

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AGENDA NEOLIBERAL: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM QUESTÃO**

**Manoel Messias Andrade de Matos<sup>1</sup>**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

<https://orcid.org/0009-0004-5092-4460>

**Marize Damiana Moura Batista e Batista<sup>2</sup>**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

<https://orcid.org/0000-0003-1318-5852>

### **RESUMO**

O artigo aborda a formação de professores em um contexto de contradições decorrentes do estabelecimento de uma agenda neoliberal para a educação brasileira, apresentando o cenário em que se situa a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é analisar o modo como a formação de professores da EJA vem sendo tratada mediante agenda neoliberal implementada na educação brasileira, identificando as contradições entre as demandas dessa agenda centrada na reprodução do capital na escala global e as especificidades da prática pedagógica na modalidade da EJA. Trata-se de estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa, fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético. A base teórica se apoiou em autores que subsidiaram as discussões no componente curricular Educação, Desenvolvimento e Modernidade, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com a problematização das relações sociais engendradas no modo de produção capitalista e os seus efeitos danosos aos trabalhadores, à educação e à formação de professores. Os resultados apontam os desafios a serem enfrentados na formação de professores da EJA, mediante os efeitos do projeto de educação neoliberal na definição do perfil de trabalhadores adaptados ao mercado, sinalizando possibilidades superadoras nas trincheiras de um projeto crítico e emancipador.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Neoliberalismo.

## **LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA AGENDA NEOLIBERAL: LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA) EN CUESTIONAMIENTO**

### **RESUMEN**

Este artículo aborda la formación docente en un contexto de contradicciones derivadas del establecimiento de una agenda neoliberal para la educación brasileña, presentando el contexto actual de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA). El objetivo es analizar cómo se ha abordado la formación docente en EJA dentro de la agenda neoliberal implementada en la educación brasileña, identificando las contradicciones entre las demandas de esta agenda, centradas en la reproducción del capital a escala global, y las especificidades de la práctica pedagógica en la EJA. Se trata de un estudio bibliográfico con un enfoque cualitativo, basado en la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico. El marco teórico se basó en autores que apoyaron las discusiones en el componente curricular "Educación, Desarrollo y Modernidad" del Programa de Posgrado en Intervención Educativa y Social (PPGIES) de la Universidad Estatal de Bahía (UNEB). El estudio problematizó las relaciones sociales generadas por el modo de producción capitalista y sus efectos nocivos sobre los trabajadores, la educación y la formación docente. Los resultados destacan los desafíos que enfrenta la formación del profesorado de EJA, dados los efectos del proyecto educativo neoliberal en la definición del perfil de los trabajadores adaptados al mercado, señalando oportunidades para superar los desafíos en las trincheras de un proyecto crítico y emancipador.

**Palabras clave:** Educación Superior; Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); Neoliberalismo.

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: [prof.messiassmatos@gmail.com](mailto:prof.messiassmatos@gmail.com)

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Geografia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB). E-mail: [mbbatista@uneb.br](mailto:mbbatista@uneb.br)



## **TEACHER EDUCATION AND THE NEOLIBERAL AGENDA: YOUTH AND ADULT EDUCATION IN QUESTION**

### **ABSTRACT**

This article addresses teacher training in a context of contradictions arising from the establishment of a neoliberal agenda for Brazilian education, presenting the current context for Youth and Adult Education (EJA). The objective is to analyze how EJA teacher training has been addressed within the neoliberal agenda implemented in Brazilian education, identifying the contradictions between the demands of this agenda, centered on the reproduction of capital on a global scale, and the specificities of pedagogical practice within EJA. This is a bibliographic study with a qualitative approach, grounded in the perspective of historical-dialectical materialism. The theoretical framework was based on authors who supported discussions in the "Education, Development, and Modernity" curriculum component of the Graduate Program in Educational and Social Intervention (PPGIES) at the State University of Bahia (UNEB). The study problematized the social relations engendered by the capitalist mode of production and their harmful effects on workers, education, and teacher training. The results highlight the challenges facing the training of EJA teachers, given the effects of the neoliberal education project on defining the profile of market-adapted workers, signaling opportunities for overcoming challenges in the trenches of a critical and emancipatory project.

Keywords: Higher Education; Youth and Adult Education (EJA); Neoliberalism.

### **1. INTRODUÇÃO**

A formação de professores no Brasil é tema complexo e marca um campo permeado por interesses contraditórios em que a crescente influência de uma agenda neoliberal reconfigura as políticas da educação. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a consequente formação de professores para esta modalidade configura um espaço fértil para as disputas estabelecidas entre as demandas do projeto de educação alinhado à reprodução do capital e as especificidades de uma prática pedagógica ancorada nos processos de luta dos trabalhadores em defesa da reprodução social da vida e do direito de implementar um projeto de educação construído sob bases emancipatórias.

Neste artigo, problematizaremos como essa agenda neoliberal impacta negativamente a formação e o trabalho dos professores da EJA, evidenciando as contradições entre as exigências globais do capital e as necessidades pedagógicas específicas da modalidade, voltadas à formação crítica da classe trabalhadora. O objetivo é investigar como a formação de professores da EJA vem sendo tratada mediante agenda neoliberal, revelando as contradições entre os interesses do capital e as necessidades reais de uma prática pedagógica voltada à emancipação dos sujeitos.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. A análise parte da realidade concreta e das contradições sociais que moldam a formação docente,

articulando teoria e prática por meio da práxis transformadora. O estudo se apoia em autores como Santos (2000), Caetano (2023), Guiomar (2021), Piedade (2017), cujas contribuições foram discutidas no componente curricular *Educação, Desenvolvimento e Modernidade* do PPGIES/UNEB, e outros como Freire (1967, 1996), Candido (2011), Rodrigo (2020) e Kuenzer (2007, 2017). O texto está estruturado em quatro seções: a primeira aborda a formação de professores da EJA no contexto neoliberal; a segunda apresenta os aspectos metodológicos com os fundamentos do materialismo histórico-dialético; a terceira discute os desafios e possibilidades da formação docente; e a última sintetiza os achados e propõe caminhos para uma formação crítica e emancipadora.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

A formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, historicamente marcada por especificidades que decorrem do perfil dos educandos e das particularidades pedagógicas dessa modalidade de ensino, configura-se como um campo marcado por profundas contradições. Ancorada em uma agenda global capitalista voltada à reprodução das estruturas econômicas dominantes, essa formação tem sido orientada por políticas educacionais que negligenciam as especificidades da EJA, suas demandas pedagógicas e os contextos sociais dos sujeitos que a compõem. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, compreende-se que tais contradições não são fenômenos isolados, mas expressões concretas de um movimento mais amplo das relações de produção capitalistas que buscam adequar os sistemas educativos às demandas da acumulação do capital, que determinam, em última instância, as políticas educacionais e os processos formativos docentes.

A análise dessa realidade exige uma abordagem crítica, dialética e histórica, capaz de revelar os conflitos entre os interesses do capital e as necessidades formativas específicas dos sujeitos da EJA (Andriola, 2011; Andriola, 2014). Para tanto, recorreremos ao aporte teórico de autores que subsidiaram discussões no componente curricular *Educação, Desenvolvimento e Modernidade* do Programa de Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da UNEB, Campus XI, cujas contribuições permitem esclarecer as contradições inerentes ao processo de reestruturação capitalista, para atender à lógica neoliberal e suas implicações para a educação brasileira.

Santos (2000), em sua obra "Por uma outra globalização: do pensamento único à

consciência universal", nos oferece elementos fundamentais para compreensão de como a ideologia neoliberal atuando em defesa do mercado capitalista globalizado se infiltra e materializa nos espaços e nas relações sociais. Para este autor, encontra-se em marcha a aceleração dos processos hegemônicos, legitimados pelo "pensamento único", um dos pilares da globalização, (des)regulador da vida social, econômica e política, e pela tirania da informação e do dinheiro, produzindo outros processos não hegemônicos, os quais na maioria das vezes, são mediados por uma reprodução subordinada.

A perspectiva do pensamento único como motor do poder tirânico, opressor, quando adentrada à EJA, é particularmente perversa porque atinge sujeitos historicamente excluídos de direitos, submetendo-os a uma nova forma de exclusão pela homogeneização de práticas e concepções educativas. Tal perspectiva revela-se particularmente pertinente quando observamos como os projetos de formação de professores da EJA têm sido moldados pelos interesses de mercado, negando as demandas específicas da população jovem e adulta trabalhadora.

A universalização de modelos formativos descontextualizados e desconectados da prática social e histórica que os forjou, representa, uma forma de violência simbólica que desconsidera a autonomia docente, a diversidade dos contextos educacionais brasileiros e as especificidades culturais e histórico-materiais dos sujeitos. Por isso, Santos (2020) propõe a retomada da consciência na produção de relações superadoras do espaço fragmentado, criando possibilidades para compreendê-lo na totalidade social. Ele propõe outra globalização, centrada na formação crítica e política dos sujeitos, no reconhecimento das especificidades locais e culturais e na ruptura com o modelo do pensamento único. Isto requer, segundo Freire (1996), uma forma de intervenção no mundo, mediada por processos formativos com ação intencional de transformação da realidade dos trabalhadores.

Com a intensificação das reformas neoliberais no Brasil, a partir da década de 1990, a educação deixou de ser concebida como direito para tornar-se serviço subordinado aos interesses do capital (Andriola; Campos, 2008; Andriola, 2008). Como aponta Caetano (2023), o projeto do empresariado para a América Latina se estrutura na racionalização da educação, na padronização curricular e na despolitização da prática pedagógica, com vistas à formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis às exigências do mercado.

Esse modelo empresarial alterou substancialmente a concepção e a prática da

formação de professores, transformando os processos formativos em instâncias de alinhamento à tirania da base econômica, relegando a formação crítica e emancipatória a um plano secundário, transformando a educação em mercadoria e o professor em mero executor de competências técnicas desarticuladas. Esta transformação é particularmente problemática no contexto da EJA, modalidade voltada aos sujeitos historicamente excluídos do processo de escolarização, que demandam uma abordagem pedagógica ancorada nos pressupostos da luta dos trabalhadores para alcançar a sua emancipação.

Piedade (2017) apresenta conceito de educação que revela uma oposição fundamental aos projetos de formação de professores da educação neoliberal. Ao discutir "A educação e o desenvolvimento comunitário como alavanca crucial para a coesão social", enfatiza que os processos educativos devem estar enraizados nas comunidades e em suas demandas específicas. Esta perspectiva confronta diretamente o modelo neoliberal de formação docente, que desconsidera os saberes locais e as experiências de trabalho acumuladas pelos educadores em seus territórios de atuação. Segundo Piedade (2017):

[...] a educação é a base para o desenvolvimento comunitário. O desenvolvimento comunitário acontece quando as pessoas são conscientes das suas necessidades e graças ao esforço por elas empreendido para alcançar o seu bem-estar. Essa atitude de compreender e de tornar-se consciente tem a ver com aprendizagem proporcionada pela educação [...] (p. 35).

Nesta mesma perspectiva de uma concepção de educação articulada ao trabalho, ressalta Guiomar (2021, p. 148) "a educação, como espaço formal e não formal de aprendizagem ao longo da vida, alimenta no indivíduo o direito e o dever de participação ativa no exercício comum das práticas sociais". Esta visão vai contra os modelos atuais que, inseridos na agenda global capitalista, promovem formação padronizada, focada em técnicas e resultados e reduzem a educação apenas à certificação para o mercado de trabalho.

A autora traz a seguinte crítica: "circunscrever a Educação, única e exclusivamente, ao contexto escolar é um dos maiores erros que a sociedade pode cometer". A escola é o espaço estratégico para assegurar a formação humana aos indivíduos, especialmente da classe trabalhadora, os dotando de conhecimentos capazes de permitir leitura e compreensão da realidade em sua essência (Andriola, 2009). A educação escolar como dimensão da sociedade, não opera isoladamente, portanto, necessita reconhecer e dialogar com a totalidade histórica da educação e dos processos

sociais que a produz. Neste sentido, a EJA precisa de uma formação de professores que compreenda a educação como prática social transformadora (Andriola, 2023).

Andrade (2020) oferece uma análise contundente sobre como a agenda neoliberal tem promovido o desmonte intencional da EJA no Brasil, operado por meio de cortes de financiamento, esvaziamento institucional e estagnação proporcional das matrículas, das turmas e dos estabelecimentos. Aponta a insuficiência das políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino, provocando o cerceamento do direito à educação, como rege o Artigo Nº 205 da Constituição Federal e repercutindo na falência do atual Plano Nacional de Educação (PNE) no que tange às metas para essa modalidade de ensino (Diógenes; Vasconcelos; Andriola, 2023).

Este cenário de desmonte revela uma contradição fundamental nos projetos de formação de professores: enquanto se multiplica a oferta de cursos de licenciatura e programas de formação continuada, a EJA, que mais demanda professores com formação adequada às especificidades e reivindicações da classe trabalhadora, sofre um progressivo abandono, evidenciando que a formação de professores para esta modalidade permanece subordinada a uma lógica que a concebe como secundária e compensatória.

Em vista ao exposto, Kuenzer (2007) oferece elementos essenciais para compreender as contradições dos projetos neoliberais de formação docente que se sustentam sobre os pressupostos da Pedagogia do Capital, ou por meio de “certificação vazia”, feitos em cursos aligeirados à distância ou outras formas que justifiquem a aparente inclusão que, em si, insurge:

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (Kuenzer, 2007, p. 1170-1171).

Esta lógica da inclusão excludente, que garante o acesso, mas nega a qualidade, permeia também os projetos de formação de professores, que ampliam quantitativamente a oferta de cursos e certificações, mas frequentemente esvaziados de conteúdo crítico e transformador. No contexto da EJA, isso se traduz numa formação docente que não assegura domínio de conhecimentos sustentados em base teórico-metodológica

consistente, perpetuando uma educação instrumental que reproduz as desigualdades sociais ao invés de contribuir para sua superação.

A agenda capitalista transforma a educação em mercadoria, promovendo o que Candido (2011, p. 174) problematiza como "desigualdade insuportável" que nega aos professores da EJA, e conseqüentemente aos seus estudantes, o acesso pleno aos bens culturais fundamentais. Esta contradição se manifesta quando políticas educacionais priorizam competências técnicas e resultados quantificáveis em detrimento da função humanizadora da educação, reduzindo a complexidade da práxis pedagógica na EJA a meras habilidades instrumentais para o mercado de trabalho.

### **3. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A compreensão acerca do contexto da formação de professores no Brasil, no mais geral, e da formação de professores da EJA, em particular, requer posicionamento metodológico que viabilize a análise deste fenômeno levando em conta a realidade material e concreta das relações que o conformam. Isso demanda um movimento de análise que procura investigar as contradições e determinações históricas e sociais da realidade que rebatem na formação.

Desse modo, a análise da realidade da formação de professores orienta-se nos princípios do materialismo histórico-dialético, apoiando-se nas dimensões da totalidade e das contradições. Para a teoria a realidade material e concreta é o ponto de partida de toda análise. Portanto, trata-se de uma perspectiva que faz oposição à visão idealista da sociedade, pois entende o objeto estudado, não como produto do pensamento, mas como processo moldado no interior da sociedade burguesa, expressando as condições materiais de existência. Assim, "[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador - é o real reproduzido e interpretado no plano ideal" (Neto, 2011, p.21). Sobre o percurso do método, destaca-se:

[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Neto, 2011, p.22).

Depreende-se disto que as relações sociais no contexto do modo de produção capitalista, são a base material para a análise e construção do pensamento. O propósito é

desenvolver a crítica da sociedade burguesa e do projeto de formação por ela direcionado à classe trabalhadora, para manter o controle do pensamento e assegurar a reprodução social da forma capitalista. Segundo Luxemburgo (1970, p.24) “para ampliar sua produção, o capitalista necessita de meios de produção adicionais e de força de trabalho”. Portanto, no interior dos processos de formação são desenvolvidas as condições para a reprodução do controle do processo de trabalho.

Neste sentido, a análise da formação de professores reivindica um processo desenvolvido em condições sociais e históricas determinadas, expressando-se como síntese de múltiplas determinações da sociedade. Assim, na totalidade do processo produtivo, o ato de trabalho se integra “à trama de outras determinações: distribuição, troca e consumo” (Marx, 2013, p.62). Desse modo, a força de trabalho é a mercadoria. Esta contradição estabelecida entre a propriedade privada dos meios de produção e a exploração do trabalho, tem como expressão contraditória a luta de classes.

Teixeira (2013) fazendo alusão a Marx, destaca sua contribuição na compreensão e transformação da realidade. A práxis é unidade que articula teoria e prática, propondo a compreensão do mundo enquanto uma totalidade social, realizada “a partir da realidade concreta do seu tempo histórico e por meio de sua prática social” (Teixeira, 2013, p.44). Trata-se de um método que vai sendo elaborado na prática social, recorrendo a técnicas, instrumentos de pesquisa, análise e síntese.

Desse modo, o estudo se orienta em pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, tendo por base a compreensão da realidade que atravessa a formação de professores, com ênfase na formação de professores da EJA. Como parâmetro analítico, utiliza trabalhos de autores que exercem posicionamento crítico acerca da sociedade burguesa e da consequente educação e formação de professores a ela alinhada. Assim, a superação das definições imediatas de pesquisa qualitativa requer um referencial teórico abrangente quanto aos “vários sentidos que os problemas educacionais colocam para a pesquisa em educação” (Teixeira, 2013, p.48).

Arelada a um corpo teórico materialista histórico, a metodologia de pesquisa qualitativa incorpora as intencionalidades dos atos, relações e estruturas sociais, como construções humanas, inseridas em uma totalidade histórico-social. Enfatiza a compreensão da lógica interna de grupos, instituições e atores, oriunda de processos sociais, culturais, históricos, institucionais e “de implementação de políticas públicas e sociais” (Minayo, 2010, p.23).

#### **4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

As contradições estruturais analisadas na seção anterior se tornam ainda mais visíveis quando examinamos os desafios enfrentados pela formação de professores da EJA no contexto brasileiro, que para além de questões técnicas ou administrativas, acabam por revelar como a agenda global capitalista visa adequar a educação às demandas do mercado. Isto vem impactando diretamente a EJA, uma modalidade que, por sua própria condição de existência, desafia a lógica excludente, denunciando as contradições e falhas provocadas pelas políticas educacionais. Esse processo reparatório que Kuenzer (2007) denomina de "inclusão excludente", também reproduz, no âmbito da formação de professores, a mesma lógica de exclusão que sempre silenciou os jovens e adultos trabalhadores em seus direitos educacionais, ou seja, a formação inicial dos professores da EJA também é insuficiente na medida que é forjada para atender aos objetivos da reprodução do ideário neoliberal. Os cursos de licenciatura raramente contemplam em seus currículos componentes voltados para a EJA, e quando contemplam, aparecem como disciplina optativa, com conteúdos genéricos, oferecidas de forma aligeirada ou a distância (Ventura e Bonfim, 2015). Como resultado, professores chegam à sala de aula sem preparação específica para lidar com as particularidades da EJA e suas necessidades diversas.

A formação continuada, é outro desafio, que por sua vez, reproduz as mesmas contradições identificadas na formação inicial, com programas de formação fragmentados, aligeirados, descontextualizados e distantes das necessidades reais das escolas e dos estudantes da EJA. Os programas alinham-se à lógica da "certificação vazia" denunciada por Kuenzer (2007) e da imposição do "pensamento único" Santos (2000) e de modelos formativos padronizados, gerando como desafio a perda de autonomia pedagógica, minando a condição de professores atuarem como sujeitos da transformação, reeditando a "educação bancária" criticada por Freire (1996).

A precarização e desvalorização profissional dos professores da EJA constitui outro desafio estrutural que evidencia as contradições do projeto neoliberal para a educação. A falta de financiamento adequado e o esvaziamento institucional configuram um verdadeiro desmonte intencional da EJA, cerceando o direito à educação Andrade (2020). Os baixos salários, contratos temporários e condições inadequadas de trabalho

desmotivam profissionais e dificultam a permanência de professores qualificados na modalidade, incentivando a rotatividade. A "tirania do dinheiro e da informação" desqualificam e precarizam o trabalho, afetando a formação docente destinada aos sujeitos historicamente excluídos dos processos educacionais formais.

Ao observarmos esses desafios, percebemos que eles não surgem por acaso, mas refletem os impactos diretos do projeto neoliberal sobre a formação de professores. Esses impactos aparecem de forma concreta e se materializam no cotidiano da política educacional, nas formações oferecidas e nas condições de trabalho do professor. Em outras palavras, as determinações impostas por este projeto fazem com que a educação, em vez de ser tratada como um direito humano, passe a ser vista como um serviço ajustado às demandas do mercado.

Esses rebatimentos da agenda global capitalista na formação de professores da EJA aparecem de diferentes formas, mas todas apontando para o caminho da subordinação dos processos formativos ao capital. Essa lógica se concretiza principalmente pela padronização de currículos e métodos, que muitas vezes são ditados por organismos internacionais que estabelecem parâmetros e avaliações uniformes. O problema é que tais diretrizes representam uma forma de "violência simbólica", que conforme Santos (2000) desconsideram as realidades territorializadas pelos "de baixo", impondo um modelo único para a totalidade histórica do país. É uma perspectiva que fere os princípios da EJA, cuja construção particular se faz pela luta dos sujeitos concretos em um processo histórico de reivindicação de direitos (Arroyo, 2007).

Os rebatimentos da agenda neoliberal são profundos e multifacetados. Como analisa Caetano (2023), o projeto do empresariado para a América Latina estrutura-se na racionalização da educação, na padronização curricular e na despolitização da prática pedagógica, transformando os professores em meros executores de competências técnicas desarticuladas da reflexão crítica sobre as realidades sociais de seus educandos. Nesse processo e consolidam práticas de mercantilização, padronização e esvaziamento crítico, moldando e limitando o desenvolvimento da formação docente para essa modalidade.

A mercantilização da formação docente constitui outro rebatimento significativo da agenda global capitalista, manifestando-se através da expansão descontrolada de cursos pagos, aligeirados e oferecidos predominantemente na modalidade à distância. Estes cursos, orientados pela lógica do lucro, priorizam a certificação rápida, comprometendo a

qualidade formativa, em um processo que aparentemente democratiza o acesso à formação, mas efetivamente nega aos professores os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da capacidade teórica.

Este enfoque em competências (instrumentais) imediatas representa uma das manifestações mais perversas desta agenda, na medida em que reduz a complexidade da prática pedagógica na EJA a meras habilidades técnicas voltadas para a empregabilidade. Instaure-se a aprendizagem flexível como pressuposto da formação profissional, cuja força de trabalho tem caráter predatório (Kuenzer, 2017). Com isto, é negado à EJA, o acesso ao que Candido (2011) denomina de "direito à literatura", compreendido aqui como direito ao conhecimento emancipatório capaz de proporcionar instrumentos críticos para a compreensão e transformação da realidade social.

A racionalização e os cortes de investimento, promovidos pelas políticas de austeridade neoliberais, completam este quadro de rebatimentos, reduzindo sistematicamente o financiamento da EJA e, conseqüentemente, inviabilizando programas consistentes de formação de professores voltados a esta modalidade. Tais processos levam à despolitização da prática docente, expressando o rebatimento mais profundo e duradouro, pois opera no nível da consciência dos educadores, reduzindo a educação a um serviço técnico, esvaziando seu potencial transformador. Esta despolitização contradiz frontalmente a perspectiva de Freire (1967), que concebe a educação como "prática da liberdade". Ao negar ao professor a possibilidade de atuar como sujeito político, reduz-se também a capacidade da EJA de promover a emancipação social.

As contradições e desafios analisados nas seções anteriores, longe de configurarem um cenário de impossibilidade, revelam as fissuras através das quais emergem possibilidades de transformação da formação de professores da EJA. Como nos ensina o materialismo histórico-dialético, é justamente no seio das contradições que se gestam as condições para sua superação. Neste contexto, uma alternativa robusta deve estar ancorada no conhecimento emancipador, e para isso, a proposta de Candido (2011) sobre o direito à literatura se revela uma ferramenta potente, capaz de fundamentar um projeto formativo contra-hegemônico, que rompa com a lógica instrumental e imediata do neoliberalismo e reconstitua a dimensão humanizadora e emancipatória da educação.

Inserir a literatura como eixo estruturante da formação de professores da EJA significa reconhecê-la não como mero deleite, mas como "uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade" (Candido, 2011, p. 188). Para o

professor da EJA, o acesso à literatura qualifica sua formação, oferecendo-lhe instrumentos para compreender criticamente a realidade e os mecanismos de exclusão que o subordinam junto a seus estudantes. A literatura torna-se, assim, um instrumento consciente de desmascaramento e luta contra práticas formativas dominantes que deve demandar/culminar em uma transformação radical dessas concepções. Tal transformação implica o reconhecimento de que "o direito à literatura" não se esgota no consumo passivo de obras literárias, mas exige a criação de condições para que educadores e educandos se tornem também produtores de literatura, através do estímulo à escrita de cordéis, poesias, crônicas e narrativas que expressam suas experiências sócio-históricas e visões de mundo.

A perspectiva de transformar professores da EJA em produtores de literatura representa uma ruptura fundamental com a lógica da "educação bancária" freireana promovendo o que Freire denomina de "leitura crítica do mundo" como prática permanente de formação. Ilustra também a possibilidade de intervenção através da qual os sujeitos da EJA podem expressar uma visão crítica da realidade e contribuir para sua transformação.

Essa perspectiva formativa deve, ainda, possuir um profundo enraizamento comunitário. Conforme Piedade (2017), a educação é a base para o desenvolvimento que ocorre quando as pessoas se tornam conscientes de suas necessidades e se mobilizam por seu bem-estar. Portanto, os projetos de formação docente devem vincular-se às demandas locais, integrando saberes regionais e experiências comunitárias, em oposição direta aos modelos descontextualizados. Ao se incorporar manifestações artísticas e culturais locais, como arte, música, teatro e literatura popular, como componentes orgânicos da formação continuada de professores, estabelecendo conexões entre conhecimento erudito e saberes populares numa perspectiva dialógica, teremos um currículo crítico, respeitando os "saberes dos educandos" (Freire, 1996) e temas sociopolíticos relevantes ao seu território.

O financiamento adequado é também uma outra alternativa que possibilita a criação de condições materiais para que os professores da EJA tenham acesso efetivo aos bens culturais fundamentais, incluindo bibliotecas, acervos literários diversificados, espaços de criação artística e cultural, e programas de intercâmbio com experiências formativas inovadoras desenvolvidas em outros contextos. Tais condições são indispensáveis para a efetivação do "direito à literatura" como componente estruturante da formação docente. Essa formação ampla e crítica é uma forma de resistência ao

"pensamento único", fomentando a consciência política necessária para enfrentar os mecanismos de exclusão. Como propõe Milton Santos, é preciso lutar por uma "outra globalização", mais humana e solidária.

As possibilidades aqui delineadas não constituem utopias abstratas, mas alternativas concretas que emergem das próprias contradições do sistema hegemônico. Sua efetivação demanda, contudo, a articulação entre formação teórica consistente, organização política dos educadores e construção de alianças com movimentos comprometidos com a transformação da realidade educacional brasileira. O "direito à literatura" configura-se, neste contexto, como paradigma unificador capaz de orientar a construção de projetos formativos verdadeiramente emancipatórios para os professores da EJA.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises feitas neste texto reconhecem as contribuições do componente curricular “Educação, Desenvolvimento e Modernidade” nas discussões para aprofundamento da compreensão crítica dos problemas da sociedade e da práxis de pesquisa interventiva. Em se tratando da formação de professores da EJA, constatou-se controle e subordinação pela agenda global do capital, mutilando as políticas educacionais da modalidade e definindo os rumos da prática pedagógica voltada à classe trabalhadora brasileira. Cursos aligeirados, padronizados e descontextualizados, com certificação que nega aos professores apropriação de conhecimentos críticos, são a tona da formação. A precarização das condições de trabalho e a desvalorização profissional na EJA revelam uma contradição estrutural entre os interesses do capital e as demandas pedagógicas dessa modalidade de ensino.

No entanto, as fissuras provocadas por essas contradições também abrem espaço para possibilidades superadoras. A construção de projetos formativos contra-hegemônicos, fundamentados no direito à literatura, no acesso ao conhecimento sistematizado, no diálogo com os saberes populares, aponta para uma formação docente que possa romper com a lógica do pensamento único. A efetivação dessas alternativas exige investimento público, articulação política e compromisso ético com a educação como direito humano, capaz de formar professores conscientes, dotados de capacidade teórica elevada e comprometidos com a transformação da sociedade em sua forma

burguesa.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. C. Considerações sobre a evolução da meta nove do atual plano nacional de educação e o desmonte da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista EJA em Debate**, v. 9, n. 16, 2020. Disponível em <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2971>. Acesso em 08 ago. 2025.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, p. 171-196, 2014.
- ANDRIOLA, W. B. Ações de formação em Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões: o que pensam os professores do sistema Prisional do Ceará? **Educação e Realidade**, v. 38, n. 01, p. 179-204, 2013.
- ANDRIOLA, W. B. Ações de formação em de Agentes Prisionais em Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 09, n. 04, p. 78-92, 2011.
- ANDRIOLA, W. B. Fatores institucionais associados aos resultados do exame nacional de desempenho estudantil (ENADE): estudo dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 7, n. 1, p. 22-49, 2009.
- ANDRIOLA, W. B. Propostas estatais voltadas à avaliação do Ensino Superior brasileiro: Breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, p. 127-148, 2008.
- ANDRIOLA, W. B.; CAMPOS, A. S. A avaliação no Ensino Superior: repercussões sociais e superação de desafios. **Educação em Debate**, v. 1, p. 104-117, 2008.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, p.1-108, 2007. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em 10 ago.2025.
- CAETANO, M. R. Neoliberalismo, gerencialismo e educação: o projeto empresarial para a América Latina. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 21, n. 44, p. 01–19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57593>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5ª edição corrigida. Ouro sobre Azul. Rio de Janeiro, 2011.
- DIÓGENES, D. J. N.; VASCONCELOS, F. H. L.; ANDRIOLA, W. B. Análise do Plano Nacional de Educação no Instituto Federal do Ceará a partir de informações da plataforma em números. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 13, p. 1-16, 2023.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



- GUIOMAR, P. Mediação, Educação e Cidadania: uma tríade indissociável. **Revista de Estudos Curriculares**, n.º 12, vol. 1, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/372591691\\_Mediacao\\_Educacao\\_e\\_Cidadania\\_uma\\_trid\\_e\\_indissociavel](https://www.researchgate.net/publication/372591691_Mediacao_Educacao_e_Cidadania_uma_trid_e_indissociavel). Acesso em 15 ago. 2025.
- KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discursoda flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr>. Acesso em 12 ago. 2025.
- KUENZER, A. Trabalho e Escola: A aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n.2,p.13-36,20mar.2017.Disponívelem: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2>. Acesso em: 17 de ago. 2025.
- LUXEMBURGO, R. **A acumulação do capital**: estudo sobre a interpretação econômica do imperialismo. São Paulo: Gráfica Urupês, 1970.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Cortez. 2011.
- PIEIDADE, B. A educação e o desenvolvimento comunitário como alavanca crucial para a coesão social. **Revista Ciências da Educação**, ano XIX, n. 39, p. 35-51, 2017.
- SANTOS,M.**Porumaoutraglobalização**:dopensamentoúnicoàconsciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- TEIXEIRA, L. A. **Formação do educador ambiental**: reflexões de um professor da escola pública. 276 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2013.
- VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas.**Educação em Revista**, v. 2, n. 31, p. 211-227, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssq4tB/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.