

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A
PROLETARIZAÇÃO DOCENTE: O QUE NOS FALAM ATRAVÉS DE SUAS
TRAJETÓRIAS DE VIDA E PROFISSIONAL**

Alessandra Nicodemos

alenicodemosufrj@gmail.com

Esse artigo pretende identificar e problematizar os elementos que contribuem para reconhecimento e o auto reconhecimento da origem de *classe social* dos professores que atuaram no PEJA¹, nas disciplinas de história e geografia, no ano de 2010². Minha intenção é advertir, como apontam os estudos de ABREU (2003) e FERREIRA; BITTAR (2006), para a mudança na composição de classe do docente brasileiro na segunda metade do século XX e após, identificar de que maneira tal composição pode se constituir em um elemento potencializador na construção de práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) emancipatórias.

Ferreira & Bittar (2006), vão identificar o processo de inserção de segmentos oriundos das classes populares na carreira docente no contexto de ampliação da escolarização e sua extensão a grupos sociais até então não incluídos nesse tipo de política pública. Nessa direção podemos ponderar que as reformas educacionais praticadas pelos governos militares (1964-1985) se estabeleciam no sentido de possibilitar a entrada de novos segmentos sociais na escola, a partir da construção de uma estrutura de escolarização densamente vinculada às necessidades de uma modernização conservadora em curso e à construção de uma sociabilidade para o consenso.

Essa dinâmica pode ser categorizado na perspectiva de um processo de *proletarização* docente vivenciado pelo professorado no país, iniciando a construção de uma nova identidade social dos docentes da educação básica, que os afasta dos marcos das profissões de cunho liberal e de nível superior; o professor da escola expandida que

¹ Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Atende primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental na modalidade da EJA. No programa as disciplinas de História e Geografia são ministradas em conjunto e por um único professor, que pode ter a licenciatura em História ou em Geografia.

² Os dados e premissas apresentados, recortados e cotejados nesse artigo foram construídos no desenvolvimento da tese de doutoramento da autora, intitulada *O trabalho docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico*, defendida no ano de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

se forja no Brasil a partir dos anos de 1970 passa a ser um profissional que vivencia às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores de formação técnica ou básica.

Identificando as mudanças nas condições socioeconômicas que o professor passa a viver, destaca-se principalmente duas, primeiro, o arrocho salarial e a perda do *status* social e econômico da categoria e segundo, a ampliação do controle administrativo e pedagógico sobre o trabalho docente; nessa perspectiva podemos considerar que tais alterações são consequências diretas, ou na verdade retroalimentam, a mudança no perfil de classe desses professores no período analisado.

Em relação a questão de gênero e proletarização docente, temos no grupo pesquisado uma preeminência masculina, em uma proporção de 64% de professores para 36% de professoras. E aprofundando o debate sobre essa *questão* consideramos que a feminização do magistério é um processo identitário crescente dos docentes brasileiros desde o final século XIX e está, ainda, vinculada ao *desprestígio social* que tal profissão passa a incorporar a partir do século XX e conseqüentemente, de sua proletarização (FERREIRA; BITTAR, 2006).

A crescente feminização do magistério brasileiro tem seu ápice a partir dos anos de 1930. É nesse período em que se marca também o início de uma ação mais tutelada do Estado no sentido da construção da identidade docente no país, ou seja, o momento da sedimentação da entrada das mulheres como *trabalhadoras-professoras*, é também o período no qual se forja uma determinada identidade docente vinculada principalmente ao discurso da *docência sacerdotício* e numa associação direta entre magistério e maternidade.

Esse processo de feminização do magistério, que ganha contornos emblemáticos na educação primária, gera duas consequências quando é analisado pela dinâmica de *proletarização* e de *profissionalização*; a primeira, no sentido de termos como consequência da feminização do magistério a justificativa para um crescente processo de desqualificação profissional e de desprestígio da profissão docente, já que por ser uma carreira feminina, estava inserida na lógica de baixa remuneração profissional, tendência típica da estrutura de gênero no mercado de trabalho nos moldes liberais. Problematizando essa questão Antunes (2003) corrobora tal situação:

Vivencia-se um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge 40 % da força de trabalho em diversos países avançados e tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho *part time*, precarizado e desregulamentado. (...) Sabe-se que esta expansão do trabalho feminino tem, entretanto, significado inverso quando se trata da temática salarial, terreno em que a desigualdade salarial das mulheres contradita a sua crescente participação no mercado de trabalho. Seu percentual de remuneração é bem menor do que aquele auferido pelo trabalho masculino (ANTUNES, 2003, pg. 105).

Uma segunda dimensão seria a ascensão dos professores do sexo masculino para patamares superiores de atuação profissional em escolarização, como o ensino secundário e o ensino superior – onde os salários são maiores – tendência histórica que, em última instância, pode ter contribuído para esse quadro majoritariamente masculino de professores de história e geografia do PEJA no ano de 2010 e que provavelmente marca uma determinada tendência.

Tal constatação histórica pode ser matizada juntamente com o perfil etário desses professores, onde temos quase 76 % dos mesmos nas faixas etárias acima de 40 anos e, conseqüentemente, com ampla experiência no magistério. Assim, pode-se considerar que esses dois aspectos – gênero masculino e faixa etária mais avançada – ganham prevalência na escolha para se atuar no PEJA nas referidas disciplinas. Essa afirmação pode ser justificada pelo fato de que ingressar no PEJA é um processo que implica em uma seleção interna e/ou de indicação por parte dos gestores do nível central e das direções das escolas e se constitui, ainda hoje, em uma relativa disputa entre os professores da rede para o acesso a essa possibilidade de atuação e de remuneração.

Um dos elementos que suscitam a mobilização de inserção no PEJA pelo docente da rede municipal pode ser explicado por questões salariais. Em função de seu modelo de organização do tempo escolar, os docentes recebem *horas extras* por sua atuação no programa. Assim, além do salário que recebem pela carga horária de 16 tempos semanais – que é o padrão de carga horária cumprida pelos professores da rede que atuam no segundo segmento do ensino fundamental – recebem mais 10 tempos em horas extras, já pois os mesmos trabalham no programa todos os cinco dias úteis da semana. Essa situação gera uma ampliação significativa de seus proventos mensais, assim, *os professores* mais velhos da rede acabam sendo privilegiados nessa escolha.

Deve-se, no entanto, destacar que essa constatação da realidade salarial dos docentes do PEJA muito mais os aproxima da lógica da proletarização do que de sua profissionalização. Duarte (2011), referenciada em Miranda (2006), indica que o docente-trabalhador pode ser categorizado – quando atua em mais de um emprego – em três formas de contratação por redes públicas de ensino: o efetivo, o temporário e o *precarizado*:

O efetivo é servidor público, concursado, estável, estatutário; o *temporário* é aquele docente contratado, sob regime da CLT, por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro de efetivos; e, por fim, o *precarizado*, que realiza a ampliação de carga horária, via contrato provisório. Esse último pode ser tanto servidor efetivo, como temporário da rede pública de ensino, que na jornada ampliada não tem cobertura dos direitos trabalhistas, como licença médica, férias, 13º salário (pg. 173).

O professor atuante no PEJA, como indica a autora, pode ser classificado, então, em *trabalhador precarizado*. Ao se submeter a essa condição precarizada de remuneração salarial, considero que esse docente procura, dentro do seu espaço de atuação profissional, ampliar seus proventos em face de um processo constante de perda salarial da categoria, em termos nacionais e em termos específico, na rede municipal de educação do Rio de Janeiro (JUNQUEIRA & MULS & PAIVA, 1997).

Duarte (2011), investigando o estudo de Junqueira, Muls e Paiva (1997) sobre a trajetória salarial dos professores do município do Rio de Janeiro no período de 1979 a 1996, indica uma perda salarial de 248,4 % para os docentes em final de carreira e de 70,18% para os docentes em início de carreira. Essa forma diversificada de perda salarial - entre professores em início de carreira e final de carreira - atinge sobremaneira os professores atuantes no PEJA, já que estes possuem uma longa inserção no magistério. Cerca de 70 % dos professores pesquisados já tinham mais de 20 anos de atuação no magistério e de significativos anos de atuação no programa.

Esse quadro apresentado, que indica a perda de *status* da profissão docente, ajuda a matizar os elementos que busco *para indicar a origem social desse docente*. Num primeiro momento procurei trazer como elemento de análise o nível de escolarização dos pais dos professores, onde se configura um quadro que sugere serem eles filhos de sujeitos de *baixa escolaridade e de pouca ou nenhuma inserção nos níveis superiores de ensino*.

Em porcentagem, no universo pesquisado, a escolarização da mãe pode ser

mensurada nos seguintes dados: 65 % com Ensino Fundamental, 19% com Ensino Médio e 14 % com Ensino Superior. Em relação a escolarização do pai temos os seguintes dados: 56 % com Ensino Fundamental, 35 % com Ensino Médio e 07 % com Ensino Superior. Em ambos os casos 2 % não responderam essa questão. A análise desses dados contribui para delimitar a real possibilidade de considerar os docentes do PEJA, atuantes nas referidas disciplinas, como sujeitos de *origem social da classe trabalhadora*, o que muitos estudos já têm indicado (ENGUITA, 1991; FERREIRA; BITTAR, 2006).

E aprofundando essas características, procurei ainda vislumbrar as motivações desses docentes para o magistério como opção profissional e de que forma essa opção se relacionava com sua origem de classe trabalhadora. Esse debate é importante para matizar uma reflexão apontada por Barbosa (2011) ao relacionar salário e origem social dos docentes. Com o aporte de Rabelo (2010), a autora faz a seguinte observação:

(...) o salário do professor brasileiro é baixo, mas ainda existem salários e/ou empregos considerados piores (por exemplo, os braçais). Um salário baixo pode ser considerado bom para aqueles que vêm de famílias que recebem ainda menos do que eles e desejável para aqueles que veem na docência (que ainda tem carência de profissionais) a melhor chance de ter um emprego considerado importante e estável, frente à escassez de oportunidades de emprego (RABELO, 2010, p. 74 apud BARBOSA, 2011, p. 85).

Nessa lógica de análise, a inserção no trabalho docente se dá como uma forma de ascensão social à condição de trabalhador braçal/precarizado, considerando que o docente, em função de sua realidade pessoal e familiar, estaria inserido num espaço de contradição e privação muito mais contundente do que a sua atual inserção profissional, como professor. Essa lógica também é referenciada por Bittar e Ferreira (2006), que afirmam serem os professores proletarizados, em função dessa ascensão econômica/salarial, muito mais conservadores e acrílicos.

Problematizando essa questão por um viés não tão dicotômico/simplista procurei investigar como os *professores reconhecidos*³ percebem sua inserção na docência, na tentativa de relativizar essa lógica analítica e entender até que ponto tal inserção implicou

³ *Professores Reconhecidos* foram aqueles que concederam entrevista a pesquisadora, num total de 06 entrevistas. Os professores foram reconhecidos pelo seus pares – no questionário – como docentes com uma atuação significativa e valorizada em escola de EJA da rede municipal do Rio de Janeiro. Os nomes de professores aqui identificados são fictícios, para preservar, dessa forma, a identidade dos participantes da pesquisa.

na manutenção, ou não, de suas percepções como pertencentes à classe trabalhadora, após essa relativa ascensão econômica e social que vivenciaram.

Os elementos indicados pelos *professores reconhecidos* dos fatores que os mobilizaram para a docência estão vinculados basicamente a dois aspectos, que em meu ponto de vista, se afastam da perspectiva de ascensão salarial como elemento motivador para tal profissão. O primeiro seria considerarem a docência como um espaço de atuação formativa e de intervenção na sociedade, conectado aos projetos políticos em que estavam inseridos como militantes de movimentos sociais vinculados a educação. Este trecho na fala do professor Pablo é exemplo dessa situação:

(...) com 14 anos, eu fazia parte do grupo de jovens lá da igreja e eu fui escolhido, eu e mais dois colegas, pra dar aula de catecismo, dar aula na primeira eucaristia, criançada de oito, nove anos. E eu comecei a perceber que eu gostava daquilo de estar trabalhando com informação, de pegar assim trechos da Bíblia, trechos do catecismo e explicar pra aquela criançada. E eu gostava desse negócio, achava bacana isso. E nessa dança, fazendo parte do grupo jovem, eu conheci dois padres, o padre Geraldo e o padre Rafael, que nos apresentou o livro *A história da riqueza do homem*, do Leo Huberman e outro que eu não me lembro do autor, *Como ler Pato Donald*, uma coisa assim, de um mexicano, um autor mexicano, esses dois livros foram marcantes na minha vida. Aí foi assim, eu quero ser professor por conta dessa experiência e quero ser professor de história, porque a impressão que eu tinha era que história era uma impressão abrangente e que eu teria acesso a informações mais ligadas à sociedade, relacionamento entre pessoas, aí eu fiz a opção pela história. Outra coisa que me levou para o magistério é que com 16 pra 17 anos desse grupo de jovens nasceu um grupo de alfabetização de adultos. Aí por essa idade assim, eram oito pessoas, nós lemos três livros do Paulo Freire, o que me marcou muito foi aquele *educação como prática de liberdade* que a introdução é do Francisco Welfort, quem diria? Eu lembro que eu li a introdução umas quatro, cinco vezes, eu lembro que não entendia aquela coisa toda, a imagem que ele faz da sociedade brasileira. E aquilo foi marcante, porque eu não seria o dinamizador das aulas, eu seria o ilustrador das palavras-chave e seria o relator dos encontros. Só que na hora que foi começar o curso, duas colegas travaram. A gente fez todo o trabalho, todo o planejamento, então essas duas amigas, a Tânia e a Vilma, seriam as organizadoras da aula. Só que na hora gaguejavam e ficaram assim totalmente sem saída, não sabiam o que falar e aí me pediram ajuda, 'Pablo, assume aí que eu não estou conseguindo', e aquilo me deixou feliz da vida, eu pensei 'é isso mesmo o que eu quero' (Entrevista nº 01).

O segundo elemento mobilizador está atrelado à ideia do acesso ao conhecimento que um curso superior poderia proporcionar, como uma forma pessoal de se inserir no mundo para além dos limites culturais impostos/vivenciados em sua realidade de origem, inclusive familiar. Esse outro trecho aponta essa segunda perspectiva, encarnada na fala do professor Jairo:

(...) primeiro a própria relação com o bairro, com a sociedade, com esse incomodo mesmo, de uma inércia de tudo. Veja, você mora num bairro, numa localidade onde você não tem um cinema próximo, um teatro próximo, não tem área de lazer, não tem atividades de cultura, e isso te dá certo incômodo e você quer buscar e começa a falar com um, com outro e tem o *professor*, a escola é sua porta para o mundo e o professor é alguém que te abre os primeiros contatos, eu ficava vendo. Nossa! Esse cara sabe pra caramba, eu quero isso pra mim, eu quero fazer isso, quero ser professor (...) (Entrevista nº 05)

Esses indícios indicam que a questão de ascensão salarial é secundarizada, para tais docentes, como o fator determinante para a escolha da docência como profissão. Entendo, dessa forma, que as motivações de inserção no magistério são multifacetadas, porém, determinantes na forma como os docentes dos quais nos aproximamos na pesquisa conduzem o seu projeto político-pedagógico de docência. Portanto, o magistério para esses docentes é mais do que uma profissão que lhes garantiu ascensão social, o que é reconhecido por eles também; é antes de tudo uma possibilidade crítica de estar no mundo comprometendo-se com sua transformação e com o coletivo. A fala do professor Alberto sintetiza essa ideia:

(...) então eu tive essa marca histórica e pessoal, que só reforçou, só veio reforçar esses referenciais que a gente veio colocar aqui. Na minha formação docente, na minha graduação isso ficava claro quando alguns professores que não eram filiados à essa tradição, não me satisfaziam na abordagem do conteúdo, por exemplo. Quando a gente levantava uma discussão, um debate, o debate ficava frio, fechava, enfim. E ao contrário, os outros professores comentavam isso, discutiam, indicavam leitura, enfim, eram aulas mais livres. Quando eu me torno profissional, eu não consigo romper com isso, pelo contrário, eu vejo na minha atuação profissional mais um momento de reflexão sobre as crenças, porque eu fico pensando o seguinte – como é que essas coisas que eu creio, como esses referenciais que eu tenho, como esses desejos que eu tenho, em termos de sociedade, de música e tudo mais, como é que isso bate na cabeça das pessoas? Como é que os alunos veem isso? Vão ser esses questionamentos que eu vou trazer pra sala de aula e aí esses referenciais aparecem muito claros, por quê? Porque quando eu vou fazer uma abordagem da história, como eu falei pra você, é dispensável a gente decorar os nossos grandes vultos, os nossos grandes ídolos, os nossos grandes heróis, é dispensável, pra eles isso não rola. Então se eu vou partir do que está sendo colocado em sala de aula, o que está colocado na comunidade, na minha formação, nas minhas escolhas (...) (Entrevista nº 06).

Reconhecer essa tendência contribui para relativizar um determinado discurso, propalado por diferentes sujeitos sociais, como a grande mídia, os gestores da educação pública e a própria produção acadêmica, que considera a entrada de segmentos de origem popular na profissão docente como o elemento que implicou/contribuiu para o que comumente chamamos de *ausência de qualidade da educação pública*. Esse discurso

simplista e muito recorrente aparece em vários espaços de construção hegemônica, vitimizando o lugar do professor, onde este aparece como *despreparado* ou como *o sujeito com baixo capital cultural* que, por essa condição, contribuiria para tal ausência.

Essa lógica de percepção do processo de proletarização docente que tem outra direção que a conjecturada pela pesquisa empírica aqui apresentada; as trajetórias de vida dos educadores dos quais me aproximei obrigou a olhar essa questão por outro viés e com uma capacidade de alteridade e criticidade para vê-los além do *despreparo cultural* ou de uma *categoria conservadora e pouco afeita à luta*. Assim, mesmo considerando que esse grupo de docentes configura em sua origem de classe os elementos que marcam a proletarização docente em nosso país, verei essa questão por outra possibilidade analítica, principalmente em função da modalidade em que os professores atuam.

Podemos considerar, dessa forma, que nas disciplinas de história e geografia do PEJA, temos *trabalhadores educando trabalhadores*. Tal encontro, longe de indicar uma possibilidade de ausência de qualidade nas práticas educativas em função do perfil socioeconômico do professor, autoriza a dimensão da construção pelos docentes de um projeto político educacional vinculado aos preceitos da educação popular e do seu compromisso com uma educação transformadora e crítica. Na natureza dessa concepção avalizam-se e materializam-se possibilidades reais e plenas de aprendizagem para os educandos, o que em última instância, em nossa percepção, garante uma *educação pública de qualidade*, não nos termos hegemonicamente definidos para os projetos de EJA no cenário educacional do tempo presente, centrado na certificação e numa lógica quase exclusiva de formação para o mundo do trabalho simples, mas na direção da construção de uma educação popular, crítica e comprometida, por esse caráter, com as transformações na escola e na sociedade.

E quais as contradições e qual potencial pode trazer esse fazer? Que nova educação popular se forja nesse fecundo encontro de sujeitos de um mesmo grupo social a partir de determinados posicionamento dos docentes? O professor identifica na realidade do aluno as mesmas contradições que as suas, a partir das condições materiais da sua existência como trabalhador docente?

Essas questões serão problematizadas, a partir de agora nesse artigo, na intenção de delimitar o *lugar de profissão* em suas trajetórias e principalmente o nível de

consciência/pertencimento de classe que tal professor foi desenvolvendo e sedimentando em seu processo de vida profissional anterior à docência e na docência, na intenção de vislumbrar o impacto de tal percepção em suas opções político-pedagógicas como docentes de alunos trabalhadores. O diálogo com tal construção vai ser sempre com a realidade social, econômica e cultural que marca o perfil dos educandos jovens e adultos trabalhadores, na intenção de mostrar as possíveis similitudes dessas trajetórias específicas de docentes e discentes da EJA.

Destaco que, para a constituição de tal intento, vou me valer das categorias de *classe social* e *consciência de classe* nos termos do historiador E. P. Thompson. Esse autor entende a *classe social* como um fenômeno histórico que aproxima acontecimentos na trajetória dos sujeitos, impactado e impactando, por suas experiências e consciência o processo de sua constituição: “não vejo a classe como uma estrutura, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) *nas relações humanas*” (1997, pg. 09).

Nesse construto teórico, a *origem de classe dos sujeitos* é determinante como possibilidade de percepção de certo lugar de classe a ser experienciado. Ao longo de sua trajetória de vida, os sujeitos podem desenvolver sua percepção/pertencimento ou não, de sua classe ou lugar de classe. Thompson (1997) afirma:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou compartilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. (p.10)

Por essa lógica de entendimento, o autor conclui:

Evidentemente, a questão é como o indivíduo veio a ocupar esse papel social e como a organização social específica (com seus direitos de propriedade e estrutura de autoridade) aí chegou. Essas são questões históricas. Se determos a história num determinado ponto não há classe, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinamos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é a sua única definição (pg. 11/12).

Para perspectivar esse lugar de *classe trabalhadora* nos docentes pesquisados, considero importante estabelecer, ainda, uma reflexão teórica com um viés mais contemporâneo desse conceito. Nisso, indico ser necessário incorporar a essa discussão um determinado aporte teórico na direção de caracterizar o que hoje *marca* o pertencimento a classe trabalhadora frente às mudanças e complexificação das relações sociais no atual estágio de desenvolvimento capitalista. No embasamento de tal discussão, trago as reflexões indicadas pelo professor Ricardo Antunes, principalmente em sua obra “Sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho” (2003), na intenção de incorporar suas ponderações sobre o fenômeno de classe social nos séculos XX e XXI. Nesses termos, Ricardo Antunes (2003) no esforço de delimitar o fenômeno de classe no período referenciado, cunha como sinônimo de classe trabalhadora, nos marcos do capitalismo e das mutações no mundo do trabalho atual, o conceito de *classe-que-vive-do-trabalho*:

A expressão “classe-que-vive-do-trabalho”, que utilizamos nesta pesquisa, tem como primeiro objetivo conferir validade contemporânea ao conceito marxiano de *classe trabalhadora*. Quando tantas formulações vêm afirmando a perda da validade analítica da noção de classe, nossa designação pretende enfatizar o sentido atual da classe trabalhadora, sua forma de ser. Portanto, ao contrário dos autores que defendem o fim das classes sociais, o fim da classe trabalhadora ou até mesmo o fim do trabalho, a expressão classe-que-vive-do-trabalho pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha, a classe trabalhadora hoje, apreender sua efetividade sua processualidade e sua concretude (ANTUNES, 2003, pg. 101).

Em tal categoria há o entendimento de classe trabalhadora como um conjunto bastante ampliado de *atuações* na estrutura produtiva, englobando um extenso corpo social. Essas atuações estão vinculadas não somente ao setor industrial produtivo, mas também aos assalariados do meio rural, aos do setor de serviços e aos desempregados ou precariamente empregados. O elemento que unifica esse grupo, para o autor, é a condição de venda, na estrutura produtiva, de sua força de trabalho como mercadoria em troca de um salário como forma de garantia de sua sobrevivência:

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário (...). Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletarizado moderno, *part time*, o novo proletariado dos Mc Donalds, os trabalhadores hifenizados de que falou Beunon, os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofilizadas de que falou Juan José Castilho, os trabalhadores assalariados da

chamada “economia informal”, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e hipertrofiam o exército industrial de reserva na fase de expansão do desemprego estrutural (ANTUNES, 2003, pg. 101).

Dessa forma, considero os professores pesquisados, quando investigados em suas trajetórias profissionais anteriores e atuais, como sujeitos pertencentes à *classe trabalhadora* na dimensão cunhada por Ricardo Antunes (2003). Nesse caso são sujeitos pertencentes à *classe-que-vive-do-trabalho*. Tal condição aparece de forma muito significativa em alguns dos dados que vou sistematizar/problematizar, indicando de forma muito acentuada nos *professores reconhecidos*, que as suas trajetórias no mundo do trabalho guardam grandes similitudes com o lugar e as trajetórias dos educandos jovens e adultos trabalhadores, incluindo, dessa forma, ambos – docentes e discentes – na dimensão ampla de classe trabalhadora cunhada por Antunes (2003).

A análise dos dados da pesquisa mostra que os professores, em sua grande maioria, vivenciaram, como os alunos de EJA, a experiência de serem *estudantes-trabalhadores*, realidade bastante referenciada como uma dificuldade para o desenvolvimento escolar pleno do aluno trabalhador matriculado em processo formal de escolarização na educação básica.

No mapeamento das similitudes entre docentes e discentes, indico na trajetória dos professores, também, uma relação de confronto entre escolaridade e mundo do trabalho. E como significativo dessa dimensão, destaco nos *professores reconhecidos* uma entrada prematura no mercado de trabalho em função da realidade social de sua família, ou seja, a possibilidade de inserção no nível superior se dá de forma secundarizada à necessidade do trabalho, o que denuncia uma realidade típica daqueles que necessitam vender sua força de trabalho como garantia de sua própria sobrevivência e, em muitos casos, de seus núcleos familiares. O trecho abaixo elucida essa tendência destacada:

L: (...) na verdade, assim, na minha família é meio complicada a situação, porque eu já trabalhava antes, trabalhava como camelô, vendia coisa na praia, trabalhei em mercadinho, fazendo entrega de compras, então já estava inserido no mundo do trabalho. Meu pai não via com muito bons olhos não essa questão, se quer estudar muito, é porque tinha preguiça de trabalhar muito, então você... ele sempre via essa questão de querer estudar como preguiça, o cara estuda porque não quer trabalhar. Então, a recepção não foi assim, depois de um tempo que eles foram entendendo o que seria fazer uma faculdade. (...) não tinha um

apoio irrestrito ao fazer o curso. Meu pai uma vez ouviu ‘seu filho passou no vestibular na primeira vez’, elogiava, ele ficava meio balançado, mas demorou a compreender que aquilo tinha uma importância dentro da sociedade. Então, quando ele trabalhava na Zona Sul de Niterói, as pessoas falavam ‘seu filho passou pra UFF no primeiro vestibular que fez, isso é bom’, e aí ele começou a raciocinar sobre isso. (Entrevista n° 04)

Corroborando essa tendência indico na totalidade dos professores participantes na pesquisa indícios da entrada prematura no mercado de trabalho, com 58 % inserindo-se no mercado de trabalho entre os 18 e 20 anos de idade e 14 % entre os 14 e 17 anos. Essa realidade de inserção prematura no mundo do trabalho pode ser cotejada, ainda, com a característica de uma inserção em profissões manuais não qualificadas e/ou precarizadas, que se materializa na trajetória de vida dos professores *reconhecidos* entrevistados. Os professores Pablo e Leandro circularam, desde muito cedo, em diferentes ocupações precarizadas e a realidade - de trabalhador não qualificado - os acompanhou até as suas inserções no magistério:

A: Com que idade você começou a trabalhar?

P: Trabalhar, trabalhar ou trabalhar na docência?

A: Trabalhar.

P: Remunerado com 12 anos, sem carteira assinada, só fui ter carteira assinada dois anos depois.

A: Em que ocupação?

P: Era zelador de um prédio (...).

A: Que outras ocupações você exerceu depois dessa de zelador?

P: Eu trabalhei dois anos nesse trabalho, dois anos, depois com 14 anos, fui trabalhar numa fábrica que meu pai trabalhava. Aí eu passei um ano trabalhando no pátio da produção mesmo, eu era auxiliar de serviços gerais eu pegava água pro chefe, varria o chão perto da máquina e eu contava as placas de couro que a máquina jogava pra fora, e eu ia comprar cigarro pro gerente do setor, então era uma mistura de office boy com ajudante de tudo. Depois disso eu sai lá da fábrica, da área de produção e fui pra parte administrativa. Fui office boy, passei seis meses como office boy, aí fazia o serviço de office boy para as despesas da empresa, eu pegava os boletos bancários, os depósitos da empresa, os saques que a empresa ia fazer, aí botava na mochila, botava nas costas e saía pra fazer esse trabalho. Eu fazia serviço em Campo Grande, em Santa Cruz, onde era à base da empresa. Seis meses depois fui fazer no centro da cidade, aí passei nessa coisa de office boy um ano, um ano e meio, por aí. Aí depois eu fui efetivado na contabilidade, deixei de ser auxiliar de serviços gerais, depois fui office boy, depois fui ser auxiliar de contabilidade.

A: Essa trajetória profissional foi acompanhada por uma ampliação da sua escolaridade ou não?

P: Sim.

A: Por exemplo, pra você chegar ao posto na contabilidade, foi por que você já tinha avançado na sua escolaridade ou foi indiferente?

P: Foi indiferente. Eu não parei de estudar, eu saí da escola diurna na 6ª série, com 14 anos. Aí eu fui estudar no supletivo, eu terminei a 8ª série no supletivo e trabalhando; quer dizer, essa minha trajetória na fábrica é independente dessa minha caminhada escolar. O que marcava essa minha mudança de cargo, segundo eles diziam, era porque papai era um cara querido na fábrica e eu era um cara querido no meio também. (...) então, quando eu saí dessa fábrica eu fui trabalhar na administração de uma escola particular de Campo Grande, foi à escola Nossa Senhora do Rosário, aí trabalhei lá quatro anos. Quando eu saí de lá da escola Nossa Senhora do Rosário, eu fui camelô, vendia suco de laranja, mate gelado, bolo de abacaxi que a minha mãe fazia e sanduíche no calçadão de Campo Grande. Eu trabalhei durante um ano e meio, quase dois anos nessa atividade. Depois eu fui trabalhar como fiscal de salão nas Lojas Americanas na Saens Pena, nessa época eu já estava na FAHUPE. Trabalhava de manhã e à tarde nas Lojas Americanas e depois à noite ia pra faculdade. (...)

A: Depois dessa experiência nas Lojas Americanas, você foi para o magistério?

P: Não diretamente. Porque quando eu saí, eu fiquei seis meses nas Lojas Americanas, aí quando eu saí de lá da loja, eu fui trabalhar no estaleiro, eu fui ser ajudante de soldador, aí eu trabalhei no estaleiro outros seis meses, justamente porque foi no final da minha graduação. Depois disso, assim que eu me graduei, eu me graduei em dezembro, coleí grau em janeiro, comecei a trabalhar como professor em abril. De janeiro a abril eu fui lustrador de móveis, trabalhei como ajudante de obra e fiz um monte de coisa (...) (Entrevista nº 01).

A: Relate um pouco da sua vida profissional até chegar ao Ensino de História. Você já começou a contar um pouquinho, a sua trajetória no mundo do trabalho começou aos nove anos, como ambulante, conta um pouco essa trajetória, um pouco dessa experiência do mundo do trabalho, até chegar ao magistério.

L: Sempre assim, desde pequeno essa dificuldade financeira na família, a gente começou a trabalhar como ambulante, a trabalhar junto com o meu pai muitas vezes. Aos nove anos eu comecei a trabalhar, eu falo assim de ir ter a questão de pegar uma caixa de isopor, de andar sozinho vendendo com nove anos, mas, desde que eu nasci, eu ia pra praia com meu pai. Meu pai já vendia, com a minha mãe junto, montava a barraca, ficava na praia de Icarai e a gente trabalhava com isso. Isso foi até aos 19 anos de idade, quando eu já estava na faculdade, já trabalhava com isso. E sempre tive essa relação principalmente com a venda. Com 16 anos eu trabalhei em obras, mas, geralmente, em obras de pessoas próximas à família, ou vizinhos. Chegava um... morava na subida de morro, chegava material de construção, tinha que subir escadaria e tal, e a gente oferecia serviço, subir areia, subir pedra escadaria acima, a gente pegava esses bicos, eu e meu irmão, com alguns garotos que eram da vizinhança. (Entrevista 02)

A partir da constatação de suas inserções em profissões manuais não qualificadas e de uma entrada prematura no mercado de trabalho, procurei elementos que identificassem, a partir de suas percepções sobre essas experiências em suas vidas, quais seriam os seus entendimentos sobre o pertencimento, ou não, à classe trabalhadora. Os

trechos dos depoimentos dos professores são instigantes para esse debate:

(...) L: eu acho que tem as duas questões, acho que uma coisa não se separa da outra, porque, até quando falo com os alunos, quando eu dou exemplo da questão do trabalho, quando eu falo da questão do trabalho em sala de aula, eu sempre me coloco como trabalhador, que eu estou ali vendendo a minha força de trabalho, apesar de ser funcionário público, vendo a minha força de trabalho pra uma instituição, que é a prefeitura do Rio, que é pago pelos impostos deles, mas não é diferente de qualquer outro trabalhador. Eu estou ali vendendo a minha força de trabalho, se eu estou ali naquele trabalho, é em troca do meu sustento. Eu tenho a necessidade de trabalhar, você pode até se sentir gratificado pelo seu trabalho, porque você escolheu aquela profissão, mas não deixa de ser uma exploração da sua força de trabalho. (Entrevista n° 02)

(...) P: na tua pergunta tem uma coisa complicada pra gente discutir que é essa questão da classe. Eu não acho que a minha ascensão social seja uma mudança de classe social. O que eu percebo assim, eu visivelmente eu tenho uma ascensão financeira, visivelmente eu tenho uma qualidade de vida material que me coloca num patamar diferente dos meus amigos, por exemplo. (...) então, por exemplo, embora eu tenha uma renda três, quatro vezes maior que muitos amigos meus, eu ainda me considero como alguém que trabalha, da classe trabalhadora. Aí é o viés ideológico e ao contrário também, têm muitos amigos meus que ganham cinco vezes menos do que eu, mas têm pretensões e têm crenças ideologicamente vinculadas à classe dominante. (Entrevista n° 01)

Percebo, então, que os docentes pesquisados, que indicam esse lugar de pertencimento à classe trabalhadora de forma precisa, estabelecem em suas concepções de escola, currículo, educando e ensino-aprendizagem um diferencial pedagógico no sentido de se comprometerem com uma *educação de qualidade* para os alunos jovens e adultos trabalhadores e, principalmente, na percepção e respeito à condição de classe de seu aluno, vendo este lugar como mais um elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem desses estudantes e de comprometimento com uma educação transformadora.

Essa tendência se coloca em acepção oposta àquela problematizada anteriormente, que afirma ser a entrada de segmentos das classes populares nos quadros docentes um dos elementos que implicaram/contribuíram para o descenso na qualidade da educação pública. Considero, pois, o entendimento desses docentes sobre o seu fazer e seu comprometimento político-pedagógico como indício fundamental para a construção de uma educação de jovens e adultos verdadeiramente de qualidade e com os referenciais que a tradição da educação popular trouxe para esse campo de ensino. Em tais docentes a percepção e o compromisso com uma educação pública de qualidade se torna emblemática, como destaca esse trecho da entrevista do professor Leandro sobre seu

empenho com uma aprendizagem efetiva do aluno jovem e adulto trabalhador:

A: Que aspectos da sua prática docente contribuem para uma aprendizagem efetiva?

L: eu acho que essa abertura ao diálogo, que é uma coisa que eu adquiri, que eu acho muito interessante. Muitas vezes me perguntam 'professor, você é rígido?', aí eu fico assim 'por que eu sou rígido?', 'você exige que a gente aprenda', *mas eu falei 'eu acho que é tanto minha obrigação de tentar dar o máximo*, que eu tento fazer isso, também posso exigir o máximo de vocês', não é questão de eu reprovar todo mundo. Eu falo assim 'você tem que ler o livro, você não pode chegar assim e dizer ah, eu não vou ler o livro', eu falo pra eles 'o que vocês querem da vida de vocês, vocês têm objetivos?', 'tenho', 'pra qualquer objetivo que você seguir, você tem que ter um esforço'. Não vou exigir que eles sejam conscientes, mas vou exigir que eles raciocinem, eu acho que no papel do professor também tem isso, a autoridade do professor também se dá nessa questão. (Entrevista nº 02)

Reconheço, no entanto, os limites da pesquisa em cotejar a universalização dessas premissas para todo o conjunto dos docentes atuantes no PEJA. Porém, não poderia deixar de considerar como significativo e emblemático, no grupo de professores pesquisados, os elementos de uma percepção/posicionamento de classe e principalmente de como essa auto identificação *impacta positivamente a sua ação docente na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores na direção de um construto curricular e de prática docente emancipatórios em seus cotidianos escolares*, o que consideramos seja de verdade a construção de uma *educação qualidade*, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora.

Referências Bibliográficas

ABREU, C. M.; LANDINI, S.R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, vol. 04, nº 08, 2003.

ANTUNES, R. Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boi tempo, 2003.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. Alfabetização e Cidadania: Revista de educação de jovens e adultos, nº 11, 2001.

BARBOSA, A. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livros, 2011.

BASO, I. Significado e sentido do trabalho docente. Campinas: Cadernos Cedes, vol. 19, nº 44, 1998.

BITTAR; FERREIRA JR. A ditadura militar e a proletarização dos professores Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set. /dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10.02. 2013..

DUARTE. A. Políticas educacionais e trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. & DUARTE, A. Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista Teoria & educação, n. 4, 1991.

FONTANA, K.; TUMOLO, P. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan. /abr. 2008 159. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

HYPÓLITO, A. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. Teoria & educação, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

JUNQUEIRA; MULS; PAIVA Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. Caderno de Pesquisa, nº 100, março de 1997. Disponível: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/326.pdf>. Acessado em [23.07.2012](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/326.pdf).

NICODEMOS, A. O trabalho docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico/ Alessandra Nicodemos. Orientador: Clarice Nunes. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

SOUZA, E. & MIGNOT, (org.) A história de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

THOMPSON, E. Formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.