

# As condições do trabalho docente e as políticas de reestruturação produtiva do capital

Maria Rosilene Maués Gomes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (Brasil)

Carlos Nazareno Ferreira Borges

Universidade Federal do Pará (Brasil)

## Resumo

O estudo aborda condições de trabalho docente no contexto das políticas de reestruturação capitalista. Trata-se de uma seção da tese de doutorado revisada, atualizada e com alguns acréscimos. O objetivo foi analisar a conformidade do trabalho docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) com os interesses do capitalismo. A construção textual fundamentou-se em autores clássicos, como Marx e Engels (1998), e autores contemporâneos, como Freire (2005), Adorno (1995) e Saviani (2007). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base em análise documental, pesquisa de campo, observação, questionário e entrevista semiestruturada. Os resultados revelaram que de um lado há um discurso que sustenta a universalização da educação e a formação dos docentes. De outro, há um controle sobre a escola e a formação dos professores para que se convertam aos interesses do projeto do capital. Revelou, ainda, que o trabalho docente na EJA é secundarizado e realizado sob orientação do capitalismo.

Palavras-chaves: Trabalho. Condições de trabalho docente. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Reestruturação capitalista.

## Teaching work conditions and capital's productive restructuring policies

### Abstract

The study addresses teaching working conditions in the context of capitalist restructuring policies. It is a section of the doctoral dissertation that has been revised, updated and with some additions. The aim was to analyze the conformity of teaching work in Youth, Adult and Elderly Education (EJA), in Portuguese

abbreviation) to the interests of capitalism. The textual construction was based on classic authors, such as Marx and Engels (1998), and contemporary authors such as Freire (2005), Adorno (1995) and Saviani (2007). This is a qualitative study based on document analysis and field research, observation, questionnaire, and semi-structured interview. The results revealed that on the one hand there is a discourse that supports the universalization of education and teacher formation. On the other, there is a control over the school and the formation of teachers so that convert to the interests of the capital project. It also revealed that teaching work at EJA is secondary and carried out under the guidance of capitalism.

Keywords: Work. Teaching working conditions. Youth, Adult and Elderly Education. Capitalist restructuring.

---

## Condiciones de trabajo docente y políticas de reestructuración productiva del capital

---

### Resumen

2

El estudio aborda las condiciones de trabajo docente en el contexto de las políticas de reestructuración productiva capitalista. Se trata de una parte de la tesis doctoral revisada, actualizada y con algunos añadidos. El objetivo fue analizar la conformidad del trabajo docente en la Educación de Jóvenes, Adultos y Mayores (EJA, en la abreviatura en portugués) con los intereses del capitalismo. La construcción textual se basó en autores clásicos, como Marx y Engels (1998), y contemporáneos, como Freire (2005), Adorno (1995) y Saviani (2007). Se trata de un estudio cualitativo basado en análisis documental, investigación de campo, observación, cuestionario y entrevista semiestructurada. Los resultados revelaron que por un lado existe un discurso que apoya la universalización de la educación y la formación docente. Por otro, existe un control sobre la escuela y la formación de los docentes para que se conviertan a los intereses del proyecto capitalista. También reveló que el trabajo docente en la EJA es secundario y se realiza bajo la orientación del capitalismo.

Palabras clave: Trabajo. Condiciones de trabajo docente. Educación de Jóvenes, Adultos y Mayores. Reestructuración capitalista.

## Introdução

O artigo aborda as condições de trabalho docente no contexto das políticas de reestruturação do capitalismo. O trabalho é originário de uma seção da tese de doutorado revisada, atualizada e acrescida de algumas reflexões atuais. O objetivo foi analisar a conformidade do trabalho docente na EJA aos interesses do capitalismo em sua fase de reestruturação. Para dar consistência teórica às nossas reflexões, tomamos como referencial teórico os estudos de autores clássicos, entre os quais, destacamos: Marx e Engels (1998), Freire (2005), Adorno (1995) e autores contemporâneos, a exemplo de Saviani (2007) e Aranha (1996, Castro; Brito (2013), Oliveira e Vieira (2012), entre outros.

O anseio pela temática em tela surgiu a partir de nossa história de vida entrelaçada ao contexto da EJA, haja vista sermos oriundos dessa modalidade de educação. Nesse sentido, compreendemos que esta pesquisa muito pode contribuir à problematização e à possibilidade de um trabalho docente capaz de estimular processos de educação emancipadora e libertadora. Embora o cenário não seja favorável, pois, quando analisamos as políticas educacionais, com base na orientação do capitalismo, verificamos que, de um lado, há um discurso que sustenta a universalização da educação e a formação dos docentes. De outro, é notório que há todo um controle sobre a escola e a formação dos professores, a fim de que esses profissionais da educação se convertam aos interesses do projeto do capital.

No decorrer do texto, demonstramos como o trabalho docente vem sendo inferiorizado, realizado por pessoas de pouco valor do ponto de vista da classe dirigente, embora tenha merecido algum prestígio em certos países no decorrer da história. No contexto atual, o trabalho do professor segue em conformidade com os mandos do sistema capitalista opressor. Por isso, nos propusemos oferecer reflexões que contribuam para um olhar crítico sobre as atuais condições em que o trabalho docente na EJA vem sendo realizado, para, a partir daí, pensarmos outras possibilidades de desenvolver o trabalho docente em prol da emancipação dos sujeitos da EJA.

Metodologicamente, o trabalho foi conduzido pelos princípios da pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2010), para quem

esse tipo de pesquisa possibilita a indissociabilidade entre sujeito e objeto do conhecimento. Para obtenção das informações foi realizada uma revisão de literatura e pesquisa de campo que proporcionaram a apropriação das seguintes técnicas: entrevista semiestruturada com duas professoras da rede municipal de Abaetetuba-Pará, que atuavam como coordenadoras da EJA na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) naquela ocasião, as quais foram identificadas pelos codinomes: coordenadora Izabela; coordenadora Giovana neste trabalho. A partir da observação participante e da pesquisa documental na referida Secretaria, capturamos dados referentes aos anos entre 2015 e 2019 acerca do vínculo dos professores que atuavam na EJA na rede municipal de Abaetetuba-Pará nas três localidades que compõem a rede, quais sejam: cidade, ilhas, estradas/ramais. Os dados obtidos nos documentos foram sistematizados, organizados em gráficos e analisados de forma dinâmica, crítica e contextual.

4 O artigo está estruturado em três seções, inicialmente, fazemos um movimento que parte do macro ao micro, ao partirmos do conceito de trabalho de modo geral; em seguida, tratamos de condições de trabalho docente e; finalmente, articulamos o trabalho docente às condições da EJA, evidenciando as primeiras aproximações com os resultados da pesquisa empírica.

## Trabalho docente à luz do pensamento crítico

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

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas, eles próprios começam

a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seu meio de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 1998, p. 10).

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

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

Na mesma linha de pensamento, Freire (2006, p. 36) discute que “[...] transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os”. Diferente dos animais que não fazem história, porque não emergem no tempo, são atemporais na medida em que vivem um hoje permanente, o homem, segundo Freire (1983), faz história, projeta sua existência e transforma a sua realidade.

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

natureza, ao contrário, dominam a natureza e a adaptam às suas necessidades. Apesar disso, Saviani (2007) recorda que

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

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

Essas considerações iniciais acerca do trabalho como atividade fundamental da existência humana expressam que somente os humanos, como seres históricos, produzem materialmente a sociedade e, conseqüentemente, a sua existência. Além disso, fazem-no da forma mais criativa possível porque, diferente das outras espécies animais, podem tridimensionar o tempo presente, passado e futuro (Freire, 2005). É no reverso de uma sociedade marcadamente capitalista em que o trabalho é produzido para satisfazer as necessidades da economia que devemos pensar o trabalho docente na EJA.

O trabalho docente na sociedade contemporânea segue a lógica da totalidade na ordem capitalista. Logo, sua materialidade se faz de forma alienada e subordinada às suas orientações (Castro; Brito, 2013). Os autores destacam, ainda, que “[...] por um lado, o trabalho do docente incide sobre o processo de valorização do capital; por outro lado, cria as condições para

a capacitação de mão-de-obra que é consumida pelo capital e pelo Estado” (Castro; Brito, 2013, p. 124-125).

Neste estudo, ocupamo-nos em analisar a conformidade do trabalho docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) aos interesses do capitalismo. Para isso, fez-se necessário compreender o que se entende por trabalho docente. De acordo com Oliveira (2010), trabalho docente é uma categoria que envolve dois elementos fundamentais da condição humana: os sujeitos e as atividades desenvolvidas por eles. A autora também destaca que os sujeitos não são apenas os trabalhadores envolvidos no fazer pedagógico no ambiente da sala de aula, mas abrange, além dos professores, outros profissionais do processo educativo.

Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros (Oliveira, 2010, p. 1).

○ entendimento da autora acerca do trabalho docente, envolvendo funções do processo educativo para além do ambiente da sala de aula, reflete o contexto da nova forma de organização do trabalho docente que envolve

[...] novos modelos de regulação e de organização do trabalho nas escolas, propostos pelas reformas educativas, a partir dos modelos gerenciais orientados pelo mercado, mesmo que sutis, afetam as escolas e o trabalho docente de forma profunda (Hypólito, 2012, p. 216).

○ trabalho desenvolvido pelos docentes que atuam na EJA na Amazônia Tocantina ratifica a compreensão de Oliveira (2010) com relação ao conceito de trabalho docente, uma vez que, em razão das precárias condições das escolas públicas, especialmente as do campo, e da ausência de profissionais para o exercício das diferentes funções, como as de serventes, faxineiros, merendeiros, gestores, coordenadores pedagógicos, secretários etc., os docentes acabam por assumir muitas e variadas funções, ainda que

7

não se vejam preparados para exercê-las. Essa realidade se materializa em precarização e intensificação do trabalho docente. Dessa forma,

[...] é pertinente defender que o sistema escolar transfere ao professor a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005, p. 191).

Além de todas as atribuições que exigem do professor mais dedicação e mais esforço físico e emocional, os docentes não têm asseguradas boas condições para desenvolver o trabalho profissional, muito menos exercem uma profissão de prestígio na sociedade. Essa concepção de desprestígio do trabalho do professor tem resquícios na Antiguidade.

Manacorda (2010, p. 82) recorda que, na Grécia, “[...] o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça”. Era denominado de *grammatistés* e recebia um salário de miséria. Em Roma, o trabalho docente era realizado por um escravo pedagogo e mestre, sendo que, “[...] com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação se torna um ofício praticado inicialmente por escravos no interior da família e, em seguida, por libertos na escola” (Manacorda, 2010 p. 102). Dessa forma, o trabalho docente já apresenta desde a Antiguidade dimensões degradantes, demonstrando ser uma profissão sem prestígio social e remuneração justa, praticada por pessoas excluídas da sociedade.

Na obra *Educação e Emancipação*, Adorno (1995), ao abordar o tema *tabu acerca do magistério*, destaca que o trabalho docente na Alemanha apresentou dimensões, por vezes, degradantes que evidenciaram o preconceito da sociedade em relação ao magistério se comparado a outras profissões como, por exemplo, a dos médicos, advogados e professores universitários em relação àqueles da educação básica. Adorno (1995) destaca que o magistério já foi associado à profissão de fome, embora reconheça que possui algum *status* e poder por ser responsável por contribuir para a formação das profissões de prestígio, embora não goze dos mesmos prestígios sociais.

Freire (2005) ressalta a necessidade de o docente romper com a concepção bancária de educação, pois ela se nutre da narração dos conteúdos preestabelecidos, em que os educandos são concebidos como recipientes vazios no quais o educador deposita o saber que emerge dos interesses dos opressores. Assim, a educação bancária está a serviço dos interesses da classe dominante. “Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (Freire, 2005, p. 69). Eis, pois, um dos grandes desafios do educador que se quer revolucionário: trabalhar o processo de libertação com os oprimidos, bem como a libertação dos opressores.

Freire (2005), afirma a necessidade da reflexão crítica dos oprimidos acerca da opressão. Na perspectiva freireana, somente o pensar autêntico, crítico e reflexivo pode despertar nos sujeitos o interesse pela superação de sua desumanização, porque revelarão que a injustiça e a opressão são realidades históricas resultantes da ordem injusta do sistema que gera o *ser menos*. Logo, a desumanização não é destino dado ou vocação ontológica.

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

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

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

Ao analisarmos o contexto das condições de trabalho docente no Brasil, a partir dos anos 1990, compreendemos, com base nas teorias de Castro e Brito (2013, p. 117), que essa atividade laboral “[...] é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições”. Isso nos faz pensar que a luta

pela superação da desumanização proveniente da reestruturação do capitalismo exige dos docentes, em primeiro lugar, reconhecimento e consciência crítica da realidade opressora; em segundo lugar, exige pensar ações capazes de resgatar a sua humanidade negada na injustiça, na exploração, na opressão e na violência promovidas pelos opressores que fazem dos sujeitos marginalizados e oprimidos mão de obra a serviço dos interesses do capital (Freire, 2005).

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

10

Nesse sentido, entendemos que *condição docente* não é um termo fixo, mas um campo aberto, em construção, marcado por avanços e retrocessos, resultantes de construções sociais e históricas, que envolvem possibilidades favoráveis ou desfavoráveis, conforme o contexto macro e micro em que essa atividade se desenvolve. Desse modo, Fanfani (2010, p. 2) ressalta que “[...] é de particular interesse analisar, a partir de uma perspectiva histórica [...] e relacional, o conjunto de atores, interesses, relações de força e estratégias que se desdobram nessa luta permanente pela definição do ofício”. Mais uma vez, percebemos a relevância dos processos históricos para compreendermos as vicissitudes do tempo presente.

Ao recorreremos aos marcos históricos, vemos que os anos 1990 marcaram um período histórico de reformas decorrentes das reestruturações do capitalismo em âmbito mundial, afetando profundamente os países da América Latina. Políticas de cunho neoliberal foram adotadas visando superar a crise econômica ocasionada pelo desequilíbrio do estado de bem-estar

social. No campo educacional, tais reformas, segundo Silva e Abreu (2008), ganharam forma a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Dessa Conferência, resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual propõe a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem como objetivo central.

A referida conferência deu base no Brasil para a construção do Plano Decenal de Educação para Todos, vigente nos anos 1993-2003. O evento também foi crucial para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996 (LDB/96). A partir desses dispositivos legais, foram implantadas várias mudanças, visando adequar o sistema educacional aos acordos realizados entre os países da América Latina e os organismos internacionais responsáveis pelos investimentos nas reformas educacionais. Estudos de Oliveira (2004) evidenciam que

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (Oliveira, 2004, p. 1.130).

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

tange ao trabalho docente, é delineada uma série de atribuições, conforme o Art. 13, incisos I ao VI, da LDB:

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

12 Como descreve o documento, assistimos, a partir da nova LDB, a uma ampliação das responsabilidades dos docentes, que envolve questões do fazer pedagógico, do projeto político pedagógico, da gestão, do planejamento, da avaliação e da relação família-escola-comunidade. Uma das consequências das novas exigências imputadas é a intensificação do trabalho docente, que vai refletir nas condições de trabalho desse profissional da educação. Dessa forma,

[...] é possível analisar a intensificação tanto em termos quantitativos relacionados ao volume de tarefas, como em termos qualitativos caracterizados pelas transformações da atividade sem o necessário suporte social para acomodar as exigências do trabalho (Oliveira; Vieira, 2012, p. 174).

Para as autoras, a intensificação do trabalho docente resulta em maior responsabilidade do professor pelo resultado escolar, incluindo o sucesso ou insucesso dos estudantes, contribuindo para a “autointensificação do trabalho”. Além disso é perceptível que o trabalho docente acontece em precárias condições, interferindo na aprendizagem dos alunos, deixando o docente “[...] com sentimento de insatisfação, esvaziamento, impotência diante das inúmeras tarefas que não possuem relação direta com o seu papel

como sujeito mediador do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos” (Macedo; Cabral Neto, 2013, p. 156).

Além dos aspectos sobre a intensificação do trabalho docente, existem outras nuances imbricadas na nova dinâmica de regulação das políticas educacionais que afetam as condições do trabalho docente. Por tais razões, é importante entender como a literatura conceitua as condições de trabalho docente. Para Assunção e Oliveira (2010), esse conceito envolve questões que vão além de infraestrutura e materiais, à medida em que

[...] não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego (Assunção; Oliveira, 2010, p. 1).

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

Outra autora, Migliavacca (2010, p. 1), aborda as condições de trabalho do professor destacando que “[...] a expressão alude aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor [...]”. Fanfani (2010) ressalta que é importante considerar aspectos objetivos e subjetivos sobre o tema, isso porque a docência existe como realidade objetiva, mas nela estão presentes os valores, o modo de ser, os sonhos, as representações, ou seja, as dimensões da subjetividade docente que não podem estar dissociadas daquelas dimensões mais objetivas. E, ainda, Castro e Brito (2013) categorizam *condições de trabalho docente* em seis aspectos, quais sejam:

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

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

Na seção a seguir, trataremos de condições de trabalho docente no contexto da pesquisa, evidenciando aspectos relacionados à precarização do trabalho temporário.

14

## **As condições de trabalho docente na EJAI: descortinando a realidade**

Ao analisar as condições de trabalho docente na EJAI, estamos considerando-a dentro do contexto histórico desde o período da colonização. Esse período faz alusão ao tempo em que os padres jesuítas, considerados os primeiros educadores dos escravizados e dos indígenas, iniciaram os processos educativos, cujos objetivos se voltavam para a catequese e para o desenvolvimento da economia do país.

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

e muito bem orientada pelos interesses do capital estrangeiro (Haddad; Di Pierro, 2000).

Oliveira (2010) recorda que desde o começo da formação do povo brasileiro o professor foi tratado como objeto. Nossa tradição cultural brasileira não permitiu que o professor gozasse de liberdade, participação, autonomia e opção política para transformar a situação de opressão. Ao contrário, era mais um

[...] instrumento de dominação e, muitas vezes, ficava nas cadeias mais inferiores do processo [...]. O professor era aquele que ia saturar as páginas em branco, que caíam sobre suas mãos, e ia marcá-las com o ferrete daquela sociedade (Oliveira; Fernandes, 2010, p. 122).

A racionalidade era de que o professor deveria adotar uma atitude neutra no seu fazer pedagógico como se os problemas sociais, que, aos poucos, iam se agravando em razão da opressão da classe burguesa sobre as classes economicamente desfavorecidas fossem apartados da escola.

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

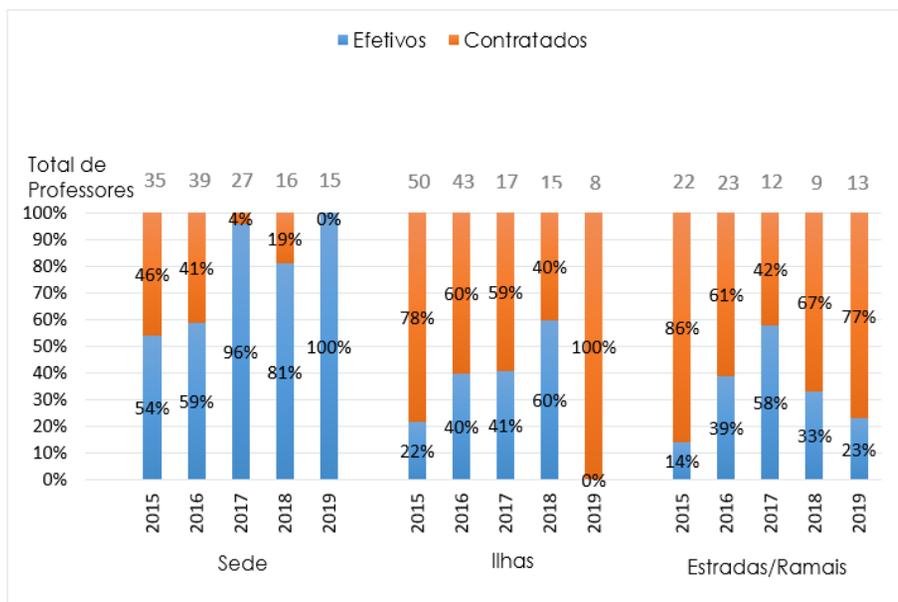
Talvez uma das razões para essa tomada de atitude assistencialista esteja relacionada às precárias condições de emprego. Uma pesquisa desenvolvida por Oliveira e Vieira (2012) acerca da condição docente em sete estados brasileiros revelou que as condições de trabalho docente no Brasil perpassam por problemas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

A realidade desigual que o Brasil vive sustentada pela injusta distribuição de riquezas resulta em diferenças regionais, sobretudo entre os seus 5.564 municípios, refletindo diretamente na educação pública. Tais desigualdades se traduzem em condições de trabalho mais precárias justamente na fase mais elementar da Educação Básica, sendo ainda aquela que maior contingente congrega, nos termos assegurados na Constituição Federal da

República de 1988, que o Ensino Fundamental e a Educação Infantil são prioridades do município (Oliveira; Vieira, 2012, p. 178).

Com relação aos dados locais, a Região Norte está entre as regiões brasileiras onde a desigualdade social é mais latente. Quando adentramos o universo em que se desenvolve o trabalho dos professores, vemos que as precárias condições se evidenciam a partir das condições de emprego. Na EJAI na Amazônia Tocantina, sobretudo na rede municipal de Abaetetuba-Pará, lócus desta investigação, constatamos que o número de professores contratados foi bastante expressivo entre os anos de 2015 e 2019, especialmente no território das ilhas, estradas/ramais, conforme demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Vínculo dos professores da EJAI na rede municipal de Abaetetuba (2015-2019)



Fonte: Tabulação produzida pelos autores.

Antes mesmo de nos voltarmos para a análise do vínculo dos professores, é importante observarmos a redução de docentes no gráfico. Na sede,

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

Ao analisarmos o gráfico 1 em relação aos vínculos na sede, perceberemos que houve um aumento gradativo de professores efetivos dentre os que se mantiveram, apesar da redução no quadro funcional chegando ao final do período em estudo com 100%. Esse é um dado importante quando pensamos na necessidade de desenvolver um trabalho docente com professores que tenham autonomia para dialogar com os estudantes; que sejam assistidos por processos de formação continuada sem interrupção, como acontece com os contratados, os quais ora estão inseridos no quadro funcional, ora não; e que tenham garantida a valorização profissional com planos de cargo, carreira e salários.

Porém, quando se trata da EJA no campo, os vínculos contratuais precarizados se intensificam. Nas ilhas, por exemplo, o percentual de contratados era de 78%, em 2015. Esse percentual chegou a cair para 40%, em 2018. Contudo, em 2019, atingiu a marca de 100% de vínculos contratuais. Nas estradas/ramais, 86% de vínculos eram contratuais, em 2015. No período em estudo, o ano com menor índice de contrato foi 2017, com 42% de professores contratados, mas o vínculo voltou a crescer e atingiu a média percentual de 77% em 2019.

Essa realidade de intensificação de vínculos contratuais para atuar na EJA no campo revela a visão urbanocêntrica que prioriza a educação aos que vivem nos centros urbanos em detrimento da educação do campo. Isso demonstra o desrespeito com os estudantes do campo, com a comunidade e com os professores que aceitam trabalhar por meio de contratos temporários precarizados, sem a devida valorização profissional. Hipólito (2012, p. 2019) analisa o fato como um “[...] processo de precarização intenso que afeta a carreira, adia concursos, fragmenta a categoria, impõe rebaixamento salariais e cria um exército de reserva pronto para assumir as funções docentes”.

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

Entretanto, existe uma forte contradição entre a realidade vivenciada pelos docentes em condições contratuais precárias e o estabelecido na Lei máxima da educação. Poderíamos conjecturar que se trata de “ignorância” por parte dos professores, mas quando vemos a realidade, observamos que esses sujeitos têm pleno conhecimento da legislação, entretanto, não dispõem de autonomia para lutar pela garantia de sua valorização profissional. O fato de serem indicados por políticos de plantão os amordaça e os impede de lutar pela conquista de seus direitos.

A precarização contratual de professores faz parte de uma política de flexibilização do trabalho que visa atender às exigências da reestruturação produtiva do capital e se perpetua em todo o Brasil e expõem as pessoas que necessitam de trabalho às piores condições trabalhistas. Uma questão em evidência é a forma como esses contratos são efetivados. Quando questionadas sobre como eram realizados os contratos dos professores, as duas professoras que exerciam função de coordenadoras da EJA na SEMEC/ Abaetetuba, no período da pesquisa, responderam:

Por todos os levantamentos de dados que eu realizei dentro do setor durante dois anos, eu observei que a maioria contratada é indicação política. Porém, a maioria pelo território ilhas, estradas e ramais, sendo que há uma garantia aqui na sede de que sejam lotados os concursados (Coordenadora Giovana, 2019).

[...]

Não vi critérios no tempo que eu passei lá e participei das lotações. O professor efetivo já vem da escola pela portaria. A portaria diz “o professor mais antigo tem que ser lotado”. O contratado é indicação. Não tem critério, tipo, o professor já trabalhou alguma vez na EJA? (Coordenadora Izabela, 2019).

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

É perceptível, portanto, que os dirigentes locais exercem seu poder para fazer da EJAI um cabide de emprego. As próprias coordenadoras demonstraram não ter autonomia para mudar essa realidade, uma vez que estão ali para atender ao mandonismo do poder de plantão local. Por mais boa vontade que tenham para tentar melhorar a qualidade da educação destinada aos sujeitos dessa modalidade, faltam-lhes autonomia e liberdade, mas falta, também, coragem para lutar pela garantia dos direitos a quem os trabalhos desenvolvidos devem beneficiar. Em vista dessa realidade, Freire (1996) adverte que, como sujeitos de decisões, temos a possibilidade de escolher se devemos transgredir a ética, aceitando o mandonismo da classe opressora, ou condená-la, recusando qualquer determinismo fatalista que nos oprime e aprisiona.

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

A coordenadora Giovana relata que é assegurado que todos os professores sejam efetivos no espaço urbano. No entanto, há de se perguntar: em quais condições esses efetivos foram lotados na EJAI? A coordenadora Izabela diz que o professor efetivo chega com a portaria que garante sua

lotação pelo critério de idade. Em muitos casos, esse professor é descartado do ensino fundamental seriado, pela idade, porque tem mais de um vínculo ou porque apresenta problemas de relacionamento e acaba sendo lotado na EJA como castigo. A coordenadora Izabela relatou que o professor efetivo que vem para a EJA

[...] tem dois vínculos, um do estado, outro do município. O que mais a gente encontra é do estado. O professor trabalha 200 horas no estado e vai para sala de aula, então, ele tem também uma dificuldade muito grande, porque esse professor ele não tem como visitar os alunos. Então, se o aluno já chega cansado, o professor está duas vezes mais cansado que ele (Coordenadora Izabela, 2019).

Com base no exposto pela coordenadora Izabela, é perceptível que existe uma complexidade no quadro profissional da EJA, que, de um lado, está relacionada à história de desvalorização da educação dos sujeitos dessa modalidade de ensino e, de outro, a política que visa conformar a educação aos interesses do capital através da indicação do quadro profissional. É claro que esses não são os únicos aspectos desfavoráveis das condições de trabalho docente em busca de emancipação, mas podem ser considerados fatores preponderantes.

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

Esses dois extremos nos permitem deduzir que o problema das condições de trabalho na EJA não se resume ao tipo de vínculo, mas à própria insignificância da EJA para o sistema educacional do país, por ser uma educação destinada a quem ficou “no meio do caminho” ou a quem nem foi permitido caminhar. É como se a EJA estivesse ali como um simulacro,

somente para provar à sociedade que não foi suprimida, ou, talvez, para justificar sua existência nas leis, mas sem atender aos objetivos que estão teoricamente prescritos na legislação.

## Considerações finais

As reflexões produzidas a partir do debate sobre as condições de trabalho docente na EJA no contexto das políticas de reestruturação produtiva do capital nos permitem pontuar algumas considerações sobre a maneira como o trabalho docente vem se moldando para atender às demandas do capital em sua nova forma de organização.

As reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 mudaram os rumos da educação e conseqüentemente a configuração do trabalho docente de modo geral, ampliando e intensificando o processo de precarização. No tocante ao trabalho docente na EJA, tais processos são ainda mais latentes por se tratar de um público de pouco ou nenhum interesse do Estado, já que são pessoas que não contribuem para o crescimento econômico do país do ponto de vista das políticas neoliberais, por serem adultas, idosas, jovens em conflito com a lei, mulheres, trabalhadores rurais, ribeirinhos, negros, pobres, entre outros.

A pesquisa revelou ainda que o processo de flexibilização do trabalho interfere sobremaneira na autonomia das professoras que atuam como coordenadoras da EJA na secretaria de educação do município, as quais expressam a falta de gerência para estabelecer critérios adequados às necessidades do público da EJA para contratar professores que atuem nessa modalidade de educação. A EJA representa um cabide de empregos para os dirigentes locais e os professores são contratados conforme os interesses da classe dirigente.

É oportuno salientar que as condições em que o trabalho docente vem se realizando já foram denunciadas por autores clássicos como Marx e Engels (1998) e Freire (2005), inclusive os primeiros afirmam que os conflitos dos contextos históricos se originam das contradições entre as forças produzidas pela sociedade de consumo e os modos de troca. No trabalho docente na EJA, são perceptíveis as contradições entre o que se proclama

nos dispositivos legais e o que realmente se materializa na realidade em que o trabalho é desenvolvido. Já Freire (2005) destaca que as precárias condições de trabalho docente exigem engajamento social e luta por condições de trabalho mais dignas e humanas na sociedade capitalista. Para o autor, a superação das contradições exige que os oprimidos tomem consciência da situação de opressão e se comprometam com a práxis libertadora.

Para Adorno (1995), nossa opção, como sujeitos críticos que almejam uma educação a serviço da humanização, da justiça social e da emancipação dos sujeitos, não pode se dar na defesa da opressão.

Urge, portanto, refletir e analisar os interesses, camuflados de boas intenções do capitalismo no tocante à educação. Aos movimentos sociais, aos sindicatos dos professores, aos conselhos municipais de educação e à sociedade civil, é urgente reconhecer a EJA como uma modalidade de educação básica e se engajar na luta em sua defesa, a fim de que possam somar esforços para que ela e os seus docentes sejam reconhecidos, respeitados e tenham condições favoráveis para o trabalho.

## 22 Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente. (Verbete). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BRITO, Fabiana Érica de. As condições do trabalho docente em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica no RN. In: CABRAL NETO, Antônio.; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COORDENADORA Geovana. **Entrevista**. Abaetetuba (Pará), 15 set. 2019.

COORDENADORA Izabela. **Entrevista**. Abaetetuba (Pará), 18 set. 2019.

FANFANI, Emílio Tenti. Condição docente. In: DUARTE, Adriana Maria; OLIVEIRA, Dalila. Andrade.; VIEIRA, Livia. Maria Fraga. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO Sandhi Maria.; ASSUNÇÃO Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/ROSA/Downloads/O\\_professor\\_as\\_condicoes\\_de\\_trabalho\\_e\\_os\\_efeitos\\_.pdf](file:///C:/Users/ROSA/Downloads/O_professor_as_condicoes_de_trabalho_e_os_efeitos_.pdf). Acesso em: 17 jan. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_08\\_SERGIO\\_HADDAD\\_E\\_MARIA\\_CLARA\\_DI\\_PIERRO.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf). Acesso em: 3 abr. 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MACEDO, Valcinete Pepino de; NETO, Antônio Cabral. Condições de trabalho docente: ângulos da situação em escolas da rede municipal de Natal. In: NETO,

Antônio Cabral; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. (org.). **Trabalho docente**: desafios no cotidiano da Educação Básica. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor. In: DUARTE, Adriana Maria Cancelli; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

24 OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5831/e4a4833ef4b899a30764b9a79640a8701b36.pdf>. Acesso em: 17 jan .2023.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rosilene Maués Gomes  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
(Abaetetuba-Brasil)  
Vice líder do Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da  
Amazônia Tocantina (GPEBIAT)  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3426-7849>  
E-mail: [rosilene.gomes@ifpa.edu.br](mailto:rosilene.gomes@ifpa.edu.br)

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges  
Universidade Federal do Pará (Brasil)  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Estudo e Pesquisa, Lazer e Ludicidade (Moçarai)  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-1908-3315>  
E-mail: [naza\\_para@yahoo.com.br](mailto:naza_para@yahoo.com.br)

Recebido 25 jun. 2024

Aceito 23 ago. 2024

25