Desafios na formação docente para a Educação de Jovens e Adultos

Challenges in Teacher Educacion for Youth and Adult Education

Desafíos en la formación docente para la Educación de Jóvenes y Adultos

Mônica Clementino de Menezes [1]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Andréa Andrade Oliveira Prado[2]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Laurent Sofia Arias Arce[3]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Adenilson Souza Cunha Junior[4]
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

RESUMO

Este ensaio analisou os desafios da formação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz da pedagogia freireana, problematizando as contradições estruturais que atravessam a formação inicial e continuada no Brasil. Partiu-se da compreensão histórica da EJA como expressão das lutas sociais pelo direito à educação (Brasil, 1988; Brasil, 1996) e discute-se como sua institucionalização no âmbito da educação básica tensiona o projeto emancipatório originário da educação popular, marcado pela centralidade da conscientização e da transformação social. Fundamentado nos conceitos de inacabamento, práxis, dialogicidade e inédito viável, o texto examinou criticamente os limites de modelos formativos fragmentados e tecnicistas, que tendem a reproduzir a lógica bancária de educação e a dissociar teoria e prática. Argumentou-se que a construção de uma formação docente emancipatória constitui possibilidade histórica concreta, um inédito viável, desde que articulada a processos reflexivos permanentes, à valorização profissional, a condições dignas de trabalho e a políticas públicas comprometidas com a justiça social. Concluiu-se que a efetivação do direito à escolarização na EJA depende da formação de educadores capazes de reconhecer os saberes dos sujeitos jovens, adultos e idosos, reorganizando o currículo a partir da leitura crítica da realidade e da construção coletiva de práticas pedagógicas contextualizadas e transformadoras.

Palavras-chave: pedagogia freireana; emancipação; inédito viável; políticas públicas.

ABSTRACT

[1]Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB).

[2] Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB).

[3] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB).

[4] Doutor e Pós-doutor em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

This essay analyzed the challenges of teacher education in Youth and Adult Education (EJA) in light of Freirean pedagogy, problematizing the structural contradictions that have shaped initial and continuing teacher education in Brazil. It departed from a historical understanding of EJA as an expression of social struggles for the right to educacion (Brasil, 1988; Brasil, 1996) and discussed how its institutionalization within basic education has generated tensions with the emancipatory project originally grounded in popular education, marked by the centrality of conscientization and social transformation. Grounded in the concepts of incompleteness, praxis, dialogicity, and *inédito viável*, the text critically examined the limits of fragmented and technicist training models that tended to reproduce the banking conception of education and to dissociate theory from practice. It argued that the construction of emancipatory teacher education constituted a concrete historical possibility, an *inédito viável*, provided it was articulated with ongoing reflective processes, professional valorization, dignified working conditions, and public policies committed to social justice. It concluded that the effective realization of the right to schooling in EJA depended on the preparation of educators capable of recognizing the experiential knowledge of young, adult, and elderly learners, reorganizing the curriculum through a critical reading of social reality and the collective construction of contextualized and transformative pedagogical practices.
Keywords: Freirean pedagogy; emancipation; *inédito viável*; public policies.

RESUMEN

Este ensayo analizó los desafíos de la formación docente en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) a la luz de la pedagogía freireana, problematizando las contradicciones estructurales que atravesaron la formación inicial y continua en Brasil. Partió de una comprensión histórica de la EJA como expresión de las luchas sociales por el derecho a la educación (Brasil, 1988; Brasil, 1996) y discutió cómo su institucionalización en el ámbito de la educación básica tensionó el proyecto emancipador originado en la educación popular, marcado por la centralidad de la concientización y la transformación social. Fundamentado en los conceptos de inacabamiento, praxis, dialogicidad e *inédito viable*, el texto examinó críticamente los límites de modelos formativos fragmentados y tecnicistas que tendieron a reproducir la concepción bancaria de la educación y a disociar teoría y práctica. Se sostuvo que la construcción de una formación docente emancipadora constituyó una posibilidad histórica concreta, un *inédito viable*, siempre que estuviera articulada con procesos permanentes de reflexión crítica, valorización profesional, condiciones dignas de trabajo y políticas públicas comprometidas con la justicia social. Se concluyó que la efectivización del derecho a la escolarización en la EJA dependió de la formación de educadores capaces de reconocer los saberes de jóvenes, adultos y personas mayores, reorganizando el currículo a partir de una lectura crítica de la realidad y de la construcción colectiva de prácticas pedagógicas contextualizadas y transformadoras.
Palabras clave: pedagogía freireana; emancipación; *inédito viable*; políticas públicas.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), antes de ser alçada à condição de modalidade da educação básica pela Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o que passou a exigir políticas públicas específicas para sua efetivação; nasceu das lutas de movimentos sociais, religiosos e da sociedade civil que buscavam garantir o direito à educação de pessoas adultas. Ganhou projeção nacional a partir das experiências de educação

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

popular, especialmente aquelas fundamentadas nas ideias de Paulo Freire, principal referência na defesa da educação formal de adultos no país.

Segundo Vieira (2024, p. 3), “a educação popular é a educação dos oprimidos, uma educação voltada aos inéditos-viáveis mobilizados pelas classes populares”. Esse projeto fortaleceu-se a partir das campanhas de alfabetização, como a experiência de Angicos (Rio Grande do Norte), em 1963, que tinham como objetivo não apenas reduzir índices de analfabetismo, mas, sobretudo, possibilitar o acesso à leitura e à escrita como instrumentos de participação social e protagonismo político, permitindo aos sujeitos narrar e transformar suas próprias histórias e as de suas comunidades.

Entretanto, ao ser incorporada pelo Estado brasileiro e reconhecida como modalidade da educação básica (Brasil, 1996), nos segmentos do ensino fundamental e médio, a EJA passou a integrar formalmente a estrutura do sistema educacional, submetendo-se às diretrizes curriculares, às normativas administrativas e às lógicas avaliativas que organizam a educação regular. Se, por um lado, essa institucionalização representou avanço ao assegurar o direito à escolarização para jovens, adultos e idosos historicamente excluídos, por outro, produziu tensionamentos em relação ao projeto originário da educação popular, marcado pela centralidade da formação política e da emancipação dos sujeitos.

À luz da perspectiva freireana, esse deslocamento pode ser compreendido como parte da disputa entre uma educação concebida como prática da liberdade e outra orientada por racionalidades mais instrumentais. Para Freire (1998), a educação problematizadora compromete-se com a conscientização e com a leitura crítica da realidade, enquanto a concepção bancária tende a adaptar os sujeitos à ordem existente. Quando a EJA se aproxima excessivamente de modelos curriculares padronizados, centrados na certificação e no cumprimento de conteúdos mínimos, corre-se o risco de reduzir sua potência emancipatória, deslocando o foco da formação crítica para a adequação formal às exigências do sistema.

A fragilização desse viés emancipatório não constitui fenômeno isolado, mas relaciona-se, em grande medida, às lacunas estruturais na formação docente. Não se pode esperar que a prática pedagógica promova autonomia, politização e reflexão crítica se educadores e educadoras são formados sob padrões fragmentados, tecnicistas e instrumentais. A superação da educação bancária defendida por Freire (1998) exige, portanto, um olhar político e

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

pedagógico que analise criticamente as carências da formação inicial e continuada, compreendendo que a emancipação do sujeito que aprende é indissociável da formação reflexiva daquele que ensina.

Pensar a formação emancipatória de professores da EJA é, antes de tudo, refletir sobre um projeto político de sociedade e de educação. Trata-se de ir além da preparação técnica e metodológica, frequentemente limitada à reprodução do conhecimento acumulado, para assumir a docência como prática ética e histórica voltada à transformação social. Formar para a EJA implica reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos e produtores de saberes, o que exige dos docentes não apenas domínio de conteúdos, mas postura crítica diante das desigualdades sociais e educacionais que atravessam a modalidade.

Nesse sentido, a pedagogia freireana apresenta-se como base orientadora para pensar uma formação que não se limite à qualificação para um mercado competitivo, mas que forme educadores capazes de valorizar as trajetórias dos estudantes, dialogar com seus saberes e construir práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia e a participação democrática.

Assim, discutir os desafios da formação docente na EJA significa problematizar as condições estruturais que marcam a formação inicial e continuada no Brasil e refletir sobre a necessidade de políticas públicas consistentes que sustentem processos formativos contínuos e contextualizados. Diante desse cenário, coloca-se a seguinte questão: é possível construir uma formação docente emancipatória para a EJA, fundamentada na pedagogia freireana, em meio às contradições estruturais que atravessam a formação de professores no país?

Partindo dessa interrogação, este ensaio tem como objetivo analisar a formação de professores e professoras da EJA sob a perspectiva da pedagogia emancipatória de Paulo Freire, articulando a leitura de suas obras às contribuições de estudiosos do campo da formação docente.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho configura-se como um ensaio teórico de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica. A análise apoiou-se, sobretudo, nas obras de Paulo Freire, articuladas às contribuições de pesquisadores do campo

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

da formação docente, como Nóvoa, Silva e Cunha Júnior. A opção pelo ensaio como forma de escrita acadêmica justifica-se pela natureza do objeto investigado, compreendendo que os desafios da formação docente para a EJA exigem um movimento interpretativo e crítico que vai além da descrição de dados, comprometendo-se com a problematização das contradições estruturais que atravessam essa modalidade de ensino.

2 Os desafios da formação docente inicial e continuada

No Brasil, dois aspectos chamam atenção quando se trata da formação de professores, ambos configurados como desafios históricos que precisam ser superados para que se alcance, de fato, uma formação inicial e continuada de caráter emancipatório.

O primeiro refere-se à formação inicial. Os futuros docentes enfrentam, ao longo de seu processo formativo, uma fragmentação estrutural nas instituições responsáveis por essa tarefa, evidenciada pela frágil articulação entre fundamentos teóricos, prática pedagógica e análise crítica da realidade escolar. Conforme aponta Cunha Júnior (2017, p. 88), "a formação de professores está inserida nessa realidade como um desafio para superação dessa lógica e, para que essa formação efetivamente ocorra, é necessária a criação de um campo pertinente ao seu desenvolvimento", o que, como apresentamos em seguida, entendemos como conteúdos relevantes para essa formação.

Nesse sentido, áreas fundamentais à constituição da identidade docente como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Didática e Políticas Educacionais muitas vezes aparecem de forma compartimentada e isolada. Em vez de constituírem um eixo articulador da formação, acabam distribuídas em disciplinas desconectadas entre si e distantes do estágio e da prática escolar. Tal fragmentação dificulta que o futuro professor compreenda a docência como prática social, histórica e política.

Sem essa integração, persiste a visão de que os cursos de licenciatura funcionam como repositórios de conteúdos técnicos e modismos metodológicos, sem oferecer uma base epistemológica sólida e sem estabelecer diálogo consistente com a prática, seja por meio de estágios supervisionados reflexivos, seja pela extensão universitária e pela pesquisa sobre a própria ação docente. A consequência é a formação de profissionais preparados para executar

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

currículos, mas não necessariamente para problematizá-los criticamente ou compreender seus fundamentos políticos e sociais.

Nesse cenário, não se pode desconsiderar a responsabilidade institucional das universidades na manutenção dessa lógica fragmentada. Como afirma Silva (2019, p. 257), "historicamente as universidades manifestam grande indiferença à educação básica e, consequentemente, à formação de professores nas licenciaturas". Tal distanciamento contribui para que a formação docente permaneça dissociada dos desafios concretos das escolas públicas, enfraquecendo o vínculo entre produção acadêmica e prática pedagógica.

Essa desarticulação compromete a própria constituição da docência como profissão intelectual. Segundo Nóvoa (2017, p. 1131), "não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas", o que compromete diretamente a construção do conhecimento no espaço escolar e limita a autonomia crítica dos professores.

O segundo aspecto de que trata esta seção diz respeito às políticas de formação continuada no Brasil, marcadas por ações pontuais e descontextualizadas, muitas vezes atravessadas pela privatização dos processos formativos. Essa lógica transfere a responsabilidade das instâncias públicas para empresas particulares, que enxergam a educação como mercadoria e oferecem métodos alinhados ao mercado internacional (Freitas, 2018). Além disso, há um aligeiramento das formações que não consideram as especificidades nem as dificuldades reais vividas pelos educadores em suas redes de ensino, resultando em um distanciamento entre o que se estuda e o que efetivamente se aplica. Essa concepção contraria o próprio espírito das Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelecem:

> a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

Cabe registrar que a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), foi posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Esta nova normativa, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, estabelece em seu Art. 2º que a formação deve ser pautada por uma "perspectiva de equidade, no reconhecimento e na valorização das diferenças e da diversidade" (Brasil, 2024, p. 2). Tal alteração normativa impõe aos programas de formação docente a necessidade de atualização e adequação ao novo marco regulatório, exigindo um olhar atento às realidades diversas dos educandos e educandas.

Entretanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta obstáculos históricos, alicerçados sobretudo na fragmentação da formação docente. Esse cenário de desarticulação atinge de forma significativa as modalidades específicas da educação básica, como a Educação Escolar Indígena, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação do Campo, a Educação Escolar Quilombola, a Educação a Distância, a Educação Bilíngue de Surdos e a Educação de Jovens e Adultos. Embora cada uma dessas modalidades possua especificidades próprias e atenda a sujeitos sociais distintos, a formação docente; tanto inicial quanto continuada; tende a desconsiderar tais particularidades, tratando-as de forma homogênea e subordinando-as à lógica do ensino regular.

Tal cenário não é recente. Gatti (2010) já apontava que, historicamente, os cursos de formação docente estruturaram-se a partir da separação entre professor polivalente e professor especialista, produzindo hierarquizações internas na profissão. Essa organização fragmentada não apenas cria desigualdades simbólicas no interior da docência, como também dificulta o reconhecimento das modalidades específicas como campos que demandam formação própria e consistente.

Especificamente no caso da EJA, os efeitos da fragmentação formativa tornam-se ainda mais evidentes. Quando a base formativa dos professores permanece ancorada em modelos voltados à infância ou excessivamente centrados em abstrações teóricas descoladas da realidade social, o docente ingressa na sala de aula sem preparo consistente para lidar com a especificidade de seus sujeitos jovens, adultos e idosos, que carregam trajetórias marcadas pelo

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

trabalho precoce, responsabilidades familiares, interrupções escolares e, frequentemente, experiências reiteradas de exclusão educacional.

Em muitas turmas de EJA, por exemplo, observa-se a utilização de materiais didáticos originalmente elaborados para os anos iniciais do ensino regular, com exercícios descontextualizados da realidade laboral dos estudantes adultos. Também são frequentes propostas avaliativas padronizadas que ignoram os ritmos diferenciados de aprendizagem e as experiências prévias dos educandos. Tais práticas revelam não apenas inadequações metodológicas, mas fragilidades na formação docente, que não prepara o/ professor/a para reconhecer e integrar os saberes construídos fora da escola.

Essa lacuna formativa tende a produzir práticas pedagógicas infantilizadas, descontextualizadas e pouco sensíveis à complexidade das experiências de vida desses estudantes. Ao desconsiderar os saberes construídos no mundo do trabalho e nas vivências sociais, tais práticas reforçam a sensação de não pertencimento ao espaço escolar, contribuindo para processos de desmotivação, abandono e evasão. Nesse sentido, a formação docente não pode ser pensada de maneira dissociada da realidade concreta dos educandos.

Como observam Castro, Santos e Cunha (2024, p. 284), “a relação entre formação docente e realidade social é crucial para entender como os educadores podem atender melhor às necessidades dos alunos e contribuir para a transformação da sociedade”. Um currículo fragmentado, organizado em disciplinas desconectadas entre si e distante das condições reais de exercício da docência, revela-se incapaz de dialogar com a diversidade e a complexidade que caracterizam a EJA e outras modalidades da educação básica.

A insuficiência dessa especificidade formativa não decorre da ausência de debates acadêmicos sobre o tema, mas da dificuldade de institucionalização de propostas formativas consistentes. Essa realidade é confirmada por Catelli Jr. (2024, p. 99), ao constatar que “mesmo havendo uma produção acadêmica relacionada à EJA, não há um esforço efetivo nas universidades para formação de novos educadores com formação específica para atuar na EJA”. Desse modo, o problema não reside apenas na estrutura curricular dos cursos de licenciatura,

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

mas na ausência de um projeto político-formativo que reconheça a EJA como campo de atuação com identidade própria.

A permanência de uma formação generalista, que trata as modalidades como extensões do ensino regular, impede a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização dos saberes da experiência e com a leitura crítica das desigualdades que atravessam a vida dos estudantes trabalhadores.

É importante ressaltar que os desafios aqui elencados não esgotam a complexidade que atravessa a formação docente no Brasil, mas evidenciam dimensões estruturais que se manifestam de maneira concreta no cotidiano escolar. Fortalecer a profissão docente implica reconhecer a urgência de políticas que integrem formação inicial e continuada como processo permanente, articulado à prática e sustentado por condições objetivas de trabalho. Isso pressupõe valorização da carreira, garantia de tempo remunerado para estudo e planejamento dentro da jornada e incentivo à constituição de comunidades de aprendizagem nas escolas, nas quais a reflexão coletiva sobre a prática se converta em motor de transformação pedagógica.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção freireana de docência como compromisso ético e político. Como afirma Freire (1996, p. 55), “como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente”. Assumir essa postura significa deslocar o professor, a professora, da condição de mero executor de métodos e prescrições curriculares para afirmá-lo como intelectual crítico, capaz de interrogar sua própria prática, de problematizar as políticas educacionais que o atravessam e de atuar, a partir do chão da escola, na construção de uma educação comprometida com a emancipação humana.

3 A pedagogia freireana e a formação docente emancipatória

Repensar a formação docente para a EJA implica, antes de tudo, compreender quem são os sujeitos e sujeitas que a constituem. Segundo Arroyo (2014), são outros sujeitos que demandam outras pedagogias; o que não significa concebê-los como “marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes. Formas de pensá-los e classificá-los que ocultam formas históricas mais abissais e sacrificiais de segregá-los” (Arroyo, 2014, p. 40). Ao contrário, trata-

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

se de coletivos portadores de direitos historicamente negados, cuja presença na escola é expressão de luta por reconhecimento e justiça social.

A ausência de formação específica para essa modalidade gera tensões recorrentes entre educadores: como garantir o direito ao conhecimento sistematizado respeitando trajetórias marcadas por interrupções escolares, experiências de trabalho precoce e responsabilidades familiares? Não se trata de reduzir o nível de exigência, mas de questionar a adequação das estratégias didáticas.

Para exemplificar, observa-se a reprodução de modelos do Ensino Médio regular em muitas turmas de EJA, como propostas de redação descontextualizadas da realidade dos estudantes, temas abstratos distantes de suas experiências concretas e critérios avaliativos padronizados que ignoram trajetórias formativas interrompidas. Essa prática não promove igualdade de direitos; ao contrário, pode reforçar novas formas de exclusão simbólica. Soma-se a isso a ideia predeterminada de que estudantes da EJA são incapazes de ler livros, visão que desconsidera um dado elementar: qualquer leitor, independentemente da modalidade de ensino, encontrará dificuldades diante de textos completamente alheios à sua realidade e experiência de vida.

A questão central, portanto, não é se o professor pode ensinar redação ou propor leituras mais densas como no ensino regular, mas como reorganizar o trabalho pedagógico para que os conteúdos escolares dialoguem com a leitura de mundo desses sujeitos. A pedagogia freireana, que fundamenta a formação de professores sob uma ótica emancipatória, oferece pistas para esse deslocamento. Ela transcende a mera transmissão de conteúdos programáticos e alicerça-se na práxis, compreendida como unidade indissociável entre ação e reflexão crítica sobre o mundo. Nessa perspectiva, a produção textual, por exemplo, pode partir de temas geradores vinculados ao cotidiano do estudante trabalhador como direitos trabalhistas, mobilidade urbana, violência, acesso à saúde, desigualdades de gênero, transformando a sala de aula em espaço de problematização da realidade, e não apenas de treinamento técnico.

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

Assim, a formação docente para a EJA não se reduz ao domínio de métodos ou técnicas, mas constitui-se como processo ético, político e histórico de construção permanente. Formar educadoras e educadores para essa modalidade significa capacitá-los a reconhecer os sujeitos e sujeitas da EJA como produtores de saberes e a reorganizar o currículo a partir dessa escuta crítica, articulando conhecimento científico e experiência social na construção de uma educação comprometida com a emancipação.

Esse entendimento parte de uma concepção central na obra de Paulo Freire: o inacabamento humano. Como afirma o autor, "[...] na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (Freire, 1998, p. 55). Reconhecer-se inacabado significa admitir que a formação não é etapa concluída, mas processo contínuo em que o professor e a professora não nascem prontos, nem estão definitivamente formados; ao contrário, se constroem na prática social e na reflexão crítica sobre ela. Freire enfatiza: "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire, 1991, p. 58). Tal compreensão revela a inadequação de uma formação docente pautada na lógica de transmissão e depósito de saberes característica da concepção bancária.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire denuncia essa lógica ao afirmar que "na concepção 'bancária' [...], a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação" (Freire, 2021, p. 82). Quando essa concepção orienta a formação de professores, o educador é colocado na mesma posição que o estudante na lógica bancária: receptor passivo de conteúdos, treinado para aplicar prescrições curriculares sem questionar seus fundamentos.

Superar essa lógica implica compreender que ensinar exige rigor metódico, mas não um rigor voltado à memorização mecânica, e sim à análise crítica da realidade. A formação precisa transformar educadores em sujeitos reflexivos, capazes de questionar as estruturas que atravessam o cotidiano escolar. Para Freire (1998, p. 39), "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". A prática

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

docente, portanto, não é aplicação de receitas, mas construção consciente e historicamente situada.

Essa perspectiva ganha densidade quando articulada ao princípio da dialogicidade em Freire (1998, p. 154): "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história". O diálogo, nesse sentido, não é mera estratégia metodológica, mas postura política que reconhece o educando como sujeito histórico, portador de saberes construídos na vida e no trabalho; e que como "não há docência sem discência" (Freire, 1998, p. 25), a formação de professores e professoras deve ter como princípio a formação dos estudantes de maneira a entender suas necessidades e especificidades.

A articulação entre inacabamento, práxis e dialogicidade conduz a uma dimensão ainda mais propositiva da pedagogia freireana: o conceito de "inédito viável".

3.1 O inédito viável como horizonte formativo

Para Freire, a realidade social não é estática, mas campo de possibilidades. O inédito viável representa aquilo que ainda não se concretizou, mas pode emergir da ação consciente diante das contradições existentes. Não se trata de ideal abstrato, mas de possibilidade historicamente situada.

> O "inédito-viável" é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 2024, p. 225).

No âmbito da formação docente para a EJA, pensar o inédito viável significa reconhecer que, mesmo sob condições adversas; precarização do trabalho, padronização curricular e ênfase em resultados mensuráveis; existem espaços de reinvenção pedagógica. Essas possibilidades não eliminam as limitações estruturais, mas as tensionam a partir de práticas concretas.

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

Das turmas de Alfabetização às de Ensino Médio, são múltiplas as práticas pedagógicas possíveis para jovens e adultos: desde círculos de leitura, rodas de diálogo, projetos interdisciplinares até aulões preparatórios para exames de acesso ao ensino superior. Entretanto, a diversidade metodológica, por si só, não garante uma prática emancipatória. O que confere sentido crítico a essas experiências é sua contextualização na realidade concreta dos estudantes, o reconhecimento de suas trajetórias e a problematização dos conteúdos trabalhados.

O inédito viável manifesta-se, assim, não na simples inovação metodológica, mas na intencionalidade formativa que orienta a prática. Um círculo de leitura pode restringir-se à interpretação formal de textos ou tornar-se espaço de debate sobre direitos sociais; um aulão pode limitar-se ao treinamento técnico ou converter-se em reflexão sobre desigualdades de acesso ao ensino superior. O horizonte emancipatório depende da leitura crítica que sustenta tais escolhas.

Essa perspectiva também evidencia o caráter político da formação docente. Quando políticas educacionais priorizam competências padronizadas, corre-se o risco de consolidar uma racionalidade instrumental que estreita o campo formativo. Em contraposição, Freire (2021, p. 101) afirma que a educação problematizadora "se empenha na desmistificação" da realidade, enquanto a bancária a oculta.

Fortalecer uma formação docente emancipatória na EJA implica, portanto, articular ação pedagógica cotidiana e luta por condições estruturais que a sustentem. O inédito viável não se realiza por voluntarismo individual, mas na construção coletiva de políticas que assegurem tempo para estudo, reflexão compartilhada e valorização profissional. Nesse entrelaçamento entre prática crítica e compromisso histórico, a formação emancipatória deixa de ser ideal distante e se afirma como possibilidade concreta de humanização e transformação social.

Na EJA, tal princípio é ainda mais decisivo, pois seus sujeitos e sujeitas trazem consigo trajetórias marcadas por interrupções escolares, experiências laborais e responsabilidades familiares. Uma formação docente que desconsidere esses elementos tende a produzir práticas infantilizadas e/ou descontextualizadas. Ao contrário, a educação problematizadora, como afirmam Freire e Shor (1986, p. 46), é "uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem

diferentes"; e a sala de aula se converter em espaço de investigação, na qual os temas geradores emergem da leitura de mundo dos educandos.

Formar professores e professoras para a EJA sob essa perspectiva significa prepará-los para reconhecer que o conhecimento acadêmico não substitui o saber da experiência, mas dialoga com ele. Trata-se de fundir teoria e prática na *práxis* transformadora, compreendendo que "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre fazer e o pensar sobre o fazer" (Freire, 2021, p. 38). Esse movimento exige tempo para estudo, pesquisa e reflexão coletiva, pois não há ensino desvinculado da investigação da realidade.

A defesa de uma formação emancipatória também revela seu caráter político. Como observa Nóvoa (2017, p. 1111), "a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional", pois quando políticas educacionais priorizam competências e habilidades padronizadas, como nas prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), corre-se o risco de instituir uma formação bancária em larga escala, voltada ao cumprimento de metas e indicadores. Nesse cenário, o/a professor/a é pressionado/a por resultados mensuráveis e afastado da reflexão crítica sobre os fins da educação.

Freire (2021, p. 101) alerta para essa armadilha ao afirmar que a educação

> a bancária, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira "assistencializa"; a segunda, criticiza.

A formação docente, quando orientada por essa perspectiva problematizadora, contribui para desnaturalizar desigualdades e para formar educadores comprometidos com a transformação social. Nessa direção, a consolidação de uma prática pedagógica emancipatória, em especial na EJA, requer não apenas uma formação inicial consistente, mas também uma formação continuada contextualizada, crítica e coletiva.

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

Superar a burocratização do ensino implica criar espaços de diálogo entre professores, círculos de cultura que permitam compartilhar desafios e reinventar práticas. Trata-se de compreender a educação "em favor da emancipação permanente dos seres humanos, [...], educação que se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada" (Freire, 1991, p. 72). Ao transformar a sala de aula em espaço de investigação e escuta, o professor deixa de ser autoridade incontestável para tornar-se mediador da consciência crítica.

Contudo, é imprescindível reconhecer que muitos entraves à prática emancipatória se situam além da vontade individual do educador. A precarização do trabalho docente e a lógica do desempenho operam como novos mecanismos de depósito bancário, reduzindo o professor à condição de executor de tarefas. Nesse contexto, fortalecer a formação docente emancipatória implica também lutar por políticas públicas que valorizem a profissão e garantam condições concretas para o exercício crítico da docência.

Uma formação sob inspiração freireana implica compreender a educação como prática de liberdade e o reconhecimento do docente como agente histórico nesse processo. Na EJA, essa perspectiva constitui condição fundamental para que o direito à escolarização ultrapasse o acesso formal, perpasse por inéditos viáveis e se concretize como vivência de humanização e construção de consciência crítica.

4 Considerações finais

Diante da discussão apresentada neste ensaio, entende-se ser possível construir uma formação docente emancipatória para a EJA em meio às contradições estruturais, tendo como base a pedagogia freireana, desde que tal formação não seja concebida de maneira abstrata ou desvinculada das condições políticas e institucionais que sustentam o trabalho docente. Isso implica enfrentar a fragmentação e o tecnicismo ainda predominantes na formação inicial e continuada, rejeitar a lógica bancária como referência formativa e reafirmar a docência como compromisso crítico com a realidade social.

Sob a perspectiva de Freire, essa construção torna-se possível quando a práxis orienta o fazer pedagógico, quando teoria e prática se articulam na reflexão sobre o cotidiano escolar e quando os sujeitos da modalidade são reconhecidos como sujeitos de saberes e direitos. Sua

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

efetivação, contudo, depende de políticas públicas que valorizem a profissão, assegurem condições dignas de trabalho e garantam processos formativos contínuos e contextualizados.

Desse modo, a pedagogia freireana não oferece um receituário, mas um horizonte de inéditos viáveis éticos e políticos, que inspiram a elaboração coletiva de percursos formativos comprometidos com a justiça social. É nessa direção que a EJA pode afirmar-se não apenas como política de acesso à educação básica, mas como espaço de produção de sentido, autonomia e transformação das realidades vividas por seus sujeitos.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

CASTRO, Hárllen Éric Benevides de; SANTOS, Staela Rodrigues Porto dos; CUNHA, Ana Luiza Salgado. Por uma pedagogia antiheterossexista: os atravessamentos na formação docente e uma perspectiva de transgressão. *In:* CUNHA, Ana Luiza Salgado;

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro [Orgs.] **Formação de professores, prática de ensino e currículo:** estudos na região nordeste**.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

CATELLI JR, Roberto. **Educação de jovens e adultos: das concepções à sala aula**. São Paulo: Contexto, 2024.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza, 1982- **Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile:** um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso**.** Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 79 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler e outras questões indispensáveis.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia. O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São José do Rio Preto: Geração Editorial, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina**. Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt. Acesso em: 19 fev de 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez., 2017.1106-1133. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843. Acesso em: 19 fev. 2026.

SILVA, Marco. Didática encarnada:engajamentos docentes na licenciatura. *In*: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (org). **Didática** : abordagens teóricas contemporâneas. Salvador : EDUFBA, 2019. Disponível: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30770. Acesso em: 20 fev 2026.

DOI: 10.5281/zenodo.21313206

VIEIRA, Maria Clarisse. Percursos e desafios de educandos da educação popular em tempos de pandemia. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 30, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8590. Acesso em: 20 fev. 2026.

DOI: 10.5281/zenodo.21313206