



Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 95).

A sociedade é pensada e organizada através da ótica neoliberal, aparentando não haver outras alternativas a não ser submeter-se a essa nova lógica. No balanço que Perry Anderson faz do neoliberalismo ele afirma que

política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, tem de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje (ANDERSON, 1995, p. 23).

A ideologia neoliberal é vendida aos países periféricos, através dos empréstimos que o Banco Mundial concede aos países mais pobres. O preço pago é a diminuição dos direitos sociais.

Para Libâneo os traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial são:

- a) reducionismo economicista, ou seja definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica;
- b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos (saúde, educação, segurança, etc) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento;
- c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulações de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala;
- d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

As reformas educacionais implantadas a partir das orientações do Banco Mundial trazem mudanças para todo o sistema de ensino brasileiro. O trabalho docente é reestruturado, e “tem resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação, e conseqüentemente, em

maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127).

#### 1.4 REFORMA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

As reformas educacionais efetivadas nas últimas décadas abrangeram, não apenas o Brasil, mas também vários países da América Latina, gerando impactos como: “1) ampliação quantitativa da profissão docente; 2) crescente heterogeneidade do trabalho docente; 3) crescentes graus de desigualdade entre os docentes; 4) deterioração das recompensas materiais e simbólicas; 5) crescentes consequências no plano subjetivo (TENTI FANFANI, 2007 *apud* SOUZA E GOUVEIA, 2012, p. 20).

Além dos organismos de ação internacional, especialmente o Banco Mundial, que orientaram as reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990, foram criados, também em nível regional, vários organismos, que serviram como base de apoio aos organismos internacionais.

Na América Latina é possível destacar no plano educacional, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC) e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC).

A atuação desses organismos é marcada por “políticas focais fragmentadas e a gestão educacional centrada na perspectiva da mercantilização” (FRIGOTTO, 2009, p. 69).

De acordo com CASASSUS (2001) foram delineados três objetivos que tem orientado as reformas educacionais da América Latina: colocar a educação no centro das estratégias de desenvolvimento; iniciar nova etapa de desenvolvimento educacional mediante transformação profunda da gestão e melhorar os níveis de qualidade da aprendizagem.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) através da atuação desses organismos foi possível a criação de um pensamento único, retirando a capacidade de autonomia dos países latinos americanos. Para Antunes (2000, p. 38) “a América Latina se ‘integra’ à chamada mundialização destruindo-se socialmente”.

As reformas foram muito parecidas em todos os países da América Latina, no entanto, cada país elaborou sua reforma educacional de maneira a

atender os objetivos mais gerais estabelecidos nos acordos e documentos internacionais e regionais que foram elaborados e adaptando a realidade local.

As reformas que foram implantadas na América Latina tiveram duas direções, uma educação voltada à formação para o trabalho e uma educação orientada para a “gestão ou disciplina da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Para promover uma política regional de reforma educacional, foram realizados vários encontros e reuniões com os dirigentes dos países latino americanos. Foram realizadas, por exemplo, sete<sup>3</sup> reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlac), com o objetivo de definir os rumos das reformas que seriam implantadas na região. Desses encontros saíram as orientações que os países latinos americanos deveriam seguir para promover a reforma educacional.

As condições de trabalho dos docentes na América Latina, apesar das diferenças culturais, econômicas e políticas de cada país, apresentam algumas semelhanças. Gatti, Barreto e André (2011), analisam o trabalho de Vaillant (2006), onde são apontadas algumas questões semelhantes com relação a profissão docente no contexto da América Latina: há dificuldade para retenção de bons professores, a carreira não é atrativa, condições de trabalho inadequadas, professores mal preparados, a grande maioria dos docentes é do sexo feminino, é um professorado mais jovem quando comparado com os países mais desenvolvidos, e em geral os professores provem de setores e famílias com menor capital cultural e econômico.

Com relação ao plano de carreira, de modo geral, a antiguidade é o critério mais utilizado para o docente avançar na carreira, e que normalmente o docente só consegue melhores salários quando sai da sala de aula e assume a direção ou algum outro posto. Essa questão acaba afastando bons professores. Com relação aos salários há uma grande variação. Chile e El Salvador têm as melhores médias salariais e Nicarágua e Republicana Dominica tem os salários mais baixos. Os níveis salariais dos professores

---

<sup>3</sup> As reuniões do Promedlac ocorreram no México em 1984; em Bogotá em 197; na Guatemala em 1989; em Quito em 1991; em Santiago 1993; em Kingston em 1996 e em Cochabamba em 2001.

latino americanos são muito mais baixos do que os dos países mais desenvolvidos.

Ainda de acordo com as autoras, um dos desafios da América Latina é o de atrair e manter bons professores e para isso as políticas educacionais devem buscar a valorização profissional, valorização social da profissão, condições adequadas de trabalho e estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira, formação inicial e continuada, avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Os desafios com relação à profissão docente são semelhantes em praticamente em todos os países da América Latina.

## 1.5 POLITICA EDUCACIONAL NO BRASIL

A reforma do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, buscou criar condições para a inserção do país na globalização econômica. (OLIVEIRA, 2009). As reformas educacionais adotadas no Brasil seguiram as recomendações do Banco Mundial e, de acordo com Freitas,

Sintonizado ao tempo das reformas implementadas nos países da América Latina desde final da década de 1980, nosso país implementou, nos anos de 1990, um conjunto de mudanças no sentido de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva decorrente das mudanças no mundo do trabalho em curso e à nova configuração do papel do Estado. (FREITAS, 2012, p. 91).

Como observa Freitas, o sistema educacional deve adequar-se ao processo de reestruturação produtiva e a nova configuração do Estado.

A reforma educacional com contornos neoliberais, promovida no Brasil, teve início no governo do presidente Itamar Franco, o qual elaborou o primeiro documento oficial inspirado nas conferências mundiais de educação que foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Muitos outros documentos foram produzidos e organizados de acordo com a cartilha do neoliberalismo.

O presidente Fernando Henrique Cardoso governou o Brasil durante oito anos, o primeiro mandato foi de 1994 até 1997 e o segundo de 1998 até 2002. Foi nesse período que ocorreram reformas importantes na educação. O

conjunto de reformas envolveu aspectos relativos à organização escolar, a redefinição dos currículos, a avaliação, a gestão e ao financiamento, impactando no trabalho do professor.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), onde o processo de aprovação evidenciou o modelo de educação que estava sendo estruturado no país a partir daquele momento.

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 107).

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, seguindo as orientações neoliberais, reforma a educação brasileira à partir da perspectiva mercadológica.

Fazendo uma análise das reformas educacionais implantadas no Brasil na década de 1990, Oliveira (2004) afirma que tais reformas podem ser comparadas, em termos de mudança, a reforma que foi efetivada na década de 1960 quando a educação foi reformulada para atender as exigências do padrão fordista de acumulação e as ambições do ideário nacional desenvolvimentista. Na década de 1990, o objetivo das reformas é adequar a educação ao “imperativo da globalização” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

O presidente Fernando Henrique Cardoso apresentou, no primeiro mandato, um programa denominado “Acorda Brasil: Está na hora da Escola”. Nesse programa estavam algumas iniciativas como: distribuição de verbas diretamente para as escolas; melhoria da qualidade dos livros didáticos; formação de professores por meio da educação à distância; reforma curricular, estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais; avaliação das escolas. Foram mudanças em vários setores da educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003). Essas iniciativas foram voltadas principalmente para o ensino fundamental (6º ao 9º anos).

Um fator que explica, em certa medida, o alcance das reformas efetivadas durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, foi a permanência

do mesmo ministro de educação, Paulo Renato Souza, durante os dois mandatos.

O ministro Paulo Renato Souza e outros especialistas como João Batista de Araújo, Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Melo, Maria Helena Guimarães Castro e Cláudia Costin, que conduziram e orientaram a reforma da educação brasileira, durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, tinham vínculos com os organismos internacionais (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003; JUNIOR, MAUÉS, 2014).

As prioridades estabelecidas foram o atendimento ao ensino fundamental, a descentralização administrativa e a avaliação dos sistemas escolares. Nesse contexto o financiamento do Estado é direcionado apenas ao ensino fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A criação do FUNDEF retrata a marginalidade atribuída às outras modalidades e etapas da educação básica. No capítulo dois apresentamos e discutimos o FUNDEF, política criada por Fernando Henrique Cardoso e sua transformação em FUNDEB na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Quem assumiu o governo do Brasil, após Fernando Henrique Cardoso foi o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que ocupou a presidência de 2003 a 2010, sendo eleito com a promessa de mudar os rumos políticos do país. No entanto, como aponta Oliveira (2009, p. 198), “restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores”.

A política educacional no governo Luiz Inácio Lula da Silva ficou bastante dispersa. Durante seu mandato três ministros da Educação foram nomeados, Cristovam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad. Para Cunha essa mudança de ministros “sugere a existência de uma administração ziguezague” na educação (CUNHA, 2009, p. 122).

De acordo com Oliveira (2009) as políticas educacionais do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas como

Políticas ambivalentes que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho

educativo e a crescente competitividade internacional” (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Analisando o documento elaborado pelo Banco Mundial “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, Junior e Maués (2014) destacam que o Banco Mundial, faz uma avaliação positiva da política educacional brasileira. O documento avalia o período que compreende a gestão de Fernando Henrique Cardoso e a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva. Os autores destacam que enquanto o Banco Mundial faz uma avaliação positiva da reforma educacional, os intelectuais ligados e alinhados aos movimentos sociais apontam as reformas como negativas.

Ainda de acordo com os autores a publicação do documento não é apenas para avaliar as reformas mas

há também uma motivação política, que é exatamente a de seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de manter e aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo (DA MOTA JUNIOR, MAUÉS, 2014, p. 1147).

A reforma educacional implantada no Brasil atingiu os objetivos propostos pelo Banco Mundial. Houve a focalização na educação básica, dando prioridade ao ensino fundamental, processos de avaliação da educação foram criados (ENEM, SAEB, Prova Brasil), descentralização administrativa com a municipalização. No entanto, a desigualdade e a exclusão são marcas da educação no Brasil. Focalizando o atendimento do ensino fundamental, a educação pública gratuita para todos foi abandonada, a universalização da educação ainda é uma necessidade a ser enfrentada no país.

De acordo com Libâneo as políticas educacionais brasileiras elaboradas a partir da década de 1990, seguiram a cartilha da Conferência de Jomtien e “selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio” (LIBÂNEO, 2012, p. 15). Há um dualismo na escola pública brasileira, onde existe uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres e esse dualismo tem vínculo com as políticas neoliberais. Ainda segundo o autor

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens

*mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (LIBÂNEO, 2012, p. 23) grifo do autor.

O dualismo é uma marca da sociedade contemporânea. De acordo com Gentili, a sociedade dualizada,

característica do pós-fordismo, é uma sociedade sem cidadãos ou, se vale aqui a ironia, com alguns membros mais “cidadanizados” que outros. O que, definitivamente, nega o sentido mesmo que a cidadania deveria possuir em uma sociedade democrática (GENTILI, 1995, p. 234/235).

Essa “sociedade dualizada” acaba jogando para o próprio cidadão a responsabilidade pelo seu fracasso ou por seu sucesso. Independente das condições nas quais ele vive. Se a escola vai mal a culpa é do professor e não de suas condições de trabalho. A questão salarial é tratada com descaso pelo governo. Podemos falar em descaso, pois a lei do piso salarial, que garante um mínimo de condições de trabalho foi aprovada em 2008, e conforme aponta Pinto

Muito embora a primeira lei geral de educação do País, aprovada em 15 de outubro de 1827, dedicasse sete de um total de 17 artigos aos professores, definindo inclusive o valor de seus vencimentos, foram necessários 121 anos para que se criasse, no Brasil, um piso salarial para os profissionais do magistério (PINTO, 2012, p. 51).

A inexistência de uma lei que regulamentasse o salário dos professores permitiu e ainda permite grandes disparidades salariais entre as regiões brasileiras. As diferenças refletem desigualdades regionais, e mesmo com a aprovação do Piso Salarial, essa situação ainda é problemática e muitos estados não cumprem a lei do Piso.

O professor vem perdendo o domínio do processo de trabalho. Em certa medida a padronização dos livros didáticos, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e as avaliações externas, retiram do professor parte do controle sobre seu processo de trabalho. Os professores vem perdendo a autonomia no processo de trabalho e nesse sentido é possível afirmar, que tal como o trabalhador operário foi expropriado do seu saber, também o professor está vivenciando esse processo através da formação aligeirada, onde o



conhecimento sobre seu trabalho é fragmentado. A tese de Braverman da administração científica do trabalho, ajuda explicar esse processo

O processo de trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais (BRAVERMAN, 1987, p. 103).

Na conferência de abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Caxambu-MG em outubro de 2010, Gaudêncio Frigotto faz um balanço da educação no Brasil na primeira década de século XXI. Entre vários aspectos relacionados as reformas educacionais implantadas, o autor evidencia a presença de “métodos do mercado” na análise da escola. De acordo com Frigotto é possível identificar três mecanismos que estão se expandindo nas secretarias estaduais e municipais de educação no Brasil.

O primeiro mecanismo é a ideia de que a esfera pública é ineficiente, sendo necessária a parceria com a esfera privada, através de institutos privados ou de Organizações não Governamentais (ONGs), que orientam a forma de ensinar, definem os métodos de ensino, os processos de avaliação e de controle dos alunos e professores.

O segundo mecanismo é pautado no ataque a natureza da formação docente que é realizada na universidade pública, onde de acordo com os críticos, os cursos de licenciatura não ensinam ao professor técnicas do “bem ensinar”. São cursos que se ocupam de discussões econômicas e sociais que são inúteis para o trabalho do professor. A formação do professor é aligeirada e de acordo com Libâneo

da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um *kit* de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um *kit* de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário (LIBÂNEO, 2014, p. 20).

A formação do professor tarefeiro aponta para o rebaixamento da formação do professor, que será treinado para repetir técnicas e metodologias de ensino. Para Shiroma

A reforma da formação de professores teve o objetivo deliberado de reduzir custos e ao mesmo tempo aumentar o controle sobre esta categoria profissional; em outros termos, visa a proletarização dos docentes (SHIROMA, 2003, p. 65).

O terceiro mecanismo de orientação mercadológica que vem se expandindo nas secretarias de educação é com relação a carreira e organização dos docentes. De acordo com Frigotto

Trata-se das ações de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmio às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, alcançam melhor desempenho, remunerando os professores de acordo com sua produtividade em termos do quantitativo de alunos aprovados (FRIGOTTO, 2011, p. 248).

Os professores passam a ser avaliados através dos resultados dos alunos e sua remuneração esta sujeita ao fracasso ou sucesso dessas avaliações, que são externas a escola e desconsideram a realidade de cada aluno, de cada escola. O professor que produz bons resultados, que é produtivo, é premiado, desconsiderando as especificidades do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Oliveira houve uma reestruturação do trabalho docente e os professores passam a responder por questões que vão além do limite da sala de aula e da sua formação e tais exigências “contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

A desprofissionalização do professor foi gestada a partir das políticas de formação docente elaboradas a partir de década de 1990. Havia o imperativo da redução de gastos, e o enxugamento da formação dos professores, mais prática e menos teórica. Essa formação mais aligeirada, provocou um processo de desintelectualização do professor (SHIROMA, 2003).

O enxugamento da formação do professor reafirma a tese de Braverman (1987, p. 59) de que torna-se “fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias”.

A retórica das reformas em torno do trabalho docente apontavam para um processo de profissionalização do magistério, entretanto “a preocupação desta reforma foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (SHIROMA, 2003, p. 74).

Na pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica<sup>4</sup>” 80% dos professores declararam ter se sentido constrangido a mudar a forma de trabalho em razão dos resultados dos exames de avaliação e, também, 71% estão se sentindo forçados a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades.

A formação do professor foi esvaziada e de outro lado ele é chamado a dominar vários saberes, nesse sentido sua condição de trabalho é intensificada. A busca pela eficiência da educação está centrada nos exames e avaliações externas, e os professores se vem pressionados a responder pelos resultados negativos que são obtidos pelos seus alunos. Para Dal Rosso

A cobrança de resultados pode ser entendida como forma de intensificação num sentido mais subjetivo. Cobrar resultados impõem uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador. Aparece assim igualmente como meio ou forma de intensificação e não apenas como fim ou objetivo almejado (DAL ROSSO, 2008, p. 131).

Em 25 de junho de 2014 o Brasil aprovou o novo Plano Nacional de Educação, a Lei nº 13005. Fruto de várias conferências nacionais o plano traz a nova agenda para a educação brasileira até o ano de 2024. Foram traçadas 20 metas, sendo quatro específicas sobre o trabalho docente, metas 15, 16, 17 e 18. As metas estabelecem que :

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano

---

<sup>4</sup> A pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica”, foi realizada pelo GESTRADO/UFMG, formando uma rede de pesquisas composta pelos grupos e núcleos GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFMG, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR e GEPETO/UFSC. O estudo apresenta informações a respeito dos sujeitos docentes da Educação Básica, a partir das unidades educacionais em que estão lotados: perfil sociodemográfico, formação, situação funcional, valorização profissional, formas de organização política, entre outras informações. O universo da pesquisa foi constituído por 664.985.280 sujeitos docentes e por 34.556 unidades de Educação Básica das redes públicas e conveniadas, contemplando suas três etapas constitutivas, nos sete estados integrantes da pesquisa. Os estados pesquisados foram: Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás.

de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são elementos importantes para uma educação de qualidade, no entanto, a aprovação dessas metas foi marcada por intensas disputas, muitas emendas foram feitas, a meta 15 recebeu 196 emendas, a meta 16 recebeu 61 emendas, a meta 17 recebeu 56 emendas e a meta 18 recebeu 67 emendas (OLIVEIRA, 2014). Esse processo evidencia a disputa que envolve o trabalho docente.

A aprovação dessas quatro metas específicas sobre o trabalho docente aponta para a importância dos professores e principalmente para a necessidade de políticas públicas que tragam melhores condições de trabalho. A meta 17 estabelece a necessidade da equiparação salarial com as demais carreiras com escolaridade equivalente e a meta 18 visa assegurar a existência de planos de carreiras que tenham como referência o piso salarial. Essas são metas que podem trazer melhores condições de trabalho aos professores. Um passo importante foi dado com a aprovação do Plano Nacional de Educação, no entanto, são necessárias condições políticas e econômicas para que estas

metas sejam de fato atingidas. Melhorando as condições de trabalho dos professores é possível tornar a carreira do magistério mais atraente.

## 1.6 DOCÊNCIA: UMA CARREIRA POUCO ATRAENTE

O perfil sócio econômico do professor mudou ao longo das décadas. A profissão docente já foi considerada profissão das classes médias urbanas e de frações da elite.

De acordo com Ferreira Jr. e Bittar foi durante o regime militar (1964-1985) que o magistério deixou de ser uma profissão exclusiva das classes médias urbanas e frações das elites. Houve, de acordo com os autores, um processo de mobilidade ascendente e descendente no exercício da profissão. Os que vinham das classes mais altas se proletarizaram e os de origem popular passaram a fazer parte de uma profissão da classe média. Para explicar esse processo, os autores analisam a política educacional do regime militar, destacando a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e também a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que criou o ensino de 1º e 2º graus. Essas leis impactaram na formação dos novos professores e na extensão da obrigatoriedade da educação de oito anos.

O crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes (FERREIRA JR, BITTAR, 2006, p. 1165-1166).

É reconhecida a importância do trabalho do professor na sociedade, no entanto, a falta de prestígio, a baixa remuneração, as condições de trabalho, entre outros fatores, não atraem os jovens para o exercício da docência.

Os cursos universitários mais concorridos não são os de licenciatura, e muitas vezes a nota de corte desses cursos é baixa, atraindo alunos menos preparados. Como mostra Pinto (2009) no vestibular da Fuvest de 2009 em

cursos concorridos como Direito e Psicologia as notas de corte foram 64 para Direito e 59 para Psicologia. Já nos cursos de licenciatura a nota de corte para Matemática/Física foi de 22 e para Pedagogia 38 pontos, de um total de 90. Quanto mais concorrido é um curso, mais os alunos se preparam e dessa forma a possibilidade de selecionar candidatos interessados e mais qualificados é maior.

A pesquisa de Gatti (2009), feita com alunos de escolas públicas e privadas, aponta para o desinteresse dos jovens pela profissão de professor. As percepções dos alunos, tanto da escola pública quanto da escola privada, não diferem muito sobre o trabalho do professor. A autora fez uma síntese daquilo que os alunos pensam sobre a profissão docente: para os estudantes a profissão docente envolve uma dificuldade intrínseca, pois exige ouvir e fazer o outro se envolver no processo de aprendizagem; os estudantes reconhecem a complexidade da docência e associam aspectos negativos e positivos; ser professor significa trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento social; a desvalorização dos professores é excessiva no caso brasileiro; os estudantes de modo geral, acreditam que os professores das escolas privadas são mais motivados e melhor remunerados; os jovens da escola pública idealizam o professor da escola particular; a maioria dos estudantes enaltece a profissão docente, porque veem nela um trabalho fundamental para a formação do indivíduo; os alunos percebem a dependência entre professor e aluno, onde a realização pessoal do professor depende também do sucesso do aluno; para ser professor é preciso gostar muito do que faz, amar a profissão e, especialmente ser muito paciente.

Apesar de reconhecerem a nobreza da profissão, ela não está entre as escolhas da maioria dos estudantes. Entre os motivos para não querer ser professor, está o fato de presenciar no dia a dia da sala de aula os problemas que os professores enfrentam, a imagem negativa que os próprios professores passam sobre sua profissão, e a remuneração.

Comentando dados da pesquisa “Quem quer ser professor no Brasil? O que o Enem nos diz”, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com jovens de 17 a 20 anos que fizeram a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2007, Oliveira (2013) destaca que, dos entrevistados, apenas 5,2% dos jovens escolheram a

profissão professor. A maioria optou por profissões da área de Ciências Biológicas e da Saúde, seguidas por profissões da área de Engenharias e Ciências Tecnológicas e da área de Ciências Humanas. O perfil dos que declararam querer ser professor, é de mulheres que estudaram sempre em escolas públicas, tem renda familiar de até dois salários mínimos e a mãe não completou o ensino médio.

Em artigo publicado no site da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), dados da pesquisa Interesse pelo Magistério<sup>5</sup>, realizada em novembro de 2013, confirmam a tendência à rejeição pela carreira docente. Segundo a pesquisa, em um universo de 1.360 alunos entrevistados, 68% descartam a possibilidade de ser professor. O principal motivo para não querer ser professor é o fato de achar a profissão desvalorizada, segundo 31% dos estudantes. Outro dado interessante é que dos alunos que declararam que tem interesse pela profissão de professor, 68% são mulheres.

As pesquisas foram feitas em momentos distintos e apresentam dados que se complementam. Ambas destacam o interesse das mulheres pelo magistério e também o perfil econômico. Convém lembrar que essa tendência já era apontada por Hypolito (1997). Podemos nos perguntar se a ideia de magistério enquanto profissão feminina ainda está presente no imaginário de nossos jovens, impedindo que muitos queiram ser professor, por achar que se trata de profissão de “mulher” ou para “mulher”.

Diante desse quadro de desinteresse pela profissão e vislumbrando a necessidade cada vez maior de professores para atingir as metas de universalização da educação, Oliveira (2013, p. 54) afirma que “a formação de nova geração de docentes no país deveria ser um imperativo”.

O desinteresse pela profissão é uma questão que vem sendo abordada por algumas políticas públicas, como por exemplo, o programa “Quero ser Professor”, “Quero ser cientista”<sup>6</sup>, que foi lançado pelo Ministério da Educação

---

<sup>5</sup> Pesquisa realizada pela UniCarioca com 1.360 estudantes com faixa etária entre 17 e 23 anos, sendo 44% da rede de ensino particular e 56% da rede pública.

<sup>6</sup> O Programa é voltado para estudantes do ensino médio. E tem como objetivos: Despertar as vocações docentes e científicas, com ênfase em Matemática, Física, Química e Biologia; incentivar talentos localizados na comunidade estudantil da rede pública da educação básica; estimular a participação dos estudantes em atividades de monitoria, pesquisa científica e tecnológica e de formação docente, incluindo produção de material didático e criação de

em 2013. O objetivo do programa é despertar vocações docentes e científicas com ênfase em algumas áreas específicas como a Matemática, Química, Física e Biologia. Duarte e Melo (2013) apontam que no interior das escolas faltam professores justamente para estas áreas. Em outras situações, essas disciplinas vem sendo ministradas por pessoas não habilitadas<sup>7</sup>, ou em alguns casos, os alunos acabam, ficando meses sem ter professor específico. Aqui podemos novamente, pensar na questão de gênero. Podemos perceber que são disciplinas mais técnicas, onde a presença feminina ainda é pequena quando comparada a outras áreas.

Outro programa de incentivo à docência é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência). O programa concede bolsas a alunos de licenciatura, que participam de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos desenvolvidos devem promover a inserção dos estudantes na realidade das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica na graduação, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da própria escola.

Segundo dados que constam da Sinopse das ações do Ministério da Educação publicado em 2011, referente ao PIBID, no ano de 1997, foram distribuídas 2.326 bolsas para alunos. Já em 2009, período governando por Lula, 11.208 bolsas foram distribuídas, e em 2010 13.649 bolsas.

Não podemos afirmar o alcance de tais programas, no entanto, evidencia-se um movimento no sentido de formação de novos profissionais e uma tentativa de resgate do interesse pela docência que já se reflete em alguns cursos.

Estimular futuros profissionais para a docência é uma das demandas da atualidade, pois além do desinteresse pela profissão, temos um processo de

---

estratégias didático-pedagógicas; iniciação à pesquisa científica, ao uso de banco de dados e de indicadores educacionais e técnicos-científicos; promover a articulação das ações de formação e valorização docente por meio de atividades de orientação. O programa oferta uma bolsa para os alunos participantes.

<sup>7</sup> No Paraná, a falta de professores para áreas específicas, foi apontada na dissertação de mestrado de Ferreira (2013, p. 99), onde um dos professores PSS entrevistados afirmou estar cursando Farmácia, nas que já havia lecionado aula de Química, Biologia, Matemática, Português e Educação Física.



envelhecimento dos profissionais que estão atuando. Para Fernandes e Silva (2012) esse envelhecimento pode ser apenas um reflexo do que vem acontecendo com a população brasileira em geral. Um dado significativo apontado por Fernandes e Silva é que os homens mais jovens procuram a profissão docente nos momentos de crise da economia para depois abandoná-la. Quem de fato segue a carreira são as mulheres.

O salário dos professores é um dos fatores que não atrai os jovens para a docência. No estudo realizado por Alves e Pinto (2011) analisando dados da PNAD e do censo escolar de 2009, os autores apontam que a falta de remuneração adequada é dos principais problemas da educação brasileira. Analisando a natureza dos vínculos de trabalho, os autores indicam que 23,2% dos docentes possui carteira assinada, 53,8% são estatutários e 23% não possui vínculos formais de trabalho.

Situação muito semelhante foi encontrada por Nauroski (2014), com relação aos professores do Paraná, onde de acordo com o autor, mais de 31% dos docentes do estado estão com contratos temporários.

Para Oliveira (2004) o aumento dos contratos temporários, o arrocho salarial, o desrespeito ao piso salarial nacional, a inadequação e em alguns casos até a ausência de planos de cargos e salários e a perda de garantias trabalhistas tem tornado mais aguda a precariedade do emprego no magistério público.

Comparando a remuneração média e a jornada de trabalho de 62 profissões, Alves e Pinto (2011), mostram que o nível socioeconômico e a remuneração dos professores são inferiores aos de outros profissionais que tem o mesmo nível de formação e muitas vezes, é também inferior a de outros profissionais com menor nível de formação.

O estudo de Pinto (2009) traz algumas comparações que mostram a diferença salarial dos professores em relação a outras profissões

Tomando como referencia a remuneração mensal média de um professor de 5º a 8ª série (R\$ 1.088), que deve possuir curso superior para exercer a profissão, constata-se que o policial civil (cuja exigência é de formação em nível médio) possui remuneração 50% superior; o economista recebe 3,3 vezes mais; o advogado, 2,6 vezes; o delegado, 5,4 vezes; o médico, 4,4 vezes; e o juiz, o topo da lista, 11,8 vezes (PINTO, 2009, p. 54).

A comparação feita por Pinto permite perceber a diferença de remuneração do professor em relação a outros profissionais que tem formação equivalente, e na comparação, a remuneração do professor é sempre menor.

Definir qual é a remuneração adequada ao professor é um dilema, pois envolve mais financiamento para a educação. Um passo importante foi dado com a aprovação da Lei nº11. 738/2008, que definiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. A lei que institui o piso é composta de 08 artigos, cujo inciso 01 do artigo 02 estabelece que

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (BRASIL, 2008).

Segundo as entidades de classe da categoria e os estudiosos da educação, essa determinação é um passo importante para corrigir as desigualdades regionais que marcam a remuneração dos professores no país. Há uma variedade muito grande na remuneração recebida pelos professores brasileiros. Portanto, buscar um rendimento médio para todos os professores é um passo importante para a valorização da profissão.

O artigo seis aborda a questão dos planos de carreira:

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2008).

A exigência da elaboração e da adequação dos planos de carreira cumprindo o piso salarial profissional nacional é outro passo importante na valorização dos profissionais da educação. A necessidade de planos de carreira já estava apontada na Constituição Federal. No entanto a aprovação da lei, não garante por si só, que a questão seja resolvida.

Dados da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, realizada em 2009 confirmam a baixa remuneração dos docentes brasileiros.

De acordo com a pesquisa 65% dos professores possuem renda de até três salários mínimos, sendo que 8% recebem menos de um salário mínimo, 30% mais de um a dois e 27% com mais de dois a três salários mínimos. Já em relação àqueles com maiores rendimentos, 6% recebem de cinco a sete salários, 2% de sete a dez e menos de 1% ganham mais de dez salários mínimos.

A pesquisa aponta que 82,6% dos professores estão insatisfeitos com a remuneração. Entre os motivos apontados esta a sensação de injustiça que o salário recebido representa. Outro argumento é o fato da remuneração ser insuficiente para manter um padrão de vida digno ou para possibilitar uma formação continuada.

No estado do Paraná, Gouveia (2012) analisando dados da População Economicamente Ativa (PEA) de 2009, revela que 54% dos paranaenses tiveram renda de até 2 salários mínimos, 14% da população entre 2 e 3 salários mínimos e 11% com mais de 5 salários mínimos. No caso dos docentes 25% tiveram a renda até 2 salário mínimos, 37% tiveram renda entre 2 e 3 salários mínimos e 9% com mais de 5 salários mínimos. De acordo com a autora, os professores estão fora da faixa de renda mais baixa mas, por outro lado, distante dos rendimentos mais altos.

Para Pinto (2009) a baixa remuneração recebida pelo professor brasileiro se explica pelo fato do poder público ser o principal empregador, e uma melhor remuneração demanda mais recursos e a capacidade de mobilização de categoria profissional. Outra questão é o prestígio da profissão, sendo que o prestígio esta atrelado ao perfil do usuário e, no Brasil, quem frequenta a escola pública são os filhos dos pobres. Para o autor “o melhor indicador de prestígio de uma profissão é o salário pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento” (PINTO, 2009, p. 60).

Outro fator importante com relação a remuneração docente diz respeito as etapas da educação básica. O salário é menor quanto mais jovem é o estudante, gerando desigualdades internas dentro da própria profissão (GOUVEIA, 2012) ALVES e PINTO (2011).

## 1.7 A DOCÊNCIA COMO TRABALHO INTERATIVO

Para Tardif e Lessard (2013), o trabalho docente é uma profissão de interações humanas. O objeto de trabalho do professor é o outro ser humano e para que o trabalho aconteça é necessária a interação entre ambos.

Os autores fazem uma comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente no âmbito das interações com o objeto de trabalho. As características interativas do objeto de trabalho do professor exigem práticas diferentes na realização do trabalho, determinando condições diversas de trabalho, quando comparado com o trabalho industrial. No quadro 1 temos a comparação entre trabalho industrial e trabalho docente:

QUADRO 1 - COMPARAÇÃO ENTRE O TRABALHO INDUSTRIAL E O TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DAS INTERAÇÕES COM O OBJETO DE TRABALHO

<b>Natureza do objeto de trabalho</b>	<b>Material</b>	<b>Humano</b>
	Serial	Individual e social
	Homogêneo	Heterogêneo
	Determinado	Comporta uma parte de indeterminação e de autodeterminação (liberdade)
	Simple (pode ser analisado e convertido em componentes funcionais)	Complexo (não pode ser analisado e convertido em componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção	Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc.
	O trabalhador controla diretamente o objeto	O trabalhador precisa da colaboração do objeto
	O trabalhador controla totalmente o objeto	O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto.

FONTE: TARDIF, LESSARD, 2013.

A comparação proposta pelos autores permite compreender a complexidade que envolve o trabalho docente.

O trabalho industrial tem como objeto um material homogêneo, passivo que pode ser facilmente controlado, transformado. A relação entre o trabalhador e o objeto é uma relação técnica, onde o objeto é totalmente controlado.

O trabalho docente tem como objeto seres humanos, e o ser humano é complexo, o “objeto mais complexo do universo, pois é o único que possui uma

natureza ao mesmo tempo física, biológica, individual, social e simbólica” (TARDIF E LESSARD, 2013, p. 259).

Cada turma e cada aluno têm suas características próprias. Mesmo trabalhando com turmas, os professores não podem tratar os indivíduos da sala de forma homogênea. As turmas e alunos são heterogêneos, cada aluno aprende de uma maneira específica, possuem habilidades diferenciadas, contextos sociais diferenciados.

A relação entre professor e aluno vai além das questões técnicas, é ao mesmo tempo uma relação pessoal, profissional, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. Enquanto o trabalhador industrial tem controle sobre seu objeto, o professor precisa contar com a colaboração do objeto para poder executar seu trabalho. Essa colaboração pode ser voluntária ou não. O professor não consegue controle total do seu objeto.

Ainda de acordo com Tardif e Lessard a “carga de trabalho” dos professores é complexa. Os autores apontam os seguintes elementos que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores: a) fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis; b) fatores sociais, como a localização da escola, a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência reinante no quarteirão, a venda de drogas entre as crianças, etc.; c) fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientela, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.; d) fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício, a diversidade das outras tarefas além do ensino, as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc.; e) exigências formais ou burocráticas a cumprir; d) os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los (TARDIF, LESSARD, 2013, p. 113-114).

Diante da complexidade que envolve o objeto de trabalho do professor, podemos afirmar que as condições de trabalho do professor, dependem em certa medida do tipo de interação que ele consegue estabelecer com seu objeto no dia a dia de seu trabalho. A forma como estas interações são

conduzidas pode favorecer ou atrapalhar as condições de trabalho dos professores.

Na EJA o professor trabalha com turmas heterogêneas em relação a idade o que demanda vários tipos de interação.

No próximo capítulo, nos debruçamos sobre a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA), objeto de nossa pesquisa empírica que visou analisar as condições de trabalho do professor, as suas particularidades nessa modalidade de ensino.

## **CAPÍTULO 2 - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.**

Nosso objetivo, neste capítulo, é compreender a Educação de Jovens e Adultos no contexto da escolarização, analisando as principais políticas educativas que orientaram e orientam esse processo.

Um olhar sobre a educação de Jovens e Adultos no Brasil evidencia a existência de um conjunto muito variado de iniciativas, que vão além da questão da alfabetização e escolarização. É um universo tão plural, que

Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social (DI PIERRO, HADDAD, 2000, p. 108).

Analisando as políticas educacionais é possível perceber a complexidade que envolve a educação de jovens e adultos no Brasil. Através de uma análise histórica, Di Pierro e Haddad (2000), apresentam as principais iniciativas governamentais e da sociedade civil, que foram implantadas para atender a educação de jovens e adultos.

O ponto de partida dos autores é a constituição de 1824, que garantia a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. No entanto, de acordo com os autores quase nada foi feito e no final do Império 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

O período da Primeira República brasileira, 1889, é marcado por grande quantidade de reformas educacionais, no entanto pouco se fez, devido principalmente a falta de recursos orçamentários.

Com a constituição de 1891 a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. De acordo com Di Pierro e Haddad (2000) o censo de 1920 indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.

Ainda de acordo com os referidos autores o problema do analfabetismo persistiu, marcando o Período Imperial e a Primeira República, e nesse período, ainda não havia políticas direcionadas diretamente a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p. 59) “no Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40”.

Em 1938 foi criado o Instituto de Estudos Pedagógicos<sup>8</sup> (INEP), que através de estudos e pesquisas, instituiu no ano de 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário, que tinha como objetivo realizar a ampliação da educação primária incluindo o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. No ano de 1945, o fundo foi regulamentado e ficou estabelecido que 25% dos recursos deveriam ser aplicados no Ensino Supletivo (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha como objetivo orientar e coordenar os trabalhos dos Planos Anuais do Ensino Supletivo. Houve um intenso interesse pela Educação de Jovens e Adultos a partir de 1947, com a coordenação do SEA, e tal interesse estendeu-se até 1950, com a Campanha de Educação de Adolescentes e adultos (CEAA). Após esse período foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958. Foram campanhas curtas, e que não atingiram os objetivos propostos (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001).

Nesse contexto abriu-se espaço para a discussão e reflexão pedagógica sobre a educação de jovens e adultos, no entanto, é a partir da década de 1960, com os trabalhos de Paulo Freire, que a educação de jovens e adultos adquire características próprias. A pedagogia de Paulo Freire influenciou e direcionou, em certa medida, os rumos da educação de Jovens e Adultos.

Os primeiros anos da década de 1960 foram importantes para a educação de jovens e adultos. Várias campanhas e programas foram criados,

---

<sup>8</sup> Criado em 1937, o atual INEP foi inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia, denominação modificada um ano depois, em 1938, quando passou a Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Logo se tornou uma referência no país, sobretudo a partir de 1944, quando foi criada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), veículo por meio do qual as informações educacionais passaram a ser publicadas e conseqüentemente passaram a ser consultadas por pesquisadores, gestores e pessoas interessadas em questões educacionais. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ainda é publicada pelo INEP.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é uma autarquia federal, criada pela Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997. Realiza estudo, pesquisa e avaliações sobre o Sistema Educacional.

Informação disponível em <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>. Acesso em 25/05/2015.



como: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

É um contexto de renovação pedagógica e de disputa política, onde diversos grupos buscam apoio nas camadas populares,

A educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política (DI PIERRO, HADDAD 2000, p.112).

Com a ditadura civil militar (1964-1985), a Educação de Jovens e Adultos, assume novos contornos. Em 15 de dezembro de 1967, através da Lei 5.379, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Sua atuação inicial foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o Programa de Educação Integrada (PEI), correspondendo a uma versão compactada do curso de 1º a 4º séries do antigo primário. Depois outros programas foram criados. Conforme afirma Di Pierro e Haddad, o Mobral:

Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia (DI PIERRO, HADDAD, 2000, p. 116).

Em 1971 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 5.692. O capítulo IV dessa lei regulamentava o Ensino Supletivo. O Parecer do Conselho Federal de Educação nº699 de 1972, junto com o documento Política para o Ensino Supletivo delineiam suas principais características:

Aprovada em plena ditadura militar, a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas

em todo o mundo pela obra de Paulo Freire) (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

O ensino supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa a reposição de escolaridade, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização, a aprendizagem e a qualificação - referentes á formação para o trabalho e profissionalização (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

A forma como o Ensino Supletivo foi organizado permitiu uma variedade de formas de execução, pois os Conselhos Estaduais tinham autonomia para regulamentar e organizar a forma como seria ofertado.

De acordo com Haddad e Di Pierro, uma característica do ensino supletivo foi a falta de interação entre professor e aluno, na grande maioria das vezes a oferta era feita por meio de modalidades não presenciais. Tal forma de organização permitia baixar os custos de financiamento dessa forma de ensino.

Os documentos que regulamentavam o Ensino Supletivo alertavam para a questão da formação dos professores, que deveriam receber uma formação específica para essa modalidade de ensino. Neste contexto, podemos perceber que o perfil do professor já era uma preocupação.

O Mobral e o Ensino Supletivo são duas ações políticas que marcaram o regime militar no Brasil, instalado em 4.135 municípios, com 3.000 técnicos e 120.000 voluntários e financiado com 2% do imposto de renda de pessoas jurídicas o Mobral dominou a educação de adultos até a década de 1980 (CASÉRIO, 2003).

A história da educação de jovens e adultos no Brasil, de acordo com Gadotti (2011), pode ser dividida em três períodos. O primeiro período de 1946 a 1958, no qual foram realizadas grandes campanhas nacionais para erradicar o analfabetismo, que era entendido como uma “chaga”. O segundo é entre 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire, sendo que suas ideias influenciaram o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, a criação dos CPCs (Centros Populares de Cultura), e a criação do MEB ( Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja e que durou até 1969. O terceiro período é

marcado pela Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã) e logo em seguida pelo MOBRAL.

Com a redemocratização da sociedade brasileira a partir de 1985, a Educação de Jovens e Adultos adquiriu novos contornos. Um dos primeiros atos do novo governo foi a extinção do MOBRAL e a criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR.

A Fundação EDUCAR assumiu a responsabilidade de articular o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, de promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

Em 1990, no governo do então presidente Fernando Collor de Melo, a Fundação EDUCAR, foi extinta. E muitas outras medidas foram tomadas visando adequar o Estado brasileiro às políticas neoliberais, de enxugamento da máquina pública.

A análise história feita por Haddad e Di Pierro, evidencia a ausência de diretrizes que de fato orientem a educação de jovens e adultos no país. Apresentando alto índice de analfabetismo, o Brasil chegou a década de 1990 sem conseguir articular uma proposta de Educação de Jovens e Adultos, que permitisse, de fato o acesso a escolarização de sua população.

A Educação de jovens e adultos ganha novos contornos a partir da década de 1990, período em que grandes eventos na área da educação, afirmavam o direito de todos à educação. Nesse período foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, foi publicado o Relatório Jacques Delors, que reiterou ser a educação um bem coletivo, realizou-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos que comprometeu os países signatários com a promoção da aprendizagem ao longo da vida. E também a aprovação da LDB, em 1996, no Brasil. (DI PIERRO, 2010).

Em 1996 foi aprovada a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A aprovação dessa lei gerou polêmica, visto que as entidades da sociedade civil, haviam discutido e elaborado uma proposta de educação, no entanto, apesar das polêmicas, o texto produzido em conjunto com os representantes da sociedade foi desconsiderado.

A aprovação da LDB, que poderia garantir um direcionamento mais claro para a Educação de Jovens e Adultos, foi marcada pela disputa política,

onde os anseios da sociedade foram desconsiderados, gerando insatisfação. De acordo com Demo as insatisfações

que a Lei deixou ou manteve, diga-se ainda que toda Lei importante sofre, no Congresso, inevitavelmente sua marca histórica, sobretudo a interferência de toda sorte de interesses, muitas vezes pouco “educativos” (DEMO, 1997, p. 10).

Estudando o processo de tramitação da LDB de 1996, no Congresso Nacional, Romão (2011) faz uma análise comparativa entre dois textos: aquele aprovado, de autoria do Senador Darcy Ribeiro, com o texto desconsiderado, que havia sido elaborado pelos representantes da sociedade civil através de discussões em fóruns de defesa da escola pública.

De acordo com Romão, o Senador Darcy Ribeiro “com um golpe de relatoria, elimina o projeto construído na discussão democrática e resgata seu projeto de lei, dando-lhe primazia” (ROMÃO, 2011, p. 54).

O texto desconsiderado trazia a seguinte redação:

“Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores”  
(Cap. XI do Substitutivo “Cid Saboia”)

Art. 47°. A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora jovem e adulta, que serão reguladas pelo respectivo sistema de ensino.

Parágrafo único – As alternativas referidas neste artigo incluirão, no mínimo:

I – disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de tele-educação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados.

II – oferta regular de ensino noturno, entendendo como tal oferecido a partir das dezoito horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima do local de trabalho ou residência.

III – alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrição de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo.

IV – conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno.

V – matrícula facultativa em educação física, no período noturno.

VI – organização escolar flexível, inclusive quanto à matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos.

VII – professores especializados.

VIII – programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos.

IX – outras formas e modalidade de ensino que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do país.

Art. 48. O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão:

I – ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica de seus empregados.

II – ações diretas do estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas.

Parágrafo único – o valor das bolsas de estudo e outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários (ROMÃO, 2011, p. 66-67).

Era um texto com dois artigos, que de acordo com Romão, previa a eliminação do caráter de sistema paralelo que havia marcado a história da Educação de Jovens e Adultos. Ainda, de acordo com o autor, o texto elaborado pela sociedade civil contemplava várias medidas que poderiam garantir a qualidade da educação de jovens e adultos como: a flexibilização da organização escolar (art. 47, parágrafo único, inc. VI); exigência de professores especializados para esse público (idem, inc.VII); programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte escolar (idem, inc. VIII); respeito a diversidade regional do país.

Na análise de Romão, o texto aprovado traz uma conceituação genérica da Educação de Jovens e Adultos e mantém o caráter supletivo.

Outro aspecto questionado pelo autor é a eliminação da palavra “trabalhadores” do texto aprovado. Desconsiderar o fato de que esses jovens são trabalhadores impede a compreensão das especificidades desses estudantes.

O texto aprovado apresenta a seguinte redação:

#### Seção V Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Percebe-se facilmente que o texto desconsiderado era mais denso, trazia um detalhamento mais preciso da organização da educação de jovens e adultos. No entanto, não podemos desconsiderar que a partir dessa lei, a educação de jovens e adultos avança no sentido de ser considerada uma das modalidades da Educação Básica.

O texto aprovado determinou a diminuição das idades mínimas para que os jovens se submetessem aos exames supletivos, fixadas agora em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Através da LDB a educação de jovens e adultos, conquistou espaço na agenda política, entretanto a oferta dessa modalidade de educação ficou comprometida. O Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a inclusão das matrículas de EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), priorizando apenas o ensino fundamental de 07 a 14 anos na distribuição de recursos.

## 2.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A quantidade de financiamento público destinado a uma política social pode determinar seu sucesso ou fracasso, e indicar ainda, a presença ou não do Estado no atendimento de determinada demanda. Para Faleiros “as medidas de política social só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações sociais dessas mesmas estruturas” (FALEIROS, 1980, p.55).

O financiamento para a EJA, enquanto modalidade de ensino, é marcado pela insuficiência de recursos. Podemos verificar isso através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264 de 27 de junho de 1997. Este fundo visava destinar recursos para estados e municípios que atendiam alunos do ensino fundamental. Os recursos eram repassados de acordo com os dados do censo escolar. Para repasse dos recursos não eram consideradas as matrículas da Educação Infantil ( creche e pré-escola), do Ensino Médio e da EJA. O FUNDEF vigorou de 1998 até 2006.

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, visando substituir o FUNDEF. A vigência do fundo ficou estabelecida para o período de 2007-2020 e começou a vigorar em 1º de janeiro de 2007. Os recursos são destinados aos estados, municípios que ofertam a educação básica em todas as modalidades.

A criação desses fundos refletem posições políticas e nos ajudam a entender a disputa de interesses que está presente no financiamento público da educação (GOUVEIA, 2008).

O FUNDEF foi criado durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, que vetou a inclusão da EJA no repasse dos recursos. Nesse momento político o foco era atender o ensino fundamental nos anos finais (6º ao 9º ano).

O FUNDEB foi criado na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Havia neste momento grande expectativa de vários setores da sociedade em relação ao posicionamento do presidente em torno das demandas da educação. A criação do FUNDEB atendeu em parte tais expectativas. O repasse de recursos para a EJA foi garantido, no entanto, em menor quantidade quando comparado as demais modalidades da educação básica.

Através de um quadro comparativo Gouveia (2008), aponta as principais diferenças entre os dois fundos. Vejamos:

QUADRO 2 - COMPARAÇÃO ENTRE FUNDEF E FUNDEB

	<b>FUNDEF – EMENDA 14 – Lei 9.424/96</b>	<b>FUNDEB – EMENDA 53 – Lei 11.494/07</b>		
TEMPO	10 anos 1998-2006	14 anos 2007-2021		
NATUREZA	contábil	contábil		
DESTINAÇÃO	Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental com o objetivo de assegurar a universalização do atendimento e a remuneração condigna do magistério.	Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração.		
FONTES		1º ANO	2º ANO	3º ano até o final
ICMS	15%	16,66%	18,33%	20%
FMP	15%	16,66%	18,33%	20%
FPE	15%	16,66%	18,33%	20%
IPI-exportação	15%	16,66%	18,33%	20%
Lei Kandir	15%	16,66%	18,33%	20%
ITCM	-	6,66%	13,33%	20%
IPVA	-	6,66%	13,33%	20%
ITR	-	6,66%	13,33%	20%
Complementação da União	Sem especificação	2 bi	3 bi	4,5 (a partir do 4 ano – 10% do fundo)
Matrículas	Matrícula pública presencial nas escolas de cada rede de ensino	Matrícula pública nas escolas de cada rede de ensino com exceção da admissão de: matrículas em creches conveniadas, matrículas em escolas conveniadas especializadas com atendimento exclusivo de EE. Matrículas em pré-escolas conveniadas por um prazo de 4 anos.		
		1º ANO	2º ANO	3º anos
Ensino fundamental	100%	100%	100%	100%
Educação Infantil		33,33%	66,66%	100%
Ensino Médio		33,33%	66,66%	100%
EJA		33,33%	66,66%	100%
	<b>FUNDEF – EMENDA 14 – Lei 9.424/96</b>	<b>FUNDEB – EMENDA 53 – Lei 11.494/07</b>		
Ponderação da matrícula	Series iniciais de EF Series finais da EF	Creche; pré-escola; series iniciais do EF urbano; series		



para distribuição dos recursos	Educação Especial (a partir de 2000) Escolas rurais (a partir de 2005)	iniciais Do EF do campo; series finais do EF urbano; séries finais do EF do campo; EF em tempo integral; EM integrado à educação profissional; Educação especial; Educação indígena e quilombola; EJA com avaliação no processo; e EJA integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.
Utilização dos recursos	60% dos recursos do fundo para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no EF.	60% dos recursos do fundo para a remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. Valor por aluno do EF não poderá ser menor que o praticado no ano de 2006 na vigência do FUNDEF. A apropriação dos recursos em razão das matrículas na modalidade EJA observará em cada Estado e DF, percentual de até 15% dos recursos do fundo respectivo.
Acompanhamento		Comissão Intergovernamental de Financiamento da Educação Básica de Qualidade – fixa anualmente os fatores de ponderação.
Controle Social	Conselho nacional estaduais e municipais Estabelecia a composição mínima	Conselho nacional estaduais e municipais. Estabelece a composição mínima e a necessidade de os representantes dos segmentos não governamentais serem escolhidos pelos seus pares. Proíbe o representante do governo gestor dos recursos do fundo. Conselho deve acompanhar além dos recursos do Fundo, os repasses pelo FNDE para: recursos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolas (PNATE). Programa de Apoio aos sistemas de Ensino para Atendimento de EJA.

FONTE: GOUVEIA, A.B. 2008. Elaborado por Gouveia (2008).

O tempo de duração do FUNDEF foi de dez anos. O FUNDEB está completando oito anos de vigência. É um tempo que permite avaliação e

comparação entre ambos com relação a eficácia na distribuição dos recursos e nos resultados atingidos. No entanto, não é esse nosso objetivo. Objetivamos comparar os dois fundos buscando perceber o lugar ocupado pela EJA na distribuição do financiamento da educação.

A destinação de cada fundo evidencia que público será atendido com os recursos repassados pelo Estado. No caso do FUNDEF o objetivo é universalizar o Ensino Fundamental e a remuneração do magistério. Para o FUNDEB o objetivo é manter e desenvolver a educação básica pública e a valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua remuneração.

Enquanto, no FUNDEF o objetivo é atender o Ensino Fundamental e a remuneração do magistério, para o FUNDEB o objetivo é manter e desenvolver a Educação Básica, há uma ampliação da destinação dos recursos para toda Educação Básica, a valorização dos trabalhadores em educação, incluindo também a remuneração. A destinação dos recursos do FUNDEB garantem que todas as etapas da Educação Básica sejam contempladas.

O quadro comparativo produzido por Gouveia permite comparar as fontes dos fundos e o percentual de destinação de cada um. Percebe-se que o FUNDEB prevê uma ampliação gradual da utilização dos recursos e também incorporou outras fontes como o ITCM, IPVA, ITR, e especificou o valor que seria complementado pela União.

Para o FUNDEF seriam consideradas as matrículas presenciais de escolas públicas de cada rede de ensino. Já para o FUNDEB são consideradas as matrículas públicas presenciais nas escolas de cada rede de ensino, matrículas em creches conveniadas, matrículas em escolas conveniadas especializadas com atendimento exclusivo de Educação Especial, matrículas em pré-escolas conveniadas.

Os recursos do FUNDEF eram todos para o Ensino Fundamental, ou seja, 100%. Já para o FUNDEB a distribuição dos recursos contemplou as outras modalidades da Educação Básica, destinando no primeiro ano de vigência 33,33% para a educação infantil, Ensino Médio e EJA. No segundo ano 66,66% para cada modalidade. Atualmente o fundo contempla todas as etapas.

A utilização dos recursos do FUNDEF destinava 60% do fundo para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no Ensino

Fundamental. No FUNDEB o percentual de utilização é o mesmo, mas destina-se a remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. No caso do FUNDEB, todos os professores são contabilizados inclusive os que trabalham com a EJA.

Ainda na utilização dos recursos, o FUNDEB estabelece que a apropriação dos recursos em razão das matrículas na modalidade EJA não deve ultrapassar 15% dos recursos do fundo.

O quadro ainda nos permite perceber que as formas de acompanhamento e controle social de cada fundo são concebidas e organizadas de forma diferenciada.

O FUNDEB permitiu visibilidade a EJA enquanto modalidade da Educação Básica, no entanto, ao limitar a apropriação dos recursos acabou tornando escasso o financiamento dessa modalidade de educação.

A política econômica de redução de gastos e atuação mínima do Estado, implantada durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, afetou diretamente a educação de jovens e adultos.

Analisando a mensagem de veto a inclusão da EJA no FUNDEF, Mensagem Nº 1.439, de 24 de dezembro de 1996, um dos termos utilizados é “repartição dos recursos”. Podemos afirmar que a prioridade naquele momento não era investir em educação, mas utilizar os recursos disponíveis para outras finalidades. A opção foi o investimento no ensino fundamental, e o abandono da EJA enquanto modalidade de ensino. Vejamos as razões do veto:

Considerar as matrículas do ensino fundamental supletivo, para efeito de distribuição dos recursos do Fundo, é um critério que, embora factível do ponto de vista sócio-educacional, na medida em que abraça o universo de alunos que não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino regular, é temerário do ponto de vista da precisa repartição dos recursos (BRASIL, 1996).

A reforma da educação implantada a partir da década de 1990, condicionada pelo ajuste fiscal do Estado, sob orientação do pensamento neoliberal, buscava maior eficácia dos sistemas educativos com o menor gasto possível. Os principais elementos da reforma educacional foram a descentralização da gestão e do financiamento, a focalização em programas e beneficiários, a desregulamentação e privatização seletiva dos serviços e o

deslocamento da fronteira entre responsabilidades públicas e privadas na promoção da educação de jovens e adultos (DI PIERRO, 2001).

A focalização das políticas sociais, de acordo com Di Pierro “implica o rompimento do princípio da universalidade dos direitos e conduz a segmentação das políticas sociais” (DI PIERRO, 2001, p. 325).

Outro argumento utilizado foi o perigo de uma “corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnicos-pedagógicos”. Essa afirmação desconsidera, em certa medida, a necessidade histórica da educação de jovens e adultos, seja enquanto alfabetização ou de continuidade dos estudos.

- a) A garantia de contabilização do alunado do ensino supletivo, para efeito de recebimento dos recursos, poderá provocar, no âmbito dos governos estaduais e/ou municipais, uma indesejável corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnicos-pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino, com o objetivo de garantir mais recursos financeiros ao respectivo governo, em detrimento da qualidade do ensino e, por conseguinte, da adequada formação dos educandos (BRASIL, 1996).

Diante da restrição de financiamento imposta pelo veto do presidente Fernando Henrique Cardoso, estados como Bahia, Maranhão e Minas Gerais e também diversos municípios reconfiguraram o ensino fundamental de jovens e adultos como programas de aceleração de estudos, para poderem contabilizar essas matrículas no Censo Escolar e assim obter financiamento (MACHADO, 2009).

A questão dos dados estatísticos sobre os alunos de EJA também foi considerada para justificar a exclusão da EJA do FUNDEF

- b) O MEC não dispõe de dados estatísticos consistentes que possam assegurar uma correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo.
- c) O recenseamento do alunado do ensino supletivo, em razão da dificuldade de aferição dos dados, pela especificidade da forma de controle de frequência do alunado, baseia-se, via de regra, apenas no registro disponível dos estabelecimentos que ministram essa modalidade de ensino, prejudicando eventuais confirmações da presença, ou mesmo da existência do aluno (BRASIL, 2006).

Se, como afirma o veto do presidente, não havia dados estatísticos consistentes sobre os alunos de EJA, essa situação agrava-se ainda mais. Os

estados e municípios passaram a contabilizar as matrículas de educação de jovens e adultos como classes de aceleração, para dessa forma receber recursos do FUNDEF. Ao contabilizar as matrículas de educação de jovens e adultos como classes de aceleração, estados e municípios acabaram, em certa medida, descaracterizando ainda mais a EJA e também as informações estatísticas sobre essa modalidade de ensino (DI PIERRO, 2001).

Se por um lado o governo federal exclui a EJA do FUNDEF, de outro, os recursos federais para a educação de jovens e adultos foram focalizados e direcionados para regiões mais pobres do país (MACHADO, 2009).

Em 1996 o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso desenvolveu a Campanha do Programa Alfabetização Solidária, que focalizou suas ações nos municípios e periferias metropolitanas com maiores índices de pobreza e analfabetismo.

Em 2001, o Programa Recomeço, com recursos do Tesouro e do Fundo de Combate à Pobreza, transferia o valor de R\$ 230,00/ano por educando jovem e adulto inscrito no ensino fundamental presencial, para municípios e estados com baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) (MACHADO, 2009).

Se por um lado a EJA, enquanto modalidade de ensino teve o financiamento negado na distribuição do FUNDEF, de outro, o governo investiu em programas focais para atendimento de jovens e adultos.

Essa tendência na promoção de programas focais teve continuidade no governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva.

De acordo com Di Pierro (2010) é possível perceber dois traços distintivos em relação a EJA no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O primeiro foi a inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes como alimentação, transporte escolar e livro didático. O segundo traço foi a proliferação de iniciativas voltadas para a EJA em diferentes instâncias do governo.

A EJA ganha mais espaço, mas as ações permanecem centradas nas “políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social”, como pode ser analisado através dos vários programas mantidos pelo governo federal. (RUMMERT, VENTURA, 2007, p.34).

Entre os programas do governo federal, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estão o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), mantido pela secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC), o Programa Fazendo Escola. (RUMMERT, VENTURA, 2007; DI PIERRO, 2010;).

Como afirmam Rummert e Ventura

desta forma, dispersa em diferentes órgãos governamentais, realizada sob a forma dos mais variados programas e projetos, uma “nova identidade da EJA vai se forjando na década de 1990. Passa a apresentar-se de forma mais ampla, mas fragmentada e mais heterogênea” (RUMMERT, VENTURA, 2007, p.33).

Podemos constatar que a educação de jovens e adultos possui uma identidade fragmentada, que acaba sendo reforçada pelas políticas públicas que são implementadas pelo Estado brasileiro. Nesse contexto de identidade fragmentada da educação de jovens e adultos, as condições de trabalho dos professores ou dos agentes que atuam a com a educação de jovens e adultos também são variadas, e tornam complexa a formação de um educador de jovens e adultos

A capacitação dos educadores se impõe também pela multiplicidade de agentes sociais envolvidos nos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, muitos dos quais são voluntários ou recrutados nos movimentos populares, sem habilitação profissional formal (DI PIERRO, 2005, p. 1132).

Nosso foco de análise são as condições de trabalhos dos professores de EJA no contexto do processo de escolarização no âmbito do governo estadual, no entanto, a revisão da literatura sobre a educação de jovens e adultos evidenciou que as condições de trabalho adquirem especificidades

diversas em cada programa que atende a educação de jovens e adultos, o que certamente demanda novas pesquisas.

A presença dos fóruns de EJA é outro elemento importante no contexto histórico da educação de jovens e adultos. Os fóruns surgiram com a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. A grande contribuição dos fóruns se expressa pela articulação de pessoas e instituições para refletir a educação de jovens e adultos.

As várias ações desenvolvidas para atender a educação de jovens e adultos evidenciam que a educação desse grupo vai além do processo de escolarização

Os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 70).

A formação das pessoas jovens e adultas vai além do processo de escolarização, mas tal processo é o ponto de partida para uma formação mais consistente.

## 2.2 QUEM ESTÁ FORA DA ESCOLA NO BRASIL

Há um grande número de crianças fora da escola no Brasil. No Relatório<sup>9</sup> Brasil da iniciativa global *Out of School Children* (Pelas Crianças fora da Escola) UNESCO (2012), são apresentados dados da exclusão educacional existente no Brasil. O relatório está dividido em três capítulos. O primeiro apresenta quem são as crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de

---

<sup>9</sup> A versão resumida do relatório Brasil faz parte da Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola. A publicação apresenta os perfis das crianças e dos adolescentes fora da escola ou em risco de exclusão, as principais barreiras que afetam a universalização do acesso e da permanência na escola e as políticas e os programas implementados para enfrentá-las, além de uma síntese das conclusões e recomendações. A íntegra do relatório está disponível para download em [www.unicef.org.br](http://www.unicef.org.br) e em [www.campanhaeducacao.org.br](http://www.campanhaeducacao.org.br). Acesso em 28/01/2015 <[http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_oosc\\_execsum\\_ago12.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_execsum_ago12.pdf)>

abandono no Brasil, de acordo com cinco dimensões: crianças em idade pré-escolar; crianças de 6 a 10 anos fora da escola; crianças de 11 a 14 anos fora da escola; crianças dos anos iniciais do Ensino fundamental em risco de abandono e crianças dos anos finais do Ensino Fundamental em risco de abandono.

No segundo são discutidas as barreiras a universalização do acesso e da permanência na escola, e no capítulo três são abordadas as principais políticas e programas que promovem o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão da Educação Básica na idade certa. O relatório apresenta uma série de tabelas com dados nos ajudam a entender a situação da educação no Brasil.

A tabela 1 apresenta a população de 07 a 14 anos que está fora da escola. Vejamos

TABELA 1 POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS FORA DA ESCOLA

<b>Região</b>	<b>Total</b>	<b>Branca</b>	<b>Negra</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>
Brasil	534.872	191.715	329.571	405.701	129.171	309.920	224.952
Norte	77.947	14.170	61.342	53.134	24.804	47.034	30.913
Nordeste	189.483	50.741	135.292	126.859	62.624	104.154	85.329
Sudeste	169.065	74.506	88.016	145.545	23.520	101.751	67.314
Sul	66.026	42.712	22.860	51.581	14.445	37.052	28.974
Centro-Oeste	32.351	9.586	22.061	28.573	3.778	19.929	12.422

Fonte: UNICEF, 2012.

Na tabela 1 podemos observar que a Região Sul tinha, em 2012, 66.026 adolescentes na faixa etária de sete a quatorze anos fora da escola. Em relação ao gênero o número de meninos fora da escola era maior do que o de meninas, como ocorre também nas outras regiões. No Sul são os adolescentes das áreas urbanas que estão fora da escola, totalizando 51.581, em 2012.

Outro dado importante é que a exceção da Região Sul, em todas as outras regiões, há um predomínio dos negros, entre os que estão fora da escola. A maioria de brancos na Região Sul deve-se ao fato de que nesta região a população em geral também é branca.

A tabela 2 apresenta o número referente a defasagem série/idade no Ensino Fundamental anos finais.



TABELA 2 - POPULAÇÃO NA ESCOLA, NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, COM IDADE SUPERIOR A RECOMENDADA

<b>REGIÃO</b>	<b>POPULAÇÃO NA ESCOLA – ANOS FINAIS</b>	<b>NA EF</b>	<b>POPULAÇÃO NA ESCOLA COM IDADE SUPERIOR A RECOMENDADA – ANOS FINAIS (NÚMEROS ABSOLUTOS)</b>	<b>POPULAÇÃO NA ESCOLA COM IDADE SUPERIOR A RECOMENDADA - EF ANOS FINAIS (%)</b>
Brasil	12.225.028		5.118.436	41,87%
Norte	1.105.651		577.464	52,23%
Nordeste	3.841.902		2.270.318	59,09%
Sudeste	4.778.686		1.534.868	32,12%
Sul	1.529.140		428.022	0,03%
Centro-oeste	969.649		307.764	0,03%

Fonte: UNICEF, 2012.

Podemos observar que o percentual da população na escola, no Ensino Fundamental anos finais, com idade superior a recomenda é elevado no país, representando 41,87% da população. Essa distorção série/idade reflete, em certa medida, as desigualdades regionais que marcam o país. É na região nordeste que temos 59,09% da população com idade superior a recomendada para o ensino fundamental. No Sul e Centro-oeste, temos 0,03% da população nessa situação.

Na tabela 3, temos a situação no Ensino Médio em relação a série/idade

TABELA 3 POPULAÇÃO NO ENSINO MÉDIO COM IDADE SUPERIOR A RECOMENDADA

<b>Região</b>	<b>Total</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Médio(%)</b>
Brasil	11.725.929	2.843.056	24,2%
Norte	1.489.856	373.046	25,0%
Nordeste	5.100.506	1.139.605	22,3%
Sudeste	3.481.423	866.906	24,9%
Sul	945.837	255.649	27,0%
Centro-oeste	708.307	207.850	29,3%

Fonte: UNICEF, 2012.

No Ensino Médio a proporção de pessoas com idade superior a recomendada é mais equilibrada entre as diversas regiões. Destaque para a região Centro oeste, onde 29,3% da população tem idade superior a recomendada, seguida pela região Sul onde esse percentual é de 27,0% da população.

Um dos fatores que interfere no processo de escolarização dos jovens brasileiros é a necessidade de entrar no mercado de trabalho. Muitos jovens abandonam a escola e tendem a entrar no mercado de trabalho demasiado cedo, conforme podemos observar na tabela 4

TABELA 4 - POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS QUE TRABALHA E ESTUDA, POR RAÇA/ETNIA

<b>Região</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Branca</b>	<b>Negra</b>	<b>Branca %</b>	<b>Negra %</b>
Brasil	2.196.092	21,1	909.970	1.277.003	20,1	21,9
Norte	183.773	19,0	31.108	152.005	15,8	19,9
Nordeste	732.520	22,4	182.896	547.760	20,6	23,1
Sul	737.884	19,0	355.776	378.767	17,8	20,5
Sudeste	370.354	24,7	283.874	85.249	24,8	24,5
Centro-oeste	171.561	21,9	56.316	113.222	19,3	23,4

Fonte: UNICEF, 2012.

O número de jovens negros que estudam e trabalham na faixa de 15 a 17 anos é maior em quase todas as regiões brasileiras. Apenas a região sudeste apresenta uma pequena variação.

Do total da população de 15 a 17 anos que estuda e trabalha, por região do Brasil, a maior percentagem é da região Sudeste – 24,7% dos jovens desta região, estudam e trabalham – ou seja, 370.354 jovens nesta faixa. Se considerarmos, no entanto, os números absolutos, no âmbito de cada região, a maior concentração de jovens que estuda e trabalha está na região Sul, 737.884 jovens, nesta faixa.

Há um significativo número de jovens que estudam e trabalham, representado por 21,1 % da população brasileira. O fato de estudar e ainda trabalhar, muitas vezes é um fator determinante para o abandono da escola. Muitas vezes, esses jovens abandonam a escola para ficarem no mercado de trabalho, mas acabam voltando para a escola, porque o mercado de trabalho esta cada vez mais exigente e a escolaridade é um fator de inserção. Ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho afasta os jovens da escola, em certa medida, esse mesmo mercado motiva a volta desses estudantes.

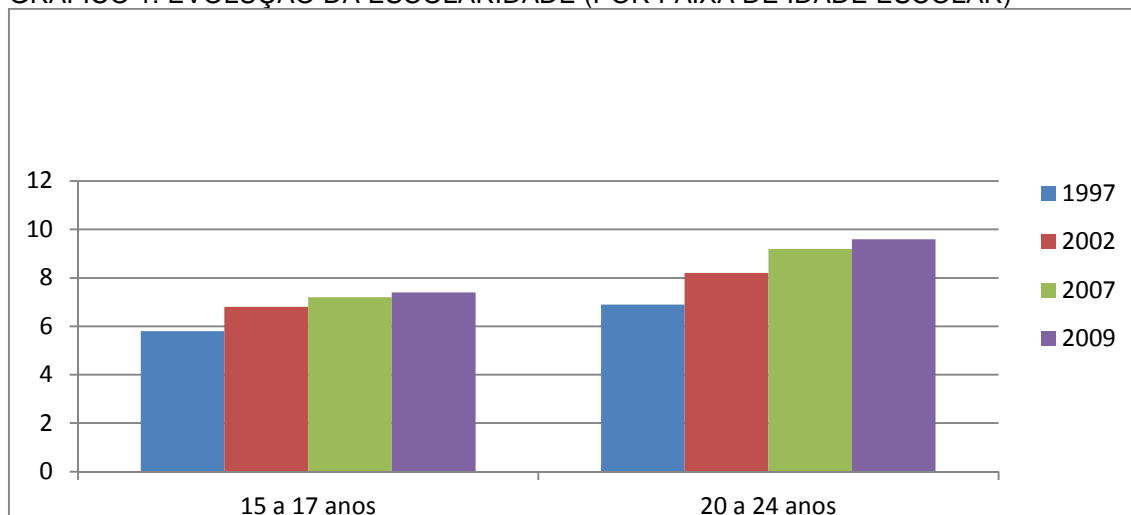
A maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural (DI PIERRO, 2005, 1122).

Os dados nos ajudam a perceber que há uma parcela expressiva da população brasileira que não consegue terminar a educação básica na idade recomendada. Dentre as razões disso, estão os problemas sociais decorrentes das desigualdades existentes no país. O direito a educação na idade certa se

apresenta como uma necessidade no país. Hoje o acesso a escola esta sendo garantido, no entanto a permanência na escola ainda é um desafio.

A escolaridade por faixa etária vem aumentando no país como pode ser observado no gráfico 1

GRÁFICO 1: EVOLUÇÃO DA ESCOLARIDADE (POR FAIXA DE IDADE ESCOLAR)



Fonte: MEC, 2011.

Vemos que no primeiro grupo (15 a 17 anos), houve um crescimento pequeno, mas contínuo, entre 1997 e 2009. Já no segundo grupo (20 a 24 anos) o crescimento foi maior no decorrer dos anos.

Assim, podemos supor que as diversas políticas voltadas à escolarização têm sido efetivas no sentido das crianças e dos jovens, gradativamente estarem retomando seus estudos ou mantendo-se na escola ou no sistema de ensino por mais tempo, procurando completar o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

Muitos chegam a escola e, por vários motivos, acabam ficando pelo caminho, desistem, são reprovados, retornam, abandonam. Muitos desses alunos que apresentam defasagem série/idade, encontram na EJA uma oportunidade de dar continuidade aos estudos, retomando o percurso que foi interrompido.

### 2.3 A JUVENILIZAÇÃO DO PÚBLICO DA EJA: A MUDANÇA DO PERFIL DOS ESTUDANTES

Além de um contexto político marcado por ações desencontradas, a educação de jovens e adultos enfrenta outro dilema. Desde a década de 1980 vem ocorrendo um processo de juvenilização do público atendido pela EJA, conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro:

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino supletivo e de sua adequação às características específicas da população a que se destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 64).

Se até a década 1980, o público da EJA era composto, em sua grande maioria por trabalhadores da zona rural, o que temos hoje é um novo perfil. São jovens da cidade, que por vários fatores abandonaram a escola e acabam retornando devido as exigências do mercado de trabalho. Esses jovens encontram na EJA uma forma de recuperar a escolarização perdida ou não realizada na idade adequada.

Esse novo perfil dos alunos de EJA pode ser consequência da diminuição da idade para ingressar nessa modalidade de ensino ou também pode ser um problema do processo de escolarização regular que não tem dado conta de atender todos os alunos de forma adequada.

Hoje a idade para ingressar na modalidade de educação de jovens e adultos, é 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Antes da LDB, a idade mínima era 18 anos para o ensino fundamental e 21anos para o ensino médio.

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) é possível identificar três trajetórias escolares distintas do público de EJA. Há os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores, outro grupo é composto por adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo e o terceiro grupo é composto por adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam grande defasagem entre a idade e a série cursada.

Esse processo de juvenilização da EJA foi destacado pelos professores entrevistados nessa pesquisa

...agora fase II de quinta a oitava, esse é criançada, as vezes quem tem problema de tarde, foi jogado pra noite, aluno problema (Professor QPM 13, 12/11/2014).

O professor destaca que os alunos do EJA fase II, que corresponde ao ensino fundamental, tem mais “criançada”, e aponta que são os alunos problemas da tarde que são “jogados” para a noite na EJA.

Partindo da ideia de que a EJA é destinada aqueles que não puderam frequentar o ensino regular em idade própria, cabe perguntar porque o “aluno problema” da manhã ou da tarde vem para a EJA? O que acontece no ensino regular que esse aluno não fica lá? Por vários motivos que precisam ser investigados, os alunos que estão sendo excluídos do regular e vão para a EJA. Conforme um professor entrevistado trata-se agora de

um público mais jovem, ou seja, aqueles excluídos dos excluídos que a gente tem que acabar fazendo uma reinserção social (Professor PSS 16, 19/11/2014)

Em certa medida, a EJA esta acolhendo os alunos que são rejeitados do regular, e tal situação colocam os professores diante de impasses metodológicos, pois em uma mesma sala há alunos de faixas etárias muito diferentes como fica evidenciado na fala da professora

Eles têm uma faixa etária bem variada. Tenho aluno de faixa etária de dezesseis a sessenta anos. Então pra mim que trabalho com tema de ciências, falo sobre reprodução esses temas assim, então tem que ter uma abordagem bem abrangente, que não é só adolescentes que eu estou trabalhando. Tem evangélico, tem idoso, então [exige] uma linguagem bem abrangente. Os adolescentes fazem num ritmo bem mais rápido e os mais velhos, você tem que ter calma e paciência, respeitar o tempo deles. As vezes você quer acelerar e acaba desmotivando eles. Pelo trabalho, pela correria que eles tem no dia a dia, eles resolveram voltar a estudar, depois dos filhos formados, tem que ter muita paciência (Professora PSS 19, 19/11/2014)

A professora relata que tem na sala, alunos com dezesseis anos e alunos com sessenta anos, fato que demonstra uma diferença bem grande de faixa etária. São experiências de vida diferentes, que a professora precisa considerar no processo de ensino/aprendizagem. Esse “jogo de cintura” torna o trabalho em sala de aula mais desafiante, pois é necessário uma linguagem mais flexível que contemple a todos. Tal situação é mais rara acontecer com as turmas do regular, onde a idade dos alunos é homogênea.

A presença dos adolescentes nas turmas de EJA, com defasagem série/idade e que estão buscando uma oportunidade para recuperar o tempo perdido ou para dar continuidade ao processo de escolarização acaba descaracterizando a EJA.

Que metodologia, que estratégias utilizar, são alguns dos desafios postos aos educadores de EJA hoje. O perfil mudou antes mesmo dessa modalidade de ensino adquirir características metodológicas próprias. A metodologia mais conhecida quando se fala de educação de jovens e adultos esta pautada nas ideias de Paulo Freire, que vislumbrou sua pedagogia para alfabetizar adultos trabalhadores, e que também fazia uma crítica ao sistema tradicional de ensino.

Hoje a EJA atende jovens trabalhadores, mas também jovens que por vários motivos são expulsos da educação regular. Esse perfil heterogêneo do público de EJA traz implicações para o trabalho docente, são mais dificuldades ainda ao professor no que se refere as suas condições de trabalho, as suas qualificações e habilidades.

Feito tais análises e contextualização da educação de jovens e adultos necessárias para situar o nosso objeto de pesquisa, a saber, as condições de trabalho docente nesta modalidade de ensino passamos no capítulo seguinte aos dados obtidos em nossa pesquisa empírica, que objetivava analisar em que condições se realiza o trabalho dos professores de EJA e quais as especificidades que interferem nas condições de trabalho desses professores.

### **CAPÍTULO 3 – CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EJA**

Neste terceiro capítulo apresentamos os resultados da pesquisa de campo. Nossa inserção no campo, a análise qualitativa das entrevistas realizadas com os professores de EJA, nos permitiram identificar as condições de trabalho dos professores nessa modalidade de ensino e as dificuldades que se impõe.

Como vimos no capítulo 2, a educação de jovens e adultos é marcada por uma variedade de ações que vão além do processo de escolarização. Muitas dessas iniciativas voltadas para a educação de jovens e adultos são pontuais e marcadas por diferentes condições de trabalho dos educadores envolvidos.

Nossa pesquisa de campo contribui para a compreensão das condições de trabalho dos professores da modalidade EJA na Educação Básica. Focamos o estudo na cidade de Colombo, Região Metropolitana de Curitiba, que nos fornece subsídios importantes para a apreensão das condições de trabalho dos professores de EJA.

#### **3.1 O CAMPO E OS SUJEITOS PESQUISADOS**

O objetivo de nossa pesquisa, conforme já tratado na introdução, foi analisar as condições de trabalho dos professores da EJA do município de Colombo, Região Metropolitana de Curitiba.

Para esclarecer o caminho da pesquisa, retomamos o nosso próprio percurso. Quando assumimos o cargo de professora concursada do Estado, tive a oportunidade de trabalhar com EJA em Colombo.

No primeiro contato que tivemos com os alunos, nos surpreendemos, pois havia alunos de várias idades e a dinâmica de trabalho era diferente. Não tínhamos uma turma de alunos, mas atendíamos alunos individualmente. Tal situação foi estranha e desafiadora, pois estávamos habituados com o trabalho em turmas regulares. Também trabalhamos com os alunos de EJA na modalidade coletiva, onde tivemos uma turma de quase cinquenta alunos, das

mais variadas idades. Depois de certo período, o número de aulas diminuiu e acabamos pedindo remoção<sup>10</sup> para outra escola, no ensino médio regular.

Esta experiência com alunos de EJA ficou registrada em nossa memória. Fazendo parte do Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade – GETS -, da UFPR, da Pós Graduação em Sociologia, tivemos a oportunidade de estudar o trabalho docente, a partir de nossa entrada no Mestrado.

Buscando fazer um recorte para a pesquisa, passamos a estudar os professores de EJA do município de Colombo. Outra questão que interferiu na escolha foi o fato de morar e ainda trabalhar no mesmo município, tendo assim a possibilidade de contatar mais facilmente as escolas e os professores.

A cidade de Colombo é atualmente a 8ª maior do Estado do Paraná e a segunda maior da Região Metropolitana de Curitiba. Foi o município de maior crescimento populacional das décadas de 1970 e 1980 no estado do Paraná, em virtude do grande contingente populacional vindo do imenso território brasileiro, mas principalmente do interior paranaense. O povoamento do município teve início em 1878. Atualmente sua população é de 229 mil habitantes.

A cidade de Colombo está situada ao norte de Curitiba, e faz divisa com os municípios de Quatro Barras, Piraquara, Pinhais, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Campina Grande do Sul, conforme podemos visualizar no mapa:

FIGURA 1 – MAPA COLOMBO



Fonte: IBGE. Extraído do site: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410580&search=||info%20de%20Colombo%20PR&os=-informa%20es-completas>. Acesso em 26 de julho de 2015.

<sup>10</sup> No Estado do Paraná os professores concursados tem a oportunidade de mudar de escola, através de pedido de remoção, que acontece uma vez por ano.



As principais atividades econômicas são as indústrias extrativas de cal e calcário e também a agricultura com a produção de hortifrutigranjeiros, com destaque para a produção de uva. Atualmente, a maioria da população mora em áreas urbanas próximas a Curitiba, em bairros como Alto Maracanã, Guaraituba e Jardim Osasco. Porém, preserva as características agrícolas herdadas dos imigrantes italianos.

Conforme dados do Censo Demográfico de 2010, a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais era de 4,3%. Na área urbana, a taxa era de 4,2% e na zona rural era de 5,6%. Entre adolescentes de 10 a 14 anos, a taxa de analfabetismo era de 1,4%. Esses dados apontam para a demanda por educação de jovens e adultos.

A secretaria de Estado da Educação do Paraná é representada nos municípios mediante os Núcleos Regionais de Educação. Ao todo são trinta e dois núcleos espalhados pelo Estado. O município de Colombo faz parte do Núcleo Área Metropolitana Norte.

Em 2014, quando realizamos a pesquisa, o município de Colombo tinha 25 escolas estaduais<sup>11</sup> ofertando Ensino Fundamental e Ensino Médio, com 772 turmas e 22.578 matrículas. Entre as vinte e cinco escolas, três ofertavam a modalidade EJA. O município possui também um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), totalizando 66 turmas, com 2.060 matrículas, esse total de matrículas inclui as turmas das Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs) também. Realizamos as entrevistas nas três escolas e no CEEBJA. A entrevista com os professores das APEDs foi realizada no CEEBJA, isso foi possível devido ao fato desses professores fazerem a hora atividade no CEEBJA.

Durante a pesquisa tivemos a oportunidade de visitar o CEEBJA, e as três escolas estaduais, tendo contato com a realidade de trabalho desses professores.

Entrevistamos 41 professores, cada entrevista foi realizada na hora atividade dos professores. Fizemos a gravação de 39 entrevistas, sendo que apenas duas professoras não permitiram gravar a entrevista. Também durante

---

<sup>11</sup> Informação disponível em <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/f/fcls/municipio/visao.xhtml?cid=1&cid=1> Acesso em 20 out. 2014.

as visitas às escolas conversamos informalmente com vários professores e professoras que, em certa medida, também nos ajudaram a compreender melhor nosso objeto de estudo.

Realizamos as entrevistas com um roteiro semiestruturado, o que nos permitiu um clima de diálogo com os professores. Nosso roteiro<sup>12</sup> de entrevista estava dividido em sete blocos de questões. 1) Trajetória profissional e experiência de trabalho; 2) Trabalho atual como docente; 3) Organização do trabalho; 4) Lazer, tempo livre, tempo de não trabalho; 5) Estrutura da escola; 6) Estrutura administrativa; 7) Condições de trabalho na EJA.

Com uma análise qualitativa das entrevistas, procuramos conhecer e analisar o dia a dia de trabalho desses professores, buscando identificar quais são as condições de trabalho vivenciadas diariamente e quais as especificidades do trabalho docente na EJA.

A pesquisa científica deve nos proporcionar o conhecimento da realidade e como afirma Minayo (2012, p. 16), ela “alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Um dos mais importantes papéis da pesquisa consiste na vinculação entre o “pensamento e ação”. Desse modo, não há um problema intelectual a se investigar “se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2012, p. 16).

Nossa pesquisa, portanto, vai de encontro a um problema da vida prática dos professores de EJA. As mudanças da sociedade capitalista transformaram a escola e em consequência o trabalho dos professores. Como afirma Oliveira “o trabalho pedagógico foi reestruturado”, dando lugar a uma nova organização escolar, trazendo a intensificação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p.1140). Em que medida essa situação é vivenciada pelos professores de EJA?

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Entre os 41 professores entrevistados, 12 trabalhavam no CEEBJA Ulysses Guimarães que oferta Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio.

---

<sup>12</sup> O Anexo 2 traz o roteiro de entrevistas.

Entre esses professores apenas 06 trabalhavam exclusivamente no CEEBJA, sendo todos professores QPM.

O espaço ocupado pela escola é alugado. Trata-se de um barracão que foi adaptado para receber a escola. Nesse espaço funciona, de um lado o CEEBJA e na parte dos fundos funciona outra escola, também estadual. É um barracão que foi dividido em vários espaços para serem utilizados como sala de aula. É uma estrutura adaptada como relata a professora:

Bem, escola realmente ela não é, foi usado esse espaço todo, foi criado uma escola, então ela não é uma escola. Considero muito bem cuidada, mas ela não é uma escola (Professora 01, QPM, 26/08/2014)

Outro professor aponta que o espaço físico da escola é inadequado. Afirma,

Ela é inadequada, prédio alugado, não foi pensando para ser uma escola. Ele foi montado numa estrutura que já existia para outra finalidade (Professor 02, QPM, 27/08/2014).

Os professores apontam que o espaço foi adaptado para receber a escola, a estrutura não foi pensada para uma escola e reformas e adaptações foram feitas para transformar o barracão e abrigar a escola. Os relatos evidenciam a precariedade da estrutura física da escola, apontando que as reformas foram feitas “do jeito que deu”, por se tratar de um prédio alugado, conforme relata a professora:

É péssima a estrutura da escola aqui. E ela não condiz, eu acredito que devido ao histórico da estrutura, não porque quiseram que ela fosse assim, porque acho que é um prédio, não sei exatamente se é locado, é uma estrutura locada, isso eu não sei, é uma informação que eu escutei falar, eu não tenho certeza se é do governo mesmo ou se é locada, não sei exatamente o que era aqui anteriormente antes da escola, mas eu sei que a estrutura foi adaptada do jeito que deu, não do jeito que se quis, então acredito que seja por isso (Professora 04, QPM, 01/09/2014).

Os professores reconhecem o esforço em melhorar o espaço, no entanto as adaptações feitas são precárias e interferem nas condições de trabalho. As condições físicas do espaço interferem na prática pedagógica e nas estratégias de ensino. Ao desenvolver determinada atividade pedagógica o professor precisa avisar os colegas, pois “os professores que acabam não

sendo avisados se irritam”. Em certa medida o professor perde a autonomia na realização de determinadas atividades, conforme relata a professora:

Mas creio eu que a equipe esteja se programando para melhorar, enfim, o que deu para melhorar até aqui acho que deu, esta tentando ainda, acho que já faz um bom tempo que essa sede, acho que uns dez anos se não me engano, mas assim ao meu ver, não só o meu, mas de todo mundo é ruim, é estrutura boa, tem divisórias, a gente houve tudo, a gente não tem uma certa privacidade vamos dizer assim, poder explicar para o aluno, as vezes a gente quer passar um vídeo, é bem complicado, porque tem que avisar todo mundo antes. Os professores que acabam não sendo avisados se irritam, batem aqui, falam para baixar o volume, então é bem complicado, isso quando não tem um bate boca, um barulho um pouco a mais assim, também atrapalha as outras aulas, as outras salas, é bem complicado, poderia ser melhor (Professora 04, QPM, 01/09/2014).

O trabalho em sala fica comprometido, pois o ruído passa de uma sala para outra, tornando o desenvolvimento de atividades diferenciadas, como a exibição de um vídeo, um filme, uma música, mais difíceis de serem realizadas. Certamente isso traz implicações para as condições diárias de trabalho e para o processo de ensino aprendizagem. Mesmo afirmando “gostar” da escola, o professor percebe a precariedade da estrutura física e os problemas para realizar determinadas atividades. Vejamos o relato,

Eu gosto da escola, o que eu vejo assim é que infelizmente o que nós não temos é uma sala para cada disciplina né, mas que ela [a direção] já esta verificando a possibilidade de fazer isso acontecer, o que eu vejo assim um pouco precário é, são as divisórias, como ela foi uma coisa adaptada, uma escola adaptada, as paredes são muito finas, se você quer fazer uma atividade que faz um pouco mais de barulho, por exemplo passar um vídeo, você sabe que você vai estar atrapalhando seus colegas, então o colega vai ter que aceitar, que se não você acaba não podendo fazer aquela atividade que se propõem (Professora QPM 05, 03/09/2014)

Até mesmo o tom de voz precisa ser controlado, como relata o professor:

Não gosto mesmo porque quando eu tenho o coletivo eu falo alto, de vez em quando eu grito na sala de aula e acabo atrapalhando porque algumas paredes não são até o teto (Professor QPM 02, 27/08/2014).

Mesmo as salas mais afastadas não garantem a possibilidade de fazer atividades utilizando a televisão:

Normalmente nós utilizamos as salas do fundo para passar os vídeos né, já utilizamos aqui algumas vezes, mas também depende de onde esta localizada a televisão, a televisão esta aqui, mas tem aluno encostando na parede lá, então tem que ficar tomando cuidado para não fazer barulho na outra sala, então sempre tem essas questões ai, (Professora QPM 05, 03/09/2014)

O problema da estrutura física do CEEBJA é ainda mais grave, pois atrapalha o atendimento dos alunos com necessidades especiais. Como relata a professora esse atendimento é complicado,

Porque a gente sabe que esse prédio não é adequado (...),e aqui como é bastante individualizada então acaba atrapalhando mesmo. Como eu trabalho com a sala de recursos tem jogos que eu não posso fazer porque atrapalha as salas do lado, musica que eu não posso usar, na sala de recursos. A gente poderia muito usar música, a flauta, que eu tenho várias flautas ali e não posso usar que atrapalha, que a gente não tem uma estrutura adequada nesse sentido (Professora QPM 31, 04/12/2014).

A estrutura física do CEEBJA compromete o trabalho dos professores que ficam impedidos de usar recursos diferenciados, pois precisam evitar ao máximo a produção de barulho, de ruído. Isso é ainda mais complicado para o professor que trabalha com os alunos com necessidades especiais e que precisa de variados estímulos para poder desenvolver suas habilidades. Como a professora relatou, ela não pode usar música, flauta, pois sabe que não pode produzir barulho. Tal situação é ainda mais preocupante, pois são alunos que demandam um trabalho diferenciado e que em razão da estrutura física da escola tem seu processo de ensino e aprendizagem comprometido e de outro lado é frustrante para o professor que se vê impedido de fazer uso dos recursos que tem disponíveis.

O CEEBJA oferta educação de Jovens e adultos descentralizada em várias escolas do município de Colombo. No momento da pesquisa, o CEEBJA coordenava quatorze APEDs (Ação Pedagógica Descentralizada) distribuídas nas seguintes escolas: Escola Municipal Florentina de Araújo, localizada em Cerro Azul; Colégio Estadual Dom João Bosco; Escola Municipal Gabriel D`Anuncio Strapasson; Escola municipal Jucondo D`Agostin; Colégio Estadual Lindamir; Colégio Estadual Severo Ruppel; Escola Municipal Jardim das Graças; Comunidade Hermon; Escola Municipal Padre Durval Secchi; Colégio Estadual Diogo Ramos – esta é uma escola Quilombola; CAIC – Pedro Viriato

Parigot de Souza; Escola estadual Altair da Silva Leme; Escola Municipal Antonio Costa; Colégio Estadual Zumbi dos Palmares.

Entre os 41 professores entrevistados, 16 professores trabalhavam nas APEDs, sendo 02 professores QPM e 14 professores PSS. Apenas 02 professores trabalhavam exclusivamente na APED, sendo que um deles tinha outra profissão durante o dia e o outro estava com aulas só na APED no momento da pesquisa, porque tinha perdido as aulas para outro professor que havia retornado da licença, ambos eram PSS.

Nas APEDs estavam concentrados a maior parte dos professores PSS, tal fato pode ser explicado pelo número de aulas, pois na APED o professor só pode pegar doze aulas, sendo oito em sala e quatro em hora atividade. Os professores com contrato PSS, normalmente assumem as aulas que “sobram” e nas APEDs o número de aulas é limitado, fator que não estimula os professores QPM a escolherem aula nas APEDs.

O funcionamento das APEDs é apenas no período noturno. São na grande maioria escolas municipais que funcionam durante o dia atendendo a Educação fundamental I, de primeiro ao quinto ano e a noite são emprestadas ao estado para a oferta da EJA.

Para frequentar a APED, o aluno faz sua matrícula no CEEBJA ou na própria escola, em dia determinado. O professor que trabalha na APED tem apenas turmas na organização coletiva. Toda a organização da APED é controlada pelo CEEBJA, que organiza as turmas, distribui o lanche dos alunos, fornece equipamentos e materiais para a realização das aulas.

Os professores que atuam nas APEDs além de ministrarem aula, em algumas, são também responsáveis pela distribuição do lanche aos alunos e em alguns casos pela abertura e fechamento da escola, como afirma o professor:

...Na hora do lanche é a gente que serve o lanche deles, a gente que serve, a gente que abre a escola, a gente que fecha a escola, uma coisa diferenciada, não é a mesma situação da escola regular (Professor QPM 15, 13/11/2014)

O professor assume também outras tarefas, além do seu ofício de ensinar. Por exemplo, a abertura e fechamento da escola é por conta do professor, que acaba assumindo funções que vão além do trabalho em sala de

aula, até mesmo cuidar da chave da escola é compromisso do professor. Outra professora entrevistado confirma essa variedade de tarefas:

É complicado, como eu trabalho em Piraquara, ai a gente já definiu que ela [a professora] que trabalha ali pertinho, fica com a chave. Ela abre a escola, a gente fecha a escola, tem até alguns alunos que ficam com a gente para gente não ficar sozinha, então tem todo um companheirismo nesta questão (Professora PSS 19, 19/11/ 2014).

Essa responsabilidade pela escola, pelo lanche dos alunos é uma atribuição que está posta apenas para os professores das APEDs. Não são todas as APEDs que são abertas e fechadas pelos próprios professores, apenas a distribuição do lanche é feita pelo professor em todas as escolas pesquisadas.

O professor que trabalha na APED faz sua hora atividade no CEEBJA, normalmente uma vez por semana. Vir até o CEEBJA para fazer sua hora atividade significa outro deslocamento, pois devido ao fato da APED ser um espaço emprestado, toda a organização burocrática e pedagógica esta centralizada no CEEBJA.

Sendo uma escola emprestada, a APED não tem estrutura adequada para o trabalho do professor. Normalmente funcionam duas ou três turmas por noite e qualquer fato isolado que venha a acontecer é de responsabilidade dos professores. Toda a parte burocrática e administrativa está subordinada ao CEEBJA.

O Colégio João Gueno tinha no momento da pesquisa duas turmas de EJA e 26 alunos matriculados. Era uma turma da EJA fase II e outra turma de EJA médio. Nesta escola, entrevistamos 02 professores, ambos PSS e que trabalhavam em outras escolas com outras modalidades de ensino.

Os professores do Colégio João Gueno apontaram como falta de estrutura a questão da quadra de esportes. O colégio não tem quadra poliesportiva e isso foi mencionado como um problema pelos professores. Inclusive um professor de APED que também dá aula na referida escola comentou esse mesmo problema.

O Colégio Estadual Rui Barbosa tinha 03 turmas de EJA e 72 alunos matriculados. Eram duas turmas de EJA fase II e uma turma de EJA médio.

Entrevistamos 04 professores, sendo 03 QPM e 01 PSS. Apenas dois professores trabalhavam exclusivamente nessa escola.

O ambiente da escola é agradável, segundo os entrevistados, visto que há momentos de confraternização entre os professores e funcionários. Uma professora relata que o ambiente é

Bom, muito bom. A escola é pequena, tem essa vantagem né, todo mundo se conhecer e tem um laço mais forte né, tem a cozinha ali, faço bolo (Professora QPM 26, 27/11/2014).

No relato da professora podemos perceber que a escola é um lugar agradável. O sentimento de pertencer a escola permite a essa professora fazer bolo e compartilhar com os colegas. Essa atitude aponta para um envolvimento com a escola que vai além da sala de aula.

No entanto, nessa escola, com relação a estrutura física os professores apontaram alguns problemas considerando-a precária,

A estrutura física deixa a desejar, a gente tem uma sala apertada, não tem computador, se todo mundo quiser fazer hora atividade junto não cabe nem na mesa né, então são coisas precárias, não tem a quadra coberta, dias de chuva você se molha, então são pequenas coisas que fazem falta na estrutura física (Professora QPM 26, 27/11/2014)

Outra entrevistada corrobora e acrescenta que a escola é isolada. De acordo com o relato da professora a escola está localizada em um bairro que “é um braço de Colombo que não tem ligação com mais nada de Colombo”. Acompanhemos o relato,

É bem precária, nós não temos quadra coberta, nós não temos refeitório, porque ela veio de uma escola rural, ela era uma escola rural que foi transformada para uma escola regular, então assim, e ela fica num canto, aqui nesse muro para traz é Quatro Barras, do final da rua pra lá é Pinhais, porque o parque faz parte de Pinhais, o parque não é de Colombo, porque dai fica do lado de lá da rodovia, dai é Pinhais, se você pega a BR pra lá certo é Campinha Grande e se você pegar de frente para Eternit daí é Colombo. Então essa daqui é um braço de Colombo que não tem ligação com mais nada de Colombo, porque não tem ônibus que vá daqui para o Guaraituba, para lá, só tem ônibus daqui para Curitiba. Então é uma escola que ela fica isolada, e o bairro é um bairro pequeno é mato, então ela não tem muito o que crescer, porque nossos alunos aqui, oitenta por cento, digamos assim, até noventa, usam escolar, vem da Colônia Faria, vem da Colônia e vem do Palmares lá na frente, porque do



bairro mesmo é pouco, o bairro é muito pequeno (Professora QPM 23, 25/11/2014)

As duas professores apontam para os problemas estruturais da escola, era uma escola rural que foi adaptada, falta quadra poliesportiva, fica isolada num “canto”, a sala dos professores é pequena e apertada. Enfim, são problemas estruturais que exigem ação do poder público.

O Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto tinha 5 turmas e 131 alunos matriculados. Eram três turmas de EJA fase II e duas turmas de EJA médio. Entrevistamos 07 professores, todos QPM, sendo 04 que trabalhavam exclusivamente na própria escola, os demais trabalhavam em outras escolas também. Apenas uma professora trabalhava exclusivamente na modalidade EJA.

A estrutura do Colégio Bento Munhoz da Rocha Neto foi elogiada pelos professores, como podemos ver no relato abaixo

Muito bem, é ótima, quando a gente vai por ai visitar outras escolas a gente fica horrorizada com as situações que vê por ai, a nossa se você entrar no banheiro você não diz que é pública, tem escolas por ai que você leva um susto, carteiras toda pichada, aqui não, a direção cobra bastante, falamos a mesma linguagem todos. Nossa escola é muito limpa, se tem uma goteira, já estão arrumando, se tem um vidro quebrado, no outro dia já estão trocando, tem funcionário para ver isso, então [a gente diz] ó funcionário, tal janela tem um vidro quebrado. “Ah já vou ver”. A nossa direção sempre diz, o dinheiro é pouco, mas da para fazer sim (Professora QPM 11, 12/11/2014)

Como afirmou a professora, comparada com outras escolas que estão depredadas, pichadas, a escola está bem conservada, o espaço apresenta condições favoráveis de trabalho.

Outra questão interessante apontada pelos professores dessa escola foi o bom relacionamento entre os colegas e os momentos de confraternização que acontecem fora do horário de trabalho

A gente se dá muito bem. Temos uma roda de chimarrão toda tarde. A gente encerra o horário, tipo assim cinco e meio as seis, termina cinco e meia e nós só começamos as seis e meia com alunos de novo, então é nosso horário de chimarrão. Fazemos uma roda ai de chimarrão. Eu que não sou daqui trouxe, dai tem outro gaúcho aqui, eu que não sou gaúcho, sou catarinense, mas o chimarrão já é tradicional na minha casa né, e dai a gente foi fazendo isso e já faz alguns anos que isso acontece toda tarde ai (Professor QPM 13, 12/11/2014).

Esse momento de confraternização, influência o ambiente de trabalho, favorecendo uma aproximação maior entre os professores e possivelmente interfere no dia a dia de trabalho. Para esses professores, ficar na escola esperando o turno da noite começar não é um problema, mas um momento de descontração.

### 3.3 PERFIL DO PROFESSOR DE EJA DE COLOMBO

Traçamos o perfil dos professores entrevistados, buscando identificar em que medida os dados nacionais se aproximam dos dados locais, proporcionando desta forma uma compreensão mais refinada do perfil dos docentes brasileiros.

O perfil que apresentamos contempla gênero, idade, cor auto declarada, formação, estado civil e número de filhos.

Entrevistamos 24 mulheres e 17 homens, conforme dados da tabela 5. Esse número maior de mulheres em nossa amostra corrobora com dados já evidenciados por outras pesquisas que indicam que a profissão docente é acentuadamente feminina (HYPOLITO,1997; OLIVEIRA,VIEIRA, 2009; GATTI, BARRETO, 2009).

TABELA 5 - GÊNERO DO DOCENTES PESQUISADOS EJA - COLOMBO

<b>Gênero</b>	<b>Total de professores</b>
Feminino	24
Masculino	17
<b>Total</b>	41

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Apesar da acentuada presença feminina na profissão docente no Brasil, a proporção varia entre as etapas de ensino. A presença feminina é maior nos anos iniciais da educação básica, e vai diminuindo nas outras etapas, conforme apontou a pesquisa de Gatti e Barreto

É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino (GATTI, BARRETO, 2009, p. 24).

Outra pesquisa que buscou traçar o perfil dos docentes brasileiros, foi realizada por Fernandes e Silva (2009), que utilizando dados da Pesquisa Nacional Por Amostra Domiciliar (PNAD), produzida pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE) dos anos de 1981 a 2009 buscaram perceber as transformações que ocorreram no perfil dos docentes brasileiros da Educação Básica durante esse período de 28 anos. Analisando os dados referentes a esse período, os autores apontam que a predominância das mulheres na profissão se fez constante até a década de 1990

Embora ainda seja grande a diferença entre os sexos, percebe-se uma tendência de declínio na proporção de mulheres e, conseqüentemente, de aumento de docentes do sexo masculino a partir do início da década de 1990 (FERNANDES, SILVA, 2009, p. 47).

Outra questão apontada por Fernandes e Silva é que “homens mais jovens procuram a profissão docente em momentos de crise econômica e abandona-a depois” (FERNANDES, SILVA, 2009, p. 60).

Outro elemento que identificamos com relação ao perfil dos professores de EJA foi o estado civil. Como podemos observar na tabela 6, entre os professores entrevistados 28 professores são casados ou vivem em regime de união estável, 06 são solteiros, 01 é viúvo e outros 06 divorciados ou separados.

TABELA 6 - ESTADO CIVIL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA - COLOMBO

<b>Estado Civil</b>	<b>Total de professores</b>
Solteiro (a)	06
Casado / União estável	28
Divorciado / Separado	06
Viúvo (a)	01
<b>Total</b>	<b>41</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

De acordo com Fernandes e Silva “as docentes se encontram, na maioria dos casos, na condição de cônjuges, tendência que se apresenta constante”, nos dados da PNAD de 1981 a 2009. (FERNANDES, SILVA, 2009, pag. 53).

Além da situação conjugal, também pesquisamos o número de filhos que os professores tem. A tabela 7 nos mostra que entre os 41 professores

pesquisados, 12 não tem filhos, 15 tem apenas um filho, 05 tem dois filhos; 5 com três filhos e 4 professores que tem mais de quatro filhos.

TABELA 7 - NÚMERO DE FILHOS DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO

<b>Número de filhos</b>	<b>Total de professores</b>
Sem filhos	12
1 filho	15
2 filhos	05
3 filhos	05
Mais de 3 filhos	04

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

O Estado civil, o número de filhos, somado ao fato da profissão docente ter predominância feminina, nos coloca diante de uma questão importante, quando falamos de mulheres trabalhadoras. É a questão da dupla jornada. Conforme afirma Apple as mulheres frequentemente trabalham em dois locais

Uma vez que o professorado é constituído principalmente de mulheres, devemos também olhar para além, da escola para obter uma compreensão completa do impacto dessas mudanças e as respostas do professorado a elas. Precisamos lembrar uma coisa a este respeito. As professoras frequentemente trabalham em dois locais – a escola e a casa (APPLE, 1987, p. 12).

A limpeza e conservação da casa, o cuidado com os filhos, é um aspecto que foi apontado pelos professores e professoras, que revelaram não contratar diarista, ou quando contratam é de quinze em quinze dias apenas para fazer o chamado serviço mais pesado. Portanto, podemos falar de uma dupla jornada de trabalho. Além do trabalho realizado na escola, professoras e professores assumem as tarefas domésticas e o cuidado com a casa. Constatamos que a dupla jornada faz parte do cotidiano das professoras e dos professores entrevistados. Conforme relata a professora, sobre o trabalho em casa

Uma vez a cada quinze dias, eu consigo dar uma ajeitada, eu não tenho diarista, isso é uma coisa que é muito difícil, não que eu não queira ter, não corresponde as expectativas, então eu prefiro ficar eu mesma quando dá, entendeu, ai vou lá, ontem mesmo baixou a Maria, fiz só a cozinha, mas enfim, então ai a gente vai tocando... meu esposo, esporadicamente ele lava uma calçada, ele gosta de trabalhar mais na externa assim, mas dentro de casa só eu (Professora QPM 04, 01/09/2014)

Há uma mudança de comportamento dos homens em relação as atividades domésticas, conforme podemos perceber no relato. Quando indagamos sobre a rotina com as atividades do dia a dia de casa, o professor relata:

Na realidade minha casa agora tem poucas pessoas, eu minha esposa e meu filho, como de manhã eu não tenho aula, quem faz atividades da casa pela manhã sou eu, arrumar a casa, fazer comida, isso ai (Professor PSS 15, 13/11/2014)

Observamos que os professores homens também estão envolvidos com as atividades domésticas, apesar de utilizarem o termo “ajudar” para explicar sua participação nas atividades domésticas. Há entre os professores pesquisados um envolvimento com os cuidados diários da casa. Esse envolvimento é considerado pelos entrevistados necessário para manter a organização da casa e da família, pois os dois trabalham e também para manter a relação entre o casal, pois como afirmou o professor entrevistado “se não faz, a gente acaba discutindo em casa”. Esta situação aponta para novas formas de organização da família com relação as atividades domésticas, onde o envolvimento do homem é algo que vem ocorrendo, desnaturalizando a ideia do serviço doméstico como atribuição exclusivamente feminina. Outro fator presente na fala do professor, é a questão financeira da família que não permite gastos com serviços de manutenção da casa, levando o próprio professor a assumir as atividades de reparos e manutenções

Quando eu chego em casa normalmente tenho que esquentar o almoço, fazer essa parte, organizar o almoço, fazer um suco, salada, essas coisas, e depois, a gente vai revezando, um lava a louça, outro lava, vai revezando esse meio termo ai, levar meu filho na escola, retorno pra cá dai, acho que é isso. Ah, tem as atividades, regular uma porta, passo veneno no mato, essas coisas acaba ficando para mim assim, eu mesmo que faço. Ah! problema na caixa da água, sou eu que faço, por exemplo na minha adolescência, por ter trabalhado como marceneiro com meu pai então acabo tendo uma habilidade para mexer com as coisas, acabo tentando fazer a maioria para não onerar mais a família, porque se tudo, qualquer coisa que você for fazer, você contratar uma pessoa, como a gente tem o salario fixo, isso daqui a pouco você esta gastando mais com os outros do que com você (Professor QPM 03 28/08/2014)

Sobre essas atividades indagamos se eram frequentes

Não, elas são frequentes, são semanais, faz parte da rotina, se não faz a gente acaba discutindo em casa. Como os dois trabalham nada

mais justo que você divida os trabalhos. (Professor QPM 03 28/08/2014)

O perfil etário dos professores pesquisados indicou a presença de professores com idade superior a 30 anos. Entre os professores por nós pesquisados, 26 tem entre 35 e 65 anos, e 15 professores tem menos de 35 anos de idade, o que demonstra o predomínio dos mais velhos, como podemos observar na tabela 8:

TABELA 8 - IDADE DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO

<b>Idade</b>	<b>Total de professores</b>
Até 35 anos	15
De 35 a 50 anos	13
De 50 a 65 anos	13
<b>Total</b>	<b>41</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Esse dado também corrobora com informações de outras pesquisas. De acordo com Alves e Pinto (2011), os professores mais jovens atuam nas primeiras etapas da educação básica e os professores com mais idade no Ensino Médio.

Analisando a sequencia de dados produzidos pela PNAD de 1981 a 2009, Fernandes e Silva afirmam que “a média de idade dos docentes aumentou quase 15 anos no período analisado” (FERNANDES, SILVA, 2009, p. 49). Ainda segundo os autores,

O primeiro ponto que salta aos olhos é um envelhecimento dos profissionais. Esse envelhecimento, entretanto, pode ser apenas reflexo de uma tendência geral que tem ocorrido na população brasileira (FERNANDES, SILVA, 2009, p. 60).

Outro aspecto que destacamos, se refere a variável étnica. Em um país marcado pela miscigenação, a questão étnica não deveria ser um problema, no entanto, sabemos que o preconceito relacionado à cor é um dos problemas sociais brasileiros. Tal dimensão exige o envolvimento de toda a sociedade e através de dados podemos identificar onde essa questão se faz mais presente.

Neste estudo a questão cor/raça foi por nós considerada para traçar o perfil dos professores de EJA. Entrevistamos 26 professores que se declararam brancos, 12 professores que se declararam pardos, 02 que se declaram

negros. O professor que não declarou sua cor, argumentou que não tinha sentido esse tipo de questão. Vejamos a tabela 9:

TABELA 9 - COR/RAÇA AUTODECLARADA DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO

<b>Cor/raça auto declarada</b>	<b>Total de professores</b>
Branco	26
Pardo	12
Negro	02
Não declarou	01
<b>Total</b>	<b>41</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Analisando os dados da PNAD e do Censo Escolar de 2009, Alves e Pinto apontam que entre os docentes brasileiros 61,8% declararam-se brancos, 36,6% declararam-se afrodescendentes (negros ou pardos), 1% declarou-se amarelo e 0,6% declararam-se indígenas. Essa diferença, segundo os autores, pode ser explicada pela relação entre escolarização e cor/raça ainda presente em nossa sociedade, onde os brancos ainda permanecem mais tempo na escola (ALVES e PINTO, 2011). Ainda segundo os autores

Os negros e pardos se tornam professores em uma proporção quase 30% menor do que a que corresponde ao perfil étnico da população brasileira, o que pode implicar maior dificuldade dos docentes de lidar com situações de preconceito vivenciadas em sala de aula (ALVES, PINTO, 2011, p.612)

No caso do Paraná a presença maior de professores brancos pode estar atrelada ao fato do estado do Paraná ter sido colonizado principalmente por italianos e alemães, o que não exclui as questões da diferença de escolaridade entre brancos e negros no Brasil.

As análises de Fernandes e Silva, a partir dos dados da PNAD de 1981 a 2009, apontam que a diferença entre as proporções de negros e brancos, que era quase de 50% no primeiro ano de análise, reduziu-se para 20% em 2009. As razões dessas mudanças devem ser investigadas, segundo os autores, que afirmam:

Um ponto importante para se levar em consideração em uma investigação futura é entender quais motivações levam a que mais indivíduos que se declaram negros estejam ocupando cada vez espaço como sujeitos docentes da educação básica. Seria isso um

reflexo da expansão ao acesso ao ensino superior por esse grupo e, então, todas as outras ocupações estariam sofrendo o mesmo fenômeno na mesma proporção? (FERNANDES, SILVA, 2009, p. 48).

A formação é outro elemento que compõe o perfil dos professores que pesquisamos. Todos os 41 professores pesquisados tem curso superior completo, 36 fizeram especialização; 02 professores com mestrado e uma professora com o PDE<sup>13</sup> (Programa de Desenvolvimento Educacional), conforme podemos observar na tabela 10.

TABELA 10 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO

<b>Formação</b>	<b>Total de professores</b>
Graduação	41
Especialização	36
Mestrado	02
PDE	01

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Os dados levantados apontam que o perfil do professor de EJA é em sua grande maioria do sexo feminino, tem mais de trinta e cinco anos, é branco, casado, possui curso superior completo e especialização.

### 3.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE EJA

As condições de trabalho dos professores “são muito variáveis de um país a outro, mesmo que nos limitemos a indicadores gerais como o número de horas trabalhadas, ao tamanho das classes e os salários” (TARDIF, LESSARD, 2013, p. 112). Essa variação das condições de trabalho também está presente na condição de trabalho dos professores de EJA.

As condições de trabalho dos professores de EJA foram analisadas considerando carreira e remuneração, tipo de contrato, carga horária, hora

<sup>13</sup> O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130 de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática. O PDE se destina aos professores do quadro próprio do magistério (QPM), que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira.



atividade, local de trabalho e disciplina ministrada. Estes elementos nos permitem descrever e analisar direta ou indiretamente as condições de trabalho desses professores.

### 3.4.1 Carreira, remuneração e tipo de contrato

A carreira do professor da rede estadual de educação básica do Paraná é estruturada em seis níveis, cada um deles composto por onze classes. O nível corresponde a divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, Titulação ou Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional e a classe é a divisão de cada Nível em unidades de progressão funcional. Os Níveis Especial I (N.E I), Especial II (N.E.II) e Especial III (N.E.III) correspondem aos profissionais que possuem formação em Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais.

O salário inicial do professor com cargo de 20 horas é 1.236,62, após o estágio probatório, que é o período de três anos de efetivo exercício, a contar da data do seu início, durante o qual o professor é avaliado para atingir a estabilidade no cargo para o qual foi nomeado, o professor começa avançar na carreira. Este avanço está associado a critérios de avaliação de desempenho, participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional. A tabela 11 mostra o valor do salário pago em cada nível e classe.

**TABELA 11 - TABELA SALARIAL DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL - 20 HORAS**

Tabela de Vencimentos dos Professores - Jornada 20 horas MAIO/2014 - ATUALIZADO COM 6,28% (Lei 18096 de 29/05/2014)												
	NÍVEIS	Classes										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>PDE</b>	Nível III	(76) 2.643,80	(77) 2.775,99	(78) 2.914,80	(79) 3.060,54	(80) 3.213,55	(81) 3.374,24	(82) 3.542,95	(83) 3.720,10	(84) 3.906,10	(85) 4.101,40	(86) 4.306,48
<b>Especialização</b>	Nível II	(65) 1.545,78	(66) 1.623,06	(67) 1.704,22	(68) 1.789,43	(69) 1.878,90	(70) 1.972,85	(71) 2.071,49	(72) 2.175,06	(73) 2.283,82	(74) 2.398,01	(75) 2.517,91
<b>Lic. Plena</b>	Nível I	(54) 1.236,62	(55) 1.298,46	(56) 1.363,38	(57) 1.431,55	(58) 1.503,12	(59) 1.578,28	(60) 1.657,19	(61) 1.740,06	(62) 1.827,05	(63) 1.918,41	(64) 2.014,33
<b>Lic. Curta</b>	Nível Esp. III	(43) 1.051,13	(44) 1.103,69	(45) 1.158,87	(46) 1.216,81	(47) 1.277,65	(48) 1.341,53	(49) 1.408,61	(50) 1.479,05	(51) 1.552,99	(52) 1.630,65	(53) 1.712,17
<b>Lic. Curta</b>	Nível Esp. II	(32) 927,47	(33) 973,84	(34) 1.022,54	(35) 1.073,66	(36) 1.127,34	(37) 1.183,71	(38) 1.242,89	(39) 1.305,04	(40) 1.370,29	(41) 1.438,80	(42) 1.510,74
<b>Magistério</b>	Nível Esp. I	(21) 865,64	(22) 908,92	(23) 954,36	(24) 1.002,08	(25) 1.052,18	(26) 1.104,80	(27) 1.160,03	(28) 1.218,04	(29) 1.278,94	(30) 1.342,88	(31) 1.410,03

Fonte: APP Sindicato, 2014.

Os professores de EJA entrevistados são todos da rede estadual de Educação Básica do Paraná, sendo 24 professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e 17 professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Os professores contratados pelo regime PSS não tem acesso ao plano de carreira. Podem ter o contrato rescindido a qualquer momento do ano letivo. Tal situação afeta a subjetividade desses trabalhadores, conforme apontou Nauroski (2014).

A situação salarial dos professores PSS é precária, visto que além do contrato poder ser encerrado em qualquer momento do ano letivo, esses professores não recebem pela maior titulação. O salário base é o do início da carreira, independentemente do tempo de serviço ou da titulação.

Entre os professores QPMs há uma variação salarial devido ao nível em que cada professor se encontra na carreira.

A remuneração interfere diretamente nas condições de trabalho, e é um dos elementos que motiva e desperta o interesse por uma profissão, mas também esta associado ao mal estar docente (ESTEVE, 1995).

De acordo com a pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011, p. 144) “as condições de remuneração dos docentes não corresponde ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que tem e as responsabilidades que carregam em sua atuação”.

A pesquisa permitiu perceber algumas contradições com relação à remuneração. Para evidenciar essas contradições agrupamos o depoimento dos professores em quatro categorias: salário e reconhecimento social, salário e sobrecarga de trabalho, comparação salarial com outras profissões, salário e carreira.

Para os professores entrevistados o salário que recebem não representa o **reconhecimento social** que a profissão merece. Esses professores apontam que o “professor merece ganhar mais”, ele “é o alicerce”. E a remuneração seria uma forma de respeito, de valorização pela formação e por todas as funções que desenvolve em sala de aula, sendo “psicólogo, pai, conselheiro”. O que é questionado por esses professores é o valor simbólico do salário, o reconhecimento social que ele proporcionaria. Assim o prestígio que a docência deveria ter, o reconhecimento social que os professores, por

seus esforços, dedicação, desempenho, qualidade da formação e relevância do seu papel não se reflete nos salários que recebem, conforme podemos observar no relato

eu sou aposentada, então o que eu ganho dá, né, mas eu acho que o professor, pelos cursos que o professor tem, pela quantidade de estudos que a pessoa tem que fazer, eu acho que o professor precisa ganhar mais, porque é uma categoria com curso superior que ganha menos que os outros, então eu acho que o professor merece ganhar mais, uma profissão assim muito difícil, o professor merece ganhar mais (Professora QPM 12, 12/11/2014)

Outro professor considera que o salário é baixo tendo em vista não apenas por terem curso superior, mas também pelos vários papéis que precisam exercer

Eu creio que é um fator meio negativo, é como eu tinha falado para você que a base o alicerce, começa com o professor. Acho que a remuneração não é tão qualificada com o que a gente muitas vezes faz com o nosso trabalho. Além de ser professor muitas vezes a gente é psicólogo, a gente é pai, a gente é conselheiro, a gente, enfim, mas acho que remuneração é um ponto negativo, referente a isso a qualificação do nosso trabalho, o que nós acabamos fazendo em sala de aula assim (Professor PSS 07, 20/10/2014)

Além da remuneração, dos vários papéis, da importância da categoria, outro professor entrevistado destaca a questão do respeito. Acompanhemos o relato:

eu não vejo assim muito pelo lado da remuneração, vejo mais pelo respeito acho assim que se perdeu o respeito ao professor, não só na parte de remuneração. A remuneração eu não vou nem citar, porque são formadores de cidadão vão seguir em várias profissões e é você que forma né, é o professor que dá este direcionamento, está perdido sem rumo e o professor faz parte disso, faz parte dessa, desse caminho do sucesso muitas vezes do aluno. Então não é só remuneração questão que falta o respeito ao profissional da educação (Professor PSS 30, 03/12/2014)

Para que possam viver dignamente, muitos professores assumem longas jornadas de trabalho, quarenta, cinquenta, sessenta horas semanais para aumentar o salário. O salário mais elevado está atrelado a uma **sobrecarga de trabalho**. Assim, constatamos que a sobrecarga de trabalho não se deve somente as demandas das escolas, mas também as dos professores que buscam ter uma melhor remuneração. Para conseguir ganhar um salário maior o professor assume carga horária superior a quarenta horas

semanais. Assume uma rotina mais intensa de trabalho, o que pode trazer prejuízos para a sua saúde e para o desenvolvimento do próprio trabalho. Com uma jornada mais intensa de trabalho esse professor acaba não tendo tempo para lazer, ou tem o tempo de lazer reduzido.

Encontramos, portanto, uma situação contraditória, onde a satisfação com o salário é acompanhada de jornadas extenuantes, o que indica uma situação precária de trabalho. O professor relata que trabalha um turno a mais para ter “uma vida melhor”. Acompanhemos o relato:

Então, hoje eu consigo ter uma vida boa com que eu ganho, porem eu tenho uma sobrecarga de trabalho, porque eu trabalho sessenta horas, com quarenta horas que é o padrão de todos os funcionários, eu não teria a vida que eu tenho hoje, teria mais dificuldade para sobreviver, porem eu trabalho um turno a mais para isso, para ter uma vida melhor (Professor QPM 08, 11/11/2014)

O fato da remuneração ser baixa, leva os professores a trabalharem mais horas para aumentar os rendimentos, conforme relata o professor

Acho que é baixa, se não eu não estaria trabalhando quarenta e tantas aulas em sala de aula né, estaria mais tranquilo, estaria trabalhando menos (Professor QPM 13, 12/11/2014)

Outra professora reforça a sobrecarga de trabalho e acrescenta que a satisfação com a remuneração se deve ao fato de não ter filhos, vejamos

Para mim não é satisfatória porque eu trabalho sessenta horas, o ideal seria vinte né, que é um período só, mas como não tem filhos também, é satisfatória (Professora QPM 10, 11/11/2014)

Outro professor relata que houve uma melhora no salário nos últimos anos, no entanto ainda esta longe do ideal porque ele continua trabalhando sessenta horas para garantir uma renda em torno de quatro mil reais. Vejamos

De um tempo para cá melhorou bastante a questão salarial, porém ela esta muito longe do ideal ainda, aja visto que a gente para ter uma remuneração legal tem que trabalhar sessenta horas, para você conseguir ter um salário digno, gira ai em torno de quatro mil e duzentos reais, isso para sessenta horas, então eu acredito que esse seria o ideal para trinta horas no máximo (Professor QPM 09, 11/11/2014).

Trabalhando longas jornadas para ter uma remuneração satisfatória, o professor fica sem tempo para outras atividades, como cultura e lazer. Também tem que buscar outras formas para se qualificar, como relata a professora

Eu acho pouco, sem dúvida nenhuma, pelo tanto de coisas, a gente sempre esta fazendo curso, sempre buscando formação. Hoje, por exemplo, eu tenho optado pelo curso a distância porque eu não tenho mais tempo hábil. Eu acho assim, nós avançamos muito com a questão da hora atividade, mas eu penso que nós temos que começar a refletir sobre a diminuição da carga horária mesmo. Que o professor possa ter um tempo para se dedicar a essas coisas também, a própria formação, a formação cultural. Nós falamos tanto de cultura, de teatro, de cinema e nós mesmos não podemos ir. Primeiro porque o acesso financeiro não permite, segundo porque não tem tempo, porque o tempo que a gente tem esta na escola (Professora QPM 05, 03/09/2014)

#### Outro professor corrobora

Continua baixo ainda, tanto é que tem que ter três períodos dando aula para você ter uma condição digna. Ainda assim você não consegue muitas vezes ir ao cinema, teatro, ver um espetáculo (Professor QPM 09, 11/11/2014)

No que se refere ao trabalho, o **salário docente, comparado a outras profissões**, os professores fazem relatos paradoxais. Para justificar a satisfação ou não com o salário, alguns professores fizeram comparação entre o salário recebido atualmente e o salário de outras profissões, ou mesmo no decorrer da carreira, com o salarial inicial que recebiam. A comparação com outras profissões que já exerceram anteriormente, ou mesmo a simples comparação com outras profissões, permite a esses professores perceberem sua remuneração de forma positiva. No entanto, esses professores desconsideram o fato de que essa comparação é simplista, pois o parâmetro de comparação é apenas a remuneração e não leva em conta outros fatores, como o nível de formação. Essas avaliações dos docentes entrevistados são feitas sempre em caráter relacional. Ou seja, comparando com a atividade que exerciam antes e com salários baixos, ou com a possibilidade de avanços que o Plano de Carreira permite aos professores concursados.

comparado com o que eu ganhava quando comecei a trabalhar, trezentos reais, hoje eu ganho dez vezes mais que isso, então não posso reclamar disso, não acho que é o ideal por quanto somos

cobrados, o quanto espera, quanto o povo espera da educação  
(Professor QPM 03, 28/08/2014)

Esse professor, durante sua trajetória profissional trabalhou como servente, entregou flores, foi frentista e trabalhou durante um período como PSS. Ou seja, em comparação a essas profissões, que ele exerceu anteriormente, o salário que hoje recebe como QPM é bom e isso justifica a afirmação “hoje eu ganho dez vezes mais que isso, então não posso reclamar”. No entanto, esse mesmo professor reconhece que o valor atualmente recebido não é o ideal. O relato também identifica o perfil social dos professores “atualmente no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 28).

Outra professora faz a comparação entre o salário recebido na creche onde trabalhava antes e o salário recebido atualmente

oh, não posso reclamar não, porque para quem ganhava setecentos e cinquenta por mês na creche, agora dois mil, é muita coisa, eu acho bom (Professora PSS 18, 19/11/2014)

Como já apontamos anteriormente o salário docente é menor na educação infantil.

A comparação pura e simples com outras profissões, permite aos professores considerar a remuneração dentro da média, mesmo reconhecendo que poderiam ser melhor remunerados, conforme relata a professora

Olha eu penso que nós poderíamos ser melhor remunerados, mas se compararmos com outros trabalhos e profissões está na média  
(Professora QPM 14, 13/11/2014)

Outro professor que trabalhou vinte e cinco anos como policial militar, aposentou-se e atuava no momento da pesquisa como professor PSS afirmou considerar boa a remuneração recebida como professor, vejamos o relato

Eu acho boa, porque se nós formos comparar com o salario de outras pessoas, a gente tem que olhar para traz né, é uma bela remuneração, é uma bela remuneração, eu levei vinte e cinco anos para ganhar o que hoje eu ganho em dois, então é gratificante  
(Professor PSS 28, 03/12/2014)

Quando a comparação salarial é feita com carreiras que exigem maior qualificação é possível afirmar que o salário dos professores é baixo, como relata a professora

...Então juiz ganha quarenta mil, a gente dois, eu não acho justo (Professora PSS 37, 11/12/2014)

Analisando o **salário** a partir da **carreira**, há divergências entre os professores da amostra dessa pesquisa. O plano de carreira permite aos professores concursados o aumento da remuneração e esses ganhos salariais são considerados satisfatórios por alguns professores e por outros não, vejamos o relato da professora que considera satisfatória a remuneração no final da carreira

A minha esta satisfatória, porque já cheguei no último nível, então eu tive todas as progressões, mas se fosse esperar por, o salário ser aumentado, pela data base mesmo, é muito pouco. Para quem esta começando é muito pouco, né. Então eu cheguei no final da carreira né, não tenho mais progressão na carreira, mas eu tenho aumento de salário na data base (Professora QPM 11, 12/11/2014)

Mesmo afirmando que a remuneração no último nível da carreira é satisfatória, a professora reconhece que o salário inicial da profissão “é muito pouco”. O plano de carreira garante uma remuneração satisfatória como declarou a professora. A perspectiva de ascender na carreira permite a esses professores terem uma visão positiva da remuneração recebida. Para chegar no topo da carreira o professor precisa investir em sua formação, entretanto, como investir em formação se os ganhos iniciais são insuficientes?

Uma professora que fez PDE, e que também está no último nível da carreira afirma que a remuneração é baixa

...O que eu ganho no estado no final de carreira não é muito, pelo que eu acumulei ao longo dos anos, acabei fazendo PDE (Professora QPM 39, 12/12/2014)

Mesmo considerando a remuneração suficiente, a necessidade da promoção na carreira e o desejo de chegar aos níveis mais elevados foi evidenciado, como relata a professora

Acho que ela é suficiente, claro que a gente quando atrasa uma promoção tua fica ah! poderia estar ganhando o último nível lá de mestrado mas tem que estar em tal classe, então se eu pudesse estudar mais e tivesse um retorno maior seria melhor (Professora QPM 26, 27/11/2014)

O plano de carreira é considerado adequado, no entanto, os professores reconhecem a necessidade de “trabalhar bastante para ter um salário digno” , conforme a professora

Mas acho que a gente tem um plano de carreira adequado né!. Tudo bem que a gente tem que trabalhar bastante para ter um salario digno né, mas acho que tinha que ser melhor remunerado sim. (Professora QPM 31, 04/12/2014).

Os professores PSS não tem plano de carreira e não recebem pela maior titulação. Dessa forma o salário pago ao PSS é o inicial da carreira, conforme demonstrou Nauroski (2014). A possibilidade de fazer um concurso público e ter acesso ao plano de carreira e dessa forma melhorar o salário, permite que os professores considerem boa a remuneração:

para mim, eu falo que minha realidade é diferente. Eu não trabalhava antes, comecei trabalhar ano passado, então para mim, em vista, eu não tenho plano de carreira, sou PSS, mas em vista de um concurso com o plano de carreira que se tem eu acho bom. Agora com o aumento da hora atividade que teve que balançou bem eu acho que deveria melhorar para quem tem pós graduação como PSS (Professora PSS 33, 05/12/2014).

O aumento da hora atividade é um fator que contribuiu para a melhoria do salário, conforme relata a professora

Eu acho que ela [remuneração] deixa a desejar, né! Melhorou bastante, principalmente com a hora atividade. Você ganha por essas horas que você esta planejando. Antes eu levava tudo para casa para fazer. Eu acho que deixa a desejar, digamos assim que não é, mas esta muito melhor do que já foi. (Professora QPM 32, 05/12/2014)

Ao salário base do professor do estado são acrescentados o valor do vale transporte, o adicional noturno, entre outras gratificações. Essas gratificações compõem a parte variável do salário, conforme relata o professor

Se você for parar para pensar, no Estado você tem um salário que o que ajuda é o vale transporte, o adicional noturno, então é isso que



dá um valor a mais, porque o valor da hora aula é insignificante (Professor PP 38, 11/12/2014).

Percebemos, portanto, que a remuneração dos professores pesquisados, apesar de ser considerada satisfatória por alguns, é insuficiente e tal situação leva os professores a trabalhar longas jornadas. Ainda de acordo com os professores a remuneração recebida não traduz a importância e o reconhecimento social. Como afirmam Alves e Pinto

O que explica o baixo salário do professor é que, no Brasil, como em boa parte do mundo, o poder público é seu maior empregador, e portanto, a remuneração está intimamente ligada à receita pública *per capita* e à capacidade de mobilização desta categoria profissional. A remuneração depende, também, do prestígio da profissão, o que está intimamente ligado ao perfil do usuário. No caso do Brasil, a elite não coloca os filhos na escola pública; (ALVES; PINTO, 2009, p. 59).

No estado do Paraná temos dois tipos de contrato para o trabalho docente, uma das formas é através do concurso público e outra através do contrato temporário, conhecido no estado como PSS. No total de 41 professores entrevistados, 24 professores eram concursados e 17 professores com contrato temporário, PSS, conforme dados da tabela 12:

TABELA 12 - TIPO DE CONTRATO DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO

<b>Tipo de contrato</b>	<b>Quantidade de professores</b>
QPM	24
PSS	17
<b>Total</b>	<b>41</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

A contratação de professores temporários é uma prática que vem se tornando comum no estado do Paraná, como observou Souza (2011), Ferreira (2013) e Nauroski (2014). O estado do Paraná vem se valendo do dispositivo legal que permite a contratação de temporários e vai protelando a realização de concursos públicos e quando realiza, posterga a contratação.

Manter um professor em regime de contrato PSS é muito mais vantajoso para o Estado, pois esse trabalhador não tem os mesmos direitos que um professor concursado. Com o passar do tempo o professor concursado vai avançando na carreira e seus rendimentos vão aumentando. No caso do professor PSS, sua remuneração não obedece ao plano de carreira do

professor concursado. Nauroski (2014) em sua pesquisa encontrou professores que trabalham há mais de 10 anos com contrato temporário.

Dentro da lógica de reduzir custos da máquina administrativa, o Estado torna a condição de trabalho desses professores precária, devido ao vínculo instável e a necessidade que muitos acabam tendo de trabalhar em mais de 2 ou 3 escolas, de ter que lecionar disciplinas variadas.

### 3.4.2 Jornada de trabalho e hora atividade

A jornada de trabalho determina as condições de trabalho de um professor. No Paraná os professores tem garantido o tempo da hora atividade dentro da jornada total de trabalho. O trabalho do professor pode ser dividido em dois momentos bem distintos. Há o trabalho em sala de aula com os alunos, e há o momento fora da sala de aula, onde o professor trabalha corrigindo, elaborando provas, planejando aula. O tempo de trabalho, fora da sala de aula, nem sempre é reconhecido como trabalho, e em razão disso a hora atividade é uma conquista recente e importante para os docentes.

Na tabela 13 apresentamos o número de professores e a carga horária efetiva em sala de aula com os alunos, isto é sem contar a hora atividade

TABELA 13 - TEMPO DE REGENCIA EM SALA DE AULA SEM HORA-ATIVIDADE PROFESSORES EJA - COLOMBO

<b>Tempo de regência</b>	<b>Total de professores</b>
Até 20 hora aula	08
De 20 a 30 hora aula	18
De 30 a 40 hora aula	13
De 40 a 50 hora	02
<b>Total</b>	<b>41</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Podemos perceber nos dados pesquisados, que a jornada de trabalho com os alunos é grande para a maioria dos professores - 18 professores com jornada entre 20 e 30 horas, 13 com jornada de 30 a 40 horas - ou seja, 31 professores, dos 41 entrevistados (76%) trabalham de vinte a quarenta horas em sala.

As jornadas totais de trabalho, incluindo a hora atividade, conforme a tabela 14, ultrapassam as 40 horas para 16 professores, de um total de

41 entrevistados. Podemos perceber que apenas 08 professores trabalham até 30 horas semanais. A grande maioria, 33 dos professores, trabalha mais de 30 horas por semana, o que corresponde a 80% dos entrevistados – destes 05 professores trabalham entre 50 a 60 horas semanais, incluindo as horas atividades.

TABELA 14 - JORNADA TOTAL DE TRABALHO COM HORA-ATIVIDADE PROFESSORES EJA - COLOMBO

<b>Jornada total de trabalho</b>	<b>Total de professores</b>
Até 20 hora aula	05
De 20 a 30 hora aula	03
De 30 a 40 hora aula	17
De 40 a 50 hora	11
De 50 a 60 horas	05
<b>Total</b>	<b>41</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Em julho de 2008 foi aprovada a Lei 11.738, regulamentando o Piso Salarial Profissional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. No artigo 2, capítulo 4, ficou determinado que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

A hora atividade é uma conquista recente dos professores do Paraná. Foi implantada em 2000, após uma greve dos professores. No início, o governo implantou 10%. Em 2014, quando realizamos a pesquisa a hora atividade era de 25%.

Desde a aprovação da lei, governo e professores estão em confronto pelo aumento do tempo de hora atividade. Em abril de 2014, a categoria fez uma greve que durou seis dias, onde uma das reivindicações era referente a implantação dos 33% previstos em lei.

A hora atividade deve ser feita na escola. No caso dos professores que trabalham nas APEDs, que são escolas emprestadas ao CEEBJA, a hora atividade é feita no CEEBJA.

Para os professores que trabalham com EJA, a hora atividade é concentrada, ou seja, eles tem um período inteiro de hora atividade. Já os professores que trabalham com ensino regular nem sempre conseguem concentrar sua hora atividade.

A hora atividade concentrada proporciona maior aproveitamento de tempo ao professor, pois ele consegue a concentração necessária para fazer correções, preparar aula, ler algum material, como podemos ver no relato a seguir

preparar e corrigir as atividades hoje é coisa que funciona bem aqui no EJA é a hora atividade, que a gente faz concentrada a hora atividade né, tem um dia para fazer hora atividade né, então em quatro você consegue fazer, trabalhar as atividades, desenvolve atividades (Professor QPM 27, 28/11/2014)

Com a hora atividade concentrada o professor tem mais tempo para preparar, corrigir provas ou planejar aulas, entretanto nem sempre é possível ter a hora atividade concentrada

na hora atividade, se for hora atividade concentrada dá tempo de fazer muita coisa, mas como minha hora atividade não é concentrada, não dá tempo de fazer muita coisa, por exemplo hoje eu tive três aulas e duas hora atividade, a última hora atividade, eu saí da sala, onze e cinco, até arrumar meu material, dos alunos. Concentrada da pra fazer bastante coisa, por exemplo quatro hora atividade, cinco hora atividade, aí sim dá tempo você se concentra naquilo e o, mas que a gente leva pra casa leva, é muita atividade, muito trabalho que a gente faz né, tem que preparar aula (Professora QPM 11, 12/11/2014).

O relato da professora evidencia que a forma de organização da hora atividade nem sempre atende as necessidades do professor. Quando a hora atividade fica dividida entre as aulas o tempo acaba sendo menor, como exemplificou a professora. No dia da entrevista ela teve três aulas e duas horas atividade, a última aula era de hora atividade, mas como ela tinha que arrumar o próprio material e o material dos alunos, o tempo foi pouco.

Os professores reconhecem a importância da hora atividade, entretanto uma das reclamações dos professores diz respeito ao fato de a escola nem sempre ser o melhor lugar para a realização da hora atividade. Conforme relata o professor abaixo, nem sempre fazer hora atividade na escola é vantajoso

não rende porque muita conversa de gente, que fica onde estou fazendo hora atividade, então não tem como trabalhar, não é um ambiente favorável de preparar algo, então fica complicado e acaba tendo que levar para a casa (Professor PSS 16, 19/11/2014)

O professor fala da conversa, do burburinho que muitas vezes acontece na escola e que acaba atrapalhando a hora atividade. Para corrigir, preparar uma prova é necessário silêncio, e como o professor apontou esse silêncio nem sempre existe. Não conseguindo fazer o trabalho na escola, o professor acaba levando para casa, em busca de silêncio e tranquilidade.

Outro professor entrevistado relata que a hora atividade, em alguns momentos acaba servindo como espaço de descanso ou de interação com os colegas, vejamos:

e você quer a hora atividade para descansar assim, e conhecer também o ambiente do colégio, as vezes você tá lá na sala assim, daí o pessoal está conversando assim, as vezes até uma coisa da aula assim, do colégio, uma coisa interessante, você acaba distraído, e eu distraio fácil assim, por exemplo tem um pessoal que vai conversando e vai fazendo assim, eu se tiver conversando já parei de fazer assim, daí eu faço assim, daí tenho que fazer algumas coisas em casa assim (Professor PSS 20, 21/11/2014).

A fala do professor no primeiro momento é sobre a possibilidade de descanso que a hora atividade proporciona. Entre uma aula e outra, a hora atividade pode representar um momento de desaceleração. Outro elemento presente no depoimento do professor é a questão da interação que a hora atividade proporciona, é um momento para conhecer o ambiente do colégio, conversar com os colegas.

É bom lembrar que a hora atividade é uma conquista recente. Vejamos o relato da professora que trabalhava quando ainda não tinha hora atividade:

Antes da hora atividade era muito difícil, todo trabalho era feito em casa e não era remunerado, então prova para corrigir, redação, trabalho de preparar a aula, era tudo fora do horário de aula, já foi bem difícil, agora não mais (Professora QPM 12, 12/11/2014)

O relato da professora permite questionamentos em relação ao discurso da precarização do trabalho docente. Em certa medida houve uma melhora nas condições de trabalho, conforme podemos observar no relato do professor:

Quando eu entrei no estado eu nunca tive hora atividade, é uma coisa recente. A gente dava quarenta horas quarenta horas mesmo em sala de aula não tinha preparação, não tinha tempo para preparar aula, para corrigir, tinha que levar pra casa mesmo, livro de chamada para você fazer fechamento, você fechava final de semana mesmo, prova você levava pilhas e pilhas de prova para corrigir em casa, então de

uns tempos pra cá, digamos de uma década pra cá que a coisa começou evoluir pra ter essa hora atividade, pra que você tivesse um tempo de estudo, de capacitação, de formação continuada, pra que você sentasse lá e fizesse a correção dos trabalhos sem precisar utilizar o final de semana pra fazer isso, então eu digo assim pra você, pra mim melhorou muito, essa questão é realmente essencial o ideal seria cinquenta por cento, metade, metade com dedicação exclusiva digamos assim, mas aí a gente volta a falar daquela questão salarial, não adianta fazer cinquenta por cento aula cinquenta por cento hora atividade se a tua remuneração seja adequada, vai acabar tendo um prejuízo muito grande pra isso, então é uma coisa assim bem complicada, eu acho que atualmente pra mim, ao meu ver, tá ideal, tá tranquilo (Professor QPM 09, 11/11/2014)

As condições de trabalho antes da hora atividade eram mais intensas e precárias, o professor fazia o trabalho de correção, elaboração de provas, planejamento das aulas, em casa e não era remunerado por isso. Atualmente, e apenas em certa medida, visto que a quantidade de horas (hora-atividade) talvez não seja suficiente, dependendo do número de turmas do professor e das disciplinas que ministra, trabalhar em casa pode ser uma opção do próprio professor e não uma imposição.

A hora-atividade é um tempo de trabalho do professor que acontece fora da sala de aula. Na EJA esse tempo é concentrado, os professores fazem um período inteiro de hora atividade, fato que nem sempre acontece com os professores que trabalham com o ensino regular.

### 3.4.3 O local de trabalho

A quantidade de escolas onde o professor trabalha interfere diretamente nas suas condições de trabalho. Cada escola tem uma estrutura física e administrativa própria, o que acaba trazendo implicações para o trabalho do professor, além do deslocamento diário entre uma escola e outra.

Na tabela 15 trazemos a quantidade de escolas em que os professores entrevistados trabalham:

TABELA 15 - QUANTIDADE DE LOCAL DE TRABALHO DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO

<b>Escola</b>	<b>Total de professores</b>
1 escola	21 professores
2 escolas	10 professores
3 escolas	10 professores
<b>Total</b>	<b>41 professores</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Entre os 41 professores que entrevistamos, 21 professores trabalham em apenas uma escola, 10 professores em duas, e mais 10 professores que trabalham em três escolas. O trabalho em mais de uma escola significa condições diferenciadas de trabalho, no caso de nossa pesquisa temos 20 professores trabalhando em mais de uma escola. Esses dados revelam uma dificuldade a mais para quase metade dos professores entrevistados. Sendo que para 10 professores essa situação é mais complicada ainda, pois trabalham em 3 escolas diferentes. Acompanhemos o relato da professora:

Esse ano esta difícil para organizar, são três escolas. Ano passado esta difícil era quatro escolas, eu acabava me locomovendo de uma escola para outra na hora atividade, dai eu tinha muito acumulo de coisas para fazer em casa, dai minha hora atividade eu gastava para me locomover de uma escola para outra (Professora 35, PSS, 09/12/2014)

A estrutura física e a forma como as escolas são administradas impactam no trabalho dos professores. Outra questão é o envolvimento do professor com os alunos e a comunidade escolar. Tendo mais de uma escola esse professor fica dividido, e, possivelmente não consegue conhecer e se envolver com a dinâmica da escola e da comunidade ou se envolve apenas parcialmente.

#### 3.4.4 A relação professor- aluno

Para analisar a relação professor/aluno destacamos: a forma de organização - individual e coletiva - da modalidade EJA, tempo de aula, quantidade de alunos por turma e interesse do aluno.

A organização individual destina-se àqueles que não tem possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, devido às condições de horários alternados de trabalho e para os que foram matriculados mediante classificação, aproveitamento de estudos ou que foram reclassificados ou desistentes. É programada pela escola e oferecida aos jovens e adultos por meio de um cronograma que estipula os dias e horários das aulas, contemplando o ritmo próprio de cada aluno. Apenas o CEEBJA oferta as duas formas de organização, nas APEDs e nas escolas estaduais é ofertada apenas a organização coletiva.

A organização individual das disciplinas curriculares, implica em formas diferenciadas da relação professor e aluno. O professor não tem turma, o trabalho é feito com cada aluno de forma individualizada, o professor fica quatro horas em sala, com intervalo de dez a quinze minutos, atendendo alunos do EJA fundamental II e EJA médio, como afirma o relato do Professor

Modalidade individual, tudo ao mesmo tempo. Seria uma turma multiseriada.(Professor 02, QPM, 27/08/2014)

Nessa sala “multiseriada” o aluno precisa ser autodidata como afirmam as professoras

Sistema onde você entrega o material e o aluno passa a ser um autodidata (Professora QPM 01, 26/08/2014).

o individual o aluno tem que ser autodidata, eles estuda mais, ele quer saber mais, ele não é limitado ele corre para pesquisa, ele vai mais para pesquisa, ele quer pesquisar mais, ele tá fazendo uma atividade ali, sei lá uma atividade qualquer de texto, ai ele vai lá eu deveria melhorar aqui, aqui e tal, ah! professora será que eu encontro isso na internet? (Professora QPM 39, 12/12/2014).

Apesar da necessidade de ser “autodidata”, em alguns momentos faltam conhecimentos básicos aos alunos e nem sempre o professor consegue suprir essas necessidades individuais

Porque, muitas vezes, no individual, eu sempre brinco que as vezes eu me sinto médico de postinho aquele que vem pedir a orientação e como você tem muitos para atender e tarefa para entregar e prova para corrigir então muitas vezes você atende você supre aquela duvida no momento mas muitas vezes falta bagagem pro aluno pra que ele entenda aquilo ali então você não tem um tempo suficiente para explicar pra suprir o que ele precisa saber agora (Professora QPM 33, 05/12/2014).

Além de não ter alguns conhecimentos básicos para resolver determinadas atividades como apontou a professora, outro problema do individual é a resistência do aluno em solicitar a ajuda da professora:

[No] individual falta ligação entre professor e aluno não é porque ele vai no individual que ele não precisa ter contato. Porque ali alguém pergunta, alguém tem uma dúvida, ninguém pergunta nada, pode levantar passar pelas carteiras eles não perguntam eles guardam essa dúvida, mas eles não perguntam pra você eles tem receio vergonha, a lista de atividade raramente algum vem perguntar e sempre são os mesmos no período que eu fiquei sempre os mesmos ia perguntar dai tudo certo a não professora eu não me sentia a



vontade, eu gosto de ter contato com o aluno que ali você tem que ficar meio quieto (Professora QPM 34, 05/12/2014).

Essa é uma questão importante apontada pela professora. Muitas vezes o aluno não manifesta a dúvida que tem. Por algum motivo eles têm receio de perguntar e isso pode significar um processo de aprendizagem incompleto. Outra coisa apontada pela professora é o fato de ter que ficar quieta, ela não pode ficar falando, pois os alunos estão em atividades diferentes, ela só pode agir quando solicitada.

Cada professor tem um conjunto de atividades relacionadas a série que o aluno está cursando. O aluno vai fazendo as atividades no seu ritmo e quando tem alguma dúvida solicita ajuda ao professor. Nessa forma de organização o aluno estuda a maior parte do tempo sozinho. Para um dos professores entrevistados a organização individual é a maneira correta do aluno aprender, pois de acordo com o professor o tempo do aluno é respeitado.

a dinâmica do individual, eu acho que é maneira correta de se aprender, o aluno no seu tempo, porque assim ó, a gente fica discutindo qual o melhor tempo, tem que respeitar o tempo do aluno, e o individual é isso respeita, respeita na medida do possível, porque tem uma carga horária mínima pra cumprir né, mas ele pode cumprir aquela carga horária, se ele tem muita dificuldade no tempo dele (Professor QPM 03, 28/08/2014).

Nessa forma de organização a relação entre professor e aluno é diferenciada, o professor não é o responsável pelo andamento da aula, ele distribui o material de acordo com a etapa de cada aluno e fica esperando que o aluno venha tirar as dúvidas, daí a afirmação que esse aluno seria autodidata e que “seria tudo ao mesmo tempo” em uma sala “multiseriada”.

Para o professor o ritmo de trabalho também é diferente como relata:

ah aqui é tranquilo, eu tenho minha sala, a escola tem wifi, eu utilizo o computador então eu vou pra minha sala, organizo pego a lista de presença lá, como é atendimento individual a gente tem lista de presença, não tem livro de chamada no individual, então o aluno chega eu dou o atendimento inicial, entrego o material que ele vai utilizar durante a aula, normalmente cada um, um material diferente, se eles tem duvida eles vem perguntar, nesse tempo que tá ali procuro coisas pra instruir eles né, essa semana ainda uma aluna perguntou que não achava nada na internet dá uma olhada e casa, já que estou com o computador ali, mostrei pra ele, mostrei um canal do youtube da aula que ele queria então, a rotina é essa basicamente aqui no CEEBJA. (Professor QPM 03, 28/08/2014)

Na organização individual não tem livro de chamada, pois não existe turma. Cada aluno tem uma ficha que é preenchida em sala de acordo com o dia que ele veio e as atividades que realizou. Como não há aula expositiva, o professor tem tempo para realizar outras atividades, como fazer pesquisa na internet, ou pode ler alguma coisa como relata a professora:

enfim, quando a gente chega o pessoal esta aqui já pegou a apostila, já pegou o roteiro já esta fazendo, a gente já retira todo o restante do material que são lápis, borracha, tesoura, cola, e essa é minha rotina, ai fico aqui, vendo o que os alunos estão fazendo, lendo alguma coisa, porque o nosso atendimento aqui é individual, então a gente não dá aula expositiva, a gente aguarda o aluno vir, com a pergunta, com a dúvida, as vezes eu passo em algumas carteiras pra ver se o andamento ali esta indo, principalmente dos adolescentes que a gente ve que são mais parados, vamos dizer assim, e ai a gente fica aqui ate bater o sinal pro recreio (Professora QPM 04, 01/09/2014)

A condição de trabalho na organização individual é diferenciada, quando comparada com a organização coletiva. A relação entre professor e aluno acontece através da solicitação do aluno. O professor não faz aula expositiva, ele aguarda o aluno solicitar ajuda, pois cada aluno está em um conteúdo diferente, além de não fazer aula expositiva o professor tem a possibilidade de desenvolver outras atividades, enquanto aguarda que os alunos solicitem sua atenção ou explicação, como fazer uma leitura ou acessar a internet. Nesta organização o aluno acaba sendo o grande responsável pelo desenvolvimento da aula e o professor fica como assistente.

A organização coletiva é programada pela escola e oferecida aos jovens e adultos por meio de um cronograma que estipula o período, dias e horários das aulas, com previsão de início e término de cada disciplina. Esta forma de organização coletiva destina-se, preferencialmente, aqueles que têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido. A organização coletiva é ofertada no CEEBJA, na APED e nas escolas estaduais.

A organização coletiva tem a dinâmica de uma turma do regular, onde o professor tem um livro de chamada, faz aula expositiva e trabalha o mesmo conteúdo com todos os alunos.

no coletivo é uma aula normal, você vai dando os conteúdos, quando você acha que já está no momento de você fazer a prova você faz uma prova pra eles (Professor QPM 24, 26/11/2014)

A organização coletiva da EJA é formada de alunos de várias faixas etárias, é uma turma heterogênea com relação a idade. Essa situação dificilmente é encontrada nas turmas regulares, pois normalmente quando o aluno está fora da idade série e já tem idade suficiente ele é encaminhado para a EJA. As turmas do regular tem normalmente uma certa homogeneização com relação a idade.

Uma das professoras entrevistadas afirmou que o trabalho com os alunos do EJA é gratificante

é gratificante porque você vê que eles querem aprender, você senta, você explica, eles vão tentando, eles vão fazendo então, quando eu fui pra EJA eu brinquei, voltei a ser professora porque eu voltei a ensinar, porque de dia eu acho que a gente é mais babá do que professora (Professora QPM 23, 25/11/2014)

Outra professora falou do interesse que os alunos do EJA demonstram ter. Esse interesse do aluno, de acordo com a professora permite que o trabalho em sala de aula flua melhor permitindo um aprofundamento da matéria, situação que muitas vezes não é possível com as turmas do regular

a questão é mais pelos alunos se interessarem mais na EJA, eles tem um interesse maior que o regular e dessa forma o trabalho flui mais, e as vezes mais que no regular tem a oportunidade de aprofundar (Professora PSS 29, 03/12/2014)

Trabalhando com os alunos da EJA os professores se sentem mais reconhecidos e valorizados, “voltei a ser professora” aponta para um sentimento de reconhecimento de estar de fato exercendo sua função.

Apesar dos professores afirmarem que o trabalho com os alunos da EJA é melhor, foi possível constatar que a “juvenilização” do público atendido vem trazendo desafios para essa modalidade de educação, conforme relata a professora:

Na parte da manhã eu observo que existe indisciplina sim, existe porque são os adolescentes que estão presentes, e eles, muitas vezes, não tem interesse. O que não acontecia se você for ver, digamos três, dois anos atrás, que era um perfil de adultos (Professora QPM 01, 26/08/2014)

O perfil dos alunos mudou e alguns dos problemas que eram característicos das turmas do ensino regular estão presentes também na EJA, como relata outra docente entrevistada:

...O tempo passou e a gente notou uma mudança no perfil desse aluno que a gente tem. A falta de interesse, a indisciplina, a gente percebe isso bastante (Professora QPM 11, 12/11/2014)

Os alunos indisciplinados do diurno estão encontrando uma oportunidade de continuar os estudos na EJA

O perfil do aluno de EJA agora é aquele que é indisciplinado do dia que veio para a noite. Só isso, essa é a realidade. Raro são aqueles que precisam mesmo. Eu tenho dois alunos que não tiveram a oportunidade de estudar (Professora QPM 10, 11/11/2014)

Os relatos destacam que falta maturidade para os alunos de EJA

Antes na EJA era pessoa de mais idade, trinta, quarenta, cinquenta, sessenta anos. Hoje a clientela da EJA esta muito jovem, dezesseis, quinze, então obviamente que os problemas se intensificam, o comportamento também, então logicamente eles não tem a maturidade que uma pessoa adulta tem (Professor QPM 09, 11/11/2014)

A falta de maturidade prejudica o processo de aprendizagem e esses alunos “perdem muito na EJA” , conforme relata o professor

O aluno que não deu certo durante o dia e foi jogado para noite e dai vai adaptando, adaptando. Mas daí até ele amadurecer, ele amadurece na força ali [EJA], mas até ele amadurecer ele perde muito, ele perde muito conteúdo. Ele perde muito com a EJA na verdade (Professor QPM 13, 12/11/2014)

De acordo com os professores os alunos mais velhos são mais interessados, conforme afirma o professor

Quanto mais velho for o aluno mais empenhado ele é. (...) aquele aluno que vem para fazer o ensino médio, o fundamental com mais de trinta anos, esses são os alunos que valorizam a EJA, esses são os alunos que para estudar, que vem para aprender ( Professor QPM 08, 11/11/2014)

A diferença de perfil reflete o tipo de interesse e de relação que o aluno tem com sua formação escolar. Os alunos mais velhos, de acordo com os

professores entrevistados são mais interessados, trazem elementos do cotidiano para a sala de aula. Já os mais jovens são mais indisciplinados.

A indisciplina dos alunos mais jovens atrapalha os alunos mais velhos:

Eu acho que a piazada que esta fora da idade do dia, não deveria vir para o EJA...porque as vezes você cria conflitos na sala de aula com esse perfil. Porque, por exemplo, eu, lá minhas senhoras, elas não gostam de barulho quando elas estão fazendo atividade, elas gostam de fazer a atividade delas tranquilas, e se a parte dos mais jovens começa a se manifestar elas chamam a atenção deles e muitas vezes eles não gostam. Então você tem que ficar mediando (Professora QPM 23, 25/11/2014)

Esse perfil mais jovem dos alunos da EJA, traz para essa modalidade de ensino alguns problemas que estão presentes no ensino regular, como a questão da indisciplina e do desinteresse. Há certa amenização desses problemas porque as turmas de EJA são menores quando comparadas com as turmas do ensino regular.

#### 3.4.5 Tempo da aula e quantidade de alunos por turma

No ensino regular, com os alunos do fundamental e do médio, o professor a cada cinquenta minutos está trocando de turmas e recomeçando a aula, cada nova turma um novo recomeço e dependendo da jornada do professor isso pode acontecer até quinze vezes no dia, caso ele tenha os três períodos fechados de aula. E em muitos casos é um recomeço com uma disciplina diferente, já que muitos professores ministram mais de uma disciplina, como já apontamos anteriormente.

Na EJA o professor fica com a mesma turma quatro horas seguidas, com um intervalo de dez, quinze minutos para o lanche

Eu fico com eles o tempo todo, não tem a rotatividade das aulas de 50 minutos, troca de sala, que os outros professores do regular não conseguem (Professor QPM 02, 27/08/2014).

Esse tempo maior de permanência em sala com os alunos permite desenvolver atividades com começo, meio e fim e também exige dinâmica do professor para manter a turma interessada. Possibilita maior envolvimento com o conteúdo e também entre professor e aluno, já que passam mais tempo juntos.

A quantidade de alunos por turma representa outra variável importante para se compreender a relação professor e aluno e as condições de trabalho dos professores, de acordo com Alves e Pinto (2011), 47,5% das turmas de Ensino Fundamental anos finais possuem mais de 30 alunos e no Ensino Médio 48,1% tem entre 31 e 40 alunos e 15,4% tem mais de 40 alunos por turma.

Nossa pesquisa encontrou uma situação diferente em relação as turmas de EJA. São turmas menores, como relatam os professores

no individual é vinte, vinte e cinco alunos (Professora QPM 31, 04/12/2014)

no coletivo nós estamos com vinte e cinco (Professora QPM 33, 05/12/2014)

em uma eu tenho vinte e na outra oito (Professora QPM 34, 05/12/2014)

tem poucos alunos, tem uns vinte, diminui muito sabe era quarenta foi caindo, caindo, não sei se a matemática eles não, foram desistindo (Professor PSS 17, 19/11/2014).

Uma média de quinze alunos (Professor PSS 15, 13/11/2014).

Hoje a gente fechou com quinze alunos. (Professor QPM 36, 09/12/2014)

Nossa pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2014, e de acordo com os professores, no início do ano letivo as turmas são maiores, mas no correr do ano elas vão diminuindo, os alunos encontram trabalho e acabam deixando a escola

No começo a gente tem bastante, que eles fazem matrícula no começo do ano, como é carga horária, acaba-se aquela carga horária, muitos desistem porque eles vão buscar emprego, principalmente nesse período, ali varia bastante de aluno pra aluno, a quantidade de aluno entendeu, num período tem bastante e no outro período tem pouco porque já estão no período de trabalho né, e trabalhos temporários a gente percebe porque é páscoa esvazia, daí acabou a páscoa alguns voltam e outros ficam porque conseguiram uma fixação, então é bastante flutuante a quantidade de alunos do EJA (Professora QPM 10, 11/11/2014).

Como cada disciplina tem uma carga horária específica, os alunos terminam determinada matéria e não voltam, ou fazem matrícula no começo do ano para garantir a vaga de emprego e acabam não frequentando, fazendo

oscilar o número de alunos no correr do ano. Em alguns casos os professores estão na escola e não tem alunos para serem atendidos.

### 3.4.6 Área de formação do professor e condição de trabalho

A área de formação do professor traz implicações em suas condições de trabalho. Analisamos que os professores apresentam condições de trabalho diferenciadas, em função do tipo de disciplina que ministram. Os professores de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes, Química, Física que tem carga horária menor, assumem um número maior de turmas, e conseqüentemente um número maior de alunos e de livros de chamada ou registro, ou podem também assumir outras disciplinas ou outras escolas para fechar a carga horária.

A pesquisa revelou que mesmo sendo concursado para uma disciplina específica, os professores assumem aula de outras disciplinas, como mostra o quadro 3, onde relacionamos o professor com sua disciplina de concurso e as disciplinas que estavam ministrando no momento da pesquisa.

QUADRO 3 - DISCIPLINA DE CONCURSO E DISCIPLINA MINISTRADA DOS PROFESSORES EJA – COLOMBO

<b>Professor</b>	<b>Disciplina de concurso</b>	<b>Disciplina ministrada</b>
Professora QPM 01	Geografia	Geografia
Professora QPM 10	Geografia	Geografia
Professora QPM 26	Geografia	Geografia/sociologia
Professora QPM 31	Geografia	Geografia/sala de apoio
Professor QPM 36	Geografia	Geografia
Professora QPM 05	Sociologia	Sociologia/história/filosofia
Professora QPM 04	Arte	Arte
Professor QPM 02	Matemática	Matemática
Professor QPM 13	Matemática	Matemática/Química
Professora QPM 23	Matemática	Matemática
Professor QPM 24	Matemática	Matemática
Professora QPM 11	História	História/L.português
Professora QPM 41	História	História/Filosofia
Professora QPM 12	L.português	L.português/História
Professora QPM 14	L. português	L. português/L. inglês
Professora QPM 32	L.português	L.português/L.inglês
Professora QPM 39	L.português	L.português
Professor QPM 03	Física	Física/Matemática
Professor QPM 08	Ciências	Ciências/Física/Biologia/Química
Professora QPM 34	Ciências	Ciências
Professora QPM 40	Ciências	Ciências/Biologia
Professora QPM 22	Ciência/Biologia	Ciência/Biologia/Matemática
Professor QPM 27	Química	Química

Professor QPM 09	Educação Física	Ed. Física/Arte
------------------	-----------------	-----------------

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Entre os 41 professores entrevistados, 24 são QPM, o que deveria garantir a esses professores o direito de ministrar aula de sua disciplina de concurso, no entanto, podemos verificar no quadro, que entre os 24 professores concursados, 10 ministram aulas de acordo com a disciplina de concurso e que 14 professores ministram aulas de outras disciplinas para as quais não é concursado.

O fato de ser concursado para uma disciplina específica não garante ao professor o direito de ministrar essa disciplina. Em alguns casos a primeira experiência em sala de aula é através de disciplina fora da área de formação, o que exige ainda mais do professor. Acompanhemos o relato da professora:

a professora mesmo me indicou que eu fosse conversar com o diretor na escola, fizesse uma entrevista com o diretor que ele tinha autonomia para a escolha dos professores naquela época, ai eu fiz uma entrevista, levei meu currículo, então tá a partir de amanhã você pode vir, você entra no terceiro ano do ensino médio para dar aula de história, nem era de sociologia, história, amanhã, mas cadê o material, ele disse assim, material, material eu não tenho, eu tenho esse livro de história aqui, e ai foi o que eu fiz, bom peguei mais ou menos o programa lá, o currículo, o planejamento no caso dos conteúdos e situei mais ou menos até onde o professor tinha deixado eles e comecei dali, eu lembro muito bem que foi sobre a segunda guerra mundial ainda o tema. Foi interessante porque ao mesmo tempo que eles claro que percebem que você é inexperiente, também não pode deixar que isso aconteça, eles não podem achar que estão lidando com uma pessoa sem noção nenhuma, até porque eu não me sinto sem noção, mas é eu me preparei naquela noite inteira, para poder encara-los, mas foi tranquilo assim, eu fui muito bem recebida por eles, foi bem interessante, porque apesar e alguns assim serem até maiores que eu, imagine eu já sou grande, e eles eram maiores ainda, o terceiro ano bem, mas tranquilo, perceberam que eu era nova claro, não tinha como não, mas não me viram assim como uma pessoa sem experiência, eles viram que eram minhas primeiras aulas mas não me viram assim totalmente sem experiência e eu também não deixei transparecer isso, e depois a sequencia foi moldando, as coisas foram se adaptando, foram acontecendo (Professora QPM 05, 03/09/2014)

A primeira experiência, conforme relata a professora, em sala de aula foi com uma disciplina diferente da sua área específica de formação, formada em Sociologia a professora foi ministrar aula de história. A professora relata que ficou a noite toda estudando, preparando a aula. Mesmo sendo disciplinas



da área de humanas, cada disciplina guarda sua especificidade, o que exige do professor dedicação e estudo.

Outra professora também traz um relato da sua primeira experiência em sala de aula, e como foi preciso jogo de cintura para conduzir o primeiro dia de aula

eu cheguei lá pra me apresentar, me colocaram na sala de aula direto, e ainda era física, não era nem matemática, e aí eu entrei dentro daquele laboratório com um monte de aluno, a sala era entupida de aluno eu tremia, mas daí fomos conhecer os aparelhos, era o primeiro ano, então eles também nunca tinham entrado num laboratório de física, então daí o que que eu fiz, eu não tinha preparado nada, só tinha ido lá me apresentar, daí eu peguei, vamos conhecer os aparelhos, me deu um click na hora assim, vamos conhecer os aparelhos e ver pra que que serve cada um deles, e foi assim nosso primeiro dia de aula (Professora QPM 23, 25/11/2014).

Os depoimentos reforçam o fato de que os professores assumem aula fora de sua área de formação e que em muitos casos não tem ao menos um tempo para preparar e organizar uma aula, precisando contar com a sorte e/ou improviso como relataram as professoras.

Essa situação está posta tanto para os professores QPM quanto para os professores PSS. Como já foi demonstrado por Souza (2011) e Ferreira, (2013). A área de formação não garante, por si só, o direito de ministrar a disciplina na qual é formado ou concursado, como relatam os próprios professores

olha só eu sou formado em história, mas não sei porque cargas dágua tem muito professor de história, falta muito professor de geografia, sociologia, falta bastante mesmo, não entendo porque acontece isso, mas de história mesmo eu peguei aula esse ano no sétimo ano e ensino médio, porque no ano passado eu dei aula de sociologia e geografia, e nesse ano estou dando aula de história, dei aula de sociologia pro ensino médio e pro EJA sociologia, filosofia e agora to dando aula de geografia, pra mesma turma, porque tem coisas parecidas nas matérias (Professor PSS 20, 21/11/2014)

O professor relata que é formado em história, mas que já ministrou aulas de Sociologia, Filosofia e Geografia, confirmando que a formação inicial não é um critério que garanta que o professor vá trabalhar com sua disciplina específica de conhecimento.

No dia a dia da própria escola essas questões são percebidas pelos próprios alunos como relata o professor

os alunos estavam achando graça que eles estavam tendo história com um professor que era de filosofia, aí eu comecei um pouco depois, como houve uma distribuição de aula eu peguei e tal, ele já estava com outro planejamento, daí eu peguei aula de filosofia como professor de história (Professor PSS 20, 21/11/2014).

Um dos professores entrevistado, formado em história, estava ministrando aulas de filosofia. Na mesma escola havia outro professor que era formado em filosofia, mas estava ministrando aulas de história, fato que foi percebido pelos próprios alunos como relatou o professor. A forma como as disciplinas são distribuídas, nem sempre respeita a área de formação dos professores. Ou seja, muitos professores ministram disciplinas de outras áreas e não especificamente daquela em que se formou ou fez concurso.

Entre os motivos desse descompasso, podemos citar o número de aulas que cada disciplina tem dentro da grade curricular. O número menor de aulas faz com que muitos professores, para completar a carga horária de trabalho, numa mesma escola aceitem ministrar aulas de outras disciplinas.

Na EJA essa questão da carga horária das disciplinas, faz com que os professores ministrem várias disciplinas durante o ano letivo. As disciplinas na EJA tem uma carga horária determinada e essa carga horária é dividida em encontros semanais, cada encontro tem a duração de quatro horas. Dessa forma o aluno sabe quando inicia e quando termina a disciplina que esta cursando, como podemos ver na tabela 16:

TABELA 16 - EJA FASE II CARGA HORÁRIA DE CADA DISCIPLINA E NÚMERO DE ENCONTROS EJA - COLOMBO

<b>Disciplina</b>	<b>Número de encontros (cada encontro com 4 horas)</b>	<b>Carga horária</b>
Língua Portuguesa	84	336 h
Matemática	84	336 h
Ciências	64	256 h
Geografia	64	256 h
História	64	256 h
Língua Inglesa	64	256 h
Arte	28	112 h
Ed. Física	28	112 h

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Na tabela 16 temos a carga horária de cada disciplina que é ofertada para os alunos da EJA fase II – Ensino Fundamental. A maior carga horária é destinada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ambas tem 336 horas. Essas 336 horas são divididas em 84 encontros que tem a duração de

quatro horas cada e que são realizados duas vezes por semana com os alunos. O professor que ministra aulas de matemática e português fica mais tempo com o aluno de EJA.

As disciplinas de Ciências, Geografia, História e Língua Inglesa tem uma carga horária de 256 horas, divididas em 64 outros, também de quatro horas cada. As disciplinas de arte e educação física tem uma carga horária um pouco mais reduzida, são 112 horas divididas em 28 encontros de quatro horas.

As disciplinas do EJA médio também tem uma carga horária reduzida, quando comparada ao ensino regular. Essa carga horária é dividida em encontros semanais com duração de quatro horas cada. Também no EJA Médio a carga horária das disciplinas de língua portuguesa e matemática é maior, são 208 horas divididas em 52 encontros de quatro horas cada.

As disciplinas de Biologia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Química, tem uma carga horária de 128 horas, também dividida em 32 encontros de quatro horas cada.

Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia são as disciplinas que tem a menor carga horária, são 64 horas divididas em 16 encontros com duração de quatro horas, como podemos observar na tabela 17:

TABELA 17 - EJA MÉDIO - CARGA HORÁRIA DE CADA DISCIPLINA E NÚMERO DE ENCONTROS EJA - COLOMBO

<b>Disciplinas</b>	<b>Número de encontros (cada encontro com 4 horas)</b>	<b>Carga horária</b>
Língua Portuguesa	52	208 h
Matemática	52	208 h
Biologia	32	128 h
Física	32	128 h
Geografia	32	128 h
História	32	128 h
Língua Inglesa	32	128 h
Química	32	128 h
Arte	16	64 h
Ed. Física	16	64 h
Filosofia	16	64 h
Sociologia	16	64 h

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Essas disciplinas com carga horária menor, levam os professores de EJA a lecionarem várias disciplinas para a mesma turma. São cargas horárias

reduzidas e para não diminuir o número de aulas o professor segue com a turma ministrando disciplinas diferentes

no EJA matemática, física também, eu tenho cadeira também em física e agora mais recente como o contrato acabou em setembro aí, a matéria acabou em setembro, me ofereceram a matéria de biologia por ser apenas três meses, eu tenho já que o material didático ali eu aceitei né, pra concluir o ano ali, devida a dificuldade também de pegar a outra escola, por ser os três últimos meses eu achei por bem continuar ali até os alunos estavam acostumados comigo estou lecionando biologia pra turma de EJA agora (Professor PSS 21, 21/11/2014)

O professor relata que estava ministrando a disciplina de Matemática, mas como a disciplina encerrou, ele assumiu a disciplina de Biologia com a mesma turma e também garantiu a continuidade do contrato. A situação relatada pelo professor revela certo imprevisto. Como cada disciplina tem um tempo determinado que não corresponde ao ano letivo, o professor de EJA, muitas vezes, ministra no correr do ano letivo várias disciplinas como podemos constatar através dos relatos

Esse ano, é porque a EJA assim ó, eu ministrei filosofia que eram dezesseis encontros, um mês e pouco e sociologia que era um mês e pouco e geografia que vai ser uns três meses assim sabe (Professor PSS 20, 21/11/2014)

Porque na EJA muitas vezes quando é uma disciplina assim mais curta então quando a gente esta terminando a nossa disciplina assim então eles colocam a gente dentro de uma disciplina afim como eu fiz também artes plásticas na FAP então eu já ministrei artes (Professora PSS 32, 05/12/2014)

A questão da hierarquia curricular entre as disciplinas traz implicações para as condições de trabalho dos professores da Educação Básica, que apesar de serem formados em uma disciplina específica de conhecimento, na prática transitam por áreas de conhecimento, demandando uma capacidade maior de compreensão das disciplinas específicas e de suas respectivas metodologias. Ele precisa ser um professor generalista, polivalente, mas na prática e na organização da própria escola, o conhecimento está dividido, através das disciplinas.

Na tabela 18 temos a quantidade de disciplinas ministradas pelos professores:

TABELA 18 - TOTAL DE DISCIPLINAS DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO

<b>Disciplinas</b>	<b>Total de professores</b>
Uma disciplina	18
Duas disciplinas	17
Três disciplinas	04
Quatro ou mais disciplinas	02
<b>Total</b>	<b>41</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Esses dados apontam que é expressivo o número de professores que ministram mais de uma disciplina, são 23 professores, evidenciado uma condição de trabalho mais intensa.

No quadro 4 apresentamos os professores que ministram apenas uma disciplina e qual a disciplina ministrada.

QUADRO 4 - PROFESSOR COM UMA DISCIPLINA EJA – COLOMBO

<b>Professor com uma disciplina*</b>	<b>Disciplina</b>
Professora QPM 04	Artes
Professora PSS 19	Biologia
Professora QPM 01	Geografia
Professor PSS 07	Geografia
Professora QPM 10	Geografia
Professor PSS 16	Geografia
Professora PSS 18	Geografia
Professor PSS 36	Geografia
Professor PSS 15	Inglês
Professor QPM 02	Matemática
Professor PSS 17	Matemática
Professora QPM 23	Matemática
Professor QPM 24	Matemática
Professor PSS 30	Matemática
Professora PSS 29	Português
Professora PSS 37	Português
Professora QPM 39	Português
Professor QPM 27	Química

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

\*O número exposto após o tipo de contrato (QPM e PSS) corresponde a nossa codificação das entrevistas realizadas.

São 08 professores QPM e 10 professores PSS que ministram apenas uma disciplina. Observamos que as disciplinas que tem maior carga horária, como Matemática e Português, ou mesmo Geografia, disciplina já há muito tempo presente no Ensino Fundamental e Ensino Médio, propiciam aos professores maior possibilidade de ministrarem apenas uma disciplina. No entanto, aparecem também as disciplinas de Artes, Inglês, Biologia e Química

indicadas por apenas 01 professor cada, como disciplina exclusiva. De acordo com Gatti (2009) as disciplinas de Matemática, Química e Biologia enfrentam a escassez de professores no Brasil. Quem é formado nessas áreas tem a possibilidade de trabalhar apenas com uma disciplina.

No quadro 5 apresentamos os professores que trabalham com duas disciplinas:

QUADRO 5 - PROFESSOR COM DUAS DISCIPLINAS EJA – COLOMBO

<b>Professor com duas disciplinas</b>	<b>Disciplinas</b>
Professora QPM 11	História e Português
Professora QPM 12	História e Português
Professor PSS 20	História e Sociologia
Professora QPM 41	História e Filosofia
Professora QPM 26	Geografia e Sociologia
Professor PSS 28	Geografia e Ensino Religioso
Professora QPM 31	Geografia e Sala de Apoio <sup>14</sup>
Professora PSS 35	Geografia e História
Professor QPM 03	Matemática e Física
Professor QPM 13	Matemática e química
Professor PSS 21	Matemática e Informática
Professora PSS 25	Português e Inglês
Professora QPM 33	Português e Inglês
Professora PSS 32	Ciências e Biologia
Professora QPM 34	Ciências e Biologia
Professora QPM 40	Ciências e Biologia
Professora PSS 06	Artes e Inglês

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Entre os 41 professores que pesquisamos, 10 professores QPM e 07 professores PSS ministram duas disciplinas, o que indica uma condição diferente de trabalho, pois esses professores precisam fazer planejamentos distintos, elaborar mais de uma prova, preparar e estudar conteúdos diversos em relação à sua formação, o que implica maior complexidade no trabalho.

Vimos que na área de Ciências Humanas parece haver uma maior aceitação no sentido de ministrar mais de uma disciplina, mesmo quando não há muita proximidade entre os conteúdos. Nas áreas de exata parece existir maior proximidade entre os conteúdos e disciplinas ministradas.

Em nosso estudo encontramos professores que trabalham com 03 disciplinas diferentes. Observemos o quadro 6:

<sup>14</sup> A professora trabalha com alunos com necessidades especiais.

QUADRO 6 - PROFESSOR COM TRÊS DISCIPLINAS EJA – COLOMBO

Professor com três disciplinas	Disciplinas
Professora QPM 05	Sociologia, Filosofia e História
Professor QPM 09	Ed. Física, Artes e Treino <sup>15</sup>
Professora QPM 22	Matemática, Ciências e Biologia
Professor PSS 38	História, Ens. Religioso e Geografia

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Interessante observar que são 03 professores QPM que assumiram três disciplinas e apenas 01 PSS, apontando que o tipo de contrato não é um fator decisivo para garantir que o professor ministre apenas uma disciplina. Essa é uma contradição que marca o trabalho dos professores, porque mesmo sendo concursado para uma disciplina específica, no contexto real de trabalho acaba assumindo outras disciplinas, sendo um professor polivalente.

Em nossa amostra encontramos dois professores trabalhando com 04 disciplinas, conforme observamos no quadro 7:

QUADRO 7 - PROFESSOR COM QUATRO DISCIPLINAS EJA – COLOMBO

Professor com quatro disciplinas	Disciplinas
Professor QPM 08	Ciências, Física, Biologia e Química
Professora QPM 14	Português, Inglês, Artes e Sala de apoio

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Novamente são 02 professores QPM com 04 disciplinas, evidenciando a intensidade do trabalho do professor da Educação Básica. Ou seja, não se trata, nestes casos, de um professor PSS que visando completar sua carga horária para obter melhor remuneração.

Diante desses dados cabe o questionamento que vem sendo feito sobre a formação dos professores e sobre a própria organização da escola. Os dados da nossa pesquisa apontam para a intensidade do trabalho do professor do professor de EJA, como trataremos a seguir.

### 3.4.7 A intensidade do trabalho do professor de EJA

Buscando entender as condições de trabalho dos professores de EJA, nos deparamos com uma realidade de que o professor de EJA é também o professor da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio,

<sup>15</sup> São projetos que os professores assumem e fazem parte de sua carga horária de trabalho, e é remunerado como hora aula.

atuando na rede pública e na rede privada, ministrando disciplinas fora de sua área de formação. Ele é um professor da Educação Básica, não havendo uma carreira específica para o professor de EJA.

Além de lecionarem disciplinas fora da sua área de formação esses professores trabalham em etapas diferentes da Educação Básica, como demonstra a tabela 19:

TABELA 19 - TOTAL DE PROFESSORES PESQUISADOS POR ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EJA - COLOMBO

<b>Etapa/modalidade da Educação Básica</b>	<b>Total de professores</b>
Trabalha exclusivamente com a EJA	12
Trabalha com EJA e Ensino Fundamental	14
Trabalha com EJA e Ensino Médio	03
Trabalha com EJA, Ens. Fundamental e Ens. Médio	12
<b>Total</b>	<b>41</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Entre os 41 professores entrevistados, 12 trabalham apenas na modalidade EJA. São 14 professores que trabalham com EJA e Ensino Fundamental, 03 professores que trabalham com EJA e Ensino Médio e 12 professores que trabalham com a modalidade EJA, com o Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. Esses dados indicam a complexidade que envolve o trabalho docente. O professor trabalha com públicos diferenciados que exigem metodologias diferentes, seu objeto de trabalho é heterogêneo, ora são adultos, ora adolescentes, ora jovens. Esse professor precisa de muita flexibilidade metodológica, discursiva e de conhecimentos.

Dentro de sua carga horária de trabalho, cada etapa da Educação Básica ocupa uma parte da carga horária desses professores. A maioria dos professores, 33 entre os 41 entrevistados tem até 20 horas de regência, isto é, em sala de aula, com a EJA, evidenciando que essa modalidade de ensino ocupa apenas uma parte da sua carga horária total de trabalho<sup>16</sup>. Vejamos a tabela 20

<sup>16</sup> O quadro 4, do Anexo 4 traz a carga horária dedicada a cada etapa da educação básica dos professores pesquisados



TABELA 20 - TEMPO DE REGÊNCIA NA EJA DOS PROFESSORES PESQUISADOS - COLOMBO

<b>Tempo de regência na EJA</b>	<b>Total de professores</b>
Até 20 hora aula	33
De 20 a 30 hora aula	6
De 30 a 40 hora aula	2
<b>Total</b>	<b>41</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Além de atuarem na rede pública estadual, os professores pesquisados também trabalham na rede privada e na rede pública municipal, vejamos na tabela 21:

TABELA 21- REDE DE ENSINO DOS PROFESSORES PESQUISADOS EJA - COLOMBO

<b>Rede</b>	<b>Total de professores</b>
Estadual	41
Privada	07
Municipal	04

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Entre os professores pesquisados, além daqueles que somam outras modalidades de ensino na rede pública estadual, encontramos 07 professores que também trabalhavam na rede privada e mais 04 que trabalhavam na rede municipal de ensino. Esse dado evidencia a complexidade que envolve o trabalho docente. O professor atua em todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, atendendo também a modalidade EJA. O trabalho com diversos públicos, exige desse professor muita flexibilidade para desenvolver e ajustar sua metodologia e conteúdo. As condições de trabalho em cada uma das redes de ensino também são diferenciadas, dependendo da escola, do espaço físico, da distância, das disciplinas ministradas. Mas também pesa o perfil do professor quando este analisa sua remuneração, sua própria condição.

Os dados encontrados na pesquisa sinalizam para a complexidade que envolve as condições de trabalho dos professores. São vários os elementos que interferem nessas condições, que o presente estudo permitiu conhecer alguns destes elementos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs analisar as condições de trabalho dos professores de EJA, buscando compreender quais as especificidades de trabalho nessa modalidade de ensino.

Partimos da proposição de que o professor enquanto um trabalhador, esta sujeito às mudanças políticas, econômicas e sociais da sociedade capitalista.

No Brasil, a partir da década de 1990 as políticas neoliberais passam a orientar as políticas educacionais, e a educação passa a ser vista pela lente do mercado, que busca resultados com o menor investimento possível.

A formação docente foi aligeirada, houve um processo de “desintelectualização” da formação do professor. Foram criados mecanismos de avaliação da educação básica e, em consequência, do trabalho do professor, que passou a ser responsabilizado pelo resultado das avaliações. A cobrança de resultados impõem a intensificação do trabalho do professor. (DAL ROSSO, 2008).

Os dados da pesquisa de campo evidenciaram que as condições de trabalho dos professores de EJA pouco diferem da condição de trabalho dos demais professores da rede estadual de ensino. Sendo que a precariedade das condições de trabalho ficou evidenciada pelo tipo de contrato dos professores de EJA. Entre os 41 professores entrevistados, 17 tinham contrato temporário (PSS). Esse dado indica processo de precariedade da situação contratual dos professores do Paraná.

Os professores pesquisados também trabalham em mais de uma escola, são 20 professores nessa situação. O trabalho em mais de uma escola indica intensidade do trabalho, pois cada escola tem a uma dinâmica própria de organização. O professor precisa conhecer um pouco dessa realidade para poder atuar de forma mais eficiente. O fato de trabalhar em mais de uma escola, acaba impedindo o professor de criar vínculos com os alunos e com os próprios colegas.

Além de trabalharem em mais de uma escola, os professores pesquisados também lecionam mais de uma disciplina da grande curricular. Mesmo os professores concursados para uma disciplina específica, lecionam

outras disciplinas além daquela para o qual foi concursado. Na amostra encontramos 24 professores concursados ministrando outras disciplinas. Fica evidente um processo de intensidade do trabalho docente. Trabalhando com mais de uma disciplina e levando em conta que cada disciplina tem uma carga horária diferenciada, o professor precisa elaborar mais de um modelo de prova, preparar aulas diferentes, metodologias específicas, de acordo com a disciplina a ser ministrada e a faixa etária trabalhada. O fato de lecionar mais de uma disciplina impõe a esse professor um processo mais intenso de trabalho.

Os professores transitam pelas etapas e modalidades da educação básica, assumindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, tornando difícil falar de um professor específico para cada etapa. A necessidade de transitar pelas etapas da educação básica é outro elemento de intensidade do trabalho do professor. Cada etapa é direcionada a um público específico, que exige capacidade metodológica específica, linguagem contextualizada.

A pesquisa de campo evidenciou que a modalidade EJA é uma das dimensões do trabalho docente na Educação Básica. De acordo com os dados da pesquisa, não é possível identificar um professor que seja específico dessa modalidade de ensino.

A modalidade EJA tem algumas especificidades, que tornam o trabalho docente um pouco menos intenso, se comparada ao ensino regular.

Podemos destacar a questão da hora-atividade, que, para os professores de EJA, é concentrada em um único período. Essa mesma situação nem sempre é possível para o professor do regular. De acordo com os próprios professores isso é positivo. Outra especificidade é a forma de atendimento individualizada, onde o trabalho do professor é menos intenso, pois ele apenas atende ao chamado do aluno em momentos específicos, o professor não tem a responsabilidade de conduzir uma aula. No entanto essa forma de atendimento individualizado só é ofertada no CEEBJA, e nesse sentido são poucos os professores que tem a oportunidade de trabalhar desta maneira.

Um elemento apontado pelos próprios professores como diferencial da modalidade EJA, é o interesse dos alunos durante as aulas. Esse interesse torna o trabalho mais prazeroso, implicando uma condição de trabalho melhor.

De acordo com os professores no período diurno , com os adolescentes é necessário impor e exigir deles atenção e dedicação. Já com os alunos de EJA, mais velhos o relacionamento é diferente, existe uma troca.

Outro elemento que merece destaque é a mudança de perfil dos alunos de EJA. Há um processo de juvenilização dos alunos, pessoas cada vez mais jovens procuram na EJA uma alternativa para terminar os estudos. Essa mudança de perfil traz também implicações para o trabalho dos professores, que precisam trabalhar com alunos de faixas etárias bem diferentes. Em alguns casos alunos que são “problemas” durante o dia e estão fora da idade/série são transferidos para as turmas de EJA. Esses alunos mais jovens acabam trazendo para a EJA problemas típicos do ensino regular, como a questão da indisciplina e a falta de interesse. O professor trabalha com uma sala heterogênea em relação à idade e em relação a motivação para estudar.

O tempo de regência em sala de aula é outra especificidade do trabalho com a EJA. Nessa modalidade, aluno e professor, ficam um período inteiro com a mesma disciplina. São quatro horas seguidas de aula. Nesse sentido o trabalho na EJA é menos intenso, porque o professor não tem a rotatividade de cinquenta minutos que é marca do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os dados da pesquisa apontam a complexidade do trabalho dos professores de EJA. O tipo de contrato, a carga horária que precisa assumir para melhorar ou complementar sua remuneração, ou para atender as demandas da escola.

A falta de concursos, o atraso na nomeação de efetivos, o grande número de temporários, a quantidade de escolas e disciplinas assumidas são alguns fatores que somados, contribuem para explicar o trabalho intenso, as dificuldades e a precariedade das condições de trabalho dos professores na EJA.

## REFERÊNCIAS

ALVES, T.; PINTO, J. M. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.

ANDERSON, P. **Balço do neoliberalismo.** In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo, SP, Boitempo, 2009.

APPLE, M. W. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente.** *Cadernos de Pesquisa*, 2013, 60: 3-14.

ARAUJO, S.M.; BRIDI, M.A.;MOTIM, B.L.**Sociologia: um olhar crítico.** São Paulo: Contexto, 2009.

ARROYO, M. G. **O direito do trabalhado à educação.** In: GOMES, Carlos M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2004.

AZEVEDO, M. L. N.de. **Formação docente e o campo educacional: políticas, regulações e processos.** In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (Org.). Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p.131-190.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas.** *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005 725

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente.** Caderno Cedes, Campinas, v.19, n.44, abril/1998.

BORGES, A. **Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> . Acesso em jun de 2015.

\_\_\_\_\_ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em jun.2015.

\_\_\_\_\_ Lei nº11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_ Mensagem nº 1.439, de 24 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de dez 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/anterior\\_98/Mv1439-96.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/Mensagem_Veto/anterior_98/Mv1439-96.htm)> . Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_ Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012**. Resumo Técnico. 2013

BRASÍLIA, **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Ação Educativa, 2001, p.70.  
Brasília: MEC/SASE, 2014. Acesso 26/05/2015  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002309/230901POR.pdf>

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BRITO, V. L. F. A. de. **A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 191-209.

CARDOSO, A. M. **A construção da sociedade do trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CASASSUS, J. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização**. Cadernos de Pesquisa, v. 114, p. 7-28, 2001.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Trad. Iraci D. Poletti. 10 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças.** In: NÓVOA, Antônio. (Org.) *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.** *Revista da FAEEDBA–Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2008, 17.30: 17-31.*

CORREIA, J.A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores.** Porto : Edições Asa, 2001.

DA MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. **O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras.** *Educação & Realidade, 2014, 39.4: 1137-1152.*

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

DE SOUZA, Â. R.; GOUVEIA, A. B. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais.** *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 19, p. 1-22, 2011.*

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** *Cadernos Cedes, 2001, 21.55: 58-77.*

Di PIERRO, M.C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** *Educação e Sociedade, São Paulo, p. 1115-1139, 2005.*

DOMINGO, J. C. **A autonomia da classe docente.** Porto : Porto Editora, 2003. (Coleção Ciências da Educação).

DRUCK, G. **Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios.** *Caderno CRH, 2011, 24.1: 37-57.*

DUARTE, A.; MELO, S. D.G. **Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação?** *Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago 2013.*

ENQUITA, M.F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização.** *Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.*

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Profissão professor.* Porto : Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação). 256

EVANGELISTA, O. SHIROMA, E.O. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** *Educação e Pesquisa, 2007, 33.3: 531-541.*

FERNANDES, D. C.; SILVA, C. A. S. da. **Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD.** In: OLIVEIRA,

Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 43-62

FREITAS, H. C. L. de. **Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada.** In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.(orgs.) Trabalho na educação básica: a condição em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG. Fino Traço, 2012

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** *Educação & Sociedade*, 2006, 27.97: 1159-1179.

FONSECA, M. **O banco Mundial e a educação: Reflexões sobre o caso brasileiro.** In: GENTILI, Pablo (org.)Pedagogia da exclusão: critica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** *Revista Brasileira de Educação*, 2011, 16.46: 235-254.

FRIGOTTO, G. **Política e gestão educacional na contemporaneidade.** In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (org). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

GASPARINI, S. et al. **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.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em 02/03/2014.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** *Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 1, 2010. p. 95-138.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 57-70, 2008

GENTILI, P. A. A. **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da Educação das maiorias.** In: GENTILI,



P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (coleção estudos culturais em educação).

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 10 ed., 2001.

GOUVEIA, A. B. **Políticas e financiamento na EJA: as mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na EJA**. *EccoS—Revista Científica, São Paulo*, 2008, 10.2: 379-395.

GOUVEIA, A.B. et. al. **Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.22, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

GRISCI, C. L. I. **Trabalho imaterial**. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, I. (orgs.) *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, 14: 108-130.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) *Vida de professores*. 2ª Ed., Porto : Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação)

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP. Papyrus, 1997. Col. Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

JUNIOR, W. P. da M.; MAUÉS, O. C. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.39, n. 4, p. 1137-1152, out/dez, 2014. Disponível em:[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em dezembro de 2014.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. *Outubro*, 1999, 1.3: 19-30.

LEITE, M. de P.; SALAS, C. **Trabalho e sindicalismo em tempos modernos: desafios e perspectivas no Brasil e México**. In: LEITE, M. DE P.; ARAÚJO, A. M. C. (orgs.). *O trabalho reconfigurado: ensaios sobre Brasil e México*. São Paulo, Annablume; Fapesp, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Col. Questões da nossa época, v2.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*, 2012, 38.1: 13-28.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. **O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números**. *Educação & Sociedade*, 2007, 28.100: 1179-1201.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos No Brasil pós lei nº9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. Em Aberto, Brasília, v.22, n.82, p.17-39 nov, 2009.

MAIA, A. L. L. **Educação de jovens e adultos: políticas públicas no município de Pinhais (2009-2012)**. Dissertação (Mestrado em educação) Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

MORAES, R. C. **Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade**. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 13-24, 2002.

NAUROSKI, E. A. **Trabalho docente e Subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná**. Tese (Doutorado em Sociologia). Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. Porto : Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

OFFE, C. **Trabalho e Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “Sociedade do Trabalho”**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 199. Volume II.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Educação & Sociedade*, 2004, 25.89: 1127-1144.

\_\_\_\_\_ **Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a a valorização e a desprofissionalização**. *Revista Retrato da escola*. Brasília, v.8, n.15, p.447-461, jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_ **Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino Americano**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_ **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela Anpae*, 2009, 25.2.

\_\_\_\_\_ **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** *Educar em Revista*, 2010, 1: 17-35.

OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, J. F. ; MAUÉS, O. C. **A formação docente no Brasil: cenários de mudanças, políticas e processos em debate.** In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (Org.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros.* Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 63-89.

PINTO, J. M. R. **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira.** *Retratos da Escola*, 2012, 3.4.

RÊSES, E.S. **Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica.** *Revista SER Social*, v. 14, n. 31, p. 419-452, 2012.

ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas.** In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.* São Paulo, Cortez, 2011.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade—considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** *Revista brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143, 2009.

SCHEIBE, L. **O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990.** *Educar em revista*, 2004, 24: 177-193.

SILVA, M. R. I. da. **Trabalho docente em feira de Santana – BA (2001-2004): profissionalização e precarização,** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SOUSA, A. da S. Q. **Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores.** *Revista Educação em Questão*, 2013, 42.28.

SOUZA, A. N. de. **Sou professor, sim senhor! representações do trabalho docente.** Campinas, SP. Papyrus, 1996.

SOUZA, Â. R. de. ; GOUVEIA, A. B. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica.** In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (Org.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros.* Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 19-41.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, Ed. 4, 2007.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. **Um fantasma ronda o professor: a mística da competência**. In: MORAES, M. C. M. De (org.) Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

TARDIF, M. **A divisão do trabalho educativo**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 5 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. JoãoB. Kreuch. 8 ed. Petrópolis, RJ. VOZES, 2013.

UNESCO. **Relatório de monitoramento Global de EPT. 2013/4**. Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. UNICEF, Brasília.2013/2014.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes/Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_24119.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/media_24119.htm)>. Acesso em novembro 2014.

WEBER, Silke. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas, SP. Papirus, 1996.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – FICHA DE ENTREVISTA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

PPGS-Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Mestranda: Eliandra Gomes

**FICHA DA ENTREVISTA****ENTREVISTA Nº** \_\_\_\_\_ **DATA:** / /2014 **Local:** \_\_\_\_\_

Solicitamos que, por favor, preencha seus dados, para controle da pesquisadora. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo (sob a guarda da pesquisadora) e os demais (perfil do entrevistado) visam facilitar a transcrição/tabulação e serão usados de forma agregada e anônima, assim como as respostas dadas durante a entrevista (ver roteiro da entrevista, a seguir).

**Colégio(s) onde trabalha:** \_\_\_\_\_**DADOS PESSOAIS E PERFIL:** Nome: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_ e/ou Telefone: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) feminino ( ) masculino Sua cor é: \_\_\_\_\_

Local de Nasc e UF \_\_\_\_\_

Município e Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

**Tem religião?** ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não**Situação conjugal e familiar atual:**

( ) Solteiro(a) ( ) Casado/a ou União Estável

( ) Viúvo/a ( ) Divorciado(a)/Separado(a) ( ) Outra \_\_\_\_\_

**Tem filhos?** ( ) Sim Quantos? \_\_\_\_\_ ( ) Não**Outros dependentes?** ( ) Sim Quantos? \_\_\_\_\_ ( ) Não**Sua residência é:**

( ) própria quitada ( ) própria financiada

( ) alugada ( ) cedida/outra \_\_\_\_\_

**Qual a profissão de seus pais?**

Pai \_\_\_\_\_

Mãe \_\_\_\_\_

**FORMAÇÃO E TITULAÇÃO:**

( ) superior completo Título: \_\_\_\_\_ Ano de concl: \_\_\_\_\_

( ) superior incompleto Curso: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

( ) está cursando uma segunda graduação? Qual? \_\_\_\_\_ ( ) não

**Sua formação, na graduação foi através de curso:**

( ) presencial ( ) à distancia ( ) semi-presencial

**Em qual/quais instituições você concluiu/está cursando sua graduação?**

( ) pública federal \_\_\_\_\_

( ) pública estadual \_\_\_\_\_

( ) privada \_\_\_\_\_

**Cursa/cursou pós-graduação?** ( ) Sim concluída ( ) Sim em andam. ( ) Não

( ) Especialização em \_\_\_\_\_ Ano Concl: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado em \_\_\_\_\_ Ano Concl: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado em \_\_\_\_\_ Ano Concl: \_\_\_\_\_

**Você fez/faz PDE?** ( ) Sim ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Tema da pós-graduação:** \_\_\_\_\_

## ANEXO – 2 ROTEIRO DE ENTREVISTA

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Mestranda: Eliandra Gomes (PPGS-UFPR) 2014

**TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO:**

Com que idade você começou trabalhar (de forma remunerada)?

A iniciativa partiu de você? Como conseguiu a vaga?

Qual foi sua função no primeiro emprego?

Quanto tempo você trabalhou naquele emprego?

Quantos e quais foram seus empregos/ocupações, antes da docência?

Hoje, você exerce alguma outra atividade/trabalho, paralela à docência? Qual?

Se sim, considera necessário conciliar este trabalho, com o de professor? Por quê?

Como e quando você interessou-se pela docência?

Poderia descrever como foi seu primeiro dia como professor?

O que você considera interessante ou atrativo, na profissão docente?

Quais são os principais desafios e/ou dificuldades, na profissão docente?

Qual o sentido/significado de ser professor, para você?

Você sempre quis ser professor? O que ou quem te inspirou nesse sentido?

Há quantos anos você é professor?

Já teve vontade de trocar de profissão? Justifique.

Você vivenciou alguma experiência gratificante (reconhecimento/valorização do seu trabalho) enquanto professor, durante sua carreira? Poderia relatar?

**SOBRE SEU TRABALHO ATUAL COMO DOCENTE, RESPONDA:**

Qual seu tipo/tipos de contrato? (PSS, QPM, Outros)

Atua na EJA desde quando?

Trabalha no Ensino Regular desde quando?

Trabalha em diferentes níveis de Ensino? Quais?

Trabalha em quantas escolas?

Em que períodos (manhã/tarde/noite)?

São todas escolas públicas?

Quantas turmas você tem em cada escola?

Hoje, quais disciplinas você ministra?

Quantos alunos você atende ao todo e/ou por turma, em média?

Qual sua remuneração mensal como professor (a) de Ensino Médio, estadual?

Qual sua remuneração mensal total como docente?

Qual sua jornada semanal de trabalho, como docente?

Você trabalha também em escolas municipais? Em qual município?

Você atua em colégio privado? Qual sua remuneração e jornada, neste caso?

Você dá aulas particulares? Se sim, fale mais sobre isso.

Você é sindicalizado (a)? Participa das assembleias/mobilizações? Justifique sua resposta.

### **SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Além das atuais disciplinas, quais outras já ministrou?

Com quais séries você trabalha hoje?

Quantas horas por dia, em média, você trabalha na docência?

Quanto tempo você tem para preparar aulas e corrigir atividades na escola?

É suficiente?

Como você se organiza?

Leva ou já levou trabalho para casa?

Você trabalha *on line* /no computador de casa, em tarefas ligadas à docência?

Quanto tempo você gasta para chegar na escola? E seu meio de transporte?

Descreva sua rotina na escola.

Descreva sua rotina na sala de aula.

Como é o relacionamento entre os professores, na escola?

Conte sobre o relacionamento com os alunos e funcionários da escola.

Você costuma presenciar episódios de indisciplina ou de violência na escola?

O trabalho de professor te deixa cansado ou estressado? Explique?

### **LAZER/TEMPO LIVRE/TEMPO DE NÃO TRABALHO:**

O que você faz nas horas vagas?

Quais suas principais atividades de lazer? Com que frequência as realiza?

Descreva sua rotina em tarefas domésticas e no cuidado com a família.

Que tipo de atividades você gostaria de realizar, se tivesse mais tempo livre?

Quais as dificuldades em aumentar suas horas dedicadas ao lazer/descanso?



Você tem alguém que o (a) ajude nos afazeres domésticos? Quem?

### **ESTRUTURA DA ESCOLA**

Descreva a estrutura física da escola onde trabalha (onde fica mais tempo).

Que espaços, equipamentos e serviços de apoio existem para suas atividades?

Os equipamentos, instalações e espaços são adequados ao nº de alunos?

Você desenvolve atividades, fora da sala de aula, com seus alunos? Quais?

Descreva as condições de limpeza, conservação e organização, na escola e em seu entorno.

O que você pode dizer sobre a segurança no interior da escola e fora dela.

Quais serviços terceirizados atendem à escola e qual sua adequação?

### **ESTRUTURA ADMINISTRATIVA**

Como é o funcionamento da escola? A estrutura administrativa e hierárquica?

Quais os principais momentos de contato com a direção e equipe pedagógica?

Como é seu relacionamento com a equipe administrativa da escola?

Há algum tipo de colegiado ou conselho para opinar e contribuir nas decisões?

### **CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EJA**

Há quanto tempo você trabalha com a EJA? E com a EJA nesta escola?

Você trabalha com EJA em outras escolas? Quais?

Quantas horas você trabalha com a EJA?

Qual/quais disciplinas você ministra na EJA?

Em média quantos alunos você atende na EJA?

Você atende qual modalidade? Coletiva ou presencial?

Qual das modalidades você acha melhor? Explique.

Você fez algum curso específico para trabalhar com a EJA? Quais? Onde?

Como você chegou na EJA?

Descreva sua rotina na EJA.

Há algum material específico para os alunos da EJA? Como você procede?

Você procura adaptar o conteúdo da EJA à realidade dos alunos?

De que forma você faz isso?

Como é a questão da indisciplina na EJA?

Você conhece as particularidades dos seus alunos da EJA?

É possível detectar ou reconhecer dificuldades específicas da EJA? Quais?

Como é feito o acompanhamento do aluno na EJA?

Descreva o perfil dos seus alunos da EJA?

Em que esse perfil difere do ensino médio?

Você acredita que a modalidade EJA atende os anseios dos alunos?

Descreva sua rotina na EJA.

Você considera que a EJA está cumprindo adequadamente seus objetivos?

Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre a profissão de professor e/ou sobre seu papel na EJA?

Agradeço por se dispor a responder a esta pesquisa e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos. Eliandra Gomes – PPGS-UFPR

Email: ..... Fone:.....

## ANEXO – 3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu,.....  
 ..... professor(a) RG ..... Emitido em  
 ..... Por.....

aceito dar entrevista para fins de colaborar fornecendo dados à pesquisa de Mestrado em Sociologia, desenvolvida por Eliandra Gomes RG 7.010.787-2 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFPR, sob a Orientação da Profa. Benilde M. Lenzi Motim (DECISO/PPGS-UFPR).

Estou ciente que terei meus dados pessoais resguardados (sob a responsabilidade da pesquisadora) e será omitida minha identidade. Concordo e estou ciente que os dados fornecidos serão apresentados de forma agregada e, quando as falas forem citadas ou divulgadas, será preservado meu anonimato.

Sei que poderei interromper a entrevista, se necessário, solicitar a retirada de alguns trechos, após tomar conhecimento da transcrição da mesma. Estou ciente ainda que a pesquisadora se compromete a dar o devido retorno sobre a pesquisa, no momento oportuno e declaro que fui devidamente esclarecida sobre os objetivos da pesquisa.

Assim, por estar de acordo, assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Colombo,            /            / 2014.

Assinatura

Email: \_\_\_\_\_ tel: \_\_\_\_\_

Entrevista n:

## ANEXO 4 – DADOS DA PESQUISA TABULADOS

QUADRO 1 – ENTREVISTAS REALIZADAS

Entrevista	Data da entrevista	Tempo da entrevista (horas, minutos e segundos)
Professora 01	26/08/2014	39:56
Professor 02	27/08/2014	29:14
Professor 03	28/08/2014	49:38
Professora 04	01/09/2014	1:46:08
Professora 05	03/09/2014	1:07:39
Professora 06	14/10/2014	27:13
Professor 07	20/10/2014	26:44
Professor 08	11/11/2014	38:16
Professor 09	11/11/2014	1:06:36
Professora 10	11/11/2014	40:24
Professora 11	12/11/2012	29:01
Professora 12	12/11/2014	35:34
Professor 13	12/11/2014	28:52
Professora 14	13/11/2014	26:02
Professor 15	13/11/2014	27:12
Professor 16	19/11/2014	33:31
Professor 17	19/11/2014	24:40
Professora 18	19/11/2014	24:56
Professora 19	19/11/2014	24:44
Professor 20	21/11/2014	59:09
Professor 21	21/11/2014	37:18
Professora 22	25/11/2014	21:00
Professora 23	25/11/2014	47:46
Professor 24	26/11/2014	1:12:12
Professora 25	27/11/2014	21:44
Professora 26	27/11/2014	20:26
Professor 27	28/11/2014	1:13:31
Professor 28	03/12/2014	31:18
Professora 29	03/12/2014	36:34
Professor 30	03/12/2014	26:51
Professora 31	04/12/2014	31:03
Professora 32	05/12/2014	37:30
Professora 33	05/12/2014	36:55
Professora 34	05/12/2014	27:15
Professora 35	09/12/2014	54:11
Professor 36	09/12/2014	28:30
Professora 37	11/12/2014	22:20
Professor 38	11/12/2014	41:53
Professora 39	12/12/2014	48:49
Professora 40	12/12/2014	Gravação não foi autorizada
Professora 41	12/12/2014	Gravação não foi autorizada

Fonte: Pesquisa de Campo, GOMES, E. 2014

QUADRO 2 - TIPO DE CONTRATO E REGIME DE TRABALHO

<b>Professor</b>	<b>Tipo de contrato</b>	<b>Regime de trabalho</b>
Professora 01	QPM	40
Professor 02	QPM	40
Professor 03	QPM	20
Professora 04	QPM	20
Professora 05	QPM	20
Professora 06	PSS	
Professor 07	PSS	
Professor 08	QPM	20
Professor 09	QPM	20
Professora 10	QPM	20
Professora 11	QPM	20
Professora 12	QPM	20
Professor 13	QPM	20
Professora 14	QPM	20
Professor 15	PSS	
Professor 16	PSS	
Professor 17	PSS	
Professora 18	PSS	
Professora 19	PSS	
Professor 20	PSS	
Professor 21	PSS	
Professora 22	QPM	40
Professora 23	QPM	20
Professor 24	QPM	20
Professora 25	PSS	
Professora 26	QPM	20
Professor 27	QPM	20
Professor 28	PSS	
Professora 29	PSS	
Professor 30	PSS	
Professora 31	QPM	20
Professora 32	PSS	
Professora 33	QPM	20
Professora 34	QPM	20
Professora 35	PSS	
Professor 36	QPM	20
Professora 37	PSS	
Professor 38	PSS	
Professora 39	QPM	40
Professora 40	QPM	20
Professora 41	QPM	20

Fonte: Pesquisa de Campo. GOMES, E. 2014.

QUADRO 3 - TEMPO DE REGÊNCIA EM SALA

<b>Professor</b>	<b>Tempo de regência</b>
Professora 01	28 h
Professor 02	28 h
Professor 03	37 h
Professora 04	16 h
Professora 05	32 h
Professora 06	26 h
Professor 07	25 h
Professor 08	39 h
Professor 09	30 h
Professora 10	14 h
Professora 11	42 h
Professora 12	16 h
Professor 13	40 h
Professora 14	35 h
Professor 15	28 h
Professor 16	20 h
Professor 17	28 h
Professora 18	08 h
Professora 19	08 h
Professor 20	28 h
Professor 21	14 h
Professora 22	28 h
Professora 23	39 h
Professor 24	29 h
Professora 25	25 h
Professora 26	30 h
Professor 27	32 h
Professor 28	26 h
Professora 29	08 h
Professor 30	28 h
Professora 31	36 h
Professora 32	27 h
Professora 33	42 h
Professora 34	37 h
Professora 35	28 h
Professor 36	33 h
Professora 37	23 h
Professor 38	27 h
Professora 39	28 h
Professora 40	31 h
Professora 41	28 h

Fonte: Pesquisa de Campo, GOMES, E.2014.

QUADRO 4 - PROFESSOR, DISCIPLINA MINISTRADA, NÚMERO DE AULAS DE CADA DISCIPLINA, LOCAL, E TEMPO DE REGÊNCIA EM SALA

Professor	Disciplina	Regência em sala	Local	Total
Professora 01	geografia/Eja médio	28	CEEBJA	28
Professor 02	Matemática/Eja fase II Matemática/Eja médio	20 h 08 h	CEEBJA	28
Professor 03	Física/Eja médio Física/ens. médio Matemática/ens. fundamental Matemática/ens. médio	24 h 04 h 05 h 04 h	CEEBJA Escola 1 Escola 2 Escola 2	37
Professora 04	Arte/Eja fase II Arte/Eja médio	08 h 08 h	CEEBJA	16
Professora 05	Sociologia/Eja médio História/Eja médio Filosofia/Eja médio	14 h 04 h 14 h	CEEBJA	32
Professora 06	Arte/ens. fundamental L. inglês/ens. fundamental Arte/ens. médio L. inglês/Eja médio	06 h 12 h 04 h 04 h	Escola 1  Escola 2	26
Professor 07	Geografia/ens. fundamental Geografia/Eja fase II	21 h 04 h	escola	25
Professor 08	Ciências/Eja fase II Ciências/ens.fundamental Química/ens. médio Biologia/ens. médio Ciências/ens. fundamental Física/ens. médio Biologia/ens. médio	08 h 15 h 02 h 02 h 06 h 04 h 02 h	Escola 1 Escola 2 Escola 2 Escola 2 Escola 3 Escola 3 Escola 3	39
Professor 09	Ed. Física/ens. fundamental Aula especial/treino Arte/ens. fundamental Ed. Física/Eja fase II	16 h 04 h 02 h 08 H	  escola	30
Professora 10	Geografia/ens. fundamental Geografia/Eja fase II	06 h 08 h	Escola	14
Professora 11	História/ens. médio L. português/ens. fundamental História/Eja fase II História/Eja médio	14 h 10 h 08 h 10 h	  escola	42
Professora 12	L. português/Eja fase II História/Eja fase II História/Eja médio	12 h 02 h 02 h	escola	16
Professor 13	Matemática/ens. fundamental Matemática/Eja fase II Química/Eja médio	20 h 12 h 08 h	escola	40
Professora 14	L. português/ens. fundamental L. inglês/ens. fundamental Arte/ens. fundamental L. português/ens. médio L. inglês/Eja médio Sala de apoio	08 h 08 h 05 h 02 h 08 h 04 h	escola	35
Professor 15	L.Inglês/Eja fase II L.Inglês/ens. fundamental L. Inglês/Eja médio	08 h 12 h 08	Escola 1 Escola 2 APED	28
Professor 16	Geografia/ens. médio Geografia/Eja fase II Geografia/Eja Ens. médio	06 h 08 h 06 h	Escola APED CEEBJA	20
Professor 17	Matemática/ens. fundamental Matemática/ens. médio Matemática/Eja fase II	15 h 05 h 08 h	Escola 1 Escola 2 APED	28

Professora 18	Geografia/Eja fase II	08 h	APED	08
Professora 19	Biologia/Eja ens. médio	08 h	APED	08
Professor 20	História/ens. fundamental História/ens. fundamental Sociologia/ens. médio História/Eja médio	10 h 04 h 06 h 08 h	Escola 1 Escola 2 Escola 2 APED	28
Professor 21	Matemática/ens. médio Informática/ens. médio Matemática/Eja fase II	02 h 04 h 08 h	Escola 1 Escola 1 APED	14
Professora 22	Matemática/ens. fundamental Ciências/ens. fundamental Biologia/ens. médio Biologia/Eja médio	05 h 18 h 04 h 01 h	Escola	28
Professora 23	Matemática/ens. fundamental Matemática/Eja fase II Matemática/ens. médio	25 h 08 h 06 h	Escola 1 Escola 2	39
Professor 24	Matemática/ens. fundamental Matemática/Eja fase II Matemática/Eja ens. médio	15 h 08 h 06 h	Escola CEEBJA CEEBJA	29
Professora 25	L. portuguesa/ens. fundamental L. Inglês/ens. fundamental L. Inglês/Eja fase II	05 h 12 h 08	Escola	25
Professora 26	Geografia/ens. fundamental Geografia/ Ens. médio Sociologia/Eja médio	14 h 08 h 08 h	Escola	30
Professor 27	Química/Eja médio	32 h	CEEBJA	32
Professor 28	Geografia/ens. fundamental Ens. Religioso/ens. fundamental Geografia/Eja fase II	16 h 02 h 08 h	Escola APED	26
Professora 29	L. português/Eja fase II	08 h	APED	08
Professor 30	Matemática/ens. fundamental Matemática/Eja fase II	20 h 08 h	Escola APED	28
Professora 31	Sala de apoio Geografia/Eja médio	28 h 08 h	CEEBJA	36
Professora 32	Ciências/ens. fundamental Ciências/ens. fundamental Biologia/ens. médio Biologia/Eja médio	03 h 12 h 04 h 08 h	Escola 1 Escola 2 Escola 2 APED	27
Professora 33	L. português/ens. médio L. português/Eja fase II L. português/Eja fase II L. inglês/Eja médio	15 h 08 h 08 h 11 h	Escola CEEBJA APED CEEBJA	42
Professora 34	Ciências/ens. fundamental Ciências/Eja fase II Biologia/Eja médio	21 h 04 h 12 h	Escola APED 1 APED 2	37
Professora 35	Geografia/ens. fundamental História/ens. fundamental Geografia/Eja médio	05 h 15 h 08 h	Escola APED	28
Professor 36	Geografia/ens. fundamental Geografia/ens. médio Geografia/Eja médio	21 h 04 h 08 h	escola APED	33T
Professora 37	L. português/ens. fundamental L. português/Eja médio	15 h 08 h	Escola APED	23
Professor 38	História/ens. fundamental Ens. Religioso/ens. fundamental Geografia/Eja médio	08 h 03 h 08 h	Escola CEEBJA	27



	História/Eja médio	08 h	APED	
Professora 39	L. português/Eja fase II	20 h	CEEBJA	28
	L. português/Eja médio	08 h		
Professora 40	Ciências/ens. fundamental	15 h	Escola CEEBJA	31
	Biologia/Eja médio	16 h		
Professora 41	História/Eja médio	22 h	CEEBJA	28
	História/Eja fase II	02 h		
	Filosofia/Eja médio	04 h		

Fonte: Pesquisa de Campo, GOMES, E. 2014.