

**EJA E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA**

**EJA AND TEACHING TRAINING IN THE CONTEXT OF PRODUCTIVE RESTRUCTURING POLICIES**

**EJA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE POLÍTICAS DE REESTRUCTURACIÓN PRODUCTIVA**

Maria Rosilene Maués Gomes<sup>1</sup>  
Carlos Nazareno Ferreira Borges<sup>2</sup>

**RESUMO:**

O trabalho discute aspectos relacionados às políticas públicas de financiamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as condições de formação e trabalho docente para atuar nessa modalidade de educação. O estudo origina-se de nossas pesquisas sobre condições de trabalho docente na EJA, no curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e tem como objetivo analisar, teoricamente, as influências da reestruturação produtiva, no tocante às desigualdades de financiamento na EJA, legitimados na legislação e nos tímidos investimentos financeiros e de políticas públicas para a formação e trabalho docente nesse segmento educacional. Trata-se de uma revisão bibliográfica, baseada na compreensão teórico-crítica de autores, entre os quais citamos: Freire (2005), Costa (2019), Dourado (2001), Evangelista (2015), entre outros. A pesquisa evidenciou que, no cenário das políticas neoliberais, há um processo de desinvestimento do Estado nas políticas tanto de ingresso e permanência dos estudantes da EJA, quanto na formação de professores desse segmento educacional, por ser um público de pouco interesse às demandas dos setores produtivos. O que nos faz concluir que, em razão desse desinvestimento, os docentes da EJA vivenciam processos de intensificação e precarização do trabalho contribuindo para o expressivo índice de analfabetismo e de redução de escolas com oferta de EJA.

**Palavras-chave:** Educação. Educação de Jovens e Adultos. Trabalho Docente. Políticas Públicas. Financiamento.

---

<sup>1</sup> Docente efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Abaetetuba; Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) e Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). E-mail: de Mini currículo e e-mail: [rosileneifabaetetuba@gmail.com](mailto:rosileneifabaetetuba@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA); docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) e Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). E-mail: [cnazareno@ufpa.br](mailto:cnazareno@ufpa.br)

**ABSTRACT:**

The paper discusses aspects related to public policies for financing Youth and Adult Education (EJA) and the conditions of training and teaching work to act in this modality of education. The study stems from our research on working conditions of teachers in adult education in the course of PhD of the Graduate Program in Education at the Universidade Federal do Pará and aims to analyze theoretically the influences of productive restructuring in terms to inequalities in financing in the EJA, legitimized in the legislation and the timid financial investments and public policies for teacher training and work in this educational segment. This is a bibliographic review, based on the theoretical-critical understanding of authors, among which we quote: Freire (2005), Costa (2019), Dourado (2001), Evangelista (2015), among others. The research showed that in the scenario of neoliberal policies, there is a process of divestment from the State in the policies both for the admission and permanence of EJA students, as well as in the training of teachers in this educational segment, as it is a public of little interest to the demands of the productive sectors. This leads us to conclude that, due to this disinvestment, EJA teachers experience processes of intensification and precariousness of work, contributing to the expressive rate of illiteracy and reduction of schools with EJA offer.

**Key-words:** Education. Youth and Adult Education. Teaching Work. Public policy. Financing.

**RESUMEN:**

El trabajo discute aspectos relacionados con las políticas públicas de financiamiento para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y las condiciones de la labor formativa y docente para actuar en esta modalidad de educación. El estudio se deriva de nuestra investigación sobre las condiciones laborales de los docentes en la educación de adultos en el curso de doctorado del Programa de Graduados en Educación de la Universidad Federal de Pará y tiene como objetivo analizar teóricamente las influencias de la reestructuración productiva, en términos de las desigualdades en la financiación de la EJA, legitimada en la legislación y las tímidas inversiones financieras y políticas públicas para la formación y el trabajo docente en este segmento educativo. Se trata de una revisión bibliográfica, basada en la comprensión teórico-crítica de autores, entre los que citamos: Freire (2005), Costa (2019), Dourado (2001), Evangelista (2015), entre otros. La investigación mostró que en el escenario de las políticas neoliberales, hay un proceso de desinversión del Estado en las políticas tanto de admisión y permanencia de estudiantes de EJA, como en la formación de docentes de este segmento educativo, por ser un público de poco interés para las demandas de los sectores productivos. Esto nos lleva a concluir que, debido a esta desinversión, los docentes de EJA experimentan procesos de intensificación y precariedad del trabajo, contribuyendo a la tasa expresiva de analfabetismo y reducción de escuelas con oferta de EJA.

**Palabras clave:** Educación. Educación de jóvenes y adultos. Trabajo Docente. Políticas públicas. Financiación

## **INTRODUÇÃO**

O estudo apresenta elementos reflexivos para compreendermos a complexidade que envolve o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), problematizando aspectos relacionados às influências das políticas de reestruturação produtiva do capitalismo, na EJA e no trabalho realizado pelos docentes que atuam nessa modalidade de educação. A temática em questão objetiva analisar, teoricamente, as influências da reestruturação produtiva, no tocante às desigualdades de financiamento na EJA, legitimados na legislação e nos tímidos investimentos financeiros e de política públicas para a formação específica de professores desse segmento educacional. É um trabalho originário de nossas investigações, em projeto de pesquisa de doutoramento que trata sobre condições de trabalho docente na EJA.

A educação destinada aos jovens e adultos trabalhadores do Brasil, bem como o trabalho docente nesse segmento educacional se desenvolvem, historicamente, no contexto de uma sociedade de ordem capitalista, logo sua materialização se faz subordinada à sua lógica e orientações. (CASTRO; BRITO, 2013). Apesar disso, cabe destacar que a EJA nasce fora do ambiente escolar e seu percurso sempre foi marcado pelas tensões entre as lutas dos movimentos sociais que defendem uma educação pautada nos interesses da classe trabalhadora e outra de ordem neoliberal que defende aos interesses da classe burguesa.

Pensar o trabalho docente na EJA, no contexto das políticas de reestruturação produtiva, exige que compreendamos que esta é uma atividade que “não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação” (OLIVEIRA, 2010 p. 1). A amplitude nas tarefas que envolvem as funções docentes está legitimada no Art. 13<sup>3</sup> da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Vale destacar que, a partir das orientações previstas na referida lei, houve um processo de intensificação das atividades docentes, para além do espaço da sala de aula, as quais outrora não lhes eram atribuídas, exigindo que o profissional se adapte às novas exigências engendradas dessa realidade de intensificação.

---

<sup>3</sup> O Art. 13, dos incisos I ao VI, descrevem as atividades que fazem parte das atribuições dos docentes, tais atividades abrangem questões que dizem respeito à sala de aula, à gestão da escola e ao envolvimento com as famílias dos alunos e com a comunidade.

Quando analisamos o contexto atual do trabalho docente na EJA, constatamos que vários são os problemas advindos da repercussão das políticas de reestruturação produtiva, entre eles: a pouca experiência dos docentes para atuar na EJA; ausência de formação específica; a falsa ideia de que a EJA exige menos dos professores; as desigualdades em relação ao financiamento na EJA legitimados na legislação; os poucos investimentos financeiros e de políticas públicas em geral para a formação e atuação específica de professores; intensificação do trabalho docente. Todavia, neste ensaio, objetivamos analisar apenas as questões que foram anunciadas no primeiro parágrafo desta introdução.

Para alcançar os fins aqui propostos, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio de revisão bibliográfica da produção acadêmico-científica, baseada em autores de pensamento teórico-crítico sobre o tema em questão, entre os quais estão os estudos de Dourado (2001), Contreras (2002), Freire (2005), Maués (2011), Oliveira e Maués (2012), Castro e Brito (2013), Evangelista e Triches (2015), Antunes (2018). Também foram operadas análises a partir de reportagens retiradas de importantes periódicos de notícias de circulação nacional acerca do contexto de Educação de Jovens e Adultos no cenário atual. Esta investigação orientou-se por duas questões norteadoras, quais sejam: quais as influências da reestruturação produtiva nas desigualdades de financiamentos na EJA? A que se atribuem os tímidos investimentos financeiros e de políticas públicas para a formação específica de professores? O trabalho está organizado, a partir dessa introdução, em outras três seções: a primeira delas aborda a interferência da reestruturação produtiva destacando as questões de financiamento da EJA; a seguir, analisamos seus impactos na formação e no trabalho docente nessa modalidade, considerando questões de investimentos e de políticas públicas. Por fim, fazemos nossas considerações em relação ao objetivo proposto.

## **1 AS INTERFERÊNCIAS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

As transformações ocorridas no mundo, a partir das duas últimas décadas do século XX, quando o capitalismo vem se reestruturando de modo a substituir o padrão taylorista/fordista por um padrão mais flexível denominado toyotista, provocaram repercussões em todos os âmbitos da vida social. No tocante à educação, esta vem adaptando-se às exigências engendradas por essa nova lógica do capital. De acordo com Castro e Brito

(2013, p. 121), “nesse novo contexto, as políticas educacionais evidenciam a necessidade de se adotar novos paradigmas em educação que venha atender, a contento, as demandas dos setores produtivos [...]”. No que diz respeito à EJA, as iniciativas se forjam de acordo com os interesses das políticas públicas destinadas aos sujeitos dessa modalidade. Silva e Abreu (2008) explicam que a reforma educacional dos anos 1990, que deu ênfase à EJA, em razão do elevado índice de analfabetismo nos países da América do Sul, originam-se na Conferência Mundial de Educação para Todos. Esta Conferência foi realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990. O evento foi convocado por 04 organismos internacionais<sup>4</sup>. O principal objetivo do evento era traçar os rumos que deveria tomar a educação nos países com os piores índices educacionais, procurando reconfigurá-los, conforme os interesses que emergem das novas orientações dos organismos internacionais. Ao analisar os indicadores educacionais do Brasil, país que se enquadra nesse contexto, há constatação do

elevado índice de analfabetos adultos, próximo a 18 milhões de brasileiros; as altas taxas de evasão e repetência, aproximadamente 60% dos ingressantes no Ensino Fundamental (Ensino de Primeiro Grau, à época) deixavam de estudar por volta do quinto ano de escolarização e 91% dos que concluíam os oito anos da escolaridade obrigatória reprovavam pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar. O Ensino Médio (então Ensino de Segundo Grau) atendia a menos de 25% dos alunos da faixa etária própria desse nível de ensino (15 a 17 anos) (SILVA; ABREU, 2008, p. 524).

Apesar do elevado índice de analfabetismo adulto, acima descrito, essa constatação não foi suficiente para que o Estado engendrasse esforços no sentido de garantir a EJA como prioridade no cômputo dos alunos financiados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), no então governo Fernando Henrique Cardoso. Ao contrário, ele relegou essa modalidade a segundo plano, garantindo financiamento apenas ao ensino fundamental. Estudos de Borges e Jesus (2013, p. 1206) ressaltam que “o FUNDEF, em sua promulgação, teve um artigo vetado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que retirava além da EJA do fundo, outras etapas da educação básica, mantendo apenas o ensino fundamental”.

O veto acima mencionado se refletiu de modo negativo nas matrículas escolares, uma

---

<sup>4</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

vez que os gestores educacionais se sentiam na responsabilidade de priorizar o ensino fundamental para garantir o repasse dos recursos do referido fundo, para manutenção e desenvolvimento da educação. Ainda segundo Borges e Jesus (IDEM), a EJA, naquele contexto para não ser suprimida de uma vez por toda, passou a ser ofertada como classe de aceleração da aprendizagem, por meio de um programa de financiamento denominado de Recomeço<sup>5</sup>, oriundo pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE/MEC).

Com a lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a EJA passa a ser inserida no cômputo dos alunos financiados por esse fundo, contudo, os recursos do valor aluno-ano são inferiores em relação as outras etapas e modalidades da educação básica. Segundo Borges e Jesus (2013), existem fatores de ponderação para cada etapa e modalidade de educação e esses fatores são calculados tomando por base o ensino fundamental urbano. No caso da EJA, os fatores são inferiores à referência padrão, e isso acontece

mesmo se tratando de uma modalidade com demandas tão significativas e com características diferenciadas. Aliada a essa ponderação, os mesmos autores destacam que a EJA é a única modalidade cujo teto é de 15% (quinze por cento) de comprometimento dos recursos em cada estado [...] (BORGES; JESUS, 2013, p. 1208)

A denúncia dos autores supramencionados ecoa justamente porque o comprometimento de 15% (quinze por cento) dos recursos para a EJA, destoa dos 20% das demais etapas e modalidades de educação. Sobre o assunto em tela, o professor, José Marcelino de Rezende Pinto, doutor em educação e professor da Universidade de São Paulo (USP), especialista em financiamento da educação, em reportagem ao G1 Globo<sup>6</sup>, afirma que os alunos da EJA, no tocante à distribuição dos recursos do FUNDEB aos estados e municípios, são inferiorizados já que “o cálculo é feito segundo o chamado ‘fator de ponderação’, que usa como base o valor por aluno dos anos iniciais do fundamental. Como o

---

<sup>5</sup> De acordo com a Resolução CD/ FNDE nº 10, de 20 de março de 2001. Art. 2º – O Programa consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos governos Estaduais e Municipais, destinados a ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, à clientela potencialmente escolarizável e matriculada nesta modalidade de ensino

<sup>6</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>

EJA tem fator 0.8, cada estudante do EJA recebe o valor correspondente a 80% do que recebe um aluno do fundamental”.

Ao analisar esse descompasso em relação aos recursos destinados ao valor aluno-ano da EJA, a partir dos movimentos de reestruturação do capitalismo que visam melhorar os índices educacionais do país, fica explícito que as políticas públicas educacionais, desde a década de 1990, engendraram esforços no ensino fundamental e posteriormente em toda a educação básica, considerando os alunos que estão na “idade certa”, conforme estabelece a LDB, mas quanto se trata de estudantes jovens, adultos e idosos, estes são relegados a segundo plano. De acordo com Haddad e Ximenes (2018, p. 246),

[...] é verdade que a LDB aprovada não deixa de tratar da temática. Trata-a como modalidade específica, mas de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, priorizando a educação fundamental regular em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Costa e Machado (2017), a Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor até meados do ano de 2014, dedicou 26 metas à EJA, mas pouco se fez para o alcance das referidas metas, em razão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, “ter vetado, na aprovação final da lei, as metas relacionadas aos itens de financiamento que, em tese garantiriam a ampliação dos recursos advindos do orçamento da União para o investimento na educação” (COSTA; MACHADO, 2017, p.71). Se não há financiamento, é impossível erradicar o analfabetismo. É importante dizer que posteriormente, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, os vetos não foram retirados da lei. O que nos permite deduzir que o problema histórico de aprofundamento da desigualdade e da discriminação às pessoas que, em relação ao acesso à educação, por algum motivo não conseguiram permanecer no sistema escolar, persiste sem que haja grandes esforços dos responsáveis pelas políticas de financiamento voltadas a esse âmbito educacional.

Posteriormente, com a Lei n. 13.005 de 26 de junho de 2014 que institui o PNE decênio 2014-2024, a EJA é referenciada nas metas 3, 8, 9 e 10. A meta 9, especificamente, versa sobre a elevação da taxa de “alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais, para 93, 5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) o

analfabetismo funcional”. Infelizmente, essa meta não foi atendida, apesar de ainda estarmos a caminho do final do decênio, para tirarmos tais conclusões. O que percebemos até o momento é uma tímida redução da taxa de analfabetismo. Dados do site Gazeta do Povo<sup>7</sup> de 08 de março de 2019 revelam que,

O Brasil tem 11,3 milhões de analfabetos, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever. O país reduziu a analfabetização, mas não na velocidade esperada: ainda não alcançou a meta do Plano Nacional de Educação para 2015, que era baixar o índice para 6,5%, a fim de erradicar o analfabetismo até 2024.

Os dados apresentados no site da Gazeta do Povo foram extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2018) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e são reveladores da diminuta importância dispensada pelo Estado à parcela da sociedade privada da alfabetização. A EJA não deixou de ser mencionada e legitimada nos marcos legais, mas no tocante à efetivação foi e ainda é tratada de forma parcial e secundária. O atual presidente Jair Bolsonaro, ao assumir o cargo e nomear a equipe que comporia o ministério da educação, no dia 02 de janeiro de 2018, extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Couto (2019, p. 01) explica que “o órgão era responsável não apenas pela modalidade EJA em específico, como também por outras modalidades cujos sujeitos, frequentemente, são também estudantes da EJA, como a Educação do Campo e a Educação nas Prisões”. Em substituição à SECADI, outras secretarias foram criadas, entre as quais a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Mas, a autora ressalta não existir, nessas secretarias, nenhuma diretoria específica em atenção à EJA e que, portanto, essa modalidade de educação, no contexto atual, não tem lugar no MEC.

A naturalização desse desinvestimento na EJA vem se configurando em redução gradual de oferta de vagas em escolas públicas de quase todo o Brasil. Vale ressaltar que a queda na oferta não se atribui ao aumento da escolarização dessa população, pois os dados, acima anunciados, demonstram que o Brasil ainda possui cerca de 11,3% de pessoas analfabetas. A figura 1, abaixo, extraída do G1,<sup>8</sup> em 06/04/2019 07h57, apresenta um

---

<sup>7</sup> Informações disponíveis em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>

<sup>8</sup> Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. Acesso em: 06/04/2019

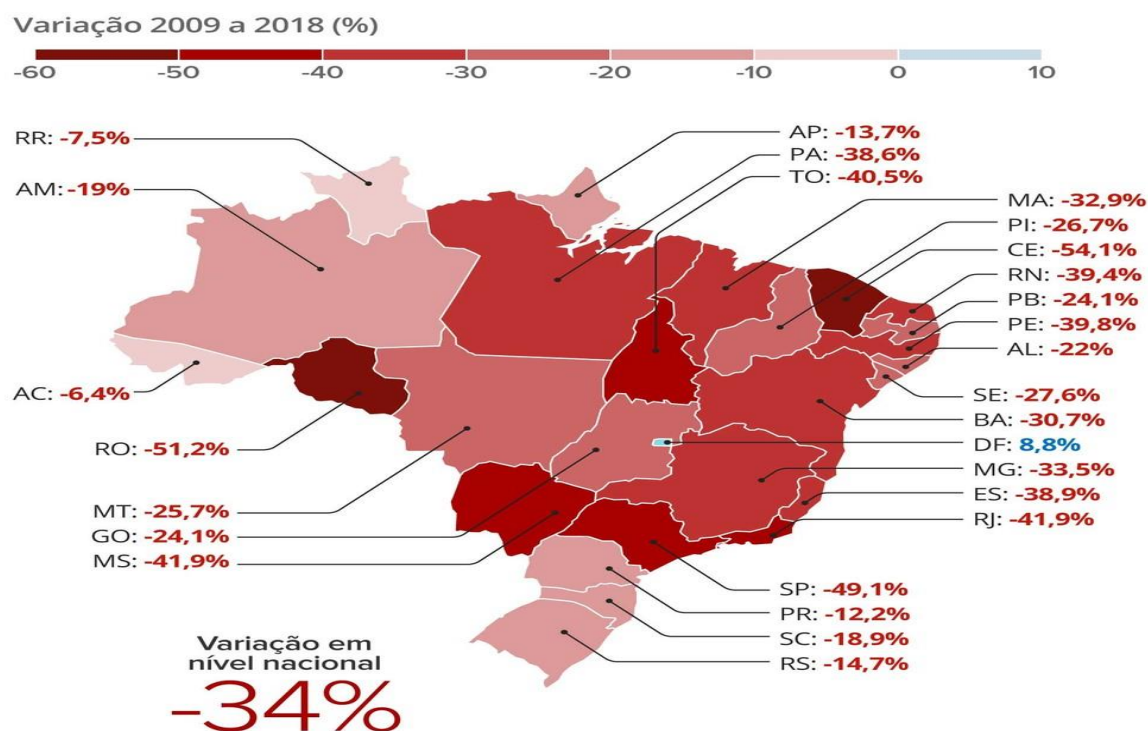


panorama da redução de escolas com oferta de EJA entre 2009 a 2018, tendo apenas o Distrito Federal com registro e aumento de número de escolas.

Figura 1 – Redução da oferta de EJA 2009 a 2018

## Brasil perde um terço da oferta de EJA

### Só o DF aumentou nº de escolas com EJA do fundamental



Fonte: Inep/Microdados do Censo da Educação Superior (2009 e 2018)



Infográfico elaborado em: 12/02/2019

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>

Chegamos ao final da segunda década do século XXI com um alto índice de analfabetismo no Brasil, com redução na oferta de vagas, com desigualdade de financiamento aluno-ano em relação aos demais estudantes da educação básica, e sem uma secretaria no MEC que responda pela política de EJA. Sem contar, a insuficiência na formação de professores, tão necessária para atuar com um público diverso tanto no que diz respeito à faixa etária quanto em sua etnia e condições socioeconômicas. Este tema voltado à formação dos professores será abordado na próxima seção.

## **OS IMPACTOS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Os impactos das mudanças macroestruturais ocorridas, a partir do novo ordenamento do capitalismo, tem repercussão em todos os âmbitos da vida social. No campo da EJA, as políticas públicas para formação e efetivação dos professores, bem como para ingresso e permanência dos estudantes, sempre foram mais incipientes, considerando ser um público a quem historicamente a educação foi ofertada pelas bordas. Estudos de Paiva (1973) destacam que, com frequência, a educação revela um caráter discriminatório, excludente, voltada para a exploração da força de trabalho das classes subalternizadas e esteve a serviço dos interesses do funcionamento da economia. Freire (1983) observa que a educação que temos hoje é resquício da nossa forma de colonização, a qual ele chama de “predatória”, sem diálogo. Isso ocorre porque, desde o início da formação do povo brasileiro, não tivemos como buscar condições favoráveis para o exercício da democracia, se a própria educação vinha dos jesuítas, a quem muito devemos, mas que estava a serviço dos colonizadores.

Foi somente na década de 1940 que a EJA passa a ser reconhecida como problema de políticas públicas educacionais. Mesmo assim, seu percurso se deu de forma apartada das políticas de financiamento da educação, pois os esforços empreendidos para sua efetivação se materializavam por meio de programas e projetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O olhar da sociedade sobre a educação de jovens e adultos, historicamente, foi secundarizado. Sempre esteve e ainda está voltado para a educação da criança e a lei legítima esse pensamento quando reforça a prioridade, inclusive de financiamento, para a educação da criança. Haddad e Ximenes (2018, p. 246) destacam que,

Na EJA o caráter indutor do Estado é fundamental, pois, diferentemente da educação fundamental regular em que há um grande consenso da sociedade sobre a necessidade de as crianças irem à escola, além de forte pressão para que isto ocorra, na EJA é sobretudo a oferta que estimula a demanda, exigindo, portanto, uma postura ativa do poder público

Porém, quando analisamos o contexto das políticas educacionais de ordem neoliberais, vemos que o Estado, em vez de estimular a oferta, reduz. A redução de escolas com oferta de EJA faz parte das estratégias de como o capitalismo opera em seus diferentes ciclos atingindo todas as esferas da vida social (CASTRO; BRITO 2013). Na compreensão das referidas

autoras, “as transformações sempre ocorreram e se sucederam, procurando solucionar as crises que se estabeleceram, quando as formas de produção adotadas se esgotaram, não correspondendo mais às exigências do capital” (CASTRO; BRITO, 2013, p. 118-119). Essas transformações ocorrem em todos os setores da vida social, inclusive na educação. Dessa forma, é o capitalismo quem dita as regras sobre qual papel o Estado deve assumir em cada momento, a fim de garantir a sua hegemonia.

Pelo acima exposto, vê-se que o Estado ora exerce a função de intervencionista nas atividades econômicas garantindo os serviços sociais que beneficiam a classe trabalhadora, ora ele se retira atendendo aos anseios preconizados pelos princípios liberais capitalistas. Esses princípios defendem que o Estado assuma um novo papel, não mais de presença intervencionista, mas de sua retirada do compromisso com as políticas sociais, atribuindo ao mercado a regulação das atividades econômicas. Nesse novo ciclo do capitalismo, a educação que outrora estava assentada em uma tendência tecnicista de base taylorista/fordista assume agora o caráter de acumulação flexível, de base toyotista, exigindo novas práticas. Essas práticas, segundo Freitas (2012, p. 93), têm a intenção de “adequar a escola e os professores às necessidades do novo padrão de exploração da classe trabalhadora, como vem ocorrendo desde os anos 1980 e 1990, com as alterações no âmbito do desenvolvimento econômico e produtivo”.

As políticas públicas educacionais implementadas a partir da LDB 9.394/1996 deram destaque à EJA enquanto modalidade de educação básica, assegurando-a como direito público subjetivo. Além disso, a EJA também foi incorporada ao FUNDEB, o que significa dizer que os estudantes da EJA estão incluídos no financiamento da Educação Básica, ainda que de forma inferiorizada em relação a outras etapas e modalidades, como analisamos na seção anterior. No entanto, quando se trata da formação e valorização dos professores para atuar nessa modalidade de educação, estudos de Capucho (2012, p.66) revelam que,

a maioria dos(as) professores (as) atuantes nos sistemas municipais, estaduais e também no sistema prisional em turmas de EJA nunca recebeu formação específica para a função que exerce; quando o foco é direcionado para os (as) educadores (as) atuantes em Programa de Alfabetização, a situação se torna ainda mais complexa, pois impera o quadro de leigos, que recebem uma formação aligeirada e insuficiente para o desafio que vivenciam nos espaços/tempos pedagógicos em que atuam.

Essa realidade de precarização na formação dos professores da EJA pode estar relacionada com o estigma histórico e com a subalternidade com que os sujeitos, público da EJA, foram relegados. É mister destacar que eles não se constituem público prioritário para os interesses do capitalismo. Do ponto de vista das políticas neoliberais, a especificidade sociocultural desses sujeitos tem pouca importância para o desenvolvimento do país. Trata-se de uma parcela da sociedade, historicamente excluída e marginalizada, a maioria formada por negros, indígenas, pobres, mulheres, filhos de trabalhadores rurais não qualificados, migrantes, idosos. No dizer de Freire (2005), estes são os condenados da terra, os oprimidos, os esfarrapados do mundo, os que tiveram sua humanidade roubada pela violência dos opressores. Essas pessoas são consideradas improdutivas aos olhos da sociedade capitalista que se preocupa em garantir o atendimento às necessidades do mercado.

Outro fator que pode estar relacionado às fragilidades nas políticas públicas destinadas aos professores que atuam na EJA são as descontinuidades de programas e projetos compensatórios implementados. Estes têm muito mais o objetivo de adequar a formação dos trabalhadores às reformas do sistema capitalista em atenção aos interesses da economia, do que a preocupação com a formação dos professores. Essas iniciativas, na maioria das vezes, emergem das políticas de governo, portanto, quando muda o grupo partidário no poder, os programas e projetos também são extintos e outros surgem, conforme os interesses das classes dirigentes que assumem a gestão nas esferas federal, estadual e municipal.

Quando recorremos aos marcos legais, a partir dos anos 1990, encontramos na LDB 9.394/1996, no Art. 62, a exigência de formação mínima para atuar como docente na Educação Básica, aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal. Contudo, estudos de Cabral e Viganò (2017, p 214) revelam que, quando se trata da EJA, há um processo de sucateamento das exigências legais de cunho contraditório que se visualiza também na execução dos programas do governo federal, como o “Programa Brasil Alfabetizado, que abre a possibilidade para atuação docente aos interessados que tenham somente a formação de ensino médio”. A ideia de pouca exigência formativa pressupõe, entre outras questões, redução de investimento financeiro em alfabetização.

Estudos de Dourado (2001) também revelam que a interferência do capitalismo aparece maquiada na legislação. Segundo o autor, “Nos anos 1990, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação dos organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB, Lei nº 9.394/96)” (DOURADO, 2001, p. 50). Em sequência, o mesmo autor diz ainda que a LDB é uma das maiores expressões, no âmbito educacional, da adequação do papel do Estado aos interesses do capitalismo. Nos Artigos 12, incisos I ao XI e; 13, incisos I ao VI da LDB, vemos descritas as novas funções atribuídas à escola e aos docentes respectivamente, as quais demonstram haver um processo de reestruturação no campo educacional interferindo sobremaneira no papel desempenhado pela escola e conseqüentemente pelos docentes.

Oliveira e Maués (2012, p.68) corroboram a ideia acima apresentada quando analisam que “além da função de ensinar em classes multiculturais, de assumir as tarefas de enfermeiro, psicólogo e assistente social, é esperado desse profissional que se envolva nas tarefas de gestão e de planejamento, em tarefa coletiva que inclua seus pares [...]”. É perceptível que se ampliam as tarefas atribuídas ao professor sem, contudo, dar-lhes condições para tornar a profissão mais atraente. Não obstante, os *slogans* utilizados pelo Estado, camuflam as reais condições em que o trabalho docente vem se desenvolvendo nas instituições educacionais.

Outro marco legal de grande relevância são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (PARECER CNE/CEB N. 11 de 10 de maio de 2000). Nesse Documento, a questão da formação docente aparece bastante próxima das exigências consideradas condizentes com a especificidade do público ao qual se destina, quando se lê no Item VIII que

pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Apesar das Diretrizes supracitadas assinalarem a relevância do preparo docente com exigências formativas específicas, na prática o que se observam são outras condições de trabalho docente na EJA, muito mais legitimadas por interferências de políticas partidárias e que menosprezam as determinações legais. É preciso problematizar a antiga e persistente imagem que se convencionou no imaginário das políticas públicas de cunho neoliberal para esse público, qual seja, a de que “os alunos da EJA buscam a escolarização para entrar no mercado de trabalho, desse modo, qualquer formação que for dada nesses espaços já pode ser

considerada suficiente para os estudantes” (CABRAL; VIGANO, 2017, p. 213).

Segundo Freire (2005), essa é a lógica da educação bancária, oferecer o saber aos educandos como doação, dos que sabem, aos que não sabem. Segundo o autor, “Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a essa visão ‘bancária’ propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se ‘Ada deu o dedo ao urubu’, para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que ‘Ada deu o dedo à arara’” (FREIRE, 2005, p. 70). Pretendem oferecer uma educação destituída de pensar autêntico, de consciência crítica, de significado para a autonomia do sujeito. No caso da EJA, pretendem domesticar os trabalhadores, a fim de que estes recebam o mínimo de instrução, para estar a serviço da classe dominante. Por isso, a formação de professores para atuar nesse segmento não se constitui prioridade.

Embora o Estado queira deixar transparecer, por meio de discursos ideológicos, seu interesse pela formação dos professores, quando acessamos a realidade concreta onde se materializa o trabalho docente, percebemos que as ações advindas das políticas públicas educacionais são incipientes. Estudos de Souza et al (2016, p. 98) têm demonstrado que grande parcela de “professores da Educação de Jovens e Adultos é formada no próprio contexto da sala de aula, na interação com os estudantes. Nesse momento, os docentes descobrem como esses sujeitos vivem e aprendem e passam a valorizar a singularidade que envolve essa educação”.

Cabe destacar que os discursos ideológicos utilizados pelo Estado, em conformidade com as orientações dos organismos internacionais, atribuem à educação um título de redentora dos problemas sociais. Estudos de Evangelista e Triches (2015, p. 179) analisam alguns dos *slogans* que visam atrair os professores para o magistério, entre os quais citamos: “Seja um professor”, “venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos”, “a profissão que pode mudar um país”. Segundo as autoras citadas, existe um cinismo na formulação desses *slogans*, uma vez que eles ocultam os reais interesses criando uma imagem do magistério como uma profissão promissora sem, contudo, oferecer as condições adequadas.

Os *slogans* objetivam responsabilizar os professores pelo futuro do Brasil, buscando de um lado atraí-los para a profissão e de outro reconvertê-los e adaptá-los aos interesses das demandas do capital no contexto da reestruturação produtiva. Atraídos para o magistério, esses profissionais se deparam com a precariedade do trabalho docente, com a ausência de

políticas de valorização do magistério, com novas e intensas funções que extrapolam o fazer docente na sala de aula, além de serem responsabilizados pelo sucesso ou insucesso dos estudantes. Assim, “torna-se notório que, no desenvolvimento do seu trabalho, os docentes passam a cumprir uma série de atividades que, antes não lhes eram atribuídas. Dessa forma, acabam por ocasionar uma maior intensificação na realização do seu trabalho” (CASTRO; BRITO, 2013, p. 127).

Nessa perspectiva, é possível observar que as políticas voltadas ao trabalho docente caminham *pari-passu* com os interesses do capital. Portanto, é necessário ampliar o olhar sobre os estudos que atribuem aos professores a responsabilização pelo sucesso/insucesso dos estudantes. É necessário ainda perceber que não é suficiente que os docentes reflitam sobre a sua prática visando buscar soluções aos problemas que se apresentam no interior das instituições. A crise estrutural do capitalismo se reflete na gestão das instituições, nas práticas pedagógicas, na formação dos professores e nas condições socioeconômicas dos estudantes, exigindo novas formas de pensar a educação, que ultrapassem os limites do capital.

Percebemos, portanto, que as funções da escola e dos docentes a partir dos anos 1980 e 1990, com as mudanças ocasionadas pela reestruturação produtiva foram se transformando e adequando às orientações do capitalismo global. Isto porque, segundo Antunes (2018, p. 153), “o Estado passou a desempenhar cada vez mais um papel de ‘gestor dos negócios da burguesia financeira’, cujos governos, em sua imensa maioria, pautam-se pela desregulamentação dos mercados, principalmente o financeiro e o trabalho”. Vale dizer que esse papel do Estado, segundo o autor citado, atinge todos os âmbitos da vida social, e no tocante ao trabalho docente na EJA, é possível verificar que este vem se desenvolvendo de forma precarizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos o texto, procuramos evidenciar que a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, não está entre as prioridades educacionais do país. Embora o discurso de erradicar o analfabetismo esteja normatizado nos dispositivos legais, chegamos à segunda década do século XXI com alto índice de analfabetismo, com redução na oferta de vagas, com desigualdade de financiamento aluno-ano, em relação aos demais estudantes da educação básica e sem uma secretaria no MEC que responda pela política de Educação de Jovens e

Adultos.

Assinalamos ainda que há uma precarização do trabalho docente no cenário das políticas neoliberais. Mas, na EJA, essa precarização é ainda maior, principalmente, porque há um (des)investimento do Estado nas políticas de formação específica de professores para atuar nessa modalidade de educação. Isso ocorre em função dos jovens e adultos desescolarizados não serem o público que atenda às demandas dos setores produtivos e esse (des)investimento se materializa em intensificação e precarização das condições de trabalho docente e conseqüentemente fragiliza a qualidade do ensino-aprendizagem na EJA.

A desqualificação dos sujeitos da EJA e a desvalorização docente dessa modalidade de educação é histórica e faz parte de uma lógica de marginalização do público por ela atendido. São pessoas economicamente pobres, que vivem em condições de desemprego, sem moradia própria, com percursos formativos interrompidos por vários motivos. É importante destacar, também, que a educação desses sujeitos não está apartada do contexto da sociedade capitalista, por isso, sua materialização ocorre obedecendo aos anseios do processo de reestruturação produtiva do capitalismo que tem como principal objetivo minimizar o papel do Estado no que diz respeito aos investimentos nas políticas sociais e ao mesmo tempo de maximizar esforços nos serviços de interesses da classe burguesa. Nessa lógica, os grupos sociais minoritários de pouco ou nenhum interesse do Estado, como o público da EJA, são vistos como improdutivos, ficando relegados às poucas ou insuficientes políticas públicas.

Não há dúvidas de que o cenário da educação brasileira e do trabalho docente na EJA não é animador. Contudo, é urgente e necessário pensarmos políticas públicas que ultrapassem os interesses demandados pelo sistema capitalista. As mudanças possíveis nascem da luta dos oprimidos como sujeitos críticos, conscientes e esperançosos, movidos pela indignação, pela resistência, pela denúncia das injustiças e pelo anúncio de um outro mundo mais justo e humano.

## REFERENCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços da era digital. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, Brasília Distrito Federal / MEC, 1996.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: e dá outras providências [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em 22/03/2021

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BORGES, Irlanda Aglae; JESUS, Wellington Ferreira de. **Financiamento da educação na EJA: contexto e desafio**. XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6883\\_4306.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6883_4306.pdf). Acesso em 15/08/2020.

CAPUCHO, vera. **Educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CABRAL, Paula; VIGANO, Samira de M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos. In: SERAFIM, Lizandra; ROMÃO, Wagner de Melo; TEIXEIRA, Ana Claudia C. (Orgs.). Dossiê "Participação, Democracia e Políticas Públicas na América Latina". **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**. V.2, n.1, Julho/2017, pp. 201-220.

CASTRO, Alda, Maria Duarte Araújo; BRITO, Fabiana Erica. As condições do trabalho docente em tempos de reestruturação produtiva: foco na Educação Básica do Paraná. In: NETO, Antônio Cabral; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Orgs). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN, 2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2012.

COSTA, Claudia Borges; MACHADO; Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

COUTO, Sonia. **A EJA não tem lugar no MEC atualmente**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto/>. Acesso em: 26/04/2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (Orgs). **Política Pública & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Professor(a): a profissão que pode mudar um país?**. Revista HISTEDBR On-line, [S.l.], v. 15, n. 65, p. 178-200, dez. 2015.

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

1983.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 20 anos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2018.

IRELAND, Timothy. **Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental**. disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. Acesso em: 10/06/2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente (Verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudanças, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs). **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PARANÁ, Curitiba. Jornal Gazeta do Povo. **Taxa de analfabetismo no Brasil**. Publicação: 8mar 2019 Atualização: 24 jul 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 15/08/2020.

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, 523-550, jul./dez. 2008.

SOUZA, Ana Helena Lima de. et al. **Formação crítica dos professores da Educação de Jovens e Adultos**: exigência de um pensamento pedagógico. In: AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; FARIA, Edite Maria da Silva de. (Orgs). **Identidade cultural, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.