

ENTRE O DIREITO E O DESMONTE: A PRECARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAUCAIA (CE) A PARTIR DA PORTARIA Nº 18/2025

Wildeni Gomes Silva¹
Dávillo de Lima Ferreira²
Débora Simplício da Silva³

RESUMO

O presente artigo tem por foco a análise do processo de precarização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Caucaia, Ceará. Para tanto, tomamos como objeto a Portaria nº 18, de 10 de janeiro de 2025. Partindo de uma abordagem teórico-marxista e de crítica sociológica do trabalho, e apoiado em dados cruciais do Censo Escolar 2024 (Inep) e do IBGE (PNAD/2024), nosso argumento central é o seguinte: a referida portaria sinaliza a formalização de práticas gerenciais que, em essência, transformam a EJA numa mercadoria residual e flexível. Como consequência, aprofundam-se tanto a descontinuidade pedagógica quanto a exclusão educacional. Acreditamos que tal medida constitui um componente local do processo nacional de precarização. Estatisticamente, esse processo é observado na redução das matrículas na EJA, no vasto contingente de analfabetos e no aumento relativo de docentes temporários nas redes públicas.

Palavras-chave: EJA; Precarização do trabalho docente; Caucaia.

ENTRE EL DERECHO Y EL DESMONTE: la precarización de la docencia en la Educación de Jóvenes y Adultos em Caucaia (CE) a partir de la Portaria nº 18/2025**RESUME**

El presente artículo se centra en el análisis del proceso de precarización del trabajo docente en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el municipio de Caucaia, Ceará. Para ello, tomamos como objeto la Portaría nº 18, del 10 de enero de 2025. Partiendo de un abordaje teórico-marxista y de crítica sociológica del trabajo, y apoyado en datos cruciales del Censo Escolar 2024 (Inep) y del IBGE (PNAD/2024), nuestro argumento central es el siguiente: la referida portaría señala la formalización

¹ Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará - PPGE UFC. Professor Efetivo da Rede Municipal de Ensino de Caucaia. E-mail: willgomesfcc@gmail.com.

² Doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará - PPGE UFC. Mestre em Educação pela UFC. Professor Efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. E-mail: davillodelima@hotmail.

³ Graduada em Pedagogia pela - UECE – Universidade Estadual do Ceará. Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Caucaia. E-mail: deborassimplicio@gmail.com.

de prácticas gerenciales que, en esencia, transforman la EJA en una mercancía residual y flexible. Como consecuencia, se profundizan tanto la discontinuidad pedagógica como la exclusión educativa. Creemos que dicha medida constituye un componente local del proceso nacional de precarización. Estadísticamente, este proceso se lee en la reducción de las matrículas en la EJA, en el vasto contingente de analfabetos y en el aumento relativo de docentes temporales en las redes públicas.

Palabras clave: EJA; Precarización del trabajo docente; Caucaia.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa, no panorama educacional, uma das expressões mais evidentes das constantes lutas e disputas. Ela reflete as contradições marcantes de uma sociedade que é profundamente afetada pela desigualdade e pelo abandono explícito por parte do poder público.

Ao mesmo tempo em que a EJA é a materialização tardia de um direito que foi historicamente negado às classes trabalhadoras, ela revela, de forma clara, os limites de um Estado. Trata-se de um Estado que se propõe a conceder direitos formalmente (na lei e nos discursos), mas que restringe materialmente as condições necessárias para que essa efetivação aconteça na prática. Essa dualidade, portanto, coloca a EJA em um ponto de máxima tensão entre a necessidade social e a precariedade institucional.

É possível observar dentro do contexto educacional brasileiro que a modalidade EJA não apenas necessita de cuidado, mas convive, desde sua gênese, com um ambiente de desmonte estrutural e precarização. Tal ambiente não é acidental; ele tem como objetivos centrais a redução de custos sociais e a transferência da responsabilidade do Estado para a iniciativa privada. Essa dinâmica transforma a educação de adultos, que é um direito, em um serviço residual e ajustável.

Nesse contexto crítico de fragilização estrutural, o presente artigo tem como objetivo analisar a Portaria nº 18/2025 do município de Caucaia, que impede a lotação de novos professores efetivos na modalidade, alegando que seriam turmas “instáveis”. A portaria, ao proibir a lotação de professores efetivos na EJA, será

examinada como um mecanismo local que reflete e aprofunda a lógica nacional de precarização docente.

Como argumenta Mészáros (2005), a crise estrutural do capital exige a reestruturação dos gastos sociais, reorganizando o Estado para atuar segundo critérios gerenciais e não universalistas. No campo da educação, tal racionalidade se expressa na conversão da escola em espaço de administração eficiente, e não de garantia de direitos. Assim, políticas antes concebidas como conquistas de lutas sociais passam a ser tratadas como itens ajustáveis ao orçamento municipal.

Este artigo parte, portanto, da tese de que a Portaria nº 18/2025 não responde a um suposto problema pedagógico ou organizacional, mas constitui um dispositivo de gestão que reconfigura a EJA como modalidade de menor prioridade, deslocando-a do campo do direito para o campo da oferta condicionada aos interesses gerenciais, que por sua vez, são guiados pela lógica neoliberal. Ao limitar a lotação de professores efetivos, a medida intensifica a rotatividade docente, desorganiza o planejamento pedagógico, fragiliza vínculos formativos e compromete a permanência estudantil, reforçando, assim, o ciclo histórico de negação estrutural de escolarização de jovens e adultos trabalhadores.

Busca-se fazer uma análise a fim de demonstrar que a justificativa apresentada pela SME de Caucaia de “instabilidade das turmas” representa nada mais do que um argumento frágil que tem como objetivo mascarar a realidade de precarização do trabalho docente e o desmonte da EJA no Município. Argumenta-se que a referida portaria se insere em um contexto mais amplo de crise estrutural do capital e de políticas de ajuste fiscal, que elegem a educação como um dos principais alvos de cortes e ataques. Para tanto, o artigo se baseia em uma análise documental da portaria nº 18/2025, em dados do Censo Escolar e do IBGE sobre a EJA e o analfabetismo no Brasil e no Ceará, em referenciais teóricos que discutem a precarização do trabalho docente e o direito à educação.

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E TRABALHO DOCENTE

A compreensão da EJA e das políticas que a regulam exige uma perspectiva que considere a educação como parte das relações sociais, e não como fenômeno isolado ou meramente pedagógico.

Marx (2017), parte da premissa de que as formas institucionais, culturais e políticas são determinadas pelas condições materiais de existência e pelos conflitos entre classes sociais. Nesse sentido, a educação é expressão de um projeto de sociedade, sendo atravessada pelas contradições entre capital e trabalho.

No Brasil, a negação histórica do direito à escolarização dos trabalhadores, especialmente negros e pobres, está diretamente vinculada ao desenvolvimento dependente e desigual do capitalismo. A EJA surge, portanto, como resultado da exclusão, mas também como possibilidade de sua crítica. Como nos lembra Mészáros (2005), toda política de educação se situa no interior da crise estrutural do capital, na qual o Estado reconfigura continuamente suas funções para garantir a reprodução da ordem social, mesmo que isso implique restringir direitos.

Assim, não é possível compreender a situação da atual da EJA, e, particularmente, a Portaria nº 18/2025, sem situá-la no contexto da reestruturação das políticas sociais em direção à austeridade fiscal, racionalização administrativa e flexibilização do trabalho.

O trabalho docente é uma atividade que se realiza na relação direta entre sujeitos, saberes e práticas. Trata-se de um trabalho intelectual, intersubjetivo e formativo, no qual o professor produz significados, elabora mediações e constrói sentido social para o conhecimento. Entretanto, na sociedade capitalista contemporânea, o trabalho docente sofre um processo contínuo de desvalorização, marcado pela intensificação, pela rotatividade e pela precariedade contratual.

Antunes (2018) caracteriza esse fenômeno como precarização estrutural do trabalho, no qual o trabalhador é mantido em situação de instabilidade permanente para reduzir custos e fragilizar formas de organização coletiva. No campo educacional, essa precarização se expressa na substituição de vínculos estáveis por contratos temporários, na responsabilização individual dos docentes pelos resultados e na transformação da escola em espaço de gestão administrativa, não de formação humana.

Na EJA, esse processo assume contornos ainda mais graves. As políticas que aumentam a rotatividade docente, como a Portaria nº 18/2025, não apenas alteram a gestão de pessoas, mas interfere na própria possibilidade pedagógica da EJA se realizar enquanto processo emancipatório.

A EJA NO BRASIL E NO CEARÁ: AVANÇOS E RETRAÇÕES MATERIAIS

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil apresenta marcas profundas ocasionadas por tensões permanentes entre a conquista legal e a negação material do direito à educação. Desde sua institucionalização tardia, a modalidade vem sendo ofertada de maneira descontínua, sofrendo com oscilações financeiras, instabilidade administrativa e ausência de políticas que lhes ofereça estrutura adequada. Conforme demonstra a análise de Di Pierro e Haddad (1999), historicamente a EJA foi tratada como “política compensatória, episódica e periférica”, sendo organizada sob lógicas emergenciais e não como parte estrutural da educação básica.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 representaram marcos centrais ao reconhecerem a EJA como direito subjetivo e como parte integrante da educação básica. No entanto, como afirma Saviani (2019), a formalização jurídica não produz, por si só, a efetividade do direito: políticas educacionais dependem de “condições materiais de financiamento, continuidade e valorização dos profissionais.

Do ponto de vista federativo, a partir da década de 1990, ocorre um processo de descentralização gerencial que transfere aos municípios a responsabilidade quase integral pela oferta da EJA, sem assegurar contrapartida financeira proporcional. De acordo com Oliveira (2009), a municipalização resultou em ampliação da desigualdade territorial, pois cada município passou a definir, segundo suas condições fiscais, a prioridade ou não da modalidade, produzindo um quadro nacional profundamente heterogêneo.

Essa heterogeneidade também foi analisada por Rummert e Ventura (2007), que demonstram que a EJA opera sob lógica de “descontinuidade estrutural”, marcada pelo fechamento frequente de turmas, redução de matrículas e

ausência de políticas de permanência, não sofre apenas retrocessos pontuais, mas “movimentos cílicos de expansão e retração”, determinados por conjunturas políticas e econômicas.

Nos anos 2000, com a criação da SECAD/MEC e posteriormente da SECADI, houve avanços significativos no reconhecimento institucional da EJA, como programas de formação de professores, ampliação de parcerias com universidades e financiamento parcial por meio do FUNDEB. Porém, tais iniciativas foram insuficientes para consolidar uma política nacional robusta. Di Pierro (2010) afirma que, apesar do reconhecimento legal e de algumas ações federais, a EJA continuou com “baixa institucionalidade”, pois não foi incorporada plenamente ao planejamento e ao financiamento estruturado da política educacional brasileira.

No caso do Ceará, a situação expressa um paradoxo importante. O estado se tornou referência nacional pelas políticas de alfabetização e pelos resultados obtidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, conforme analisa Ventura (2014), tais avanços não alcançaram a EJA, que permaneceu com oferta irregular, baixo investimento e ausência de ações estruturantes voltadas à permanência dos estudantes. O foco governamental na educação infantil e no ensino fundamental, embora positivo, contribuiu para marginalizar ainda mais a EJA, reforçando seu lugar periférico na política educacional estadual.

Os dados reforçam esse diagnóstico. A PNAD Contínua (IBGE, 2024) mostra que o Ceará possui um dos maiores contingentes de jovens e adultos não alfabetizados da região Nordeste, demonstrando que a demanda pela modalidade permanece elevada. Paralelamente, o Censo Escolar (2020-2024) aponta queda contínua das matrículas na EJA em todo o país. Segundo Di Pierro (2017), a redução nacional não indica menor demanda, mas a “desresponsabilização progressiva do Estado”, que não garante transporte, alimentação, reorganização de turnos, condições de permanência e vínculos docentes estáveis.

Em Caucaia, tal quadro se expressa de forma nítida: fechamento de turmas, reorganizações anuais da oferta, ausência de políticas de permanência e substituição de professores efetivos por temporários. Como demonstram Rummert e Ventura (2010), a precarização da oferta é produzida pela administração pública, ela

não é fenômeno espontâneo, mas efeito de políticas de austeridade e de gestão neoliberal.

À luz desse percurso histórico, a Portaria nº 18/2025, ao impedir a lotação de professores efetivos na EJA do município de Caucaia, não representa um caso isolado, mas uma atualização local de um padrão nacional: o deslocamento da EJA do campo dos direitos para o campo da gestão contingencial. A normativa institucionaliza a instabilidade como modelo de gestão e transforma a precariedade em regra de funcionamento da modalidade. Isto reforça o que Haddad (2002) denomina “cultura da fragmentação”, segundo a qual a EJA é tratada como política ajustável a interesses financeiros imediatos, e não como direito social garantido pelo Estado.

A PORTARIA Nº 18/2028 E A FALÁCIA DA “INSTABILIDADE DE TURMAS”

A Portaria nº 18/2025 impõe uma vedação severa: o impedimento da lotação de novos professores efetivos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Qual o argumento central da administração para essa medida? A alegada “instabilidade das turmas”. Contudo, ao submetermos os dados educacionais a uma análise mais atenta, percebemos que essa justificativa se torna insustentável e, de certa forma, conveniente.

Na verdade, o decréscimo no número de matrículas na modalidade não deriva de uma falta de interesse por parte dos estudantes. Pelo contrário: é o espelho da ausência de políticas públicas robustas que tanto incentivem o ingresso quanto assegurem a permanência de um público que já enfrenta múltiplas vulnerabilidades.

Tome-se o Censo Escolar de 2024 como um forte indicativo. O Brasil assistiu a uma queda de 20,4% nas matrículas da EJA entre 2020 e 2024. Mas aqui reside o paradoxo crucial: no mesmo período, e como um retrato da dívida social ainda em aberto, o Ceará registrava uma taxa de analfabetismo de 11,7%, a quarta mais alta do país, deixando aproximadamente 867 mil pessoas sem acesso à alfabetização plena.

Estes números, que expõem a realidade do analfabetismo, demonstram a existência de uma enorme e urgente demanda reprimida por educação de jovens e adultos. Fica evidente, portanto, que a chamada “instabilidade das turmas” não pode ser tratada como um fenômeno natural ou inerente à modalidade. Pelo contrário: ela se estabelece como o resultado direto e previsível de uma política continuada de descaso e abandono por parte do poder público.

Ao invés de assumir a responsabilidade e investir em políticas públicas efetivas, aquelas que promovem a busca ativa, incentivam a permanência dos estudantes e valorizam a EJA em sua integralidade, o município de Caucaia faz uma opção política distinta. A gestão opta por precarizar ainda mais a modalidade, uma manobra que se concretiza pela restrição da atuação do professor efetivo. Essa restrição, por sua vez, abre um precedente perigoso: o de favorecer a contratação de professores temporários, profissionais que detêm um vínculo empregatício mais frágil e, evidentemente, recebem remunerações menores. Em última análise, a portaria transfere o ônus da instabilidade para a condição de trabalho do docente.

A instabilidade não é uma condição espontânea, mas o resultado de vários fatores que incluem ausência de transporte público noturno para áreas onde as escolas se localizam, horários incompatíveis com a rotina de trabalho dos estudantes, alimentação escolar inadequado ou inexistente, rotatividade docente continuada, desvalorização simbólica da EJA no interior das escolas.

Pesquisas revelam que a redução de matrículas na EJA está diretamente vinculada à ausência de políticas de permanência e de condições adequadas para que jovens e adultos trabalhadores frequentem a escola. Rummert e Ventura (2007) demonstram que a descontinuidade da EJA decorre da “frágil institucionalidade da modalidade”, manifestada no fechamento frequente de turmas, na dificuldade de transporte, na inadequação dos horários e na inexistência de políticas permanentes de busca ativa.

Essa interpretação é reforçada pelos dados do INEP: entre 2020 e 2024, a EJA perdeu 20,4% das matrículas no Brasil (Censo Escolar). A queda, contudo, ocorre em paralelo ao fato de que o país ainda possui 9,1 milhões de analfabetos (IBGE, 2024) e mais de 40% da população adulta sem conclusão da educação

básica. Esses números evidenciam que a demanda potencial pela EJA aumenta, mesmo quando a oferta diminui, o que desmonta a tese da “instabilidade natural”.

Ou seja, a “instabilidade” é produzida administrativamente e posteriormente utilizada como justificativa para restringir o direito. Esse movimento corresponde ao que Gentili (1995) denomina pedagogia da exclusão, na qual o direito é negado não pelo corte direto, mas pelo esvaziamento progressivo das condições de existência.

Laval e Dardot (2016) afirmam que o neoliberalismo opera produzindo subjetividades adaptadas à lógica empresarial. Assim, a política pública deixa de afirmar direitos e passa a administrar custos.

A Portaria nº 18/2025 utiliza termos como “gestão responsável”, “otimização” e “uso racional dos recursos”, linguagem típica do gerencialismo neoliberal. Essa retórica transforma uma política social em uma questão de cálculo administrativo, convertendo o direito à educação em variável de ajuste fiscal.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

A precarização do trabalho docente no Brasil, especialmente na EJA, não pode, de modo algum, ser tomada como um fenômeno isolado ou meramente conjuntural. Pelo contrário. É neste ponto que a análise se aprofunda: ela está inserida no interior daquilo que István Mészáros designa como a “crise estrutural do capital”. Essa crise é singularmente marcada por contradições que, sendo profundas e permanentes, forçam o sistema a buscar estratégias contínuas de sobrevivência. Isso exige, invariavelmente, a redução de custos sociais, a flexibilização das relações de trabalho e uma redefinição regressiva da atuação estatal.

Mészáros (2005) nos lembra que esta não é uma crise episódica, mas sim uma “crise de fundo”. É ela quem, fundamentalmente, obriga o capital a expandir, em escala ampliada, seus mecanismos de exploração e flexibilização. Consequentemente, setores historicamente vinculados às políticas sociais, como se verifica na educação pública, são diretamente afetados.

É neste complexo cenário de crise estrutural que as políticas educacionais têm sido drasticamente reconfiguradas, agora sob a lógica dura da racionalidade neoliberal. A ascensão do neoliberalismo, como bem documenta David Harvey, significou uma mudança estrutural e inequívoca na forma de atuação do Estado. Esta passa a ser orientada pela austeridade fiscal, pelas privatizações e, sobretudo, pela administração gerencial das políticas públicas. No limite, argumenta Harvey (2011), tal processo converte os direitos sociais em meras mercadorias ou, o que é igualmente nefasto, em despesas ajustáveis e passíveis de corte no orçamento público.

Offe (1984) aprofundou esse diagnóstico ao mostrar que as políticas sociais passam a ser vistas como problemas de gestão e custo, e não mais como instrumentos de democratização. A educação, especialmente a pública e destinada a populações historicamente excluídas, torna-se alvo privilegiado dessas reformas e ajustes.

Antunes é categórico: ele reitera que “a precarização não é acidental, mas constitutiva do atual modelo de produção e gestão do trabalho” (2018). É por essa lógica implacável que o trabalho docente também é afetado. Ele passa a ser submetido a formas de flexibilização que antes ficavam restritas ao setor privado, como: contratos temporários, múltiplas jornadas de trabalho, a ausência de carreiras consolidadas e, como resultado direto, a crescente responsabilização individual do professor.

A docência, que por tradição esteve vinculada à estabilidade e a um serviço público de caráter estritamente estatal, é hoje forçada a lidar com a imposição de novos padrões. Isso inclui a ênfase na produtividade, a avaliação constante e uma instabilidade profissional inédita.

Sennett (1999) denomina esse processo de “corrosão do caráter”, indicando que a impossibilidade de planejar o futuro e a fragilidade dos vínculos corroem o sentido do trabalho e desestruturam laços comunitários e institucionais. No caso da educação, essa corrosão implica a deterioração das relações pedagógicas, pois a continuidade docente é elemento fundamental para a construção de vínculos com estudantes jovens, adultos e trabalhadores.

Essa tendência é reforçada pelo avanço das políticas neoliberais na gestão educacional. Laval e Dardot (2016) demonstram que o neoliberalismo institui uma nova forma de governo das subjetividades e das instituições, na qual a escola é submetida a métricas de desempenho, metas produtivistas e uma lógica empresarial que valoriza eficiência administrativa em detrimento de processos formativos. Essa mudança estrutural desloca a educação de seu horizonte público e a aproxima de modelos de gestão que estimulam flexibilização e precariedade.

A fragilização do trabalho na EJA, portanto, não pode ser compreendida apenas como falta de recursos ou como resultado de má gestão local. Ela expressa um padrão mais amplo de crise social, econômica e política, no qual o Estado ajusta seus compromissos às demandas do capital, sobretudo em contextos de austeridade fiscal e reformas administrativas. Gentili (1995) chama esse fenômeno de “pedagogia da exclusão”, destacando que o Estado não suprime formalmente o direito à educação, mas cria obstáculos estruturais que impedem sua realização concreta, como vínculos temporários, falta de investimentos, instabilidade da oferta e responsabilização individual dos docentes.

A partir dessa perspectiva que delineamos, fica evidente que a precarização do trabalho docente não se coloca apenas como um sintoma da crise estrutural do capital, mas, curiosamente, atua também como ferramenta ativa para seu aprofundamento. É aqui que a tensão se manifesta. A docência precarizada, com uma visibilidade especial na EJA, revela a profunda contradição entre um eloquente discurso de direito universal e as práticas concretas que, no dia a dia, restringem o acesso, comprometem a qualidade e tornam o campo da educação subordinado às voláteis dinâmicas do mercado.

O próprio Mészáros (2005) já antecipava: enquanto o setor educacional permanecer aprisionado às determinações estruturais do capital, ele estará, inevitavelmente, vulnerável a formas crescentes de precarização. E a razão disso é inequívoca: o sistema, em si, simplesmente não consegue resolver suas crises internas sem transferir o pesado fardo de seus custos para a classe trabalhadora. Um fardo que recai, de forma direta e inegável, sobre os trabalhadores da educação.

O IMPACTO SOBRE OS PROFESSORES E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A precarização do trabalho docente e a consequente fragilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) produzem efeitos profundos que transcendem a esfera individual. É um erro limitar a análise às condições objetivas de trabalho dos professores, pois o impacto real dessa dinâmica recai, em última instância, sobre o próprio direito social à educação. Ao desvalorizar o profissional e fragilizar a oferta, o Estado compromete a qualidade do ensino e, com isso, efetivamente restringe o acesso pleno e a permanência de um público que já é historicamente excluído.

A forma como o Estado estrutura as políticas educacionais incide diretamente sobre a natureza do exercício docente e sobre a possibilidade de realização da escolarização como direito universal. Assim, temos que admitir: compreender o impacto sobre os professores é, na verdade, muito mais do que um cálculo administrativo. É mandatório reconhecer que as condições de trabalho não são apenas um detalhe: elas constituem o núcleo material. É a partir deste núcleo que o direito à educação, em sua essência, se concretiza ou, o que é mais comum, se inviabiliza.

É neste contexto, aliás, que a literatura crítica sobre o trabalho docente tem batido insistentemente: as reformas neoliberais introduziram um modelo de gestão brutal. Esse modelo subordina, sem rodeios, o trabalho pedagógico àquelas velhas lógicas de produtividade, eficiência e resultados. A sala de aula se vê, então, transformada num mero ambiente de contabilidade, onde a formação humana perde para a métrica gerencial.

Para Apple (2003), o neoliberalismo redefine a escola como espaço competitivo, no qual o professor é transformado em executor de metas e padrões externos, perdendo autonomia e sendo responsabilizado pelos resultados de um sistema que ele não controla. Esse modelo, ao transferir a lógica empresarial para dentro da escola, intensifica a pressão sobre os docentes, fragmenta o trabalho coletivo e enfraquece o vínculo ético-político que caracteriza a educação pública.

Do ponto de vista das transformações sociais mais amplas, Sennett (1999) argumenta que a flexibilização e a rotatividade permanentes corroem o caráter do trabalhador, uma vez que impedem a construção de identidades

profissionais estáveis, o desenvolvimento de projetos de longo prazo e o cultivo da confiança institucional.

No trabalho docente, essa corrosão se expressa na impossibilidade de criar vínculos duradouros com os estudantes, sobretudo na EJA, o qual a relação pedagógica depende intensamente da confiança, da continuidade e da escuta sensível das trajetórias de vida e de trabalho dos sujeitos. A rotatividade produzida por contratos temporários fragmenta esse processo, prejudicando tanto o docente quanto o estudante.

No interior da crise estrutural do capital, como assinala Mészáros, o Estado é compelido a reconfigurar suas funções. O objetivo é claro: garantir a reprodução das relações sociais dominantes, o que, inevitavelmente, exige reduzir custos sociais e transferir responsabilidades para o plano individual. O autor é taxativo ao afirmar que “a crise estrutural impõe ao Estado o imperativo de cortar gastos sociais e flexibilizar relações de trabalho, mesmo quando isso compromete funções essenciais como a educação” Mészáros (2005, p. 106). Neste cenário, políticas que culminam na precarização do trabalho docente não são meras exceções; ao contrário, representam expressões diretas da lógica estrutural de ajuste permanente do sistema.

No campo educacional, um dos efeitos mais nocivos dessa lógica é o deslocamento da responsabilidade do Estado para os indivíduos, professores e alunos. A implicação é perversa: a garantia do direito à educação passa a ser vista como dependente exclusivamente do empenho e sacrifício individual.

Para além de efeitos administrativos, a precarização atinge a dimensão subjetiva do trabalho docente. É por essa razão que Oliveira (2007) aponta para um fenômeno de peso: o sofrimento ético. A intensificação do trabalho, a pressão contínua por resultados e, claro, a notória falta de condições adequadas empurram os professores para esse estado. Eles são, invariavelmente, obrigados a atuar em contextos em que é impossível realizar plenamente o trabalho pedagógico que, por compromisso ético, reconhecem como necessário.

Na EJA, essa dor é ainda mais acentuada. Somam-se a fragilidade da oferta, o recorrente fechamento de turmas, a ausência quase total de políticas de

permanência e as incertezas constantes sobre o que será o futuro dessa modalidade.

Nesse sentido, a precarização docente vai muito além de comprometer a saúde física e emocional dos trabalhadores da educação. Ela atua na raiz do problema, pois mina a própria função social da escola pública, que deveria ser a de promover a equidade, o acesso pleno ao conhecimento e a transformação social. Ao fragilizar o docente, fragiliza-se o pilar central da instituição.

Como sintetiza Apple (2003), a luta por melhores condições de trabalho docente é inseparável da luta pela democratização da educação. Professores precarizados não podem garantir direitos plenos, não por falta de competência ou esforço, mas porque a precarização é uma forma de desresponsabilização estatal e de subordinação da educação às exigências do mercado. Assim, o impacto sobre os professores deve ser entendido como impacto sobre o próprio direito social à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo demonstrou que a Portaria nº 18/2025 da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia não pode ser compreendida como simples medida administrativa ou técnica. Sua justificativa baseada na suposta “instabilidade das turmas” encobre processos estruturantes de precarização que atingem, simultaneamente o direito à educação, a identidade da EJA como política pública e o trabalho docente enquanto prática social, formativa e intelectual.

A restrição da lotação de professores efetivos e a consequente ampliação de vínculos temporários produzem descontinuidade pedagógica, enfraquecimento de vínculos e esvaziamento da EJA como espaço de permanência e pertencimento. Ao operar a partir da racionalidade neoliberal, a portaria converte a EJA em modalidade de administração de recursos, e não de garantia de direito.

A análise da portaria nº 18/2025 da SME de Caucaia revela que a proibição de lotação de novos professores efetivos na EJA é uma medida que se insere em um contexto mais amplo de precarização do trabalho docente e de desmonte da educação pública. A justificativa da “instabilidade das turmas” é uma

falácia que busca legitimar uma política de ajuste fiscal que penaliza os trabalhadores e a população mais pobre.

Diante do exposto, é fundamental a mobilização da sociedade civil, dos sindicatos e dos movimentos sociais em defesa da EJA e da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. A luta contra a Portaria nº 18/2025 é aluta pelo direito à educação, pela valorização dos professores e por um futuro justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, M. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>. Acesso em: 7 de nov. 2025.
- DI PIERRO, M. C. **Educação de jovens e adultos no Brasil.** In: HADDAD, Sérgio (org.). *A educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Global, 2010.
- DI PIERRO, M. C. **A queda das matrículas na EJA e os desafios da política pública.** Revista Brasileira de Educação, n. 68, 2017. p. 119-132.
- GENTILI, P. **A exclusão escolar: o apartheid educacional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1995.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Direito à educação e EJA no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, n. 12, 1999. p. 117-128.
- HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos: similaridades e especificidades.** São Paulo: Global, 2002.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2011.
- LAVAL, C.; DARDOT, P. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARX, K. **Para a crítica da economia política.** Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

OFFE, C. **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, D. A. **O trabalho docente na educação básica: desafios e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, R. P. **A municipalização da educação no Brasil.** In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (orgs.). Financiamento da educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. p. 39-62.

RUMMERT, S.; VENTURA, J. **EJA e políticas públicas: contradições e possibilidades.** Educação & Sociedade, v. 28, n. 102, 2007. p. 25-45.

RUMMERT, S.; VENTURA, J. **A descontinuidade da EJA no Brasil.** Cadernos Cedes, v. 30, n. 81, 2010. p. 11-22.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.** São Paulo: Autores Associados, 2019.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

VENTURA, J. **A política de EJA no Ceará: limites e desafios.** Fortaleza: UFC, 2014