



## **DOCENTES DA EJA NO CONTEXTO DE VINTE ANOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES**

### **EJA TEACHERS IN THE CONTEXT OF TWENTY YEARS OF CURRICULUM GUIDELINES**

MACHADO, Maria Margarida <sup>1</sup>

COSTA, Cláudia Borges <sup>2</sup>

#### **RESUMO**

O artigo apresenta parte de reflexões de pesquisa abrangente, que analisa as políticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, na intersecção entre o nacional e o local. O foco é a realidade dos docentes que atuam na EJA, capturada por meio de pesquisa documental, tomando como referência: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996; o parecer e a diretriz do Conselho Nacional de Educação para EJA, de 2000; o Plano Nacional de Educação 2014-2024; as demandas das conferências internacionais, em especial da VI Confinteia. Analisou-se o perfil dos docentes nos relatórios do Inep, quanto ao vínculo empregatício e à adequação da formação docente, com recorte na Região Centro-Oeste. Constatou-se o aumento de docentes com nível superior, persistindo profissionais atuando fora da área de formação e outros apenas formados em nível médio. Não há garantias de vínculo estável para os docentes da EJA, o que reforça a defesa de retomada das diretrizes curriculares de 2000.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de jovens e adultos; formação docente; vínculo empregatício; diretrizes curriculares.

#### **ABSTRACT**

This paper presents part of the reflections of a broader research which analyzes the policies of Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos, EJA) in Brazil, at the

1 Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - FE/UFG. Goiânia, GO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5036-4334>. e-mail: mmm2404@gmail.com.

2 Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - GO/SME. Goiânia, GO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0378-3245>. e-mail: cbc2111@gmail.com.



intersection between national, states, and municipalities. The main point was the reality of teachers who work at EJA, a reality registered through documentary research, taking as a reference: the Federal Constitution of 1988; the law and guidelines of the Brazilian Educational System (LDB)/1996; the acknowledgment and the guideline of the National Education Council for EJA, from 2000; the National Education Plan (2014-2024); the demands of international conferences, especially VI Confintea. The teachers' profiles were analyzed in the INEP reports regarding the employment relationship and the adequacy of the teacher education, with a focus on the Brazilian Midwest Region. It could be verified that there was an increase in the number of teachers with a graduation degree, but there were also professionals working outside their expertise and others with only high school education. Also, it could be verified that there are no guarantees of a stable employment relationship for EJA teachers, which reinforces the necessity of resuming the curriculum guidelines of 2000.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education; teacher training; employment relationship; curricular guidelines.

## INTRODUÇÃO

A importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. (Cury, 2002, p.247).

A epígrafe deste artigo é uma homenagem ao Professor Carlos Roberto Jamil Cury, relator do parecer que deu origem à diretriz que comemora 20 anos neste dossiê. Suas reflexões sobre o sentido da lei, como dimensão de luta, somam-se a nossa compreensão da importância do papel de quem, assumindo os riscos, assumem, em momentos históricos, a condição de "legislador", como aconteceu com Cury. A possibilidade de fazer memória, embora no tempo curto de 20 anos, nos convida à leitura do parecer elaborado por Cury (BRASIL, 2000a), que reuniu a contribuição de um coletivo que defende a educação, como um direito de todos e todas, como nosso grande *sonho de justiça*.

Este artigo apresenta parte das reflexões de uma pesquisa mais abrangente, que se dedica a analisar as políticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, na sua



intersecção entre o nacional e o local<sup>3</sup>. Para este dossiê, optamos por focalizar nosso olhar em alguns aspectos da realidade dos docentes que atuam nesta modalidade, capturados prioritariamente por meio de pesquisa documental.

O recorte histórico destas análises tem como ponto de partida os marcos do período democrático, após o final Ditadura Militar, quando a perspectiva da cidadania e do direito ao acesso à educação e à igualdade de condições para permanência na escola constituíram-se como pauta da Constituição Federal de 1988. Os desdobramentos a este preceito constitucional serão abordados na análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996 (BRASIL, 1996); seus desdobramentos que impulsionaram a elaboração de parecer e diretrizes no Conselho Nacional de Educação (CNE) para EJA, em 2000 (BRASIL, 2000a e 2000b); as demandas apresentadas por conferências internacionais de educação de adultos, em especial a VI Confintea (UNESCO, 2010; BRASIL, 2016); e os desafios presentes no atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), no que concerne às metas específicas sobre profissionalização e formação docente.

Às reflexões que resultaram de prescrições normativas, orientações nacionais e internacionais para as políticas de EJA, seguem as análises de dados estatísticos, publicados pelos Censos Escolares do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com foco em duas características básicas do perfil dos docentes que atuaram e/ou atuam na EJA, no período analisado: o vínculo de contratação e a adequação da formação docente dos profissionais que atuam na EJA.

Considerando as diversidades regionais e locais características do Brasil, optamos, no final do artigo, por dialogar com o perfil dos docentes da Região Centro-Oeste. Sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades analíticas, o convite é para que nos acompanhem nessas “pegadas” e que, oxalá, possam motivá-los a caminhar em outras direções que aqui não alcançamos.

## 1. A DEFESA DA EJA COM PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

A Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso II, assegura a oferta da educação para todos os que a ela não tiveram acesso na idade “dita apropriada”. (BRASIL, 1988). Na esteira deste espectro do direito à educação, a LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 4º, inciso VII, trouxe a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e

3 Pesquisa com financiamento pelo CNPq.



permanência na escola.” O artigo 61, que aborda a formação de professores, enfatiza que esta formação precisa considerar as finalidades dos “diferentes níveis e modalidades de ensino”. A lei menciona, ainda, os fundamentos no intuito de assegurar o entrelace entre teoria e prática e a valorização das várias experiências adquiridas pelos profissionais.

Para a modalidade em discussão, não há dúvida de que o esforço para o reconhecimento da especificidade da EJA veio no ano de 2000, por meio do Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2000a), que teve como relator o professor Jamil Cury, seguido da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000b). A compreensão dos sujeitos educandos e seus acúmulos de responsabilidades financeiras com o seu próprio sustento e de sua família, as várias situações de trabalho precarizado e, sobretudo, o tempo fora da escola, as dificuldades do retorno e da continuidade dos estudos foram definidores de um olhar sensível para a modalidade, assim como o reconhecimento de jovens e adultos como sujeitos de direito, se expressam nas palavras do parecerista, quando se refere ao significado da função reparadora da EJA:

[...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000a, p. 7).

Para além das reflexões sobre o perfil dos educandos, o referido Parecer argumenta sobre o caráter de um currículo apropriado que contemple as áreas do conhecimento e que haja uma contextualização do processo educacional, um conhecimento que busque a dimensão interdisciplinar. Desde o início do parecer, é possível perceber o diálogo com a LDBEN/1996, art.1º, § 1º, pelo fato de referir-se a EJA no contexto da *educação escolar desenvolvida por meio do ensino e em instituições próprias*. Neste contexto, insere-se a previsão de obrigatoriedade da formação docente, quando o parecerista afirma que “Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente.” (BRASIL, 2000a, p. 4).

O relator dedicou o subitem VIII do Parecer à formação de docente necessária para atuar na EJA. De posse do conhecimento sobre a complexidade real que compõe o contexto dos estudantes da modalidade, o parecer enfatiza a pertinência da formação docente contar com a efetiva qualificação, pois, na opinião do relator, essa deverá ser mais uma ferramenta a contribuir para a permanência dos educandos no processo de escolarização, face à descontinuidade que é marca histórica dessa modalidade.

Com maior razão, 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. (BRASIL, 2000a, p. 56).

Cury enfatiza a exigência de formação própria do docente para a EJA, desde a formação inicial, para que se possa tecer uma relação pedagógica, com os trabalhadores estudantes, que resguarde as significativas experiências de vida que cada um desses educandos carrega para o interior da sala de aula. Os tempos, os métodos, a proposição didática dos conteúdos e das práticas devem afinar com a perspectiva interdisciplinar dos componentes curriculares para dialogar com o perfil do público trabalhador.

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas. (BRASIL, 2000a, p. 58).

Ao reforçar a formação docente voltada para EJA, o parecer aponta a necessidade de que os estabelecimentos a ofertem de forma completa "pelo curso normal médio ou pelo curso normal superior ou por outros igualmente apropriados." (BRASIL, 2000a, p. 59). Na argumentação do parecerista, cabe às universidades a responsabilidade de contribuir com a retomada dessa dívida, que faz parte de uma construção social, e constitui mais um elemento da desigualdade histórica da sociedade brasileira.

Abrir espaço nas universidades para a formação dos professores pensando na modalidade, construir material didático e recuperar experiências significativas entrelaçadas com a cultura dos trabalhadores estudantes constitui-se em uma ação de afirmação do papel da universidade. De certa maneira, a formação inicial para os docentes que estarão voltados para a educação de jovens e adultos presume a consciência do reconhecimento do ser sujeito histórico do educando, o que possibilita o encontro com esse público trabalhador, por meio também da condição ontológica de ser sujeito histórico do professor (FREIRE, 1980).





Além da formação inicial, o parecer aponta para a formação continuada e assevera que “a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras se impõe para efeito de formação em serviço sob a forma, por exemplo, de cursos de especialização.” Sem dúvida alguma, se a LDB/1996 afirmou a EJA como modalidade da educação básica, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 ressaltou a importância da modalidade e a necessidade do resguardo de sua forma própria, o que incidiu também na defesa da formação específica aos professores da EJA.

Esses marcos de reafirmação da formação docente, em alguma medida, serão retomados em outras formulações políticas e normativas ao longo destas duas décadas que nos separam da aprovação da Resolução CNE/CEB nº1/2000. Inclui-se nesses marcos o peso internacional das conferências de educação de adultos organizadas pela Unesco, desde 1949, as quais destacam a importância da formação de professores para o atendimento a essa população. Entre as formulações dessas conferências, destacamos o Marco de Belém, documento resultante da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia), realizada em 2009, no Pará. O documento tanto ressalta a importância de os países-membros tomarem a formação de professores da EJA como um dos compromissos para a busca de qualidade na educação, como constata o impacto negativo que a sua falta causa.

(c) melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil;

(...) A falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos. Raramente são realizadas avaliações de necessidades e pesquisas sistemáticas, no processo de planejamento, para determinar conteúdos, pedagogia, modo de provisão e infraestrutura de apoio adequadas. (UNESCO, 2010, p. 13;21).

O Marco de Belém traz, na argumentação sobre a qualidade na aprendizagem, uma exigência rotineira de seu desenvolvimento, nessa perspectiva, reafirma a promoção de uma “cultura de qualidade na aprendizagem” dos adultos, pois estes exigem conteúdos e formas de construção do conhecimento diferenciados, o que impõe uma “profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades. [...]” (UNESCO, 2010, p. 12).

A cultura de qualidade na aprendizagem mencionada no documento propicia algumas reflexões diante do contexto histórico vivenciado na sociedade brasileira, qual



seja, de exacerbada exclusão social. Assim, falar em qualidade da educação é trazer a dimensão social, cultural e ambiental no processo de escolarização. Dessa feita, a formação do professor torna-se tática para a educação que promove a qualidade social. Freire (2004) contribui com essa reflexão sobre uma qualidade comprometida com a opção política da prática educativa. Em suas palavras:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2004, p. 69).

No âmbito das construções democráticas e no compromisso político da defesa da educação como direito de todos, no caso do Brasil, a organização em torno do debate da educação, após a VI Confinteia, ocorreu por meio das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014. As mobilizações e a realização das conferências nacionais se constituíram em uma tentativa de demarcação democrática, que pautou o país na defesa de políticas públicas, e para a EJA. Uma oportunidade de explicitar os desafios da modalidade, mas também assinalar sua especificidade nas metas e estratégias que compuseram os seus documentos finais.

Destes escritos deriva-se, em parte, o que foi aprovado no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a). Entre as 20 metas do PNE, as Metas 3,8,9 e 10 dizem respeito à educação de pessoas adolescentes, jovens, adultas e idosas. Além da superação do analfabetismo, essas Metas propõem que o poder público assegure a escolarização de todos que não puderam obter escolarização em função da construção histórica da desigualdade social no país.

Para fins deste artigo, cabe destacar a Meta 15, que traz a defesa de uma política pública nacional de formação de professores, assegurando formação inicial e continuada aos profissionais da educação básica, nos seguintes termos,

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014a).



De forma geral, a meta e suas estratégias dizem respeito ao regime de colaboração, prevendo que esse apresente um diagnóstico que indique a necessidade de formação de professores, bem como as possibilidades de atendimento a essa demanda, por parte das instituições públicas e comunitárias de Educação Superior que existam nos Estados, Distrito Federal e Municípios, para, assim, definirem as responsabilidades mútuas entre os entes federados. Cabe ressaltar que as estratégias deixam lacunas para a inserção de investimentos públicos na iniciativa privada, sobretudo na formação inicial dos professores.

A Meta 16 está voltada para a formação, no âmbito de pós-graduação, e para a garantia da formação continuada aos profissionais da educação básica, em sua área de atuação. As seis estratégias da meta também evidenciam o regime de colaboração entre os entes federados e assinala a formação que deveria acontecer em instituições públicas. A primeira estratégia explícita que a formação continuada deve

[...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014a).

Essas metas, embora não tratem de forma específica a formação para docentes da EJA, buscam assegurar as condições de formação de todos os profissionais da educação básica. Nesse sentido, cabe a defesa e o acompanhamento do cumprimento delas para assegurar que os profissionais da modalidade alcancem a formação adequada, conforme previsto na lei. No entanto, a realidade que será demonstrada neste artigo, pelos dados da pesquisa sobre docentes na EJA, revelam a distância para o alcance dessas metas até 2024.

Um último destaque que gostaríamos de apresentar, neste esforço contínuo de avaliação das ações voltadas para a realidade dos docentes da EJA, num olhar mais detido às proposições das políticas públicas, localiza-se no documento brasileiro que faz um balanço sobre os seis anos após a realização da VI Confintea. No Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – Confintea Brasil+6 –, em 2016, o governo apresentou um balanço sobre a EJA no país. No que diz respeito à formação inicial em nível superior dos docentes, encontra-se a afirmação de que

[...] existe uma grande lacuna nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como locus de formação específica e permanente, e como política pública de Estado. Na formação de licenciados em pedagogia, cumpre reconhecer as iniciativas pontuais e crescentes de inclusão de disciplinas que abordam a EJA e a constituição de núcleos que dinamizam iniciativas de pesquisa e extensão. (...) As universidades têm ainda como desafio, a





partir da graduação, a proposição de currículos que contemplem estudos sobre a EJA, enquanto às instituições e aos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais cabe o desafio de estabelecer compromissos com a formação continuada de educadores e educadoras para essa modalidade. (BRASIL, 2016, p. 94).

No âmbito das recomendações deste documento, reitera-se a defesa do aperfeiçoamento dos mecanismos de regulação e controle social sobre as instituições de educação superior (IES) públicas e privadas, quanto à formação específica de professores para atuar na modalidade da EJA. Trata-se de um grande desafio à efetiva execução de políticas de profissionalização e formação dos docentes da EJA, sobretudo, tendo como perspectiva uma práxis política que possa fazer o contraponto aos projetos de formação que se apresentam como modelos prontos e acabados.

Os limites impostos à pesquisa para o fechamento deste artigo não nos permitiram analisar o conteúdo das práticas formativas que se desenvolveram ao longo dessas duas décadas, após a aprovação das diretrizes de EJA em 2000. Todavia, uma contribuição mais específica sobre aspectos do perfil dos docentes da EJA, no que se refere ao vínculo empregatício e à adequação da formação docente para atuar na modalidade, ambas preocupações já citadas pelos documentos referenciados acima, é o que se pretende apresentar a seguir.

## **2 PERFIL DOS DOCENTES QUANTO AO SEU VÍNCULO E ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO**

As reflexões acima sobre a necessária existência de docentes para atuar na EJA, e que estes possuam uma formação adequada aos desafios que a modalidade traz para os processos ensino-aprendizagens, remete-nos à busca por compreender quem são esses docentes, partindo de dois aspectos básicos do perfil desses profissionais: o vínculo empregatício e a adequação da formação para atuar na EJA.

Tomando como referência as análises presentes no artigo de Machado (2008), que identificava 277.545 funções docentes na EJA, conforme dados do Censo Escolar de 2006 (BRASIL, 2006), buscamos atualizar, a partir de 2007, os dados apresentados, com especial atenção para as informações coletadas pelo Censo Escolar. Para a garantia de comparabilidade, tomaremos com referência os dados de 2011 e 2019, em relação ao vínculo dos professores das redes públicas de educação, sistematizados pelo Laboratório de Dados Educacionais, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Excluímos desta análise as funções docentes da iniciativa privada, correspondente a 13.912, no ano de 2011, e 13.191, no ano de 2019, por essas não apresentarem o detalhamento dos vínculos dos profissionais da educação que atuaram na EJA.



Quadro1 - Docentes das redes públicas que atuam na EJA, por vínculo de contratação, nos anos de 2011 e 2019

Vínculo/ Ano	Federal		Estadual		Municipal	
	2011	2019	2011	2019	2011	2019
Concursado/Efetivo/ Estável	2786	3146	94434	78295	70180	56573
Contrato temporário	528	539	42395	55124	34640	30825
Contrato terceirizado	32	22	307	104	792	268
Contrato CLT/Não classificado	131	35	6833	167	1786	920
<b>Total</b>	<b>3477</b>	<b>3742</b>	<b>143969</b>	<b>133690</b>	<b>107398</b>	<b>88586</b>

Fonte: Censo da Educação Básica 2011 e 2019/Inep – Elaborado pelas autoras a partir da sistematização do Laboratório de Dados Educacionais (UFPR).

Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, área de localidade, dependência administrativa e etapa/modalidade. Portanto, o total representa o número de professores em unidades de agregação diferentes.

Observando o vínculo dos professores da EJA, nas redes públicas, é possível notar que a maioria desses profissionais é concursada, com vínculo efetivo e estável. Acompanhando o movimento de quedas das matrículas na modalidade, que ocorreu fortemente na última década, apenas a rede federal apresenta crescimento no número de professores, o que deve estar vinculado a oferta de EJA integrada a educação profissional, mantida com a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Quando analisamos as redes estaduais e municipais, constatamos movimentos diferentes em relação aos vínculos empregatícios, mesmo que, em ambas, ocorra uma redução das funções docentes.

Nas redes estaduais, a queda das funções docentes em EJA, no período de 2011 a 2019, representa sete pontos percentuais. Todavia, se compararmos o percentual de funções docentes em contratos efetivos e em outras formas de contratações que são temporárias e instáveis, nesses mesmos anos, verificaremos que, em 2011, os contratos efetivos representavam 66% das funções docentes, contra 34% das outras formas de contratação; ao passo que, em 2019, os contratos efetivos passam a representar 58% das funções docentes, contra 42% das demais formas de contrato. Ou seja, a redução maior



deu-se entre as contratações efetivas, o que não significa demissão destes concursados, mas seguramente a transferência deles para outras etapas ou modalidades.

Nas redes municipais, o movimento de queda das funções docentes na EJA é maior, no período em foco, chegando a 12 pontos percentuais. Novamente, as perdas maiores são entre os profissionais que tinham contrato efetivo. Em 2011, eles eram 65% e, em 2019, caem para 64%. Nesse caso, a diferença das funções docentes sem contrato efetivo indica aumento de 35% para 36%. Esses dados ainda representam um resultado ruim para o fortalecimento da modalidade no âmbito dos sistemas públicos de ensino, pois, no final da segunda década do século XXI, além de perda de matrículas, não se observa a prioridade absoluta para o atendimento a modalidade com professores efetivos.

Com relação a formação docente, Machado (2008) havia apresentado, segundo dados do Inep de 2006, que 75% dos docentes da EJA tinham formação em nível superior, 24,3% formação em nível médio e 0,7% haviam cursado só o ensino fundamental. Entre as questões problematizadoras desta pesquisa, buscamos a atualização desses dados sobre a formação docente.

Na pesquisa documental, a partir dos relatórios do Censo Escolar, apresentados pelo Inep, e relativos ao período de 2007 a 2020, constatou-se, não apenas uma melhora dos índices de formação de docentes para EJA, mas também maior detalhamento desse perfil de formação, como registrado nas tabelas a seguir. A primeira visão do Quadro 2, que traz dados comparativos, de 2011 a 2020, dos percentuais de docentes com educação superior completa, indica essa melhora na formação docente.

Quadro 2 - Percentual de Docentes com Curso Superior na Educação de Jovens e Adultos por Dependência Administrativa, Brasil, em 2011 e 2020

<b>Rede</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>	<b>Total</b>
2011	97,8	91,4	65,4	87,4	80,8
2020	97,5	96,9	82,7	93,2	91,3

Fonte: Censo da Educação Básica 2011 e 2020/INEP.

Esses dados, exceto pela pequena redução do percentual dos docentes da rede federal, indicam que as demais dependências administrativas tiveram aumento no percentual de docentes com nível superior, com destaque para a contratação de docentes com formação em nível superior por parte dos municípios. Antes de aprofundar essa tendência que se apresenta nos municípios, cabe compreender, de forma mais detalhada, o que representa esta formação dos docentes.



Em estudos mais aprofundados, o Inep<sup>4</sup> sistematizou em cinco grupos as categorias que identificam a formação docente, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Grupos de 1 a 5 correspondentes a categorias de adequações da formação docente

<b>Grupos</b>	<b>Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona</b>
<b>1</b>	Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
<b>2</b>	Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
<b>3</b>	Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.
<b>4</b>	Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores.
<b>5</b>	Docentes sem formação superior.

Fonte: BRASIL (2014b).

Com base nessa classificação, podemos verificar que a formação dos docentes que atuam na EJA melhora no período analisado, vide Tabela 1, posto que os dados dos últimos oito anos nos revelam crescimento nas funções docentes do Grupo 1. Todavia, a continuidade da existência de docentes no Grupo 5 é uma clara demonstração do não alcance das metas do PNE, da mesma forma que o aumento dos docentes do Grupo 3 levanta a questão sobre a real priorização de profissionais docentes com a formação adequada na EJA, conforme indicado nas diretrizes de 2000 e no PNE.

Tabela 1 - Percentual de docentes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e Médio, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, Brasil – 2013 e 2020

<b>Categoria/ Modalidade-Ano</b>	<b>Ensino Fundamental</b>		<b>Ensino Médio</b>	
	<b>2013</b>	<b>2020</b>	<b>2013</b>	<b>2020</b>
Grupo 1	26,8	31,6	52,9	57,1

4 Para mais informações sobre esta classificação acessar as informações na Nota Técnica disponível não endereço: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2021/SEI\\_INEP\\_0644683\\_Nota\\_Tecnica.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/SEI_INEP_0644683_Nota_Tecnica.pdf)



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58144

Grupo 2	1,2	1,2	3,8	2,3
Grupo 3	38,7	44,5	29,8	34,2
Grupo 4	5,1	3,8	7,9	4,1
Grupo 5	28,2	18,9	5,6	2,3

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do Censo da Educação Básica 2013 e 2020/INEP.

Notas:

1) O indicador classifica o docente segundo a adequação de sua formação inicial a cada disciplina que leciona na educação básica, levando-se em conta as normatizações legais vigentes (nacionais). A tabela apresenta o percentual de docências, na respectiva unidade da agregação, classificadas em cada uma das categorias do indicador.

2) O docente é contabilizado em cada turma e disciplina que leciona.

Os dados percentuais indicam melhora significativa na formação dos docentes que atuam na EJA, nessa comparação entre os sete últimos anos da análise; todavia, ainda é perceptível a existência de docentes sem educação superior na modalidade, principalmente entre os do Ensino Fundamental, eles somam quase um quinto desses profissionais. Um aumento que chama a atenção é o do Grupo 3: Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona. Esse dado revela que ainda há discrepância entre o que preconiza a LDB/1996 (atuação específica no campo de formação) e a realidade apresentada.

Essas reflexões que traçam um perfil geral dos docentes que atuam na EJA, vínculo de contratação e formação, podem variar muito, a depender dos locais a que se refira a pesquisa. Para fins deste artigo, trataremos de analisar as mudanças relativas à região Centro-Oeste: aos estados e ao Distrito Federal que a compõe.





DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58144

Quadro 4 - Dependência administrativa dos docentes da EJA no Centro-Oeste, por estados e Distrito Federal – 2011 a 2019

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	<b>Distrito Federal</b>								
Federal	18	0	0	14	36	64	78	91	129
Distrital	2452	2479	2504	2581	2549	2494	2534	2445	2342
Privada	236	147	149	131	167	145	122	166	158
<b>Total</b>	<b>2706</b>	<b>2626</b>	<b>2653</b>	<b>2726</b>	<b>2752</b>	<b>2703</b>	<b>2734</b>	<b>2702</b>	<b>2629</b>
	<b>Goiás</b>								
Federal	201	240	271	308	338	409	405	389	423
Estadual	4156	3440	3168	3005	2916	2947	6399	6404	4657
Municipa l	2024	1855	2261	2066	1787	1661	1665	1594	1435
Privada	190	172	277	271	219	226	213	201	213
<b>Total</b>	<b>6571</b>	<b>5707</b>	<b>5977</b>	<b>5650</b>	<b>5260</b>	<b>5243</b>	<b>8682</b>	<b>8588</b>	<b>6728</b>
	<b>Mato Grosso</b>								
Federal	116	96	78	85	48	70	103	91	78
Estadual	4954	5011	4896	4831	5424	4638	4723	4816	4602
Municipa l	875	737	664	525	480	394	331	302	307
Privada	320	299	294	323	258	243	270	298	326
<b>Total</b>	<b>6265</b>	<b>6143</b>	<b>5932</b>	<b>5764</b>	<b>6210</b>	<b>5345</b>	<b>5427</b>	<b>5507</b>	<b>5313</b>
	<b>Mato Grosso do Sul</b>								
Federal	74	86	86	39	39	43	42	49	62
Estadual	3116	2258	1983	2135	2156	2133	2142	2009	1607



Municipal	660	697	875	1036	994	969	1068	1030	927
Privada	223	228	242	218	213	221	238	297	278
<b>Total</b>	<b>4073</b>	<b>3269</b>	<b>3186</b>	<b>3428</b>	<b>3402</b>	<b>3366</b>	<b>3490</b>	<b>3385</b>	<b>2874</b>

Fonte: Censo da Educação Básica 2011 a 2019/Inep – Elaborado pelas autoras a partir da sistematização do Laboratório de Dados Educacionais (UFPR).

Os dados apresentados no Quadro 4, numa leitura geral do que ocorre com docentes que atuam na EJA, registram a redução destas funções em estreita ligação com a redução das matrículas na EJA, mas com pequeno aumento das funções docentes na iniciativa privada, no período em foco, com exceção para o Distrito Federal (DF). A variação de quantitativo de funções docentes na EJA também é perceptível nas redes estaduais de Goiás (GO) e Mato Grosso (MT), patamar que oscila, até o ano de 2019, entre crescimentos e quedas. Contudo, o resultado mais surpreendente de queda nessas funções, no âmbito dos estados, é, sem dúvida, no Mato Grosso do Sul (MS) onde ocorre uma redução de 48% destes docentes, no período analisado.

Esse dado último da redução das funções docentes na rede estadual do MS pode estar sendo compensada, em parte, pela transferência de responsabilidades na oferta da EJA entre entes federados, pois, no mesmo período, os municípios do MS tiveram crescimento de funções docentes da ordem de 29%. E, mesmo esse aumento não sendo na proporção equivalente à perda apresentada na rede estadual, ainda assim, é uma hipótese que precisa ser considerada e que será retomada mais adiante, quando analisarmos os dados dos vínculos empregatícios desses docentes que atuam na EJA em cada estado e no Distrito Federal.

Se, para o caso do MS, é possível levantar a hipótese de “municipalização” de matrículas e de funções docentes, no MT e em GO isso não se apresenta nos dados. Em Goiás, a queda das funções docentes nos municípios, entre 2011 e 2019, representa 28%; enquanto no MT ela chega a 65%. É um encolhimento visível da oferta da modalidade nos dois estados, já que é impossível pensar que haja turmas e alunos sem professores para atendê-los.

No mesmo Quadro 4, é perceptível também o aumento das funções docentes na rede federal do DF e de GO, pelos motivos que se seguem. No DF, o Instituto Federal de Brasília (IFB), criado em dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, e passando a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, existente no



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58144

Brasil, possibilitou o registro das matrículas de EJA integradas à Educação Profissional (EP). No Estado de Goiás, o aumento da matrícula na rede federal e de funções docentes na EJA, tem relação direta com uma decisão coletiva expressa nos documentos de orientação da política do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que decide investir na ampliação da matrícula da EJA integrada à EP, com a determinação de que toda a expansão na rede precisaria ser acompanhada pela oferta de, pelo menos, um curso dessa modalidade (GOIÁS, 2013).

Destas reflexões sobre o quantitativo de docentes nas redes públicas e privada da região Centro-Oeste, assim como na análise do vínculo dos docentes em âmbito nacional, abaixo apresentamos a tabela com esses dados para a região, com seus estados e o Distrito Federal, retirando o quantitativo dos profissionais da iniciativa privada, por não haver detalhamento do vínculo empregatício deles no Censo Escolar.

Quadro 5 - Docentes das redes públicas da Região Centro-Oeste que atuam na EJA, por estados e Distrito federal, por vínculo de contratação, nos anos de 2011 e 2019

Dependência Ano/Vínculo	Distrito Federal		Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso Sul	
	2011	2019	2011	2019	2011	2019	2011	2019
Concursado/ Efetivo/Estável	1926	1671	6021	4174	1773	1225	1493	578
Contrato temporário	484	888	312	2326	4113	3785	2355	2052
Contrato terceirizado	0	1	9	1	0	0	1	11
Contrato CLT/ Não classificado	73	0	8	0	6	14	1	1
<b>Total</b>	<b>2483</b>	<b>2560</b>	<b>6350</b>	<b>6501</b>	<b>5892</b>	<b>5024</b>	<b>3850</b>	<b>2642</b>

Fonte: Censo da Educação Básica 2011 e 2019/Inep – Elaborado pelas autoras a partir da sistematização do Laboratório de Dados Educacionais (UFPR).

Não havendo dependência municipal no DF, cujos dados estão classificados em estadual e federal, optamos, nesta análise, por olhar o vínculo dos professores da Região Centro-Oeste, na totalidade de suas redes públicas. Nos dados gerais de funções docentes, nesses nove anos de comparação, constata-se que há poucas variações, apresentando-se um pequeno aumento no DF e GO, o que contrasta com os dados



nacionais, porque também nestas duas localidades há redução de matrículas de alunos nesse mesmo período.

O objetivo central do Quadro 5 é trazer a reflexão sobre o vínculo empregatício dos docentes da EJA na região Centro-Oeste. Com base nele, é possível observar que, no DF e em GO, houve pequeno crescimento do quantitativo total de funções docentes, mas este crescimento se deu nos contratos temporários. No DF, os contratos temporários equivaliam a 19% das funções docentes em 2011, e representavam 37% em 2019; e em GO, esse acréscimo foi bem maior, os contratos temporários passaram de 5%, em 2011, para 36% em 2019. Já os dados referentes a MT e MS evidenciam que o número de contratos temporários nesses dois estados já era maior que o de concursados efetivos nessa comparação de nove anos: no MT os concursados temporários, em 2011, correspondiam a 70% das funções docentes e, em 2019, chegaram a 75%; no MS os contratos temporários, em 2011, correspondiam a 61% do total, e, em 2019, esse percentual sobe para 78%. Nos dois estados, MT e MS, há queda no quantitativo total de funções docentes.

Esses dados recolocam, no debate para EJA, no caso da Região Centro-Oeste, os limites da consolidação desta modalidade como política pública de Estado, pois a rotatividade de profissionais em contratos temporários, ficam à mercê dos interesses político-partidários dos governos que se sucedem nos governos distrital, estaduais e municipais da região.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a epígrafe deste artigo, a “lei”, considerada aqui como as “normatizações em diretrizes e documentos”, ou os próprios dados estatísticos não são instrumentos lineares ou mecânicos. Eles acompanham todo um movimento de desenvolvimento contextualizado da cidadania. No caso deste recorte, o movimento é do que ocorre com os docentes da EJA.

Podemos indagar muitas questões relativas às condições docentes dos profissionais que já estiveram na EJA e/ou não estão mais. Afinal, o decréscimo das matrículas da modalidade também representa o desemprego de muitos profissionais que atuavam e perderam seus postos de trabalho. Mas, também nos perguntamos sobre os que permanecem na modalidade, principalmente os que têm hoje mais formação em comparação a 2000, quando as diretrizes foram aprovadas. O que esta formação representou e representa para a consolidação da EJA como política pública?



É perceptível que esses docentes, mais bem formados, precisam compreender a EJA como resultante de “Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça”. Mas, será que isso é real para esses profissionais, a maioria com formação em nível superior? Para o escopo deste artigo, não é possível responder positivamente a esta questão. Mas, podemos indicar que dados como os de melhor formação dos educadores, evidenciam a necessidade de esses docentes que estão assumindo as funções na EJA possam se configurar em defensores de uma EJA com qualidade.

Essa reflexão, que parte de estudos documentais, pode apontar, numa análise dialética desta história de vinte anos de diretrizes que, embora possamos comemorar o crescimento da formação dos docentes em nível superior, esse crescimento ainda não evidencia o que, de fato, isto pode significar, enquanto fator de impacto, numa educação de qualidade, que é o que se espera na EJA. Por outro lado, cabe problematizar também as condições do trabalho docente, quando observamos a permanência de vínculos precários de contratação desses profissionais.



**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº1 de 5 de julho de 2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000b. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2011 a 2020. Brasília: Inep.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília: 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 1º. mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica Nº 020/2014. Brasília, 21 de novembro de 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – Versão atualizada na Confintea Brasil+6. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento\\_nacional\\_6confintea\\_final.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento_nacional_6confintea_final.pdf). Acesso em: 26 fev. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul./2002.

FREIRE, P. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOIÁS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Plano de Desenvolvimento Institucional (2012 a 2016). Goiânia: IFG. 2013.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58144

MACHADO, M.M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. Retratos da Escola, v. 2, p. 161-173, 2008.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Marco de Ação de Belém. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos Brasília: 2010. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco\\_acao\\_belem.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_acao_belem.pdf) Acesso: 24 fev. 2021.

*Recebido em 4 de março de 2021*

*Aceito em 26 de julho de 2021*



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.