

## **Precarização do trabalho e da formação docente para atuar na EJA e no PROEJA: uma investigação a partir das condições de trabalho no C. E. Almirante Barroso**

Sandra Maria Manhães de Siqueira\*

Adelino Barcellos Filho\*\*

### **Resumo**

O presente artigo apresenta uma aproximação do contexto de trabalho dos professores do Colégio Estadual Almirante Barroso (localizado no distrito de Tocos em Campos dos Goytacazes – RJ.) que atuam no Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cujas manifestações de desistência, ou resistência, revelam/apontam para um processo de precarização da formação e do trabalho desse profissional para atuar na EJA e, por conseguinte, também no PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Um dos objetivos deste trabalho é contribuir para com o debate sobre a natureza do trabalho do professor que atua em tais modalidades, no contexto do atual modelo econômico e político hegemônico.

**Palavras-chave:** Precarização. Trabalho docente. EJA. PROEJA.

### **Abstract**

*This paper presents an approach to the work context of teachers in State College Almirante Barroso (located in the district of stumps in Campos – RJ.) Acting in*

---

\* Graduada em Serviço Social pela UFF Campos - RJ. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá-EAD. Especialista em Psicopedagogia pela FAFIMA – Faculdade de Filosofia de Macaé – RJ. E-mail: sandra.siqueira@yahoo.com.br.

\*\* Orientador. Licenciado em Filosofia: habilitado em Filosofia; Sociologia e Psicologia – PUC-MG. Especialista em Educação Profissional nos moldes do PROEJA – IFF.

*high school in the form of Youth and Adults, whose manifestations of withdrawal / resistance show / link to a precarious process of training and this professional to work in adult education and therefore also in PROEJA (National Program for Integration of professional Education with Basic Education in the Mode of Education, Youth and Adult). One purpose of this paper is to contribute to the debate on the nature of the work of the teacher who acts in such procedures, in the context of the current hegemonic economic and political model.*

**Key words:** *Insecurity. Teaching. EJA. PROEJA.*

## Introdução

As reflexões teóricas, as discussões, debates e as propostas de trabalho, pesquisa travadas durante o curso de Pós-Graduação nos moldes PROEJA no Instituto Federal Fluminense-IFF (Campos dos Goytacazes/RJ) constituíram o ponto gerador das indagações e observações acerca do trabalho docente da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio no Colégio Estadual Almirante Barroso - dentro da dimensão das relações de dominação presentes na sociedade e no trabalho. Tais questionamentos referem-se às manifestações, discursos, práticas (veladas e/ou explícitas) deste trabalhador da educação, que apontam ora para um descontentamento-manifesto como uma aparente passividade/neutralidade/descompromisso e vontade de “desistir” da profissão- ora para um desejo de permanecer, na tentativa de contribuir para a transformação dos sujeitos (ideias, ações, cotidianos) que vivem do trabalho, com vias à emancipação/desalienação destes.

Como aponta Caldas (2007), apud Girox(1986):

[...] trata-se de compreender e apreender o trabalho docente enquanto processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica em compreendê-lo como inscrito na totalidade do trabalho [...] Parte também do pressuposto que as relações de dominação presentes na sociedade e no trabalho podem gerar, contraditoriamente, reações de desistência, aqui entendidas como a perda do sentido do trabalho e o descomprometimento com a organização em que atuam, bem como com os destinatários de seu trabalho, e comportamentos de resistência, no sentido crítico-emancipatório, ou seja, como espaço de luta contra-hegemônica.

Busca-se, assim, indagar a natureza do trabalho docente da EJA e do PROEJA no que se refere aos processos de precarização aí presentes (problema deste trabalho), com o objetivo de contribuir para com as reflexões, debates travados nos espaços escolares ou acadêmicos, na tentativa de elucidar, em meio as contradições e a dinamicidade histórica, os elementos, pressupostos que (re)cortam, (re)desenham o trabalho imaterial do professor.

A fim de fornecer elementos que possam vir a contribuir com tais reflexões, este artigo apresenta uma breve análise sobre o trabalho dos professores da EJA do C. E. Almirante Barroso, utilizando como recurso, método de pesquisa as experiências de trabalho na Coordenação Pedagógica, as entrevistas realizadas com seis dos nove professores do quadro da escola desta modalidade (as vagas das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Projeto não foram preenchidos devido à grande carência desses profissionais no sistema), além das observações diretas da prática cotidiana dos docentes desta escola.

## **O papel do professor que atua na EJA e no PROEJA: algumas questões**

Repensando o contexto histórico da nossa Educação, encontra-se uma coleção de discursos e leis que, por muitas vezes, não resultam em soluções efetivas.

No que diz respeito à formação do professor, depara-se, também hoje, com uma infinidade discursiva sobre o papel, contribuição fundamental da prática educativa para a construção da “sociedade do futuro”. Assim Nóvoa (1999) analisa criticamente a situação dos docentes na virada do milênio.

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Um pouco por todo lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc.

O referido autor chama a atenção para uma situação de precariedade já então presente no contexto educacional, no que se refere ao trabalho docente – a não dignificação dos professores, a desvalorização da profissão docente, a ausência de autonomia profissional – evidenciando a necessidade

premente de valorizar, dignificar o trabalho do professor de forma a contribuir para as transformações sociais.

As breves reflexões são apenas para introduzir uma questão fundamental: no contexto atual em que o trabalho docente se encontra submetido à lógica capitalista (que no entender de Kuenzer (2009), ele é uma parte da totalidade do trabalho no capitalismo), como compreender o papel do professor que atua junto a sujeitos jovens e adultos que vivem do trabalho? Quais as possibilidades de transformação da realidade ou de conservação/reprodução, alienação do trabalhador? Sobre isto, Caldas (2007) reflete:

O primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise das possibilidades transformadoras do trabalho docente é que ele é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca [...].

Para compreender as possibilidades e os limites do compromisso social dos docentes com a classe que vive do trabalho, torna-se necessário tomar a relação dialética que configura esta dupla face, como os dois lados da mesma moeda que compõem uma totalidade por contradição. Decorre desta afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento tendo em vista a subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo. Contudo, é por meio do trabalho, que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores – contribui para a transformação desta mesma realidade, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias.

Vale destacar, ainda, nas considerações da autora, a importância da natureza não-material do trabalho docente (o produto não se separa do seu produtor), que pode abrir fendas, possibilidades de não subsunção deste à lógica do capital, de resistência e autonomia.

Vem tornando-se objeto de estudo freqüente a questão da insatisfação dos professores no magistério, caracterizada pelas manifestações de desistência dos mesmos em relação ao cotidiano educacional (faltas, abonos, licenças médicas, exonerações, descompromisso, apatia, entre outras) associada a um processo de decadência, pauperização desse trabalho (carga horária estendida, baixa remuneração, falta de formação continuada, exposição à violência, insegurança etc.). Tal situação vem apontando para um processo histórico de produção e reprodução da existência redesenhado pelo modo de produção capitalista, em que o trabalho docente ganha dimensões de precariedade (atingindo a formação do professor), limitando as possibilidades das ações transformadoras deste junto à milhares de sujeitos (jovens e adultos) que vivem do trabalho.

### **Um panorama das condições de trabalho do professor da EJA no C.E.A.B.**

O Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB), situado no 17º Distrito de Campos dos Goytacazes – Tocos, teve implantada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio) no ano de 2004. Esta é oferecida no turno noturno e atende à adolescentes oriundos do Ensino Médio regular, jovens e adultos (homens e mulheres) que foram alijados do processo de escolaridade básica, em idade própria (LDBEN nº 9394/96, art. 37). Os componentes curriculares oferecidos e contemplados na Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) compreendem a base nacional comum do currículo (LDBEN 9394/96), quais sejam: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química, Projeto, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Artes; cada qual com sua carga horária específica, de acordo com a Grade Curricular proposta pela SEEDUC.

Desde a sua implantação, a EJA no CEAB vem ganhando cada vez mais importância, sendo valorizada pela comunidade local devido ao grande contingente de alunos que abandonam os bancos escolares para trabalhar e ajudar no sustento da família, outros por desistirem do estudo, da escola.

Neste contexto, as turmas são formadas por adolescentes, jovens e

adultos (mulheres e homens) com idades que variam entre 18 e 60 anos em média, com a maior parte de trabalhadores (lavrador(a), fiscal de lavoura, operário da Usina Paraíso de Tocos, pescador(a), doméstica, entre outros). São alunos que, por suas condições, oportunidades de vida, demonstram/expressam, em sua maioria, desejo de aprender, de compartilhar conhecimentos e experiências de vida, porém com todas as dificuldades peculiares ao sujeito da EJA (sono, cansaço, atrasos, faltas, entre outras) o que não constitui para este trabalho, objeto de pesquisa e que, portanto, não será aqui desdobrado. Tais alunos compõem três turmas, respectivamente correspondentes ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio de EJA.

Tal cenário descrito justifica-se pela necessidade de nela desenhar as condições de trabalho do corpo docente que atende à referida clientela, a partir dos subsídios de observações, conversas e entrevistas realizadas junto ao mesmo.

A maior parte desses professores não reside na comunidade (utilizam ônibus ou carro para chegar até a escola), possuem uma matrícula na SEEDUC e outros vínculos empregatícios. Todos possuem graduação específica, alguns com Especialização *Stricto Sensu* e um deles com Mestrado. Apesar das determinações pedagógicas do sistema, poucos são os que apresentam o seu Planejamento Docente, utilizando a maioria referências curriculares do Ensino Médio regular (como livros didáticos, planejamentos, projetos pedagógicos, atividades, textos etc).

Nas entrevistas realizadas, observa-se que a maior parte dos professores confirma ter contempladas as especificidades da clientela de EJA em seus planejamentos – o que não pôde ser constatado pela falta de tais registros no arquivo pedagógico da escola- e alguns que admitem não ter priorizado tais realidades.

Importante ressaltar aqui que, apesar do documento de Reorientação Curricular de EJA enviado pela SEEDUC, os professores não acessam tal material. No dizer de alguns, já sabem o que ali é contemplado: os conteúdos mínimos ou os mais importantes. Ainda, eles admitem não dar importância ao registro do planejamento de suas aulas, pois sendo professores do Ensino Médio regular, já sabem como abordar os conteúdos nas aulas: minimizando-os: *“Eu já sei o que vou dar nas aulas. Na EJA a gente tem que diminuir alguns conteúdos. Não tem jeito.”* (Prof. R.).

A questão primeira que se coloca aqui é a seguinte: têm esses professores uma formação que dê conta das vicissitudes do trabalho docente junto à clientela da EJA? Perguntados sobre as oportunidades de qualificação permanente para o trabalho com tal modalidade de ensino,

90% respondeu negativamente, mas admitindo sentir necessidade desta, além da falta de oportunidades de reunirem-se para troca de experiências (horários reduzidos, desencontros).

Segundo o Documento Base (2006) do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de Jovens e Adultos (PROEJA), há que se assumir a formação integral dos sujeitos da EJA, atentando-se para as suas especificidades, observando se, os que estão envolvidos em tal modalidade tenham o comprometimento para com a proposta. Cita o Documento Base do MEC/SETEC (2006):

O fundamental nesta proposta é atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as especificidades geracionais. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência [...] ainda sobre os sujeitos envolvidos na EJA, é importante que estejam abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social. [...] Dos gestores públicos (MEC e Secretarias Estaduais e Municipais) aspira-se o comprometimento com a viabilização de financiamento permanente, em tempo hábil e com as necessárias articulações políticas, como garantia para uma oferta perene e de qualidade. [...] Dos servidores, em geral, deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA. [...] Professores, como educadores que são, ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta, poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico.

Se junta a essa análise da realidade didático-pedagógica dos professores da EJA/CEAB, a que se refere às condições de trabalho deste grupo. Indagados sobre a opção por trabalhar com tal modalidade, dois disseram que não foi por livre escolha, tendo sido em função de complementar carga horária ou por não ter tido oportunidade de escolher turmas do ensino regular. O restante, portanto, a maior parte dos entrevistados, afirma ter optado pela docência junto a essa clientela por gostar das peculiaridades desta e das oportunidades de aprendizagem. Alguns dos depoimentos são aqui evidenciados:

*“[...] os alunos, em sua maior parte, têm um interesse maior, mesmo com*

*todas as dificuldades.*” (Professor G.).

*“E sempre gostei de trabalhar com pessoas adultas. Aprendemos muito na relação com o outro, novas experiências.”* (Professora M.).

Torna-se importante destacar o pensamento desta professora que, associado a algumas de suas colocações em reuniões pedagógicas sobre a sua satisfação em trabalhar com jovens e adultos (devido à riqueza das experiências e histórias de vida), remontam à um ideal de educação referenciado pela valorização e reconhecimento de saberes de vida como conteúdos concretos imprescindíveis para a construção de conhecimento e na constituição de agentes sociais. No dizer de Kuenzer (2009), sobre a nova proposta pedagógica para o Ensino Médio:

Esse novo projeto, portanto, trabalhará o desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mãos e sentimentos, na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição à unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo.

Ainda analisando a realidade de trabalho do referido grupo docente, constatou-se que, em relação à carga horária de trabalho, a maioria manifestou ser satisfatória, tendo alguns colocado a necessidade de melhor remuneração. Sobre as condições de trabalho no colégio, parte deles demonstra descontentamento para com a falta de estrutura em alguns ambientes como laboratórios, biblioteca, auditório, quadra esportiva, assim como em relação ao material didático (falta de livros) e à carga horária das disciplinas (número de aulas insuficiente). Faz-se necessário destacar a “queixa” de um deles: *“Condições precárias [...] sem capacitação para atuação dos docentes. Tudo é feito de cima para baixo. E depois é só cobrança. Se vira nos trinta.”* (Professora M.). Seria esta uma alusão ao tolhimento do trabalho docente por exigências das relações de mercado?

Segundo Kuenzer (2004), o trabalho do professor se objetiva na tensão entre o trabalho em geral (qualificador, transformador, prazeroso) e o trabalho capitalista (mercadoria comprada para valorização do capital), tensão acentuada pela natureza não-material desse trabalho, ou seja, não há separação entre produto e produtor. Esse caráter do trabalho docente permite reafirmar o poder do trabalhador assim como cada vez mais minimizar o seu espaço de intervenção, devido à crescente mercantilização



dos serviços educacionais.

A partir de observações diretas e discussões em reuniões pedagógicas, puderam-se constatar também outras queixas sobre tais limites/cobranças do sistema:

1. *“Quer saber a verdade? No final é tanta exigência que eu não sei se dou minhas aulas ou se fico preparando os papéis (professora se referindo a planejamentos, projetos, diários) que eles querem. Sinceramente, dá vontade de desistir de tudo.”* (Professora H.).

2. *“Temos ar condicionado em todas as salas, computadores – agora com essa história de diário on-line. Tem dinheiro pra isso, pra cobrar mais ainda da gente, mas aumento de salário que é bom, cadê?”* (Professora M.).

3. *“O estado, cobra tanto da gente, mas nunca deu um curso sobre EJA.”* (Professora Q.)

O descontentamento desses professores retratam as dificuldades que encontram no percurso do trabalho docente, minando, inibindo seus desejos, referências e crenças em função da “política exercida pelas esferas administrativas”. (CALDAS, 2007).

Segundo Christophe Dejours (1992), “executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige a produção de esforço e de vontade, em outras circunstâncias suportadas pelo jogo da motivação e do desejo.”

O aumento das responsabilidades do professor vem sobrecarregando seu cotidiano profissional, provocando desânimo e insatisfação. No que se refere a esses docentes da EJA, há uma manifestação constante de cansaço (fim de uma jornada intensiva de trabalho durante o dia) e desilusão para com as perspectivas iniciais sobre seu trabalho.

Esteve (1995) reflete sobre essa deficiência nas condições de trabalho:

Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural das condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas [...] Muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades exigem. Em médio prazo, esta situação provoca a inibição do professor. [...] As condições de trabalho dos professores, nomeadamente os constrangimentos institucionais, também constituem entraves às práticas inovadoras.

Este breve panorama das condições de trabalho dos professores da EJA/CEAB, abre grandes lacunas para reflexão e análise sobre o processo de precarização do trabalho e formação docente para atuar junto aos jovens

e adultos da EJA e PROEJA, que é objeto de investigação deste artigo.

Sobre isso, Lapo e Bueno (2002) afirmam:

Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (...) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério.

Busca-se compreender, elucidar o processo de desconstrução do trabalho docente em função das relações de dominação tecidas na sociedade e no trabalho, que acabam por determinar um percurso de falência dos princípios, comportamentos e compromissos do professor perante a classe dos que vivem do trabalho.

### **Os sinais da precarização do trabalho docente EJA/PROEJA**

Refletindo sobre os dados coletados com as entrevistas realizadas junto aos professores da EJA do CEAB, além das idéias expostas nas reuniões pedagógicas e observações desse cotidiano escolar, com base também na entrevista feita com um professor do PROEJA do IFF/ Campos dos Goytacazes, passou-se à análise de todos esses elementos, à luz dos referenciais apontados neste trabalho e, principalmente, a partir do estudo e debates travados durante as aulas do curso de Pós-Graduação em PROEJA, conduzindo, então, para a constatação de um quadro de desistência e precarização deste trabalho docente. Na condução desta análise, torna-se imperioso citar que este artigo tende a aproximar-se de tal quadro sem, contudo, pretender esgotar as possibilidades de desdobramentos ou conclusões, o que vem ratificar o objetivo inicialmente anunciado: o de contribuir para o debate ou aprofundamento do tema central.

Os depoimentos e dados colhidos da realidade dos docentes apontam para alguns sinais de desistência frente às dificuldades encontradas (condições de trabalho) e as exigências impostas pelo sistema, denotando uma forma de exploração.

Caldas (2007) alerta:

No caso dos professores, a contribuição para o processo de acumulação se dá a partir de uma característica muito peculiar do seu trabalho: a sua natureza não-material, já que não é possível separar o produtor de seu produto. Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o

modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades.

Os docentes, ao manifestarem descontentamento para com as “cobranças” do sistema, que acabam por “minar suas forças”, causando uma espécie de desânimo em relação ao trabalho, desvelam o quadro de uma possível desistência de seus objetivos e compromisso profissional: “[...] dá vontade de desistir de tudo”.

No que diz respeito à formação, os entrevistados expressaram a necessidade de qualificação profissional para o trabalho com o público da EJA. Tal aspecto, interfere em suas práticas pedagógicas engessadas (falta de planejamento contemplando as especificidades da EJA, de adequação dos conteúdos à realidade concreta dos educandos, avaliações classificatórias, metodologias e material didático “transplantados” do Ensino Médio regular). Percebe-se aí um certo abandono ou um “relaxamento dos vínculos” com a profissão.

Lapo e Bueno (2003) elucidam essa questão:

O trabalho, para que seja realizado satisfatoriamente e para que cumpra seu papel equilibrador, requer o estabelecimento de vínculos específicos com determinadas classes de objetos: instituições, pessoas, instrumentos, organizações. Esses vínculos (...) são entendidos como o conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com o trabalho docente, e que depende da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos. Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério. Assim, pode-se dizer que o abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão.

Outro aspecto enfatizado pelos professores como fonte de insatisfação com o magistério são as condições desfavoráveis de trabalho: baixa remuneração, a desvalorização governamental e dos próprios alunos (colocação da Professora Q. na entrevista), carga horária excessiva, número insuficiente de aulas por disciplina, a burocracia institucional, a falta de qualificação, a escassez de recursos materiais. Um certo “mal-estar” é percebido através dos depoimentos. Esteve (1996) significa o mal-estar docente como um conjunto de reações desajustadas dos professores frente às mudanças/exigências sociais, ocasionando mazelas psicológicas e processos de culpa vivenciados por esses, afetando o cotidiano de trabalho:

A expressão mal-estar docente (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Constataram-se, ainda, uma situação concreta de ruptura e abandono do magistério por um dos professores, expressos no seu cansaço físico e emocional perante as exigências burocráticas do sistema. Destaca-se, aqui, um de seus depoimentos em reunião pedagógica:

*“Eu adoro dar minhas aulas, eu adoro meus alunos de EJA, mas quando chega nessa parte burocrática eu travo. Eu não consigo mais dar conta de tanta exigência, de tanto papel. Ah, enjoei! Meu corpo já não dá mais. Tô a poder de remédios anti-depressivos, só que eles me acalmam, me dão muito sono e eu acabo não conseguindo fazer nada, ainda mais escrever. Já tá na hora d’eu sair mesmo.”* (Professora M.)

Esta professora não apresentou falta ou licenças durante todo seu exercício na escola, porém, ultimamente, vem apresentando atestados e licenças médicas frequentemente (causando surpresa nos alunos e demais colegas de trabalho), culminando com a entrada no seu processo de aposentadoria; ao mesmo tempo em que manifesta suas dificuldades coloca também a plena realização com sua docência junto à clientela da EJA. Quando perguntado se já havia pensado em desistir da profissão docente, respondeu contundentemente: “Não! Porque gosto de dar aula, mesmo sem utilizar recursos modernos. Quando conseguimos estimular um aluno à aprendizagem, nos sentimos plenos, realizados.”

Lapo e Bueno (2003) caracterizam o abandono definitivo, como alternativa última para o abandono temporário (licenças, faltas, etc) que se torna ineficiente ou insuficiente.

De modo geral, é quando esses abandonos temporários e espaciais se tornam ineficientes ou insuficientes que ocorre o abandono definitivo. Essa não-suficiência que os mecanismos de evasão passam a ter com o decorrer do tempo, provavelmente esteja relacionada ao fato de que, ao retornarem, os professores encontrem a mesma situação, sem que tenha havido alterações significativas para a melhoria da vida no trabalho e, com isso, o desânimo e o desencanto do professor vão aumentando.

Mas é preciso considerar, também, que há um limite para a utilização desses mecanismos de evasão. Eles não podem ser utilizados indefinidamente. Eles são restringidos não só pelas normas que regem o sistema educacional, que limitam o tempo para os distanciamentos físicos, mas, também, e, principalmente, pelas características do próprio professor, o modo pelo qual ele enfrenta as situações conflitantes, por sua posição existencial diante da vida e do trabalho que determina o tipo e o tempo dos distanciamentos psicológicos.

Na breve aproximação do contexto docente do PROEJA/IFF (breve devido às poucas oportunidades de contato com os docentes, porém com a importante contribuição de um deles, através de entrevista), pode-se constatar que, no que se refere às condições de trabalho (bastante favoráveis, na opinião do entrevistado), há uma grande diferença para com as dos professores do CEAB. Porém, no que se refere às especificidades do trabalho no PROEJA, o professor ressalta a falta de preparo dos professores para lidar com estas.

O Documento Base (2006) do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) destaca que um dos fins deste está na tentativa de resgate e reinserção de milhões de jovens e adultos no sistema escolar brasileiro, com a perspectiva da formação integral (permitindo-lhes o acesso à educação e à formação profissional). Ao defender e traduzir o currículo integrado (a integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional), subtende-se a necessidade de qualificação docente específica para tais práticas, já que essa proposta de integração geralmente não é contemplada nos currículos de formação/graduação do professor. Explicita o Documento tal proposta:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

O Documento ainda aponta para a vital necessidade (o que a proposta do Programa contém) de se atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, além dos compromissos gerados para os gestores públicos (MEC e Secretarias Estaduais e Municipais), os gestores das instituições e, também, os servidores (deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA).

Ainda a respeito da organização curricular da EJA contempladas no referido documento, tem-se aí evidenciadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta (art.5º, parágrafo único, inciso III):

III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (MEC, DCN, 1996)

A reflexão que se torna necessária aqui fazer é sobre o distanciamento entre as condições reais de qualificação do docente para atuar (e que já atua) junto a essa clientela de EJA e PROEJA e as propostas, ideais condizentes com as especificidades desta (anunciadas nos referenciais legais). Tal dicotomia ratifica, mais uma vez, sinais de precarização do trabalho docente, ao se deparar com uma realidade de trabalho sem a devida correspondência com as condições de nela atuar.

## Considerações Finais

O processo de precarização do trabalho docente é ratificado pelo sofrimento e desencanto revelado pela realidade dos professores exposta neste texto. Segundo Dejours (1999), o sofrimento em relação ao trabalho

decorre de vários fatores, que vão desde as condições de trabalho até o sofrimento psíquico ocasionado pela dicotomia entre as exigências e as condições de realização.

Observou-se que todas as condições desfavoráveis ao trabalho dos docentes (apontados neste trabalho), acabaram por provocar ações/perspectivas/ sentimentos de desistência por parte destes em relação aos compromissos/ princípios docentes.

Na contramão desta realidade, pode-se constatar (através das entrevistas e discussões em reuniões pedagógicas) que alguns professores ainda “resistem” a essas condições, demonstrando satisfação/realização profissional para com o trabalho docente junto à clientela da EJA/ PROEJA, por ser esta provida de ricas experiências de vida, constituindo um manancial de aprendizagem e trocas.

O trabalho docente precarizado torna-se evidente nas realidades observadas, porém invisível aos olhos do profissional, que não percebe as mazelas causadas por este no seu cotidiano de trabalho e na sua pessoa. As queixas não geram reflexões, ações sobre seu trabalho, diluindo-se no cotidiano e, de forma sutil, instalando-se nas atitudes, escolhas, discursos e práticas dos professores.

A precarização do trabalho docente, refletida aqui a partir da (re) leitura das condições de trabalho dos professores de EJA no CEAB, torna-se manifesta e definida pelas relações travadas entre estes e as exigências tecidas pela lógica das relações de trabalho do modo de produção capitalista, que invade o cotidiano escolar, minando os princípios da prática educativa e provocando o desmonte de umas das estruturas mais fecundas de construção de sociedades mais justas e igualitárias – o princípio educativo do trabalho.

## Referências

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. *Documento-Base. Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA*. Brasília, 2006.

CALDAS, A. *Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das Professoras e Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba*. Tese (Doutorado) - UFPR Paraná, 2007.

ClAVATTA, M. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. RÂMOS, M. N. *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez- Oboré, 1999.

ESTEVE, J. M. *Mudanças Sociais e Função Docente*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto editor, 1995.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

KUENZER, A. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAPÓ, R; BUENO, B. 2003. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p. 118, mar. 2003.