ALOCAÇÃO DOCENTE E ACÚMULO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE BELO HORIZONTE[1]

Antonio Carlos Garcia Junior [2]
Renata Amaral de Matos Rocha [3]

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é direito assegurado em lei. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação para todos, incluindo aqueles que não puderam frequentar a escola quando crianças e adolescentes (BRASIL, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, dedica à modalidade uma seção específica, destinando-a às pessoas que não tiveram a oportunidade de iniciar ou continuar seus estudos no ensino fundamental e médio na infância e na adolescência (BRASIL, 1996). O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000), cuja implementação, porém, esbarra em desafios como a escassez de recursos e a falta de formação adequada para os docentes (GARCIA JUNIOR, 2025).

A formação dos educadores de EJA constitui objeto de pesquisa consolidado. Estudos recentes tratam da ausência de formação específica, inicial e continuada, dos docentes que atuam na modalidade e do desconhecimento de suas bases legais e necessidades específicas (FREITAS, 2021; KOWALSKI, 2019; RIBEIRO, 2019). A Pauta Nacional da EJA, entregue ao Ministério da Educação em janeiro de 2016, inclui entre suas ações a formação inicial de educadores para atuar com turmas de EJA e o fomento à formação continuada no âmbito da pós-graduação (DA SILVA, 2017). Sabe-se bem menos, contudo, sobre o caminho que leva esses professores às turmas de EJA: se chegam por escolha, por afinidade com o público ou

---

[1] Trabalho resultante da pesquisa de mestrado "Possíveis desafios de natureza pedagógica vivenciados pelos professores em turmas de EJA", desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e defendida em 2025.

[2] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG; Mestre em Educação e Docência pelo PROMESTRE, Faculdade de Educação, UFMG, acjuniorjr@yahoo.com.br;

[3] Orientadora da pesquisa de mestrado que originou este trabalho: Doutora, Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, renataamaraldasletras@gmail.com.

por arranjos de distribuição de aulas. A pergunta importa porque a forma de chegada pode interferir no tempo de permanência na modalidade e, com ele, nas oportunidades de conhecer os sujeitos com quem se trabalha.

O interesse por essa questão tem origem na trajetória do primeiro autor, cujo primeiro contato direto com a docência ocorreu em 2003, em estágio no extinto Telecurso 2000, programa que utilizava a televisão para democratizar o acesso de jovens e adultos à educação básica e profissionalizante. Professor da rede estadual de Minas Gerais na Escola Estadual Três Poderes, em Belo Horizonte, desde 2005, ele passou a completar sua carga horária com turmas de EJA a partir de 2006 e, entre 2019 e 2021, atuou também em turmas da modalidade na rede municipal de Ribeirão das Neves (GARCIA JUNIOR, 2025). A questão ganhou forma na pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que investigou os desafios de natureza pedagógica vivenciados pelos professores da EJA daquela escola (GARCIA JUNIOR, 2025). Na pré-análise das respostas, ao lado da dificuldade na elaboração e na adequação de material didático e da falta de motivação dos alunos, destacou-se a recorrência da atuação na EJA por falta de opção, para completar a carga horária. Este trabalho retoma esse achado e o examina em conjunto com os dados sobre tempo de atuação e formação continuada.

O objetivo geral é investigar quem decide a alocação de professores nas turmas de EJA do ensino médio noturno da Escola Estadual Três Poderes e o que essa alocação produz sobre o tempo de atuação dos docentes na modalidade e sobre seu acesso à formação continuada. Os objetivos específicos são identificar as razões apresentadas pelos professores para atuar na EJA, comparar o tempo de trabalho na educação com o tempo de docência na modalidade e verificar a participação desses docentes em formação continuada voltada à EJA nos quatro anos anteriores à coleta.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, reuniu respostas de treze professores a um questionário eletrônico, tratadas por análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Nove deles atribuíram sua presença na EJA a condições alheias à própria escolha; nove trabalham há mais de uma década na educação, mas apenas dois têm esse tempo na modalidade; e nove não participaram de formação continuada voltada à EJA nos quatro anos anteriores à coleta. Os dados sugerem que, naquela escola, a atribuição de aulas pesa mais do que a escolha do professor na definição de quem ensina na EJA, quadro que convive com baixo acúmulo de experiência na modalidade e com pouco acesso à formação específica.

Além desta introdução, o texto apresenta a metodologia, o referencial teórico, os resultados e a discussão e as considerações finais.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa e caráter exploratório, que constitui um recorte da investigação de mestrado mencionada (GARCIA JUNIOR, 2025). Antes da coleta, o projeto passou pela apreciação do colegiado do Centro Pedagógico da UFMG, unidade em que a orientadora está lotada, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CAAE 81798824.6.0000.5149; Parecer nº 7.120.159, de 3 de outubro de 2024). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual puderam optar pela divulgação ou não de seus nomes. A escola, por meio de seu diretor, optou por ser identificada e formalizou essa decisão em Termo de Concordância, datado de 20 de dezembro de 2023; os professores foram informados dessa decisão e com ela concordaram ao assinarem o TCLE.

O campo foi a Escola Estadual Três Poderes, localizada no bairro Itapoã, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Criada em 26 de abril de 1961, quando se chamava Solar da Criança Cristã, a instituição passou por transformações definidas em atos normativos, entre eles o Decreto nº 7.845/1964, que transformou as escolas combinadas anexas ao Solar da Criança Cristã em Escola Estadual Três Poderes (MINAS GERAIS, 1964), e o Decreto nº 23.396/1984, que implantou o ensino médio na escola (MINAS GERAIS, 1984). No Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, a EJA é regulamentada pela Resolução nº 444/2001 (MINAS GERAIS, 2001). A escola conta com 133 servidores, dos quais 72 são professores de educação básica (PROJETO [...], 2022).

A escola oferece os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio nos turnos da manhã, da tarde e da noite. No turno da manhã, há 757 estudantes matriculados, todos no ensino médio; no da tarde, 282 no ensino médio e 122 no ensino fundamental; no turno noturno, há 167 estudantes matriculados, dos quais 120 no ensino médio destinado a adolescentes a partir dos 15 anos e 47 na EJA do ensino médio (GARCIA JUNIOR, 2025). A EJA divide, portanto, o turno da noite com o ensino médio destinado a adolescentes.

A composição do quadro docente da EJA, segundo dados da secretaria da escola relativos a 2023, é apresentada na Tabela 1. Nela se observam componentes atendidos apenas por professores efetivos, componentes que reúnem efetivos e contratados (Arte, História e Língua Portuguesa) e componentes atendidos apenas por contratados (Química e Sociologia).

Tabela 1 - Professores da EJA efetivos e contratados por componente curricular e sexo (2023)

Componente curricular	Professores efetivos	Professores contratados
Arte	1M	1M
Biologia	1F	0
Cidadania e cultura digital	1M	0
Educação física	2M	0
Filosofia	1M	0
Física	1F	0
Geografia	1M	0
História	1F	1M
Humanidades	1M	0
Língua inglesa	1F	0
Língua portuguesa	1M	1F
Matemática	1M	0
Prática comunicativa criativa	1M	0
Projeto de vida	1M	0
Química	0	1M
Redação	1M	0
Sociologia	0	1M

Fonte: Garcia Junior (2025), com base em dados da secretaria da escola relativos a 2023.
Legenda: M (sexo masculino); F (sexo feminino).

Participaram treze professores das turmas de EJA do ensino médio noturno, ligados a treze componentes curriculares: Arte, Biologia, Cidadania e Cultura Digital, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Foram incluídos os docentes que lecionavam na EJA da escola, no turno da noite, havia pelo menos um semestre letivo, e excluídos os que estivessem afastados de suas atividades, os que atuassem na escola havia menos de um semestre e os que não aceitassem participar.

O primeiro autor integra o coletivo docente da EJA da escola, mas não respondeu ao questionário, pois ocupava a vice-direção desde agosto de 2023. Para reduzir possíveis pressões hierárquicas, os convites foram feitos pessoalmente, em momentos informais e fora do ambiente de gestão, com a informação de que a participação era voluntária. O questionário foi enviado individualmente a cada participante, com prazo combinado para a resposta, e a coleta ocorreu on-line, sem a presença do pesquisador.

O instrumento foi um questionário eletrônico elaborado no Google Forms®, com 28 perguntas abertas e fechadas distribuídas em cinco blocos, aplicado no segundo semestre de 2024, após a aprovação ética. O primeiro bloco tratou do perfil do professor (faixa etária e

sexo); o segundo, de aspectos pedagógicos da prática docente; o terceiro, dos desafios pedagógicos relacionados aos alunos; o quarto, dos desafios relacionados à escola; e o quinto, dos desafios relacionados às ações governamentais. As questões fechadas favorecem a identificação de padrões comuns entre os participantes, e as abertas permitem explorar suas percepções e experiências (GARCIA JUNIOR, 2025).

Para este trabalho, recortamos as questões do segundo bloco ligadas ao objeto: tempo de trabalho na educação e tempo de docência na EJA, registrados em faixas (menos de 1 ano; 1 a 3 anos; 4 a 6 anos; 7 a 10 anos; 11 a 14 anos; 15 a 18 anos; mais de 19 anos), sendo 11 a 14 anos a primeira faixa acima de uma década; formação acadêmica, em questão que admitia a marcação de mais de uma opção; participação em formação continuada relacionada à EJA nos últimos quatro anos e sua forma de custeio; exclusividade da docência na EJA; e a questão aberta “Por que você atua em turmas de EJA?”, todas respondidas pelos treze participantes.

As questões fechadas foram tratadas por frequência simples e são apresentadas em números absolutos, acompanhados do percentual sobre o total de treze respondentes. As respostas à questão aberta foram submetidas à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção dessas mensagens. A técnica compreende três etapas. A pré-análise organiza o material por meio da leitura flutuante, da escolha dos documentos segundo as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência, da formulação de hipóteses e objetivos e da elaboração de indicadores. A exploração do material envolve a codificação e a categorização, e um conjunto de categorias deve atender aos princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência e da objetividade. Por fim, o tratamento dos resultados e a interpretação relacionam os dados ao referencial teórico (BARDIN, 1977).

Na pesquisa de origem, a pré-análise foi desenvolvida de modo global, tomando como material as respostas ao formulário na íntegra, e a leitura inicial, sem categorias previamente definidas, permitiu identificar temas recorrentes, entre os quais a atuação na EJA por falta de opção, para completar a carga horária (GARCIA JUNIOR, 2025). As duas últimas etapas foram conduzidas de forma conjunta e sem categorias previamente definidas, de modo que os agrupamentos emergiram das próprias respostas, conforme a natureza da motivação declarada. Os trechos das respostas são reproduzidos conforme a redação dos participantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Discutir a alocação de professores na EJA pede, antes, que se diga para quem essa modalidade existe. Soares (2011) caracteriza seus sujeitos como trabalhadores estudantes, pessoas adultas com ampla bagagem de experiências de vida, das quais decorrem necessidades educacionais específicas, formas distintas de aprendizado e percepções próprias sobre idade e tempo de estudo. Esses sujeitos "têm rosto, cor e classe específicas" (ROCHA, 2023, p. 2): são, em sua maioria, jovens e adultos da classe popular, com responsabilidades sociais e familiares, predominantemente negros, trabalhadores ou, por vezes, sem trabalho, que tiveram o direito à educação negado ao longo da história. Arroyo (2006) propõe que essa particularidade da condição social, étnica, racial e cultural seja o ponto de referência tanto para a construção da EJA quanto para a conformação do perfil de seu educador.

Reconhecer esses sujeitos implica considerar os saberes que eles trazem para a escola. Freire (1992) insiste nesse ponto:

> O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85).

Partir desses saberes, contudo, não significa permanecer neles, pois "partir do 'saber de experiência feito' para superá-lo não é ficar nele" (FREIRE, 1992, p. 70). Na mesma direção, Soares (2001, p. 211) afirma que "a EJA deve, primeiramente, identificar a realidade que precisa ser transformada e, em seguida, refletir sobre como a educação pode contribuir para que essa transformação seja de melhor qualidade". Essas formulações pressupõem um educador que busque conhecer seus alunos, suas características, culturas, expectativas e necessidades de aprendizagem, e que adote uma postura dialógica, sem reduzir o processo de ensino e aprendizagem à simples transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1992).

Daí derivam exigências formativas próprias do educador de jovens e adultos: "Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens adultos" (ARROYO, 2006, p. 22). Rocha e Amora detalham o alcance dessa especificidade:

> A formação docente, de modo geral, é um fenômeno complexo, que envolve múltiplos condicionantes e pode ser compreendida por diferentes vieses teórico-metodológicos. A formação de educadores de EJA tem ainda mais especificidades, pois precisa lançar luz sobre as peculiaridades de formação que envolvem o público da EJA, que estão relacionadas ao currículo, ao material didático, à avaliação, à

> reflexão teórico-prática, aos tempo-espaços, à diversidade de sujeitos, à inclusão, à supervisão recebida e à própria formação nas áreas específicas do conhecimento nas licenciaturas (ROCHA; AMORA, 2023, p. 68).

Essas exigências, como indica a própria citação, não se esgotam na formação nas áreas específicas do conhecimento, e a literatura mostra que frequentemente não são atendidas. Freitas (2021) parte da constatação de que, no Brasil, a maioria dos docentes que atuam na EJA não possui formação específica para essa modalidade. Ribeiro (2019), ao estudar a prática docente na EJA multisseriada na Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais, identificou que muitos profissionais que trabalham na modalidade não estão familiarizados com suas bases legais e necessidades específicas. Kowalski (2019), ao analisar um grupo de professores pedagogos, de formação generalista, que atuam na EJA, tem na formação inicial e continuada um tema importante para refletir sobre as particularidades do ensino de Matemática na modalidade. Prado (2014), ao investigar o PROEJA no campus Duque de Caxias do IFRJ, aponta que a falta de formação específica para a modalidade pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas eficazes, e Alves (2023), ao estudar práticas de alfabetização na EJA durante a pandemia de Covid-19, enfatiza a importância da formação contínua dos professores.

A Pauta Nacional da EJA reconhece o problema. Construída em 2015 por representantes dos vinte e seis estados brasileiros e do Distrito Federal, em resposta a uma solicitação do então Ministro da Educação, e entregue ao Ministério da Educação em janeiro de 2016, ela reúne vinte e duas ações para uma educação de qualidade social destinada a jovens, adultos e idosos. Entre essas ações, figuram a “formação inicial de educadores para atuar com turmas de EJA” e o compromisso de “fomentar a formação continuada de educadores da EJA no âmbito da pós-graduação” (DA SILVA, 2017, p. 23-31). Passados dez anos de sua formulação, essas demandas permanecem atuais (GARCIA JUNIOR, 2025).

O terceiro elemento é o improviso que historicamente marca a oferta. Soares (2017) observa que a tese de que são poucos os que ainda não se escolarizaram estreita o olhar sobre as ações necessárias e tem impacto sobre municípios que não se organizam para formular políticas permanentes de EJA: “As salas são improvisadas e os professores, temporários. Tudo pensado para durar pouco” (SOARES, 2017, p. 18), ao contrário do que expressam os documentos que afirmam a educação como processo ao longo da vida, dos quais o Brasil é signatário.

A trajetória recente das políticas federais ilustra essa descontinuidade. O Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo Decreto nº 4.834/2003 com o objetivo de superar o

analfabetismo, precisou ser reorganizado pelo Decreto nº 6.093/2007, pois o texto original não esclarecia quais ações seriam realizadas, e passou a ser regido pelo Decreto nº 10.959/2022, que manteve seu objetivo central (BRASIL, 2003, 2007, 2022). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004, foi extinta pelo Decreto nº 9.665/2019 (BRASIL, 2019), quando a EJA já havia sido silenciada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, [2018]). Para Taffarel e Carvalho (2019), essa extinção representa retrocesso na garantia de direitos. A ausência da modalidade na BNCC deixou-a vulnerável às decisões locais, resultando em currículos que não dialogam com suas especificidades (GARCIA JUNIOR, 2025).

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº 12.048/2024, foi apresentado como esforço de colaboração entre estados, municípios, movimentos sociais e entidades científicas, com previsão de investimento de aproximadamente quatro bilhões de reais ao longo de quatro anos. Entre suas iniciativas, estão a oferta de programas de formação continuada para docentes, gestores escolares e educadores populares e a oferta de formação para 10.000 graduandos das licenciaturas por meio da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2024). O Pacto corre, contudo, o risco de repetir a descontinuidade, as falhas de implementação e a falta de compromisso dos governos locais que marcaram políticas anteriores (GARCIA JUNIOR, 2025).

Na pesquisa de origem, o levantamento da produção acadêmica seguiu a estratégia do Estado da Questão, que permite identificar o que já foi investigado sobre o objeto e situar a contribuição da pesquisa (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010). A busca foi realizada no Google Acadêmico, entre abril e julho de 2024, com recorte temporal de 2014 a 2024, e complementada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual os descritores “desafios pedagógicos”, “docentes” e “EJA” retornaram 161 produções sem delimitação temporal, 131 no período de 2014 a 2024 e 84 no período de 2019 a 2024 (GARCIA JUNIOR, 2025).

Nesse conjunto de estudos, a formação docente é tema recorrente, mas o caminho pelo qual os professores chegam à EJA recebe menos atenção. Kowalski (2019) aborda a motivação dos professores para atuar na modalidade, e Barsante (2020), ao investigar a oferta da EJA nas escolas municipais de Ouro Preto, registrou docentes que atuavam na modalidade por afinidade e gosto pelo trabalho com esses sujeitos, cenário que servirá de contraponto aos nossos resultados. Interessa-nos, por isso, examinar a forma de chegada à EJA ao lado de dois

aspectos ligados à constituição desse educador: o tempo de atuação na modalidade e o acesso à formação continuada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados em três eixos, correspondentes aos objetivos específicos: as razões para atuar na EJA, o tempo de atuação e o acesso à formação continuada.

Todos os treze participantes responderam à pergunta “Por que você atua em turmas de EJA?”, e a análise das respostas permitiu distinguir dois grupos, sintetizados no Quadro 1. No primeiro, que reúne nove docentes (69,2%), a atuação na modalidade é atribuída a condições alheias à escolha pessoal. Essas respostas se distribuem em três subgrupos, conforme a natureza da condição mencionada.

Quatro professores (30,8%) relacionaram sua atuação à necessidade de completar a carga horária: “Atualmente foi para completar minha carga horária”; “São turmas que leciono no turno da noite para completar o meu cargo”; “Faz parte da minha grade horária”. A quarta resposta desse subgrupo combina a restrição com uma apreciação do público: “Em primeiro lugar, porque geralmente por uma questão de cumprimento de carga horária. Além disso, os alunos de EJA são, de um modo geral, mais adultos, maduros e comprometidos com os estudos. Portanto, rendem mais que as turmas regulares”.

Outros quatro (30,8%) tiveram acesso, no momento da escolha, apenas a turmas remanescentes, todas da modalidade EJA: “Sou o único professor de Geografia no turno da Noite”; “São as turmas que consigo pegar na escola. Sou a última classificada na área de História”; “Não é uma escolha, sou contratado, esse era o cargo”; “Extensão de carga horária”. Por fim, um docente (7,7%) atribuiu sua atuação à determinação da escola: “Atribuição de aulas feita pela escola”.

No segundo grupo, formado por quatro professores (30,8%), a atuação decorre de afinidade ou interesse: “Gosto de lecionar para EJA”; “Por escolha; eu gosto de trabalhar com turmas de EJA”; “Por interesse pessoal”; “Pois no EJA todos que estão no ambiente buscam aprender e a aula que planejo consigo executar”.

Quadro 1 - Categorias das respostas à pergunta “Por que você atua em turmas de EJA?”

Grupo	**Subgrupo**	**Natureza da condição declarada**	**Professores n (%)**
Grupo 1: condições alheias à escolha pessoal, 9 (69,2%)	Necessidade de completar a carga horária	A EJA é apresentada como meio de completar o cargo ou a grade horária	4 (30,8%)
	Acesso apenas a turmas remanescentes	No momento da escolha, restaram ao docente apenas turmas da EJA	4 (30,8%)
	Determinação da escola	A atuação é atribuída à distribuição de aulas feita pela escola	1 (7,7%)
Grupo 2: afinidade ou interesse	Sem subgrupos	A atuação é apresentada como escolha, gosto ou interesse pessoal	4 (30,8%)
Total			**13 (100%)**

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Garcia Junior (2025).

As formulações do primeiro grupo têm um traço comum: completar o cargo, pegar as turmas possíveis, ser a última classificada, aceitar o cargo tal como veio, cumprir a atribuição feita pela escola. Em todas elas, a decisão sobre quem ensina na EJA é atribuída a instâncias externas ao professor, o que a desloca para a escola e para o procedimento de atribuição de aulas. A menção à classificação sugere que a ordem de escolha segue uma lista de precedência entre os docentes e que, naquele caso, a EJA foi o que coube a quem ocupava o último lugar. Para o docente contratado, a EJA veio embutida no próprio cargo, e a Tabela 1 mostra que, em 2023, havia professores contratados atuando na EJA da escola em cinco componentes curriculares. Para o único professor de Geografia da noite, a modalidade parece vinculada ao turno em que leciona, e não a uma opção por ela.

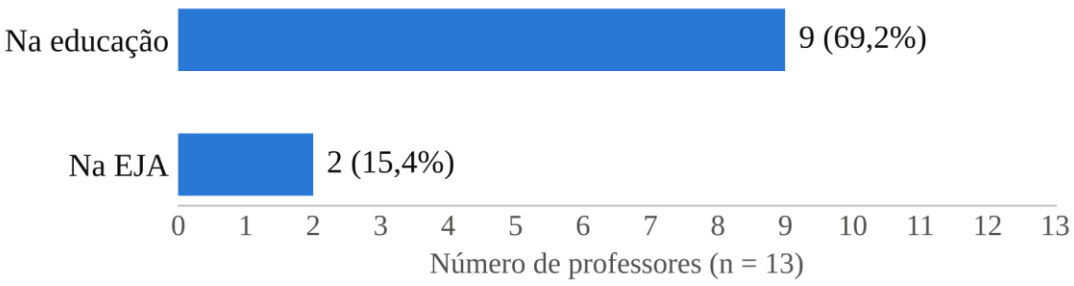
Isso não significa, necessariamente, rejeição à modalidade. A resposta que combina carga horária e apreço pelos estudantes mostra que a restrição e a valorização do público podem coexistir; mesmo nesse caso, porém, o cumprimento da carga horária é apresentado como a razão primeira. O segundo grupo mostra que a EJA também pode ser escolhida, mas reúne menos de um terço dos participantes. O contraste com Barsante (2020), em cujo estudo os docentes atuavam na EJA por afinidade, é nítido; trata-se, contudo, de contextos distintos, uma rede municipal no interior de Minas Gerais e uma escola estadual da capital, diferença territorial e institucional que deve ser considerada na comparação.

Os dados sobre exclusividade apontam na mesma direção. Dez dos treze professores (76,9%) não lecionam exclusivamente em turmas de EJA na escola, e apenas três (23,1%) o fazem (Tabela 2). Para a maioria, portanto, a atuação na modalidade ocorre como

complementação da carga horária, o que a pesquisa de origem associa à ausência de turmas de EJA suficientes para o cumprimento da carga horária completa e à redução da remuneração quando o cargo não se completa (GARCIA JUNIOR, 2025). Os números de matrícula ajudam a dimensionar esse quadro: no turno da noite, a EJA do ensino médio reúne 47 estudantes, ao lado de 120 no ensino médio destinado a adolescentes. Esse arranjo exige ainda que o professor concilie práticas pedagógicas diferentes, por atuar em distintos segmentos educacionais (GARCIA JUNIOR, 2025), e dialoga com o diagnóstico de Soares (2017) sobre uma oferta organizada para durar pouco.

O segundo eixo diz respeito ao tempo de atuação. Nove participantes (69,2%) situam-se nas faixas a partir de 11 anos de trabalho na educação, mas, quando a pergunta se refere à EJA, apenas dois (15,4%) estão nessas faixas (Gráfico 1). Como o tempo na modalidade não pode exceder o tempo de trabalho na educação, ao menos sete desses nove professores têm menos de 11 anos de EJA. Trata-se, portanto, de um grupo experiente, do ponto de vista temporal, na educação, mas cuja maioria tem na EJA um tempo de atuação inferior ao de sua trajetória profissional.

Gráfico 1 - Participantes com 11 anos ou mais de atuação, na educação e na EJA



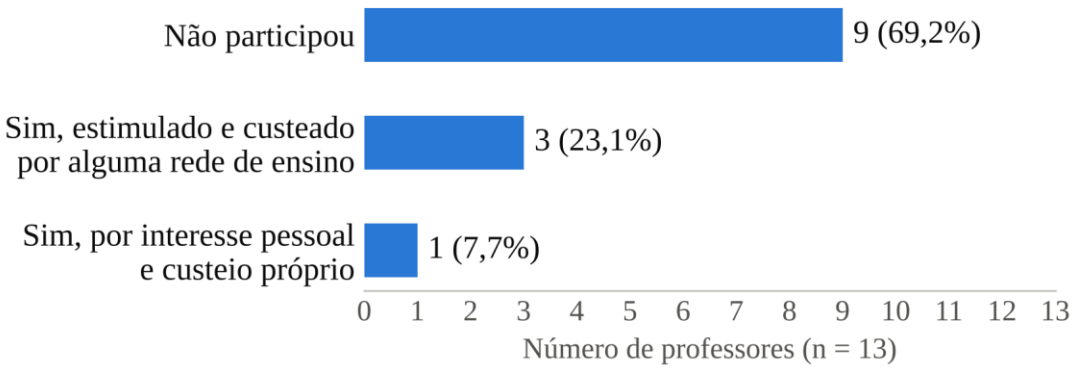
Fonte: Elaborado pelos autores com base em Garcia Junior (2025).

O questionário não permite saber se o tempo na EJA foi contínuo nem se foi vivido na mesma escola, de modo que não é possível afirmar que haja rotatividade. É plausível, porém, que, se o acesso à EJA depende de completar a carga horária, das turmas remanescentes ou da classificação obtida, também a permanência na modalidade dependa desses fatores, hipótese que exigiria acompanhamento ao longo do tempo para ser verificada. Cabe lembrar que, na pesquisa de origem, os desafios mais citados por esses docentes se referiram à adequação e à elaboração de materiais didáticos para a EJA e à pouca participação dos educandos em seu próprio processo de aprendizagem, e que a dificuldade com o material didático foi associada tanto à ausência de formação específica para a modalidade quanto ao fato de muitos

professores não terem escolhido atuar na EJA por interesse próprio (GARCIA JUNIOR, 2025).

O terceiro eixo trata da formação. Onze professores (84,6%) possuem licenciatura na área em que lecionam, e dois (15,4%) não a possuem, o que evidencia a presença de docentes sem habilitação na área de ensino correspondente. Além disso, nove (69,2%) declararam possuir especialização (GARCIA JUNIOR, 2025). A formação na área, contudo, não equivale à formação para as especificidades da EJA discutidas por Rocha e Amora (2023). Quanto à formação continuada voltada à modalidade nos quatro anos anteriores à coleta, nove docentes (69,2%) não participaram de nenhuma ação, três (23,1%) participaram de ações estimuladas e custeadas por alguma rede de ensino e um (7,7%) participou por interesse pessoal e com custeio próprio (Gráfico 2). As ações custeadas por redes de ensino alcançaram, portanto, menos de um quarto do grupo.

Gráfico 2 - Participação em formação continuada voltada à EJA nos quatro anos anteriores à coleta



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Garcia Junior (2025).

Esses números vão ao encontro do quadro descrito por Freitas (2021) e reafirmam a atualidade das ações formativas previstas na Pauta Nacional da EJA (DA SILVA, 2017). Na pesquisa de origem, muitos docentes destacaram não ter conhecimento sobre o contexto dos educandos adultos nem sobre práticas pedagógicas específicas para esses sujeitos (GARCIA JUNIOR, 2025). No grupo estudado, tanto a experiência acumulada na modalidade quanto a formação continuada específica mostram-se limitadas, e são justamente essas as vias pelas quais o professor poderia se apropriar das especificidades dos sujeitos que, segundo Arroyo (2006), precisam ser conhecidas para a formação de seu educador, e dos saberes que, segundo Freire (1992), os educandos trazem consigo. Os dados apontam menos para deficiências

individuais do que para as condições institucionais de chegada e de permanência na modalidade.

Os resultados têm limites. Trata-se de uma única escola e de treze participantes, com dados autodeclarados, coletados em um único momento e, no caso do tempo de atuação, registrados em faixas. As respostas não foram cruzadas por participante, o que impede afirmar que sejam os mesmos docentes os que chegaram à EJA por falta de opção, os que têm menos tempo na modalidade e os que não fizeram formação continuada. A categorização das respostas abertas envolve interpretação; a resposta “Extensão de carga horária”, por exemplo, poderia ser lida como necessidade de completar a carga horária, e não como acesso a turmas remanescentes, sem alterar o total de nove. O questionário tampouco distinguiu professores efetivos e contratados, informação que permitiria examinar como o vínculo funcional interfere na alocação, embora a composição do quadro docente da EJA em 2023 registre a presença dos dois vínculos (Tabela 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou quem decide a alocação de professores nas turmas de EJA do ensino médio noturno da Escola Estadual Três Poderes e o que essa alocação produz sobre o tempo de atuação dos docentes e sobre seu acesso à formação continuada. Os dados indicam que, para nove dos treze participantes, a presença na EJA resultou da necessidade de completar a carga horária, do acesso apenas a turmas remanescentes ou de determinação da escola. Na definição de quem ensina na modalidade, portanto, a atribuição de aulas pesa mais do que a escolha do professor.

Esse quadro convive com um grupo que, embora experiente na educação, tem em sua maioria menos tempo na EJA do que na profissão, e com pouco acesso à formação continuada específica: nove dos treze docentes não participaram de ações formativas voltadas à modalidade nos quatro anos anteriores à coleta. Como as respostas não foram cruzadas por participante, não é possível afirmar relação direta entre a forma de chegada, o tempo na modalidade e a formação. A coexistência desses elementos no mesmo coletivo docente, porém, sugere que a distribuição das turmas merece ser examinada também como questão pedagógica e formativa, e não apenas administrativa.

Para as redes e as escolas, os resultados sugerem que programas de formação continuada voltados aos educadores de EJA, como os previstos na Pauta Nacional e no Pacto Nacional, tendem a ganhar alcance se considerarem as condições pelas quais os professores

chegam à modalidade e nela permanecem. Nessa direção, a pesquisa de origem resultou também na elaboração de um recurso educacional digital, de acesso gratuito, no formato de videocast, voltado a educadores de jovens, adultos e idosos e dedicado às especificidades dos educandos da EJA e à construção de sequências didáticas para a modalidade (GARCIA JUNIOR, 2025).

Novos estudos poderão aprofundar a questão por meio de entrevistas com docentes e gestores sobre o processo de atribuição de aulas, do cruzamento das respostas por participante, da comparação com outras escolas e do acompanhamento dos professores ao longo de vários anos letivos. Os dados de perfil do primeiro bloco do questionário, como faixa etária e sexo, cuja investigação complementar já era recomendada na pesquisa de origem, e a distinção entre professores efetivos e contratados também merecem ser incorporados a essa agenda.

REFERÊNCIAS

ALVES, Heloisa Feliciano de Almeida. **Práticas curriculares em alfabetização na educação de jovens e adultos nos diversos tempos da pandemia de Covid-19**: um estudo na escola Dr. Geraldo Moutinho – CEM. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16623. Acesso em: 10 fev. 2024.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC: UNESCO, 2006. p. 17-32.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARSANTE, Amanda Pedrosa. **Educação de jovens e adultos no município de Ouro Preto-MG**: oferta, currículo, material didático e espaço físico. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12614. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003**. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12048-5-junho-2024-795727-publicacaooriginal-171981-pe.html. Acesso em: 21 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [Brasília, DF]: MEC, [2018]. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D10959.htm. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos: contexto. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 6 jun. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/contexto. Acesso em: 4 out. 2024.

DA SILVA, Analise. A pauta nacional da EJA. *In*: SILVA, Analise da; SABINO, Heli (org.). **Caderno de textos**: I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. p. 22-32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo. **Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos**: uma costura coletiva. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/36325. Acesso em: 24 out. 2024.

GARCIA JUNIOR, Antonio Carlos. **Possíveis desafios de natureza pedagógica vivenciados pelos professores em turmas de EJA**. 2025. 93 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

KOWALSKI, Kelly Marina. **Desafios e possibilidades na formação do professor que ensina Matemática na Educação de Jovens e Adultos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemáticas) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 7.845, de 02/09/1964**. Transforma em grupo escolar com a denominação de 3 Poderes as escolas combinadas anexas ao Solar da Criança Cristã, do Quadro B da capital. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1964. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/7845/1964/. Acesso em: 1 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 23.396, de 06/02/1984**. Cria o ensino de 2º grau em escolas da rede estadual de Belo Horizonte. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1984. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/23396/1984/. Acesso em: 1 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 444, de 24 de abril de 2001**. Regulamenta, para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, a Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, 2001. Disponível em: https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=16&catid=7&m=0. Acesso em: 1 nov. 2023.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria (org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. v. 1, p. 33-51.

PRADO, Helen Wanderley do. **Desafios e tensões no processo de inclusão de jovens e adultos no PROEJA do IFRJ – campus Duque de Caxias**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11833. Acesso em: 10 fev. 2024.

PROJETO Político Pedagógico. Belo Horizonte: Escola Estadual Três Poderes, jul. 2022.

RIBEIRO, Ada Guimarães. **A prática docente na EJA multisseriada**. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

ROCHA, Renata Amaral de Matos. Educação de Jovens e Adultos: Covid-19, ausência de políticas públicas, exclusão. **Interritórios**, Revista de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 9, n. 18, e258869, 2023.

ROCHA, Renata Amaral de Matos; AMORA, Guilherme Rincon. **Prática docente na EJA do Centro Pedagógico da UFMG**: autorretratos. São Carlos, SP: Editora Scienza, 2023. Disponível em: https://editorascienza.com.br/ebook/autorretratos.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

SOARES, Leôncio José Gomes. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. Cenários e perspectivas da EJA em Minas Gerais e no Brasil. *In*: SILVA, Analise da; SABINO, Heli (org.). **Caderno de textos**: I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. p. 16-21.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019. DOI: https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523. Acesso em: 21 jan. 2021.