CÍRCULO DE CULTURA - EJA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
IFFar - SECADI / MEC

SÉRIE

A Sistematização de Experiências no Âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA: na luta por uma política pública de Estado

E-book 1

A EJA em marcha entre denúncias e anúncios: memórias, movimentos de resistências e de esperançar

Liana Borges
ORGANIZADORA

Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos

INSTITUTO FEDERAL Farroupilha

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DO BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

PACTO NACIONAL PELA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO E QUALIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ACERTOS, RISCOS E RECOMENDAÇÕES

COORDENAÇÃO-GERAL
Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin

COORDENAÇÃO-ADJUNTA E DE MATERIAL DIDÁTICO
Adriano Brum Fontoura

COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO
Maria Teresinha Verle Kaefer

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Fernanda dos Santos Paulo

DESIGNERS GRÁFICOS
Ariane da Silva Behling
Camila Porto Burguêz
Juliana Facco Segalla
Leandro Ayres Peres
Leandro Felipe Aguilar Freitas
Marcus Neves

ILUSTRADORES
Matheus Tanuri Pascotini
Hadassa Pereira Nogueira

DESIGNERS EDUCACIONAIS
Camila Marchesan Cargnelutti
Luana Durante Oliveira
Rafaela Bohrz
Thamara Júlia Santos Lopes Oliveira

REVISORES TEXTUAIS
Ana Lídia Gonçalves Medeiros
Camila Marchesan Cargnelutti
Cláuberson Correa Carvalho
Cristiane Maria Alves do Amaral
Emanuelle Tronco Bueno Mallmann
Janer Cristina Machado

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

REITORA
Nídia Heringer

PRÓ-REITORA DE ENSINO
Patrícia Alessandra Meneguzzi Metz Donicht

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Deivid Buttinger Dutra de Oliveira

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO
Getúlio Jorge Stefanello Júnior

PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
Carlos Rodrigo Lehn

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Thirssa Helena Grando

E36 A EJA em marcha entre denúncias e anúncios: memórias, movimentos de resistências e de esperançar /Liana Borges (org.). – Santa Maria, RS: IFFar, 2026.
195 p.: il. – (A Sistematização de Experiências no Âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA: na luta por uma política pública de Estado; v.1)
Inclui bibliografia.

1. Estudantes de educação de jovens e adultos. 2. Políticas. 3. Alfabetização. I. Borges, Liana. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

CDU: 37.013.83

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha | www.iffar.edu.br
Alameda Santiago do Chile, 195. Nossa Sra. das Dores. CEP 97050-685 – Santa Maria-RS

Coletivo de Sistematizadores e Sistematizadoras

COORDENAÇÃO DO COLETIVO DE SISTEMATIZAÇÃO

Liana da Silva Borges – Rio Grande do Sul

Aline Maria Salami – Santa Catarina
Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho – Piauí
Carlos Fabian de Carvalho – Espírito Santo
Clarice Gomes Costa – Ceará
Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino – Amapá
Edinéia Fátima Navarro Chilante – Paraná
Edna Rodrigues de Moura – Roraima
Ednalva Fiuza de Santana do Nascimento – Bahia
Eliodete Bezerra – Sergipe
Elisabeth Gomes – Maranhão
Euzemar Fátima Lopes Siqueira – Mato Grosso
Flavia Luciane Pinheiro Gonzales – Rio Grande do Sul
Francisca Karoline Rodrigues Braga – Acre
Francisco Givanilldo dos Santos – Mato Grosso do Sul
Francy Taíssa Nunes Barbosa – Pará
José Carlos Lima de Souza – Rio de Janeiro
Jozeilda Grinauria Menino – Pernambuco
Julia Ventura – Goiás
Leila Maria de Jesus Oliveira – Distrito Federal
Luan Presley Mendonça Santiago – Rio Grande do Norte
Luciana Ribeiro Tiburtino Aguiar – Rondônia
Marcos Antonio Franco Petraglia Filho – Minas Gerais
Maria Cícera Marques Leandro – Alagoas
Maria de Fatima Pereira da Silva – Paraíba
Maria do Socorro Silva – Tocantins
Nivia Dantas Ribeiro Zanardo – São Paulo
Vera Lúcia Lourido Barreto – Amazonas

Apresentação do IFFar

Com alegria e compromisso, te convidamos a conhecer mais sobre **o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e pela Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA)**, por meio desta **coleção de *e-books***, que **começa neste volume 1 e termina no volume 4**, uma construção coletiva, feita a muitas mãos, com amorosidade, dedicação e rigorosidade freiriana.

Ao longo dos textos, compartilhamos as ações do Pacto EJA, revelando o contexto que antecedeu sua criação, que foi marcado pela invisibilidade da modalidade, bem como pelos avanços, fragilidades e retrocessos vividos.

Também damos visibilidade às intenções e às lutas dos Movimentos Sociais que, com coragem e esperança, seguem defendendo o direito à educação, junto às ações governamentais que buscam reafirmar esse compromisso. Este material é um convite ao diálogo, à reflexão e à construção conjunta de caminhos mais justos e inclusivos para a EJA.

A iniciativa do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA foi proposta pelo Governo Federal Lula III (2023-2026), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), em diálogo com Movimentos Sociais, sociedade civil e entes federados. Sua construção foi resultado dos debates estabelecidos entre esses atores, ainda que marcados por limites e fragilidades.

Entendemos que somos sujeitos situados no tempo, por isso se faz necessário conhecer e compreender os fatos históricos que essa modalidade viveu e ainda vive. Nesse sentido, este primeiro *e-book* tem por finalidade inserir a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no contexto do país, haja vista esta modalidade de ensino caminhar a par e passo com a história do Brasil, pois o público da EJA pertence às classes trabalhadoras e, exatamente por isso, sofre as consequências da economia e do desenvolvimento do país, bem como reivindica a garantia dos direitos humanos.

Este ***e-book* 1** apresenta **uma visão geral da Formação em Serviço**, uma das **doze ações do Pacto EJA**. Essa ação é o **foco de estudos do Coletivo de Sistematização de Experiências**, que vem, desde novembro de 2024, realizando uma análise crítica e reflexiva sobre sua implementação.

Ao longo dos capítulos, especialmente no primeiro, delineamos o **Plano de Ação da Sistematização de Experiências**, cujos objetivos são: **acompanhar, compreender e registrar a estrutura e as práticas dos Círculos de Cultura**, que são coordenados, implementados e acompanhados pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), do estado do Rio Grande do Sul. Trata-se, portanto, de um esforço coletivo que busca fortalecer a Formação em Serviço, valorizando os saberes dos territórios e promovendo uma educação dialógica e transformadora.

Este livro foi escrito por pessoas comprometidas com a Sistematização de Experiências, integrado à ação de Formação em Serviço, promovida pelo IFFar. A composição desse grupo foi definida com base na atuação direta na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, reunindo professoras/es, servidoras/es universitárias e dos Institutos Federais, docentes da educação básica da EJA e ativistas de distintos Movimentos Sociais, indicados pelos fóruns de EJA do Brasil.

Independentemente das suas representatividades, vivenciam, cotidianamente, a modalidade e participam dos fóruns de EJA em seus territórios. Por isso, essa escolha reflete o reconhecimento da importância de quem está envolvido, de forma concreta, na construção e no fortalecimento da EJA.

Com esta apresentação, gostaríamos de abrir caminhos para reflexões e diálogos sobre a EJA e a Formação em Serviço de professores/as. **Que cada página lida seja um convite à ação, à escuta sensível e ao compromisso com uma educação**

justa, crítica e emancipadora. Esperamos que esta obra inspire novas experiências e fortaleça os vínculos entre saberes, territórios e sujeitos que constroem, dia após dia, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil.

"Mudar é difícil, mas é possível" (Paulo Freire).

Boa leitura!

Maria Teresinha Kaefer

Coletivo de Coordenação da Formação em Serviço – Círculos de Cultura – IFFar

Apresentação da Coordenação da Sistematização de Experiências

Nasce o primeiro *e-book*

A construção coletiva, dialógica, plural e ética sempre, desde o ponto de vista das 28 pessoas que participam desta experiência de sistematização, é o melhor e único caminho para quem acredita que a Educação Popular é, além de uma teoria educacional, uma filosofia de vida, um modo de ser e estar no mundo.

Não é simples praticar a Educação Popular em ambientes virtuais, pois os olhos nos olhos, os abraços, as trocas e aquelas rodas de conversa, práticas tão presentes nos Círculos de Cultura, que aprendemos com Paulo Freire, **precisaram adequar-se diante das telas** do computador e do celular, assim como das ferramentas disponíveis no "modo bancário", tornando-as, minimamente, dialógicas.

Criar jeitos de garantir o diálogo horizontal, assegurar a participação de todos os envolvidos, conhecer e respeitar cada pessoa, com amorosidade e rigorosidade, têm sido tarefas deste Coletivo.

E assim tecemos este "e-livro"!

Organizamos, previamente, um percurso a ser trilhado. No entanto, ao longo destes meses — começamos a escrever em março de 2025 — alguns planos exigiram reorganização.

Inicialmente, deliberamos sobre os conteúdos dos quatro *e-books*: diálogo sobre o tema central e os subtemas do *e-book* 1. Os assuntos dos *e-books* 2 e 3 são "O Pacto EJA" e a "Formação em Serviço", promovida pelo IFFar, respectivamente; enquanto os do *e-book* 4, serão "Os Sujeitos da Formação em Serviço para o Centro da Sistematização".

Estes quatro *e-books* compõem uma série, denominada de *A sistematização de experiências do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos*: na luta por uma política pública de Estado.

Estes foram, resumidamente, os momentos vivenciados na redação do *e-book* 1:

1. Definição dos temas e subtemas e organização dos capítulos/partes do *e-book* 1, em março de 2025;
2. Organização do Coletivo de Sistematização em quatro grupos, um para cada parte do livro, atendendo à opção de cada sistematizadora e sistematizador;
3. Com uma pessoa na mediação, os grupos planejaram um cronograma de trabalho, dividiram tarefas com relação à escrita — quem escreve o quê — e se reuniram muitas vezes, pois o prazo para a redação foi o mês de julho;
4. No decorrer dos meses, fomos dialogando com os quatro grupos ao mesmo tempo, ou um a um, com o objetivo de acompanhar os trabalhos e de rever, se fosse o caso, o percurso planejado;
5. Cada grupo tinha um tema e subtemas, mas todos extrapolaram o que foi combinado no Coletivo. Avaliamos que não era o caso de interromper este processo de criação. Então, um desafio surgiu: foi preciso compor uma nova etapa, antes de encerrar o prazo de entrega dos quatro capítulos.

QUADRO 1 – Detalhamento da composição de nova etapa de trabalho na redação do *e-book* 1

Composição da nova etapa
Criamos categorias a partir dos textos escritos pelos quatro grupos.
Cada grupo, por sua vez, categorizou seu texto, usando cores para cada tema/subtema.
Por meio de categorizações, organizamos novos documentos e os devolvemos aos mesmos grupos.
Os grupos reorganizaram seus textos, considerando a incorporação das contribuições dos outros grupos.
Este processo demandou reuniões não planejadas anteriormente.

Fonte: Coletivo de Sistematização (2025).

6. Conclusão dos quatro capítulos e montagem do "pré-*e-book* 1";
7. Leitura individual, acompanhada de uma Ficha de Recuperação de Experiências para análise do texto — supressões, acréscimos ou correções no texto. Em seguida, ocorreu a organização do texto com estas inserções;
8. Leitura no Coletivo de Sistematização para aprovação do *e-book* 1 e entrega para o IFFar em agosto de 2025;

9. Nesta caminhada, ocorreram encontros com a equipe de revisores textuais e designers educacionais e gráficos do IFFar;

10. Início, simultaneamente, da produção dos próximos *e-books*.

No quadro abaixo, constam os nomes das sistematizadoras e dos sistematizadores que compunham o Coletivo de Sistematização no momento da elaboração deste livro, sendo um representante por ente federado, todos autores e autoras desta obra. Além desses, atuaram como mediadoras e mediador: Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho (PI), Edinéia Fátima Navarro Chilante (PR), Francy Taíssa Nunes Barbosa (PA), Luciana Ribeiro Tiburtino Aguiar (RO) e Nivia Dantas Ribeiro Zanardo (SP).

QUADRO 2 – Coletivo de Sistematização – autoras e autores do *e-book* 1

UF	Sistematizadora e sistematizador	Presença nas lutas da EJA do Brasil
RS	Liana da Silva Borges	Conselheira da CNAEJA pela Rede MOVA-Brasil; coordenadora da Rede Internacional Café com Paulo Freire; membra do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe; coordenadora do Processo de Sistematização; e, editora
SC	Maria Teresinha Verle Kaefer	Revisora
SC	Aline Maria Salami	Movimento Social (Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha/CUT) e membra da Coordenação
PI	Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho	Professor de ensino superior (aposentado) e coordenador do Fórum
ES	Carlos Fabian de Carvalho	Professor de educação básica e membro da Coordenação Colegiada
CE	Clarice Gomes Costa	Professora da educação básica e membra da Coordenação
AP	Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino	Professora do ensino superior do Instituto Federal do Amapá e suplente da Coordenação-geral
PR	Edinéia Fátima Navarro Chilante	Professora do ensino superior

RR	Edna Rodrigues de Moura	Professora da EJAPPL e representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
BA	Ednalva Fiuza de Santana do Nascimento	Professora da EJA da rede municipal de Cruz das Almas e membra da Coordenação do Fórum
SE	Eliodete Bezerra	Secretaria do Fórum EJA
MA	Elisabeth Gomes	Professora da educação básica e membra da Coordenação Colegiada do Fórum
MT	Euzemar Fátima Lopes Siqueira	Professora da educação básica (aposentada)
RS	Flavia Luciane Pinheiro Gonzales	Professora da educação básica, representante sindical (CPERS), gestora municipal EJA e membra da Coordenação Colegiada
AC	Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos	Professora EBTT do Colégio de Aplicação do Acre e representante suplente da Universidade Federal do Acre no Fórum
MS	Francisco Givanilldo dos Santos	Professor da educação básica
PA	Francy Taíssa Nunes Barbosa	Professora de EJA da rede municipal de Belém/PA, pedagoga da Universidade Federal do Pará/*Campus* Ananindeua e membra da Coordenação Colegiada
RJ	José Carlos Lima de Souza	Professor da educação básica e membro da Direção Colegiada do Fórum EJA RJ
PE	Jozeilda Grinauria Menino	Gestora municipal de educação e membra da Coordenação Colegiada
GO	Julia Ventura	Professora da educação básica e membra da Coordenação Colegiada do Fórum
DF	Leila Maria de Jesus Oliveira	Membra da Coordenação Colegiada do GTPA-FÓRUM EJA/DF e Movimentos Sociais
RN	Luan Presley Mendonça Santiago	Gestor de EJA da Secretaria Municipal de Educação
RO	Luciana Ribeiro Tiburtino Aguiar	Suplente do Instituto Federal de Rondônia
MG	Marcos Antonio Franco Petraglia Filho	Vice-diretor e coordenador do Fórum Pontal do Tranquilo Mineiro

AL	Maria Cícera Marques Leandro	Gestora da EJAI na rede municipal de ensino de Maceió e Coordenação Colegiada do Fórum
PB	Maria de Fatima Pereira da Silva	Especialista em educação e membra da Coordenação
TO	Maria do Socorro Silva	Professora da educação básica e membra da Coordenação Colegiada
SP	Nivia Dantas Ribeiro Zanardo	Pesquisadora e professora da educação básica, MOVA-Santo André e ex-gestão pública
AM	Vera Lúcia Lourido Barreto	Movimento Social/Fórum leituras de Paulo Freire da Região Norte

Fonte: Coletivo de Sistematização (2025).

Sumário

APRESENTAÇÃO DO IFFAR 04

APRESENTAÇÃO DA COORDENAÇÃO
DA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS 07

IDEIAS INICIAIS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE
UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO E DE REFERÊNCIA
SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS 13

CAPÍTULO 1
PLANO DE AÇÃO DA SISTEMATIZAÇÃO
DE EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DA EJA – IFFAR 21

CAPÍTULO 2
O BRASIL, A DEMOCRACIA E O DIREITO
À EDUCAÇÃO PARA TODAS AS PESSOAS 38

CAPÍTULO 3
A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
HISTÓRIAS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS,
AVANÇOS, RETROCESSOS E INTERDIÇÕES 60

CAPÍTULO 4
PACTO NACIONAL PELA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO
E QUALIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ACERTOS, RISCOS E RECOMENDAÇÕES 85

CAPÍTULO 5
AS CARTAS PEDAGÓGICAS DAS
SISTEMATIZADORAS E DOS SISTEMATIZADORES 114

CONSIDERAÇÕES FINAIS 185

REFERÊNCIAS 191

1. IDEIAS INICIAIS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO E DE REFERÊNCIA SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

"Caminho se conhece andando, então de vez em quando é bom se perder.
Perdido fica perguntando, vai só procurando, e acha sem saber."
(*Deus me proteja*, Chico César)

Dedicamos este livro às professoras e aos professores, às educadoras e aos educadores populares e às pessoas ativistas da educação pública, em particular da EJA, comprometidos com a formação humana.

Eles e elas vêm abrindo veredas, com resiliência e resistência, para construir uma política pública de Estado de Educação de Jovens, Adultos e Idosos que, de fato, atenda às necessidades socioculturais e econômicas das pessoas acima de quinze anos, cujo direito à escola foi negado.

A dívida do estado brasileiro é imensa! Nada mais, nada menos que, de acordo com o Censo Demográfico de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 10 milhões de pessoas não foram alfabetizadas na idade da infância, e outras 63 milhões com 18 anos ou mais não concluíram a educação básica (PNAD CONTÍNUA, 2023).

Nestas andarilhagens coletivas e militantes de procuras, achados e perdas, nos paradoxos de uma sociedade profundamente desigual, algumas conquistas importantes são reconhecidas, em especial aquelas que estão asseguradas nos marcos da legislação educacional, com destaque para as funções desta modalidade da educação básica, bem como o financiamento, suas características e finalidades próprias.

Em contexto de coalizão governamental, embora se identifiquem os avanços acima citados, torna-se importante assinalar que a ampliação da oferta de programas e ações voltadas para EJA ainda não a caracteriza como uma política pública de Estado que assuma o direito à educação como princípio, independentemente do governo em curso, nas esferas de poder — federal, distrital, estadual e municipal. Ou seja, **falta consolidar o compromisso com o direito à educação como princípio fundamental** que se sustente, **independentemente das mudanças de governo**, abrangendo, de forma articulada, as esferas federal, distrital, estadual e municipal. **Para tanto, é necessário que a sociedade brasileira, a população em geral, os representantes governamentais e os operadores da Justiça assumam, em definitivo, a EJA como um direito inalienável.**

Sem retomarmos todas as ações do governo federal nas últimas décadas, porque isso não é objeto deste texto, exemplificamos **as gestões Lula e Dilma**, por meio do **Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003**, cuja finalidade era a de superar o analfabetismo; do **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a EJA (Proeja), criado em 2006**[1], que buscava articular a formação básica com a qualificação profissional, especialmente nos Institutos Federais; dos **Planos Nacionais de Educação** (PNEs), de 2001 a 2010 e 2014 a 2024, com metas específicas para a redução do analfabetismo e a expansão da EJA; bem como de outros programas voltados à EJA — educação no/do campo, como o Saberes da Terra e o Escola da Terra (2013). Isto posto, de um lado, garantiram a (re)existência da EJA; por outro, não se consolidaram enquanto direito público subjetivo.

Estas ações, de fato, marcaram a história da EJA como políticas públicas destes governos. No entanto, apesar da legitimidade e da relevância, estes programas não se enraizaram a ponto de tornarem-se políticas públicas de Estado, haja vista o que aconteceu nas gestões imediatamente posteriores, ou seja, de 2016 até 2022, na sequência do impedimento da presidenta Dilma Rousseff.

No tempo presente, a EJA vivencia processos de desescolarização de sua oferta, no conceito mobilizado por Nicodemos (2019), que destaca o que segue sobre a temática em pauta:

> A incidência de modelos de oferta para a modalidade a par da experiência escolar presencial, sobremaneira o incentivo aos exames de certificação

1 Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 20 nov. 2025.

> nacional, como o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) ou exames locais ou municipais de certificação, promovendo a certificação nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. E, ainda, na indução ao formato de oferta da EJA em Educação à Distância, como preconiza diferentes legislações aprovadas após 2017 (Nicodemos, 2025, p. 14-15).

Segundo a autora (2025, p. 13), este processo apresenta-se com maior força pós-golpe jurídico-midiático-misógino-parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff (2016), iniciando um conjunto de contrarreformas educacionais. **No caso da EJA, nunca, na história recente, sofremos tantos retrocessos**. Neste sentido, compreendemos que este período da história está marcado não por reencontros político-pedagógicos necessários para refazer ou aprofundar a rota, mas sim por períodos de recuo, de desmontes e de interdições.

Durante o Governo Temer (2016-2018), houve redução de investimentos e descontinuidade de programas, como o PBA, cuja ênfase passou a ser as parcerias com o setor privado e Organizações Não Governamentais (ONGs). **No Governo Bolsonaro (2019-2022)**, a **situação agravou-se**: a Secadi, um órgão do MEC, foi fechada; o Proeja foi descontinuado; os recursos foram drasticamente reduzidos e a participação social nos fóruns, conselhos e conferências, enfraquecida, além de a CNAEJA ter sido extinta.

Para complexificar ainda mais, os anos de 2020 a 2022 foram assolados por uma crise sanitária, acompanhada das crises econômica, social e política, em função da pandemia da covid-19, sendo que, no Brasil, mais de 700 mil pessoas morreram, em decorrência, por exemplo, das práticas negacionistas do ex-presidente Bolsonaro.

A educação como um todo e a EJA, em particular, foram muito atingidas, por conta da falta de condições estruturais para a oferta de ensino remoto, em função da exclusão digital, além, evidentemente, de ter afetado, de modo negativo, as pessoas com deficiência e os idosos da EJA. As classes trabalhadoras, sobretudo, foram acometidas pelo crescimento do desemprego e por outras dificuldades econômicas. Ou seja, a covid-19 aprofundou as desigualdades e as consequências discriminatórias que ainda estão presentes no pós-pandemia.

Na tentativa de objetivar essa realidade entre nós, ou ao menos torná-la mais visível e pensável, especialmente quando se busca refletir sobre os caminhos

possíveis para a construção de uma política pública de Estado e de referência social para a EJA, chamamos a atenção para **a existência**, sempre recorrente, **de dois campos de tensão**, em especial porque o pacto federativo garante autonomia aos entes federados, o que é saudável para a democracia.

No caso do Pacto EJA, instituído pelo Decreto nº 12.048/24, cujos objetivos são superar o analfabetismo e assegurar e ampliar a oferta de EJA com qualidade no país, divergências conceituais e de método também estão presentes.

De um lado, a Educação Popular, que está no **bojo do decreto do Pacto EJA, fonte inspiradora de inúmeros Movimentos Sociais**, como uma corrente pedagógica emancipadora que parte de uma leitura crítica da sociedade e da educação hegemônica, tornando visíveis e problematizando os sistemas de opressão econômica e social — como os de classe, gênero, etnia, raça.

De outro, um modo de conceber e operar a política educacional, marcado por racionalidades próprias do campo gerencial e de **um projeto de sociedade orientado por princípios neoliberais**. Essa perspectiva, frequentemente presente em parte das gestões de unidades federativas, tende a priorizar indicadores, metas e eficiência administrativa, o que pode limitar a centralidade do direito à educação como prática emancipadora e comprometida com a justiça social, o que compromete a execução das doze ações que compõem o Pacto EJA.

Portanto, neste contexto, ainda que se configurem como uma oportunidade de diálogo e mobilização em torno da agenda da EJA, **é fundamental reconhecer que nem sempre serão plenamente assegurados os fundamentos** e os compromissos **assumidos por alguns entes federados**.

Isto posto, é preciso que a CNAEJA, juntamente com as entidades que a compõem, e os demais Movimentos Sociais e entes federados, que se encontram presentes na construção do Pacto EJA desde seu início, fiquem vigilantes para que **possam contribuir para a compreensão dos caminhos possíveis, os terrenos férteis e inférteis por onde se possa plantar aquilo que é preciso cultivar, e o que é necessário problematizar e transformar**. Desde o pacto federativo, conhecer as forças que disputam a EJA é também reconhecer os riscos e os limites, bem como as potências e as resistências que a habitam.

Nesse sentido, Frigotto (2010) nos ajuda a compreender que as reformas neoliberais tiveram seu início, inclusive com mais força, no Governo Fernando Henrique

Cardoso (1995–2002) e, mantidas nas décadas seguintes, aprofundaram a opção por um modelo de modernização subordinada, pautado em um projeto ortodoxo, monetarista e financista. Vejamos:

> As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista [...] desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (Frigotto, 2010, p. 240).

Frigotto (2010, p. 245) denuncia, portanto, uma modernização conservadora, que, embora traga mudanças estruturais, não rompe com a subordinação ao capital financeiro internacional. Em nome desse **"projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista"**, promove-se, na verdade, uma política de ajuste fiscal permanente, voltada à contenção de gastos sociais e ao pagamento da dívida pública, em detrimento de investimentos estruturais em áreas como saúde e educação.

No campo da Educação, Azevedo (2024, p. 1) denomina o **projeto neoliberal como "mercoescola"**, pois o espaço escolar, segundo ele, se transforma em espaço de negócios, de gestão voltada para a eficiência e para a eficácia, medida pelos critérios da meritocracia, de mercantilização do conhecimento e do sentimento dos estudantes:

> Ou seja, políticas educacionais terceirizadas, onde a formação com os valores mercantis transformou-se em mercadoria financiada com a privatização crescente de recursos dos orçamentos públicos de estados e municípios, alimentando o chamado "mercado educacional". Cada vez mais é perceptível a transformação dos sistemas públicos em instâncias de negócios para fundações e institutos privados.

Paulo Freire (2015, p. 22), em *À sombra desta mangueira*, afirma que "o Estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais gostariam. Cabe aos partidos progressistas lutarem a favor do desenvolvimento econômico, da limitação do

tamanho do Estado". O Estado, nesta perspectiva, não pode ser nem um senhor absoluto, nem um servo dos interesses das elites.

Para **Paulo Freire (2015), o neoliberalismo infiltra todos os aspectos da vida contemporânea e ameaça a capacidade humana de sonhar**. Trata-se de uma ideologia que, travestida de pós-modernidade, tenta convencer-nos de que não há alternativa possível ao presente — um presente que, de histórico e cultural, passa a ser naturalizado como se fosse destino.

A **Educação Popular** se apresenta como **um caminho possível e necessário ao enfrentamento da educação hegemônica**. Para além da transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e do conhecimento cientificamente legitimado, a **Educação Libertadora busca criar condições dignas de vida, afirmar identidades invisibilizadas e garantir a participação popular no processo de ensino e aprendizagem.**

No cerne da Educação Popular, estes ideários e práticas educativas se perguntam: **para quê e para quem é a educação?** Como destaca Brandão (2002), embora a Educação Popular tenha assumido múltiplos sentidos ao longo do tempo, é inegável que no Brasil ela se consolidou como uma concepção educativa e uma bandeira de luta das classes trabalhadoras, no sentido da superação de todas as formas de opressão.

Neste contexto, o Pacto EJA reivindica esta dimensão popular da educação. Isso porque é evidente que **não se pode pensar em caminhos para superar o analfabetismo sem antes reconhecer as trajetórias e as necessidades educativas das populações marginalizadas**, ou seja, das periferias urbanas, das pessoas privadas de liberdade, dos povos indígenas e quilombolas, das comunidades das águas, das florestas e do campo. Trata-se de uma política pensada para eles e com eles.

Esse horizonte remete às ideias de Paulo Freire (2015), especialmente à sua crítica à invasão cultural[2], ao silenciamento das vozes populares e à desumanização imposta por projetos políticos que tratam os sujeitos como objetos. Pelo contrário, toda força transformadora precisa reconhecer a vocação ontológica

2 Na perspectiva freiriana, a invasão cultural se caracteriza por relações humanas não dialéticas ou antidialógicas, que geram dominação e favorecem a imposição de uma cultura sobre outra. Para saber mais: FREIRE, P. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. Paz e Terra, 2011; FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, P. Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

dos oprimidos para se alfabetizarem e se qualificarem na direção do *Ser Mais*, na busca pela humanização que o capitalismo, o liberalismo e o neoliberalismo — ou qualquer outro nome que se dê ao processo de expropriação dos corpos, saberes e modos de vida — tentam negar.

Os impasses entre as duas concepções de educação, mas também de mundo, não se resolvem de forma simplista, e talvez nem devam. Afinal, este texto foi escrito em um momento inicial da implementação da política de EJA, do Governo Lula III. Compreende-se, por isso, o Pacto EJA como uma política pública viva, em constante construção, personificada por sujeitos concretos, homens e mulheres, professoras e professores, educandas e educandos, que interagem entre si e com os territórios que habitam.

Esses territórios, no entanto, não são neutros: são espaços atravessados por disputas políticas e pedagógicas. Políticas, porque o Pacto EJA propõe um modelo de sociedade que busca incluir pessoas jovens, adultas e idosas nos sistemas públicos de ensino, enfrentando a lógica histórica de exclusão. São pedagógicas, porque essa política carrega uma multiplicidade de saberes: tanto os saberes institucionalizados, oriundos das universidades, dos Institutos Federais e das redes de ensino, dos órgãos de governo; quanto aqueles que emergem das experiências populares, das práticas cotidianas e das lutas por reconhecimento.

Como canta Chico César, em *Deus me proteja*, "o caminho se conhece andando, então de vez em quando é bom se perder. Perdido fica perguntando, vai só procurando, e acha sem saber."

Talvez seja justamente neste movimento — entre a busca e a escuta, a dúvida e a criação — **que se possa construir**, com coragem e compromisso coletivos, **uma EJA viva, potente e profundamente enraizada na realidade** das e dos que nunca deixaram de lutar por seu direito de viver e de aprender.

Apostar na premissa freiriana de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 69) é afirmar que há múltiplas formas de conhecer, aprender e ensinar, e que todas elas têm lugar legítimo na construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

Para o educador, **diferentes formas de conhecer e**, portanto, **diferentes formas de ignorância se cruzam. Não há uma verdade única, nem uma ignorância**

absoluta. Uma de suas premissas é que todos os saberes possuem limites. Por isso, **o trânsito da consciência ingênua é elemento-chave da educação bancária rumo à consciência crítica**, compreendida como um processo permanente de libertação e na busca do Ser Mais (Freire, 1987).

Pensar a organização do Pacto EJA desde a perspectiva libertadora, no qual as contradições e aproximações se fazem presentes, ajuda-nos a compreender as tensões que atravessam sua construção.

Por fim, convidamos as leitoras e os leitores a pensar junto conosco sobre esse vasto campo educacional que é a Educação de Jovens, Adultos e Idosos: do direito à educação até às contradições do modelo socioeconômico vigente no país; do financiamento às condições de acesso, da permanência e das aprendizagens; da formação docente — em serviço, inicial e continuada —, **desde a concepção freiriana de ensinar-e-de-aprender, até às necessidades, sonhos e realidades dos sujeitos da EJA.**

CAPÍTULO

1



Plano de Ação da Sistematização de Experiências da Formação em Serviço da EJA – IFFar

Em virtude da complexidade do desenho da Formação em Serviço – Os Círculos de Cultura, a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA) aceitou a proposta do IFFar de montar um grupo que **pudesse olhar para o percurso da formação de forma crítica, por meio da práxis da Sistematização de Experiências, referencial teórico-metodológico assentado na Educação Popular freiriana.**

Então, antes de adentrarmos no Plano de Ação de Sistematização de Experiências, peço licença a quem nos lê para dedicar este escrito inicial ao Coletivo de Sistematização. Tenho certeza de que, sem esta parceria, não teríamos concebido e estruturado um trabalho de fôlego, para uma duração de dois anos, com tamanha envergadura ética, política e pedagógica, desde as bases epistemológicas de Paulo Freire.

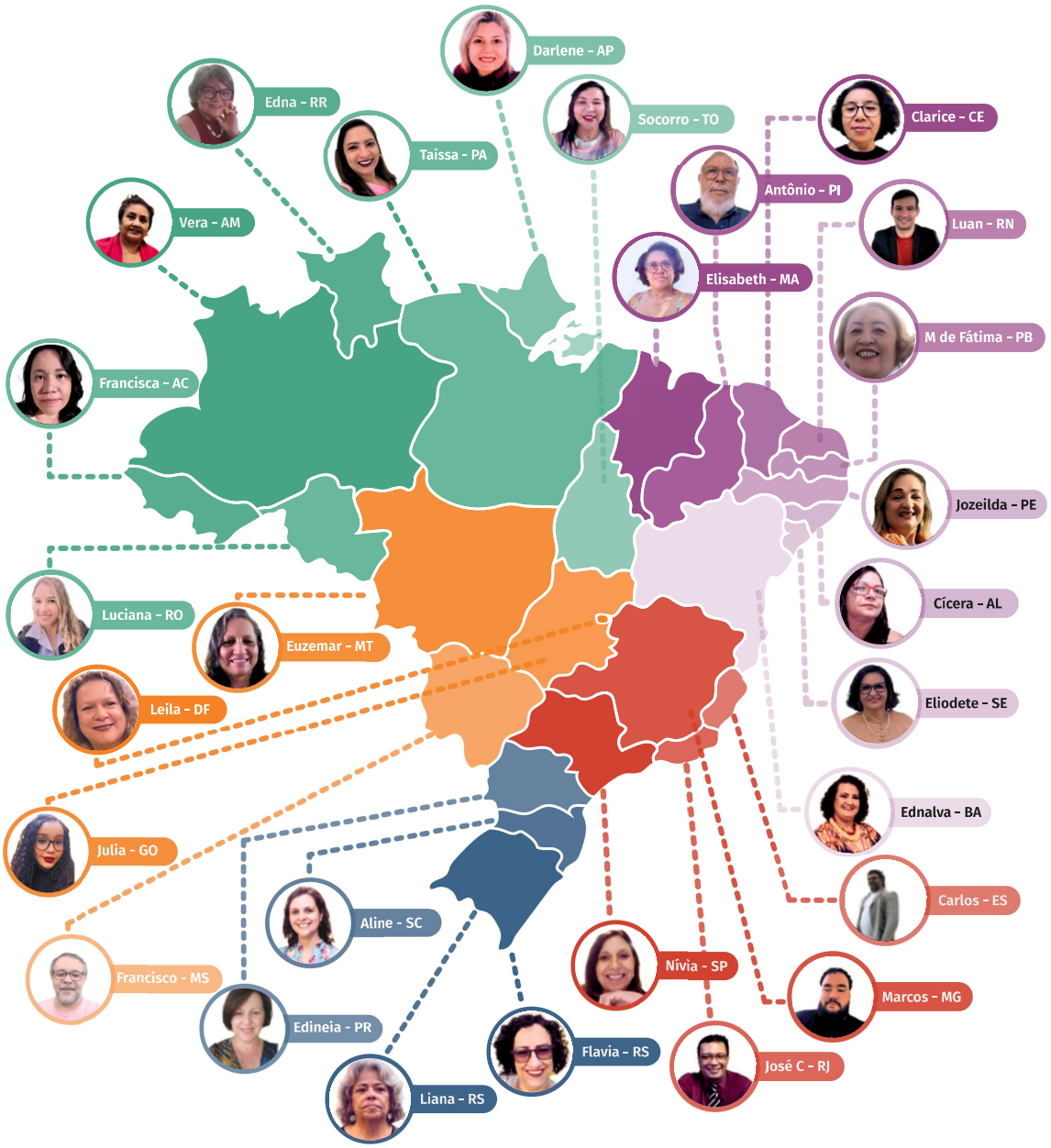
Este coletivo é formado por vinte e sete representantes das Unidades da Federação, **indicados pelos Fóruns Estaduais e Distrital** de EJA do Brasil, por isso os parágrafos, frases e palavras se originaram do compromisso, sem medidas, destas pessoas, cuja escolha se deu com base em suas atuações nos Fóruns, que são espaços legítimos de articulação, debate e defesa da EJA nos territórios.

Esta composição reforça o **compromisso com a escuta ativa das realidades locais e valoriza a experiência acumulada** por aqueles/as que, há anos, contribuem para a construção e o fortalecimento das políticas públicas voltadas à EJA. **Cada companheira e companheiro** trouxe consigo **profundo conhecimento** tanto sobre **a história da Educação de Jovens, Adultos e Idosos** como sobre **as pautas e urgências da modalidade**, haja vista que são militantes, pesquisadoras/es, professoras/es e/ou gestoras/es com muita estrada. E, sobretudo, educadoras e educadores rigorosamente freirianos.

Se assim não fosse, dificilmente teríamos avançado na compreensão dos fundamentos apresentados por Jara, bem como sobre a relação desta teoria-prática com a redação de um **Plano de Ação de Sistematização de Experiências da Formação em Serviço da EJA.**

Abaixo, localizamos cada sistematizadora e sistematizador na sua Unidade da Federação, com dados de maio de 2025, pois, na sequência, algumas mudanças ocorreram.

FIGURA 1 – Mapa do Brasil, com a presença das sistematizadoras e dos sistematizadores, em maio de 2025.



Fonte: Coletivo de Sistematização (2025).

Muito carinho e respeito por vocês, companheiras/os!

Liana Borges

Coordenação da Sistematização de Experiências

1. A SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: EDUCAÇÃO POPULAR E O PLANO DE AÇÃO DE SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DA EJA

Cara leitora, caro leitor, apresentamos o Plano de Ação de Sistematização de Experiências da Formação em Serviço da EJA, organizado pelo IFFar/RS, que será detalhado a seguir, ressaltando que ele é o resultado de mais de duas centenas de encontros entre esta Coordenação e o Coletivo de Sistematização.

Desde 30 de outubro de 2024 (seguiremos trabalhando até dezembro de 2026), estamos nos dedicando a estudar a teoria e a prática da Sistematização de Experiências, referencial freiriano elaborado por Oscar Jara. Entremeamos leituras de Jara, místicas de acolhimento e redações aprofundadas do Plano de Ação de Sistematização de Experiências da Formação em Serviço da EJA/IFFar (Plano de Sistematização de Experiências).

A noite de 30 de outubro de 2024, por ter sido significativa, merece ser recordada, pois nesta data se deu o I Encontro do Coletivo de Sistematização, em que se fizeram presentes as coordenadoras dos Círculos de Cultura — Maria Teresinha Verle Kaefer, Fernanda Santos Paulo e Cleia Margarete Macedo da Costa Tonin.

Na ocasião, tecemos considerações e reflexões sobre a importância da Sistematização de Experiências, no âmbito da Formação em Serviço do Pacto EJA. De forma acolhedora e sensível, iniciamos com a canção "Todo Cambia", interpretada por Mercedes Sosa, criando um ambiente de conexão e escuta.

Nossos encontros acontecem às quartas-feiras, em formato virtual, com duração média de duas horas. Nesse encontro, cada sistematizador/a se apresentou, compartilhou seus desejos de transformação para a EJA.

Reforçamos, também, o compromisso e a importância de que todo o processo de sistematização fosse construído de forma coletiva e solidária. Assim, iniciamos a elaboração do Plano de Ação de Sistematização de Experiências da Formação em Serviço da EJA/IFFar de maneira colaborativa e desafiadora.

Os desafios mostraram-se constantes! Em cada encontro e a cada pauta encerrada, outras possibilidades revelavam-se, oferecendo novos olhares sobre

as vivências que, muitas vezes, passam despercebidas, mas que, aos poucos, tornaram-se visíveis e significativas.

Daqui em diante, apresentamos este Plano de Ação de Sistematização de Experiências da Formação em Serviço organizado pelo IFFar/RS.

2. O QUE É A SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS?

Pensar a sistematização com e sobre a práxis dos processos formativos desencadeados pelos Círculos de Cultura em EJA passa, de forma imperiosa, pela necessidade de **"olharmos para dentro", observando "com lupa"**, com intencionalidade ético-política e pedagógica, a Formação em Serviço do IFFar.

Levando isso em conta, **optamos por seguir as orientações de Oscar Jara**, uma das principais **referências sobre o tema**, se não a maior.

Com Jara, no ano 2000, demos os primeiros passos na direção da compreensão sobre o que é sistematizar experiências, pois naquela oportunidade reunimos o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos e Idosos do Rio Grande do Sul (MOVA-RS) em um seminário de formação que contou com mais de mil pessoas. Na sequência, em outras três situações, seguimos estudando e praticando a Sistematização de Experiências. Na imagem abaixo, Jara está reunido com os fóruns de EJA do Brasil, em Porto Alegre, uma ação promovida pela Rede Escola de Governo do RS.

FIGURA 2 – Oscar Jara, na cidade de Porto Alegre, em reunião com os fóruns de EJA do Brasil (atividade promovida pela Rede Escola de Governo do RS, no período de 3 a 5/11/21)



Fonte: Acervo pessoal de Liana Borges.

Para Jara (2012), presidente honorário do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), o que é sistematizar uma experiência?

> A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica e o sentido de processo vivido nas mesmas; os diversos fatores que intervieram; como se relacionaram entre si e por que o fizeram deste modo. A sistematização de experiências produz conhecimentos e aprendizagens significativas que possibilitam apropriar-se criticamente das experiências vividas (seus saberes e seus sentimentos), compreendê-las teoricamente e ordená-las na direção de um futuro com uma perspectiva transformadora (Jara, 2012, p. 71).

Para executarmos a sistematização proposta por Jara, foi indispensável providenciar a **composição de um Coletivo de Sistematização de Experiências forte, coeso, problematizador, pesquisador e disponível a ensinar e aprender em *coparticipação* e em *comunidade***, já que o encontro de várias pessoas será o motor que elaborará, alimentará e sustentará a formulação do Plano de Ação de Sistematização de Experiências da Formação em Serviço da EJA.

Este grupo, equipe ou coletivo, conforme Jara (2012, p. 147),

> permitirá ir encontrando pistas, vazios, continuidades e descontinuidades no trajeto que vai sendo percorrido. Desta forma, será possível descobrir as incoerências de nossa prática, reorientar o rumo na procura de maior coerência como equipe [...].

No bojo desta afirmação, **Jara (2012, p. 241) assegura serem, pelo menos, três as características e condições básicas de um/a sistematizador/a: "interesse em aprender com a experiência; sensibilidade para deixar que a experiência fale por si mesma; habilidade para fazer análise e síntese".** Ademais, neste sentido, acrescentamos que gostar de escutar e de escrever também são requisitos indispensáveis.

Ou, como nos ensina Paulo Freire:

> O educador democrático não pode se negar ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão [...] ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das

> condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 1996, p. 19).

Em suma, **cabe ao Coletivo de Sistematização esboçar um Plano de Sistematização de Experiências**, ou seja, a recuperação de dados, informações e impressões a partir de instrumentos de pesquisa elaborados pelo próprio coletivo. Portanto, somente assim será possível sistematizar a Formação em Serviço nos diversos contextos nos quais a EJA está inserida, em especial sobre o impacto dos Círculos de Cultura na docência.

A este respeito, vale sublinhar o que Jara entende sobre a importância de um "olhar sistematizador" individual-coletivo e coletivo-individual.

> Trata-se de um modo de olhar para a experiência vivida, não para manter-se fixado ao passado, mas para projetar-se ao futuro. É uma produção de conhecimento para a ação transformadora, que é possível na medida em que compreendemos melhor a trama de relações que explica o nosso quefazer. Ao poder identificar os fatores que as dificultam ou facilitam, bem como as principais forças em tensão, os e as protagonistas das práticas, obtemos novas ou melhores pistas de como e de onde enfatizar para produzir mudanças, superar resistências, gerar sinergias, enfrentar outras propostas e tendências e, assim, projetar novos horizontes de maior alcance ou mais ampla perspectiva. Nesse sentido, potencializa nossas capacidades e nossas responsabilidades como pessoas, como sujeitos protagonistas da história que queremos edificar (Jara, 2012, p. 87).

Sistematizar a experiência dos Círculos de Cultura é uma tarefa muito importante, pois abrirá as percepções para muitas possibilidades, ajudando-nos a compreender melhor a realidade da EJA nos seus espaços de ação, bem como os impasses e as perspectivas da formação docente e a repercussão dos processos formativos no chão da sala de aula.

Quais são os cinco passos que organizam a Sistematização de Experiências que Oscar Jara propõe?

Resumidamente, seguindo as dicas do educador, vamos contar-lhes as rotas político-pedagógicas que definimos, sendo uma para cada passo: 1) Ponto de

partida; 2) Perguntas iniciais; 3) Delimitação da experiência; 4) Interpretação crítica; 5) Conclusões, comunicação e partilha.

Apropriamo-nos dos aspectos teóricos de cada passo e, concomitantemente, definindo como colocaríamos cada um deles em diálogo com a nossa utopia e com os inéditos viáveis. Vamos aos cinco passos.

PASSO 1 – O ponto de partida

A formação deste Coletivo decorre do que Oscar Jara chama de **passo 1 – o ponto de partida**: a **equipe** que sistematizará deve conhecer e participar do processo, por isso definimos os participantes por um critério-chave: ser ativista da EJA, pois é **fundamental conhecer e atuar como lutador/a na defesa das pautas históricas dessa modalidade** da educação básica, já que é esse Coletivo que delimitará a experiência que será sistematizada.

Sendo assim, fica mais fácil delimitar a experiência que será sistematizada. Optamos, então, pelos **Círculos de Cultura Virtuais e Presenciais, haja vista se constituírem na metodologia assumida pelo IFFar para desencadear a Formação em Serviço.**

> **PASSO 1**
>
> O ponto de partida: "Delimitar o objeto ou experiência a sistematizar (em tempo e lugar), identificando a prática específica, seus atores e condições e o período que servirá de base para a construção da aprendizagem" (Jara).

Desde esta primeira definição, seguimos tanto os conceitos ditados por Jara, destacando que a **Sistematização de Experiências não se limita a levantar, ordenar e classificar dados, mas organizar estes processos** tendo em vista tanto a investigação como a análise coletiva, para que seja possível tirar lições, aprendizados e sínteses representativas das experiências sistematizadas, para seu compartilhamento entre todas as pessoas envolvidas no Pacto EJA, e para além.

> Sistematizamos para compreender ainda mais as nossas experiências, e assim poder melhorá-las (Jara).

Por conseguinte, não **se trata de** construir um produto como um fim em si mesmo, mas de **estruturar um processo que contemple a memória descritiva**, a partir de um levantamento documental do que é feito, para promover a elaboração de relatórios analíticos e interpretativos, a serem compartilhados a posteriori, por meio da publicação de quatro *e-books*.

PASSO 2 – Perguntas iniciais

> **PASSO 2**
>
> **As perguntas iniciais e a delimitação do objeto**
>
> "Definir um objetivo preciso a ser alcançado como resultado desta Sistematização" (Jara).

As **perguntas iniciais orientam como definir os limites de uma experiência, isto é, o que dela será sistematizado. Para tanto**, foram escolhidas tendo em vista **uma análise minuciosa do Programa de Formação em Serviço do IFFar**, bem como mediante **a leitura crítica do Pacto EJA e** também **as impressões e testemunhos das/os sistematizadoras/es.**

Tivemos em mente, também, os acordos dos fóruns de EJA registrados nos relatórios dos dezoito Encontros Nacionais de EJA (ENEJAs) e dos cinco Seminários Nacionais de Formação de EJA (SNF)[3].

Assim sendo, a definição do objeto é estratégica e deverá *brotar com os pés no chão na EJA*. Após inúmeros debates e de muitas reescritas, **o Coletivo partiu da seguinte pergunta-chave:**

> **Quais experiências de Formação em Serviço devemos sistematizar, pois demandam uma interpretação crítica, no contexto do Pacto EJA?**

Qualquer planejamento político e pedagógico deve incluir quais são seus objetivos geral e específicos e quais serão as trilhas que deverão ser percorridas para que sejam atingidos.

No Coletivo de Sistematização, decidimos utilizar outros conceitos, pois se fez necessário encontrar palavras que melhor expressassem os princípios da Educação Popular. Portanto, a palavra-conceito **Utopia** entra no lugar do objetivo geral; e a palavra-conceito **Inédito Viável** assume o lugar dos objetivos específicos.

Sobre a **Utopia**, trazemos os versos do poema de Eduardo Galeano para externar nossa pretensão maior: quais respostas desejamos encontrar, desde os Círculos de Cultura Virtuais e Presenciais:

3 Para saber mais, acesse: <https://forumeja.org.br/eneja/> e <https://forumeja.org.br/brasil/iii-seminario-nacional-de-formacao-de-educadores-de-eja/>.

Para que serve a utopia? "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar." Eduardo Galeano, em "As palavras andantes".

UTOPIA DO COLETIVO DE SISTEMATIZAÇÃO

Fortalecer a política pública de EJA como direito, portanto, dever do Estado, fundamentada na Educação Popular, por meio da Sistematização de Experiências da Formação em Serviço, que tem em seu cerne os Círculos de Cultura, e como estes incidem na práxis das professoras e dos professores de EJA, na concretização de uma sociedade mais justa, humana e inclusiva.

A partir da Utopia, que demandou aprofundamento em muitas reuniões virtuais, desdobramos este grande objetivo em **três Inéditos Viáveis**, atendendo outro item do passo 2, que Jara (2021, p. 6) nomeia como eixos estruturantes que girarão "em torno dos aspectos centrais da experiência que mais nos interessam e, portanto, tornar-se um fio condutor para a leitura da experiência".

Optamos pelo **conceito freiriano de Inédito Viável**, porque é **essencial que finquemos nossos pés e nossos corações na constante busca pelas transformações**. Para Paulo Freire, **a história não é inexorável**; ao contrário, é passível de mudanças, de superação das situações-limites. Porém, desde que, para isso, acompanhe **duas perguntas cruciais: mudar o quê e para quem?**

Segundo o educador, em *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, a leitura de mundo deve ser movida pelo trânsito da consciência ingênua para a consciência crítica, possibilitando, com isso, aos sujeitos acreditarem que a **mudança é possível, que são capazes de superarem as situações-limites,**

> por isso mesmo é que muitos, entre eles, mergulhados no 'cansaço existencial' e na 'anestesia histórica', girando em torno de seus problemas e de suas preocupações pessoais, não podiam divisar o "inédito viável" mais além da 'situação-limite' em que se achavam imersos (Freire, 2013, p. 130).

Antes de vislumbrarmos os Inéditos Viáveis, pois eles precisam ser passíveis de efetiva realização, destacamos as seguintes pistas:

a) Dialogar e responder à Utopia;

b) Ser realizável no tempo definido no Plano de Ação da Sistematização;

c) Ser político e pedagógico — o quanto de potencial transformador da realidade da Formação em Serviço da/na EJA;

d) Ser passível de análise crítica coletiva;

e) Ser passível de escrita e de compartilhamento.

INÉDITOS VIÁVEIS

1. Perfilar os segmentos que estão envolvidos diretamente na Formação em Serviço de EJA, para que se reflita sobre quem são as pessoas coordenadoras, sistematizadoras e formadoras, o que pensam sobre a EJA e quais as expectativas sobre vivenciar um processo intenso de múltiplas aprendizagens.

2. Perfilar os estudantes da EJA, desde os aspectos que respondem quem são elas e eles, passando pelas experiências escolares anteriores, sonhos de futuro e sobre o papel da EJA em suas vidas.

3. Estruturar instrumentos de pesquisa participante, em consonância com os Círculos de Cultura, na direção da construção de um currículo integrado e emancipador.

PASSO 3 – Delimitação da experiência, trilhas e ações para a recuperação histórica da experiência

Quando escrevemos este capítulo, estávamos no mês de maio de 2025. Neste momento (final do ano de 2025), nos encontramos no desdobramento dos Inéditos Viáveis, ou seja, na concretização do **"Passo 3 – A recuperação histórica do processo vivido"**, por meio da **delimitação da experiência em eixos, trilhas e ações para a recuperação histórica da experiência, do Caminho 2 – O Pacto EJA.**

Esta etapa da construção coletiva é vital, pois se constitui no mapeamento detalhado do Plano de Ação da Sistematização.

Quanto à **delimitação da experiência**, após muito diálogo reflexivo, pontuado pela Utopia e pelos Inéditos Viáveis, elegemos **três caminhos** que, de acordo

com a percepção do Coletivo, melhor traduzem e correspondem ao Programa de Formação em Serviço da EJA:

a) **Caminho 1**: O Pacto EJA;

b) **Caminho 2**: A Formação em Serviço e os Círculos de Cultura Virtuais e Presenciais;

c) **Caminho 3**: Os Sujeitos da Formação em Serviço.

Inicialmente, no **Caminho 1 – O Pacto EJA**, definimos pela realização de entrevistas-diálogos com diversos segmentos que, de alguma forma, apoiaram a DPAEJA na construção e na implementação da política, bem como realizam o acompanhamento desta, totalizando quase noventa pessoas. Os resultados deste processo de sistematização **comporão o *e-book 2***, com previsão de lançamento em junho próximo de 2026.

Por sua vez, no **Caminho 2 – A Formação em Serviço e os Círculos de Cultura Virtuais e Presenciais**, encontramo-nos na fase de detalhamento da abordagem pretendida. No entanto, podemos adiantar que cada um/a dos/as sistematizadores/es realizarão encontros virtuais com aqueles/as que participam da Formação em Serviço do IFFar: MEC/DPAEJA e IFFar; coordenações Undime e Consed; formadores regionais e locais.

Portanto, no mês de maio de 2026, será organizado um conjunto de encontros com formadoras/es regionais e locais, professoras/es, entre outros. Os achados neste percurso serão sistematizados e publicados no ***e-book 3***, com lançamento indicado para o mês de setembro de 2026.

O **Caminho 3 – Os Sujeitos da Formação em Serviço** será descrito no ***e-book 4***, o qual tem previsão de lançamento antes do final de 2026. Este material será construído a muitas mãos, pois o objetivo é sistematizar a Formação em Serviço do IFFar, em cada um dos 27 territórios (unidades da Federação), desde a visão/percepção de quem faz. Contaremos, portanto, com relatos da Undime e Consed, das escolas e também do MEC/DPAEJA.

Cada um dos três caminhos, supramencionados, deverá considerar estes cinco elementos: 1) Definição de um ou mais eixos estruturantes; 2) Desenho de uma ou mais Trilhas; 3) Elaboração de uma ou mais ações para cada Trilha; 4) Indicação

de um ou mais instrumentos para as ações das Trilhas, bem como a definição de um cronograma de trabalho; 5) Acertar, previamente, quem serão os protagonistas a serem escutados em cada Ação/Trilha.

No **passo 3**, entre outros instrumentos, **utilizamos uma Ficha de Recuperação de Experiências, sugerida por Jara**, com o objetivo de anotar e sistematizar os principais pontos discutidos, as metodologias aplicadas e os aprendizados construídos coletivamente.

PASSO 3

A recuperação histórica da Experiência

"Passa por olharmos a experiência como um processo, a partir de registros e fontes, de identificar suas etapas, atores, inter-relações. Para isso, as informações deverão ser ordenadas, sendo que a reconstrução histórica deverá ser feita a partir do eixo de sistematização formulado. Essa recuperação do processo é a base para desenvolver um trabalho de análise de diferentes aspectos separadamente e de fazer sínteses e inter-relações entre os elementos encontrados" (Jara).

PASSO 4 – Interpretação crítica do processo vivido, análise, síntese e teorização

Assim como nos passos anteriores, este momento é crucial, pois é quando olhamos para a Experiência com olhares sistematizadores. O olhar sistematizador analisa, reflete e sistematiza os dados que derivam da recuperação histórica da experiência.

Para Jara,

> trata-se de um modo de olhar para a experiência vivida, não para manter-se fixado ao passado, mas para projetar-se ao futuro. É uma produção de conhecimento para a ação transformadora, que é possível na medida em que compreendemos melhor a trama de relações que explica o nosso *quefazer* (Jara, 2012, p. 86).

Não é uma fase simples, pois, novamente, não será possível escrever e descrever e, sobretudo, analisar todos os achados. No entanto, cada caminho deliberado pelo Coletivo de Sistematização se constituirá no suleador das ações.

Jara (2012) alerta que a **Sistematização de Experiências** deve ser encarada como **um processo vivo, contínuo e complexo**, portanto, é possível que não encontremos todas as respostas e explicações, assim como é provável que outros questionamentos e elucidações surjam.

Neste momento (março 2025), estamos neste Passo do Caminho 2 – O Pacto EJA, planejando o passo 3 do Caminho 2 e orientando a produção do *e-book* 4.

PASSO 4

Interpretação crítica do processo vivido, Análise, síntese e teorização

"Essa recuperação do processo é a base para desenvolver um trabalho de análise de diferentes aspectos separadamente e de fazer sínteses e inter-relações entre os elementos encontrados" (Jara).

Para os passos 3 e 4, quando se trata de sistematizar experiências, a metodologia não é algo menor e irrelevante, ao contrário, deve guardar coerência e dialogar com todos os pressupostos da Sistematização.

Por isso, a escolha de técnicas, processos, formatos e dinâmicas para organizar instrumentos de escuta e levantar dados, elaborar diversos tipos de registros, desencadear processos de análise, de interpretação e de compartilhamento dos resultados demandam um referencial teórico e

> epistemológico definitivamente não positivista e sim dialético, interpretativo, crítico e histórico; que a metodologia já não é uma debilidade sem salvação, pois tem se produzido várias propostas viáveis, consistentes e efetivas, obtendo resultados importantes, embora se mantenham em processo de permanente crescimento e aprofundamento (Jara, 2012, p. 68).

Elencamos, então, **alguns princípios metodológicos**, em que **Paulo Freire é a base epistemológica**, bem como outros autores/as que se alinham com a pedagogia freiriana e com a Sistematização de Experiências de Jara.

Na esteira das bases freirianas, o Coletivo de Sistematização delimitou quatro princípios para a realização dos cinco passos: a) **DIÁLOGO**: como ponto de partida e de chegada, em todos os momentos do percurso da Sistematização; b) **DELIBERAÇÕES**: as definições de todo o processo de Sistematização dar-se-ão no coletivo, no contexto da formação; c) **INSTRUMENTOS**: a elaboração dos instrumentos, registros, prazos, trocas serão construídos no contexto da formação, levando em conta as reais condições dos participantes; e d) **ANÁLISE**: o acompanhamento, monitoramento e a avaliação serão coletivas e construídas no contexto da formação.

PASSO 5 – Conclusões, comunicação e partilha

O **Plano de Ação de Sistematização de Experiências segue em elaboração**, pois **este último passo** desenrola-se da **concretização dos passos anteriores** e do **amadurecimento que surgirá da práxis**.

A **Sistematização de Experiências requer flexibilidade** na sua condução, porque algo pode (ou deve) ser alterado ao longo da sua implementação; no entanto, o plano inicial deve estar muito bem estruturado a partir do Coletivo de Sistematização. Jara recomenda que:

> o plano de sistematização deverá estar de acordo com as condições organizativas e pessoais de quem o impulsiona, no qual existirá coerência e correspondência entre seus diferentes elementos: o objetivo preciso que se procura atingir; a delimitação adequada do tempo e espaço da experiência; o› eixo central que articula os aspectos que mais interessam; as fontes de informação e a organização de atividades; os responsáveis; os instrumentos a utilizar, assim como os produtos que se esperam, acompanhado de um cronograma operativo e realista (Jara, 2012, p. 201).

"É aqui que a **Sistematização de Experiências permite** não só **'apropriar-se da experiência passada'**", mas **"apropriar-se do futuro"**, nos diz **Jara. Quanta boniteza tem nesta afirmativa!**

Quantos desafios e quantas esperanças depositamos na efetivação da EJA como política pública, em que a formação em serviço se torne, de fato, e para sempre, uma conquista intocável, exceto para avançarmos mais e mais na direção da consolidação da qualidade ética, política e pedagógica desta modalidade da educação básica.

Em síntese, estes são os cinco passos da Sistematização de Experiências da Formação em Serviço da EJA/IFFar:

QUADRO 1 – Cinco passos da Sistematização de Experiências da Formação em Serviço da EJA/IFFar

Cinco Passos	Decisões do Coletivo de Sistematização		
Ponto de Partida	Círculos de Cultura Virtuais e Presenciais		
Perguntas Iniciais	Quais experiências de formação em serviço devemos sistematizar, já que demandam uma interpretação crítica, no contexto da Formação em Serviço da EJA? **UTOPIA:** Fortalecer a política pública de EJA como direito, portanto, dever do Estado, fundamentada na Educação Popular, por meio da Sistematização de Experiências da Formação em Serviço, que tem em seu cerne os Círculos de Cultura, e como estes incidem na práxis das professoras e dos professores de EJA, na concretização de uma sociedade mais justa, humana e inclusiva.	**INÉDITOS VIÁVEIS**	**1.** Perfilar os segmentos envolvidos diretamente na Formação em Serviço de EJA, para que se reflita sobre quem são as pessoas coordenadoras, sistematizadoras e formadoras, o que pensam sobre a EJA e quais as expectativas sobre vivenciar um processo intenso de múltiplas aprendizagens; **2.** Perfilar os estudantes da EJA, desde os aspectos que respondem quem são elas e eles, passando pelas experiências escolares anteriores, sonhos de futuro e sobre o papel da EJA em suas vidas; **3.** Estruturar instrumentos de pesquisa participante, em consonância com os Círculos de Cultura, na direção da construção de um currículo integrado e emancipador.
Delimitação da experiência, trilhas e ações para a recuperação histórica da Experiência	**Caminho 1**: O Pacto EJA; **Caminho 2**: A Formação em Serviço e os Círculos de Cultura Virtuais e Presenciais; **Caminho 3**: Os Sujeitos da Formação em Serviço.		
Interpretação crítica do processo vivido, análise, síntese e teorização	Organização de instrumentos de sistematização: levantamento documental, entrevistas, encontros virtuais etc.		
Conclusões, comunicação e partilha	**4 *e-books*** *e-book 1* – este que estamos entregando; Caminho 1 = *e-book* 2; Caminho 2 = *e-book* 3; Caminho 3 = *e-book* 4.		

Fonte: Coletivo de Sistematização (2025).

A Sistematização de Experiências permite que as vivências locais sejam compartilhadas em âmbito nacional e, ao mesmo tempo, contribui para a construção de uma política pública sensível às realidades da EJA em todo o país. Para tanto, cabe ao **Coletivo de Sistematização recuperar e registrar a memória das práticas, refletir sobre os desafios e valorizar as conquistas** da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil.

Por fim, o Plano de Ação da **Sistematização de Experiências da Formação em Serviço do IFFar** apresenta-se como **uma ferramenta essencial para o fortalecimento da EJA**, pois os cinco passos descritos estão alinhados à busca de uma EJA significativa, transformadora e alinhada às reais necessidades dos sujeitos envolvidos.

Integrada ao Pacto EJA, a Sistematização de Experiências que estamos propondo se compromete a construir reflexões e pistas para a formação docente, bem como para que o Pacto EJA se consolide **em uma política pública de Estado inclusiva, dialógica e participativa.**

Leiam. Compartilhem. Debatam. Participem com novas ideias. Escrevam-nos pelo e-mail sistematizar42@gmail.com.

CAPÍTULO

2



O Brasil, a Democracia e o Direito à Educação para Todas as Pessoas

A investigação social nos permite compreender as experiências em um marco de referência mais amplo e também permitindo-nos explicar as inter-relações e interdependências que ocorrem entre diversos fenômenos da realidade histórico-social (Holliday, 2012, p. 157).

1. INTRODUÇÃO

A dinâmica social influencia, diretamente, a existência humana, a constituição da sociedade, garante o funcionamento de suas instituições e, simultaneamente, promove seu desenvolvimento contínuo.

Segundo Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), **o trabalho representa a condição essencial para a existência humana**, pois é por meio dele que os seres humanos produzem seus meios de subsistência. Essa relação produtiva não apenas transforma a natureza e, consequentemente, os próprios indivíduos, mas também estabelece a atividade prática como fundamento do conhecimento, da cultura e da consciência. **Ao transformar a natureza, os seres humanos produzem conhecimento que, sistematizado sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência.**

Na mesma direção, escreveu Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 124): "somos seres da práxis, seres do que-fazer; diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro-fazer. Os animais não 'admiram' o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do que-fazer, emergem dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho".

Como principal base teórico-filosófica dos autores citados, Marx, ao discutir o trabalho, afirma:

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe

> em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-se por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 255).

Em concordância com o ponto de vista do economista Pochmann (2021), entendemos que, no processo de produção e reprodução social, as transformações econômicas desempenham um papel central como catalisadoras de reconfigurações estruturais da sociedade.

As **transformações sociais contemporâneas**, impulsionadas pela **globalização econômica** e pelo **avanço das tecnologias de comunicação e informação**, resultaram em alterações significativas nos âmbitos econômico, social e cultural, gerando novos desafios para o mercado de trabalho e para a educação. A reestruturação do capitalismo, iniciada em meados dos anos 1970, promoveu mudanças qualitativas tanto nos processos produtivos, nos modelos de gestão e organização do trabalho, quanto na esfera político-econômica, com a hegemonia do **pensamento neoliberal que estabelece o mercado como ente regulador.**

Nesse contexto de necessidades e desafios de edificar um projeto societário em um mundo com rápidas transformações nas relações sociais e de trabalho, marcado por novas exigências de qualificação profissional e pela busca da cidadania, a educação se destaca como elemento fundamental (Castro, 2008).

Portanto, compreender as políticas educacionais em seu contexto sócio-histórico e econômico nos permite entender que **a educação contemporânea é profundamente marcada pela lógica da divisão internacional do trabalho**. Essa é estabelecida a partir da colonização e intensificada pela globalização neoliberal. Tal lógica estrutural, hierárquica e desigual do sistema produtivo global reflete, diretamente, nas políticas e práticas educacionais adotadas em diferentes países.

A lógica da divisão internacional do trabalho, inserida no contexto mais amplo do **capitalismo globalizado**, não se restringe à esfera econômica. Como aponta Florestan Fernandes (2008), o capitalismo, embora fundamentado na propriedade privada dos meios de produção, constitui-se também como um fenômeno sociocultural em cuja formação e evolução histórica concorreram vários fatores extraeconômicos. Daí que, segundo Fernandes,

> Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes (Fernandes, 1971, p. 192).

Essa herança colonial, destacada por Fernandes, materializa-se em três eixos históricos: (1) o modelo tecnicista autoritário; (2) os paradoxos da redemocratização neoliberal; (3) a ofensiva neoconservadora contemporânea.

Importante esclarecer que os ciclos históricos aqui analisados representam momentos de intensa ebulição sociopolítica e econômica, cuja complexidade multidimensional não é passível de esgotamento nos limites deste trabalho. Assim, **optamos por uma abordagem ampla que articula**, por meio de interconexão dialética, **processos macroestruturais e suas manifestações no campo educacional.**

Por fim, entendemos que este texto é um ponto de partida, não uma conclusão definitiva. Para aprofundamento, recomendamos a leitura das fontes e pesquisas especializadas aqui citadas, pois exploram detalhes que não puderam ser apresentados neste espaço.

2. A TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO

A democracia no Brasil é uma conquista resultante das lutas e da organização do povo brasileiro. A ***Constituição Federal de 1988***, elaborada durante o processo de redemocratização do país e intitulada "Constituição Cidadã", emergiu de amplos debates e da participação ativa dos diversos segmentos sociais organizados. Este marco jurídico consolidou o **Estado Democrático de Direito, definido no art. 1º da *Constituição Federal de 1988***, estabelecendo um conjunto de direitos fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

Entre seus **princípios**, destacam-se **a solidariedade, a soberania popular, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político**, pilares indispensáveis para a promoção da dignidade humana e para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Apesar dos avanços jurídicos representados pela *Constituição Federal de 1988*, a fragilidade democrática brasileira, evidenciada também pela escassez de mandatos presidenciais integralmente cumpridos, refletiu-se diretamente na instabilidade das políticas educacionais.

Na trajetória democrática do país, apenas três governantes concluíram seus mandatos: Juscelino Kubitschek (1956-1961), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), este último reeleito para um segundo mandato. Tais fatos, emblemáticos na história política nacional, não podem ser negligenciados pela população ao discutir a consolidação democrática no Brasil e, em certa medida, na América Latina.

Essa instabilidade política teve reflexos diretos na educação: **a alternância de projetos de poder dificultou a consolidação de um sistema educacional inclusivo, como demonstra a persistência de assimetrias históricas tanto na barreira de entrada ao sistema escolar quanto na marginalização intraescolar ou, ainda, quanto aos padrões de qualidade do ensino ofertado.** Conforme Gabriele Sampaio e Oliveira (2016), o princípio de igualdade no acesso aos serviços educacionais foi frequentemente violado no Brasil, resultando em efeitos perversos, especialmente para a população excluída do direito a uma educação de qualidade.

Marisa e Mariluce Bittar (2012) corroboram com esta ideia quando analisam que a consolidação da sociedade urbano-industrial durante o Regime Militar alterou a escola pública brasileira, pois o regime considerava indispensável um nível básico de escolarização para que o país alcançasse a condição de 'Brasil potência', como propagavam os slogans da época.

Diante dessa realidade, no final do período do Regime Militar, ainda segundo Cury (2008), a sociedade brasileira movimentou-se em torno da democratização da sociedade e da educação, assim:

> Constituía-se uma nova esfera pública democrática, tanto para combater o poder governamental antidemocrático como para reivindicar as várias faces da democratização, aí incluída a do Estado. Novos sujeitos políticos

> surgiam com projetos diferentes para o futuro. Firmava-se a convicção de que o Brasil não tinha incompatibilidade com a organização da vida democrática e a democracia política poderia conviver com justiça social (Cury, 2008, p. 297).

Vale destacar que, no decorrer dos anos de chumbo (**Ditadura Militar no Brasil, 1964-1985**), foram implementadas reformas que buscavam estruturar a educação de acordo com os interesses do Regime. Neste período, por exemplo, o sistema educacional foi caracterizado por **reformas curriculares** com ênfase em disciplinas técnicas e científicas alinhadas a **uma pedagogia tecnicista** que priorizava a **formação profissional e o controle ideológico**, bem como promovia a desarticulação docente, **uma forte repressão à organização estudantil e à liberdade de expressão nas escolas.**

Embora o projeto de abertura política gradual visasse à superação do regime autoritário, iniciado em 1974 sob o governo Geisel, foi na década de 1980 que a articulação de múltiplos setores educacionais, com expressiva participação popular organizada, conseguiu força política para a luta pela restauração democrática. Essa mobilização, ao convergir com outros agentes comprometidos com o fim da ditadura, culminou na convocação da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), responsável por elaborar a nova Carta Magna, que redefiniu os alicerces da redemocratização nacional, conforme Cristiane Machado e Andrade (2021).

Do contexto de elaboração da nova Constituição, destacam-se as **profundas mudanças no mundo do trabalho e a inserção do Brasil no capitalismo mundial, com implicações para a organização da educação no país.**

Segundo Júnior e Kugelmas (1991, p. 147), a transição política brasileira ocorrida entre as décadas de 1970 e 1980 teve origem não na crise do regime autoritário, mas na crise estrutural do Estado, fenômeno intrínseco à sociedade brasileira desde os anos 1930. Os autores esclarecem que esse processo crítico representou, essencialmente, a falência do modelo histórico de articulação entre capitais domésticos e internacionais.

Enquanto a constituinte discutia direitos sociais, **o Brasil já estava submetido às pressões do capital globalizado. Essa tensão explica por que nos anos 1990 as políticas educacionais priorizaram a formação para o mercado em detrimento da cidadania crítica.** Desde o fim da Guerra Fria, processo iniciado em 1985, com

a ascensão de Mikhail Gorbatchev como líder soviético, que tem como referência a queda do muro de Berlim em 1989, o padrão de acumulação do capital internacional veio se adaptando para se expandir pelas áreas do antigo mundo socialista, redesenhando, assim, uma nova ordem mundial multipolar, marcada pela hegemonia do sistema capitalista internacional.

Diante desse cenário de reconfiguração política e econômica, as transformações na superestrutura estatal passaram a orientar diretamente as políticas públicas sociais, com destaque para as políticas educacionais do Brasil. Assim, os esforços pela consolidação da democratização no país estiveram intrinsecamente conectados à luta pela garantia de uma educação pública de qualidade, compreendida como um direito fundamental e um pilar para o desenvolvimento social.

Uma das conquistas mais relevantes, materializada pela ***Constituição Federal de 1988***, encontra-se em seu art. 208: "[...] **Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria**" (Brasil, 1988).

Contudo, a trajetória das políticas educacionais nos anos 1990 inaugurou uma nova fase nas lutas pela democratização da educação, com ênfase na EJA, pois **com a intensificação das políticas neoliberais, muitas conquistas constitucionais se perderam**, dentre as quais a Emenda Constitucional nº 14/96, que, ao suprimir o termo "obrigatório" do art. 208 já citado, **restringiu a obrigatoriedade da oferta de educação pública para todos.**

3. NEOLIBERALISMO: ECONOMIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

A implementação dos princípios constitucionais de cidadania no Brasil encontrou obstáculos imediatos a partir da direção que a política educacional tomou nos **anos de 1990**, período marcado por desafios e contradições pautadas, reiteradamente, por **reformas de base neoliberais que priorizaram a eficiência e a qualidade em detrimento do acesso à educação de qualidade para todos**, dificultando o exercício da cidadania por uma parcela significativa da população.

As primeiras medidas de cunho neoliberal introduzidas no país foram implementadas durante as presidências de Fernando Collor de Melo (1990-1992), seguidas pelos governos Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A ideologia neoliberal, defensora da retirada do Estado do processo de regulação econômica (Estado Mínimo), pressupõe a **redução da participação dos governos nas áreas sociais**, transferindo essa tarefa para o setor privado. Conforme explicita Oliveira (2011, p. 199):

> O governo FHC (1995-2002), marcado pela estabilidade econômica alcançada através do Plano Real, promoveu importante reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização e modernização. Tal reforma que implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas, trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, consequentemente, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização. Esse modelo trouxe consequências consideráveis para a educação [...].

Além de cortes de investimentos nas áreas prioritárias para a grande maioria da população, saúde, educação e seguridade social, vistas como gastos ou despesas que pesam sobre o Estado, o **modelo neoliberal defende a radicalização da política de mercado**, chamada de choque de capitalismo, associada à adaptação da economia brasileira às exigências de modernização e de competitividade impostas pelos interesses internacionais ao país.

Gentili (1999) aponta que o modelo neoliberal, ao criticar enfaticamente a interferência política na esfera social, econômica e cultural, também questiona a própria noção de direito e a concepção de igualdade que serve (ao menos teoricamente) como fundamento filosófico da existência de uma esfera de direitos sociais nas sociedades democráticas.

Ocorreu, então, um processo socialmente jamais visto na história brasileira do pós-guerra: privatizações de lucrativas empresas estatais e flexibilização das leis trabalhistas e direitos sociais, desemprego em massa, terceirização e precarização das condições de sobrevivência. Como resultado, obteve-se um aumento em larga escala da exploração e da degradação humana, produzindo miséria e fome.

Frigotto (2018), ao analisar esse contexto, é enfático ao dizer que se ajustava à adoção da doutrina neoliberal a partir da privatização do patrimônio público e do aprofundamento do projeto de capitalismo dependente. Ainda segundo o autor,

> [...] a classe dominante brasileira, em suas frações ou "facções" centro-direita e extrema direita, ganhou organicidade para o objetivo histórico que lhe é comum: defender os privilégios de uma minoria associada aos centros hegemônicos do capital e solidificar o projeto mercantil de Educação (Frigotto, 2018, p. 247).

Na **década de 1990**, organismos multilaterais internacionais, Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), promoveram **reformas substanciais que atacaram o modelo vigente na educação brasileira.**

Sendo assim, a educação como direito de todas as pessoas passou a ser garantida por meio de programas que priorizavam a concentração de investimentos públicos no ensino fundamental, visando à universalização do acesso e a implantação de modelos gerenciais empresariais que privilegiavam indicadores de eficiência administrativa.

Estava dado o enfraquecimento da gestão democrática como princípio e como prática; a criação de mecanismos de controle financeiro, como o Caixa Escolar, responsável pela administração e fiscalização dos recursos institucionais (Tommasi; Warde; Haddad, 1998), também foi desvitalizado.

As reformas que apontavam para a formação de trabalhadores também foram ajustadas, aprofundando, com isso, o afastamento da educação básica dos pressupostos do Trabalho como Princípio Educativo.

4. GOVERNOS LULA I, II E DILMA: TRANSFORMAÇÕES ECONÔMICAS E SOCIAIS

Os desafios da garantia de uma educação de qualidade social para todas as pessoas foram marcados, no contexto econômico e político brasileiro do início do século XXI, por crises internacionais, como a do México, em 1994. Chamada de crise dos mercados emergentes, mostrou a fragilidade de um país que seguiu à risca o receituário neoliberal, e mesmo assim mergulhou numa profunda recessão, arrastando-se até a virada do século XX para o XXI.

A **crise mexicana de 1994**, longe de ser um evento isolado, refletiu a **fragilidade do modelo neoliberal em economias periféricas**. No Brasil, seus efeitos se manifestaram na desaceleração industrial e na crise de credibilidade do Plano Real, criando o cenário para a vitória eleitoral de Lula em 2002.

Para o Brasil, iniciava-se, então, um período de virada política e econômica, não só por conta de ajustes no modelo de desenvolvimento, que passava a se preocupar com a recuperação das indústrias, do emprego, com o fortalecimento de políticas sociais, como também a afirmação de agendas de combate à miséria e à fome que assolavam trabalhadores do país em consequência do abandono por parte do Estado.

Neste ambiente de certo fôlego desenvolvimentista, contudo, restavam a agricultura de exportação e a produção de matérias-primas para os países centrais, como os setores mais fortes da economia brasileira.

O contexto era favorável à produção de *commodities*[4], alavancadas pelo crescimento chinês e pelo abastecimento dos mercados europeus. Cabe ressaltar que se acirrava no país a disputa entre projetos políticos defensores do aprofundamento da política neoliberal e os que buscavam frear seu ímpeto com doses, ainda que tímidas e limitadas, de desenvolvimento industrial e fortalecimento do mercado interno brasileiro.

4 *Commodities* são produtos brutos ou pouco industrializados, como matérias-primas agrícolas ou minerais, que são comercializados em larga escala e seus preços são determinados por oferta e demanda internacionais. Exemplos incluem petróleo, café, soja, ouro e minério de ferro. São essenciais para a produção de bens e serviços e influenciam a economia global.

Fato é que, fortalecidos pelo sucesso da balança comercial por um período prolongado, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) conseguiram gerar empregos, fortalecer direitos e construir amplas políticas de inclusão social, sem descontentar os velhos setores dominantes da economia, agora associados também ao capital financeiro.

O compromisso com a inclusão social, materializado em programas como o Bolsa Família, estendeu-se à educação: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007) e a expansão do Programa Universidade Para Todos (ProUni, 2004) exemplificam a tentativa de reparar décadas de exclusão educacional.

De um lado, as políticas relacionadas à educação durante o primeiro Governo Lula refletem um esforço importante para enfrentar desafios históricos de corrigir desigualdades que há muito tempo privaram muitas pessoas do direito à educação, mostrando, assim, um compromisso com a justiça social e a inclusão.

Por outro lado, as políticas inserem-se no contexto das transformações econômicas globais deflagradas a partir dos anos 1980, marcadas pela reestruturação produtiva e intensificação da internacionalização do capital, fenômenos que redefiniram as condições de inserção subordinada do Brasil no capitalismo global, como já destacado anteriormente.

Essa dupla determinação revela a **natureza contraditória da política educacional**: enquanto buscava reparar déficits históricos de cidadania, simultaneamente adequava-se às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais transnacionalizado, **tensionando, assim, os propósitos emancipatórios da EJA com as demandas de formação alinhadas à lógica mercantil.**

Esse cenário de tensões entre projetos democráticos e interesses do capital agravou-se no contexto político recente, marcado por um profundo retrocesso democrático.

Em 2016, o Brasil sofreu uma grave ameaça à democracia com o impedimento do mandato da presidenta Dilma Rousseff, eleita em 2010 como a primeira mulher a ocupar o cargo; reeleita, democraticamente, em 2014. Sua vitória ocorreu em uma das disputas mais acirradas desde a redemocratização, com uma diferença de apenas 3% dos votos em relação ao candidato Aécio Neves. O processo foi

desencadeado em 17 de abril na Câmara dos Deputados e consumado no Senado em 31 de agosto de 2016.

É importante resgatar a dimensão geopolítica do golpe[5] para compreender que o argumento usado das "pedaladas fiscais" apenas encobria os verdadeiros motivos para sua destituição. A descoberta do petróleo no pré-sal impulsionou a construção de um modelo soberano de crescimento, baseado no aproveitamento da renda do petróleo para dinamizar a economia nacional.

Esse modelo previa a produção interna de equipamentos e infraestrutura necessários à cadeia do petróleo, com exigência de conteúdo nacional nas compras da Petrobrás, fomentando, por exemplo, o desenvolvimento da indústria naval, posteriormente desmontada quando se permitiu que as petroleiras importassem navios e plataformas do exterior (Filho, 2018).

A renda do pré-sal também permitiu ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) financiar empresas brasileiras, fortalecendo sua capacidade de competir no mercado global, como foi o caso da Friboi, da Odebrecht e de outras empresas de construção pesada. Além disso, o país investia em projetos estratégicos de defesa e tecnologia, como a construção de submarinos nucleares e caças, com transferência de tecnologia da Suécia, iniciativas lideradas por empresas que se tornaram alvo direto do golpe. Os royalties do petróleo seriam destinados para a educação e a saúde e 50% dos recursos do Fundo Social do Pré-Sal voltados para a educação como forma de reduzir as desigualdades no país (Lei nº 12.858/2013).

O Brasil ainda ganhava protagonismo internacional como parte do Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), bloco formado por países emergentes com potencial de constituir um novo polo de poder global, contrapondo-se à influência dos Estados Unidos. **Todos esses elementos tornavam o projeto brasileiro de soberania econômica e política uma ameaça concreta à ordem geopolítica tradicional**, o que ajuda a compreender o contexto e os interesses por trás da ruptura democrática. Para Filho (2018, p. 23),

5 Utilizamos a denominação "golpe", porque as condutas que foram imputadas como crimes de responsabilidade não são atos ilícitos que atentam contra a Constituição. Além disso, naquele momento, havia um clima de ódio ao PT, alimentado pela mídia com a divulgação constante de denúncias não comprovadas contra Dilma, Lula, o partido e as instituições da República. Judiciário, Ministério Público, OAB, entidades empresariais, Parlamento, partidos políticos e toda grande mídia passaram a agir de forma articulada com o objetivo de destruir o PT e impedir a candidatura de Lula. Para isso, não hesitaram em violar direitos fundamentais e dispositivos constitucionais, comprometendo gravemente o Estado de Direito.

começou com um golpe judicial-parlamentar-midiático, que levou à implantação de um governo estreitamente ligado aos interesses tanto do imperialismo, quanto de amplos setores da burguesia brasileira. Para atender a esses interesses, em dois anos foram feitas "reformas" que implicam, entre outras consequências, redução de salários, retomada das privatizações, desmonte da política para o petróleo e entrega a corporações de grandes parcelas do orçamento público em áreas como educação e saúde.

O **Governo Temer**, iniciado após o golpe de 2016, de acordo com Lombardi e Lima (2018), buscou a implementação de uma **agenda neoliberal conservadora**, marcada pela desregulamentação trabalhista e flexibilização de direitos, e também intensificou a exploração da força de trabalho mesmo diante de custos sociais como recessão e concentração de renda.

Os autores supramencionados apontam que o projeto político do Governo Temer contrasta, radicalmente, com as conquistas da era neodesenvolvimentista dos governos Lula e Dilma (2003-2016), período em que políticas redistributivas do governo petista elevaram a renda média em 34% e tiraram 40 milhões de pessoas da pobreza, conforme reconhecimento internacional.

A ofensiva do pós-golpe não apenas reverteu esses avanços, como expandiu a vulnerabilidade social para grupos antes protegidos, somando-se à combinação entre **reformas trabalhistas, terceirização irrestrita e estagnação econômica**, criando, desta forma, um cenário no qual ganhos de produtividade não se traduziram em melhorias salariais. Ou seja, estava dado o alargamento **das desigualdades históricas** e a reconfiguração do perfil da pobreza no Brasil contemporâneo (Lombardi; Lima, 2018).

As medidas regressivas no campo educacional atingiram o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelecia metas como a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação e o uso de recursos do pré-sal, representando conquistas históricas após décadas de reivindicações. Contudo, o golpe de 2016 interrompeu esse avanço, gerando um retrocesso equivalente a décadas de políticas educacionais. Como exemplo das medidas regressivas, podemos citar a Emenda Constitucional 95/2016 (Teto de Gastos) e a privatização do pré-sal, as quais inviabilizaram completamente o financiamento previsto.

Além disso, ressaltamos a **Reforma do Ensino Médio**, denominada de Novo Ensino Médio (NEM), imposta pela Medida Provisória 746/2016, sem consulta às Unidades da Federação e aos conselhos educacionais, violando, com isso, a autonomia federativa. Paralelamente, **desmontou-se a governança democrática ao intervir no Fórum Nacional de Educação (FNE)**, retirando sua competência de organizar conferências nacionais, transferindo-a unilateralmente para o MEC. Essas ações evidenciam a substituição de mecanismos participativos por decisões tecnocráticas e autoritárias.

Nos dois anos do Governo Temer, podemos assim sintetizar as medidas tomadas: compressão da massa salarial com queda nos rendimentos formais; a retomada acelerada de processos de privatização; desmonte da política para o petróleo e entrega às corporações de grandes parcelas do orçamento público em áreas como educação e saúde.

A continuidade desse processo, nas eleições de 2018, foi dada com a vitória do candidato de perfil autoritário, o ex-capitão do exército, Jair Bolsonaro.

Para Santos e Tanscheit (2019, p. 156), **a eleição de Jair Bolsonaro em 2018** deve ser compreendida como um processo que **consolida a reorganização e ascensão ao poder de uma nova e radicalizada direita no Brasil**. Nesse sentido, o Congresso Nacional simboliza a concepção da extrema radical com grupos políticos que não representam a pluralidade da população brasileira.

Esta nova fase trouxe consigo o afastamento de velhos atores de uma direita moderada, inscrita nos limiares de padrões republicanos, e a chegada ao poder de uma direita radical, cujo poder suscitava uma tentativa de revisão do passado recente do Brasil quanto ao Golpe Militar de 1964 e os 21 anos de arbítrio. Inclui-se, nesta releitura, a relativização da tortura, das mortes e dos desaparecimentos de adversários políticos dos militares, o anticomunismo ampliado para um antiesquerdismo, chegando à aproximação e afinidades com o nazifascismo e com o supremacismo.

Colocava-se, obviamente, em rota de colisão com os valores do humanismo e da democracia, com o respeito aos direitos humanos, com a diversidade e o reconhecimento dos direitos civis e sociais. O contexto político passa a ser de violência simbólica, psicológica e efetivamente física, trazendo para o convívio social um clima de acirramento de posições em doses cotidianas, construindo

assim a ambiência política para a ação de um congresso igualmente radicalizado à direita, como aliado fundamental das contrarreformas trabalhista, previdenciária, educacional e administrativa, tão ambicionadas pelo grande capital.

O desmonte e a desregulamentação da economia e dos direitos sociais, contudo, ainda são atravessados pela **crise sanitária trazida pela pandemia de covid-19**, que mergulhou a sociedade brasileira em um profundo vale de morte, abandono e perplexidade, em meio às articulações legitimadoras da dilapidação das instituições brasileiras, como efeito direto da convergência entre o ultraliberalismo e o neoconservadorismo, como veremos no próximo item.

5. NOVOS E VELHOS SUJEITOS SOCIAIS: ULTRALIBERALISMO, NEOCONSERVADORISMO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL

A persistência das **crises financeiras internacionais**, de um lado, e as tentativas do capital global de aumentar seus lucros por meio da **intensificação da exploração do trabalho**, de outro, possibilitaram um ambiente propício para a **radicalização da política**. Nesse contexto, um dos principais objetivos passa a ser promover ainda mais a desregulamentação da economia, tanto no Brasil quanto no mundo, levando a uma fase superior do neoliberalismo, chamada de **ultraliberalismo**.

O **ultraliberalismo, ao desmontar o Estado Social**, criou um vácuo ideológico preenchido por um ideário conservador baseado em pautas de costumes, desqualificadoras das minorias sociais, ignorando o racismo, o machismo, a LGBTQIA+fobia, às questões ambientais e a preservação da natureza e da ciência, favorecendo, assim, o discurso de personalidades até então secundárias[6], que ascenderam à cena política como soluções messiânicas. Essa simbiose entre economia desregulada e moralismo reacionário, que Fraser (2017) chamou de

6 Vereadores, deputados estaduais e federais, senadores do baixo clero, até então com pouca influência legislativa, líderes de Igrejas Evangélicas Neopentecostais, figuras do Poder Judiciário, tais como procuradores da República e juízes da Operação Lava Jato em Curitiba, ativistas de movimentos conservadores, como o MBL, o Vem pra Rua, o 300 do Brasil, figuras da imprensa e dos meios artístico e midiático, alguns inclusive com notória projeção nas redes sociais, além de filósofos, intelectuais conservadores e empresários do ramo de rede de lojas de departamento, do agronegócio e do setor financeiro.

'aliança progressista às avessas', explica por que o discurso anticorrupção serviu de cavalo de Troia para o avanço do neoconservadorismo.

Associados, o **ultraliberalismo e o neoconservadorismo** passam a **angariar a simpatia de segmentos sociais organizados** em torno de **bandeiras antissistema**, focadas em desmoralizar a democracia, considerada um modelo fraco de poder por não calar e não conter as minorias sociais e suas pautas, como, ao mesmo tempo, defender atitudes autoritárias de poder, sempre baseadas na defesa de interesses de grupos privilegiados da sociedade brasileira e mundial.

A este movimento se associaram grupos fundamentalistas conservadores, alguns de matriz religiosa, com concepções de poder cada vez mais **próximas dos princípios fascistas**, não raro, atraindo a participação de simpatizantes destas ideologias nefastas e afeitas à necropolítica. Desde a ideia-chave "homens e mulheres de bem" ocupam-se em consolidar o neofascismo, contando, inclusive, com o apoio das massas.

No Brasil, essa dinâmica global assumiu contornos específicos: a aliança entre financeirização e agronegócio, analisada por Pochmann (2021), combinou-se com uma tradição política patrimonialista, criando um bloco de poder que usa o moralismo como cortina de fumaça para a espoliação econômica. Constrói-se, desta forma, **um bloco histórico de poder** que reúne entre seus aliados o **mercado financeiro** e o **agronegócio**, associados à **mídia corporativa**, popularizando a indústria cultural a serviço dos valores de mundo desses grupos.

Essas forças políticas, totalmente integradas aos recursos e interfaces das redes sociais, utilizam amplamente as Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs) para disseminar **ações políticas baseadas em discursos de ódio** contra aqueles que pensam de maneira diferente. Além disso, espalham notícias falsas, conhecidas como ***fake news***, e empregam **estratégias sensacionalistas** para desviar a atenção quando enfrentam contextos desfavoráveis.

Nesse contexto, **a educação brasileira se vê invadida pelos chamados reformadores empresariais da educação**, a saber, institutos e fundações, reunindo grupos corporativos anteriormente dedicados a negócios tão distantes da pasta educativa, mas que vislumbram disputar os fundos públicos da educação.

Por esta via, implanta-se no país uma estratégia educacional como espaço de oportunidades e negócios, que, por meio de ofertas de serviços e produtos,

privatiza a educação brasileira, mesmo a pública, de forma velada, por meio da política meritocrática.

O neoconservadorismo também passou a atacar, sistematicamente, a educação brasileira, desacreditando-a e apontando-a como espaço de doutrinação de crianças, adolescentes e jovens. **Este ataque vai da discussão sobre a função social da escola, chegando à organização curricular e à liberdade de cátedra**; passa também pela gestão da educação e, claro, pela formação docente inicial e continuada. Somado a isso, o negacionismo científico, transformando professores de todos os níveis da educação em potenciais inimigos da "sociedade de bem".

Essa corrente ideológica, nesse contexto, representa mais do que uma reatualização de valores tradicionais: trata-se de uma **articulação entre neoliberalismo econômico e moralismo conservador**, como destacado por Harvey (2008) e Nancy Fraser (2017), que encontram na educação um dos principais alvos para a formação de subjetividades disciplinadas e alinhadas aos imperativos do mercado.

O impacto na educação não se limita a ataques pontuais: como demonstra Apple (2006), visto que o neoconservadorismo opera por meio de uma "aliança conservadora" que inclui neoliberais, conservadores autoritários, setores religiosos e tecnocratas da eficiência. Essa aliança impacta a educação ao promover reformas curriculares e avaliações em larga escala que objetivam padronizar o conhecimento e controlar o trabalho docente.

No Brasil, o Movimento Escola Sem Partido exemplifica esse tipo de intervenção, ao propor um modelo de "neutralidade" que, na prática, cerceia o debate crítico e plural nas escolas, reforçando uma pedagogia do silenciamento.

Giroux (2001) complementa essa análise ao afirmar que **a ideologia neoconservadora também atua por meio de uma pedagogia cultural**, que molda os sentidos da cidadania, da identidade e da autoridade, **promovendo uma cultura do medo e da obediência.**

As disputas curriculares em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se inserem nesse cenário como um excelente exemplo. Não nos iludamos, pois a BNCC, embora apresentada como uma resposta à histórica desigualdade educacional brasileira, traduz, na verdade, uma concepção tecnicista, mercantilista e gerencialista da educação.

A **BNCC, longe de ser mera política técnica, é peça-chave nesse projeto, já que prioriza competências e habilidades mensuráveis** em detrimento de uma formação crítica e humanista, representando, assim, um retrocesso frente às concepções progressistas de currículo como prática social. Essa crítica é compartilhada por autores como Freitas (2018), que entendem a BNCC como uma tentativa de adequar a escola às demandas do mercado de trabalho globalizado, em prejuízo da construção de um projeto educativo emancipador.

Da Silva (1999, p. 54) sustenta que o currículo nunca é neutro: "ele expressa escolhas políticas e disputas de poder, sendo um campo estratégico para a reprodução ou transformação das estruturas sociais". **A padronização curricular, portanto, deve ser compreendida como uma forma de controle ideológico**, que busca conformar os sujeitos a uma lógica meritocrática e individualista, esvaziando o papel da escola como espaço de formação da cidadania crítica.

Em *À sombra desta mangueira*, Paulo Freire (2015, p. 37) chama a atenção sobre a cilada que está posta diante da educação e das professoras e professores quanto à neutralidade apregoada, sobretudo, por vertentes educacionais, tal como a que sustenta a BNCC.

> No fundo, a perspectiva neoliberal, pragmática, reforça a pseudoneutralidade da prática educativa, reduzindo-a à mera transferência de conteúdos aos educandos a quem não se exige que os apreendam para que os aprendam. É essa mesma "neutralidade" que fundamenta o esvaziamento da formação do torneiro em simples treino no emprego de técnicas e procedimentos ligados ao domínio do torno (Freire, 2015, p. 37).

Se **a BNCC representa a face técnica do neoliberalismo educacional, a pandemia revelou sua face predatória**: Cecília Hypolito (2021) demonstra como a covid-19 foi instrumentalizada para acelerar a entrada de conglomerados tecnológicos nas escolas públicas, sob o disfarce da modernização. Conforme aponta Cecília Hypolito (2021), a privatização neoliberal da educação pode seguir múltiplos caminhos, determinados pelas particularidades históricas, políticas e sociais de cada contexto local.

Uma dessas trajetórias é a "privatização pelo desastre", que se aproveita de cenários catastróficos, como crises profundas decorrentes de acidentes naturais,

conflitos armados ou ações humanas destrutivas, para avançar sua agenda. A degradação ambiental, por exemplo, é citada como fator potencial para o surgimento de crises como a da covid-19, criando condições que facilitam a implementação dessas políticas. Nesse sentido, Hypolito afirma que

> [...] a pandemia do Covid-19, em uma tessitura de políticas educativas já articuladas e em processo de consolidação, tanto por grupos neoliberais quanto neoconservadores, tanto nas políticas curriculares quanto de propostas de formação docente, transformou-se em um cenário de desastre oportuno para consolidar um mercado já promissor de introdução de tecnologias, materiais didáticos e de consultorias e parcerias público-privadas. Este talvez esteja sendo um dos momentos mais promissores para o ingresso do mercado na educação e da educação pública no mercado (Hypolito, 2021, p. 45).

É incontestável que, no período 2020-2021, **a pandemia de covid-19 intensificou as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro**, expondo uma problemática amplamente diagnosticada pela comunidade educacional.

A adoção do ensino remoto emergencial, que se prolongou em demasia, dadas as condições das famílias das classes trabalhadoras, evidenciou o abismo digital entre as redes públicas e privadas, entre áreas urbanas e rurais, entre classes sociais distintas. Dados da TIC Educação (2020) nos mostram que 39% dos estudantes da rede pública não tiveram acesso adequado à internet, dificultando ou inviabilizando o acompanhamento das atividades escolares, por exemplo.

Nesse contexto, **a tecnologia foi apresentada como solução, mas frequentemente sem considerar as condições reais** de acesso e permanência dos estudantes das escolas públicas. Souza (2023) corrobora com esta ideia:

> [...] entendemos que as tecnologias e seus recursos não falam por si, fazendo-se necessário as fontes de conteúdo, os conceitos e as questões problematizadoras de forma planejada, articulada e sistematizada. Tal fato nos remete ao importante papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, bem como a relevância da formação docente que esteja em sintonia com uma proposta de intervenção crítica, capaz de encorajar os educandos jovens, adultos e idosos e interpretar a realidade e exercer uma intervenção transformadora na sociedade, como propõe Mészáros (2008). Trata-se, assim, de superar nas salas

> de aula da EJA a prevalência da "educação bancária", tão fortemente criticada por Freire (2008), prática esta comprometida com a reprodução de estruturas da exploração, das relações assimétricas de poder e na atitude apassivadora das camadas populares (Souza, 2023, p. 185).

Além disso, autores como Williamson e Anna Hogan (2020) e Peters *et al.* (2020) chamam atenção para os riscos da mercantilização da educação por meio das plataformas digitais. O que se configurou foi um **avanço do "capitalismo de dados" no campo educacional**, a partir do qual empresas de tecnologia passam a controlar não apenas os meios, mas os próprios conteúdos e modos de ensinar e aprender, transformando plataformas digitais em ferramentas de controle e mercantilização, enquanto o Estado se omitia diante da exclusão de milhões de estudantes.

Essa tendência reforça, portanto, a **lógica neoliberal de responsabilização individual, flexibilização do trabalho docente e desresponsabilização do Estado.** A pandemia, ao acelerar a digitalização da educação, também evidenciou a ausência de políticas públicas estruturadas e a fragilidade da escola pública frente às demandas emergenciais. Para além da crise sanitária, trata-se de uma crise de projeto: que tipo de educação queremos construir no pós-pandemia? Qual estamos construindo?

É neste cenário que, mais uma vez, **o pensamento de Paulo Freire** (1987, p. 231) **torna-se ainda mais atual**, porque, para o educador, **a educação como prática da liberdade deve promover a leitura crítica do mundo**, a construção coletiva do conhecimento e a valorização da experiência histórica e cultural dos sujeitos.

Em seu último livro escrito em vida, *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa, assim Freire manifestou-se:

> O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra (Freire, 2011, p. 54).

Retomar **a pedagogia freiriana é resistir às ofensivas conservadoras, defender a escola pública e democrática, reafirmar o papel do currículo como instrumento de emancipação e transformação social**. O enfrentamento ao neoconservadorismo exige a valorização do trabalho docente, o fortalecimento da gestão democrática, o reconhecimento das diversidades e o compromisso com a justiça social.

Por fim, **a trajetória brasileira evidencia que o direito à educação permaneceu refém de um projeto societário marcado por contradições profundas** e que avanços democráticos conviveram com a persistência de estruturas excludentes.

Da herança colonial e do período ditatorial, que consolidaram um modelo educacional tecnicista e privatista, até a redemocratização sob a Constituição de 1988, as políticas públicas oscilaram entre a promessa emancipatória e a subordinação às lógicas mercantis.

A ascensão do neoliberalismo nos anos 1990, com sua ênfase no Estado Mínimo e na mercantilização, fragilizou a concepção da educação como direito social, transformando-a em *commodity* regulada por demandas de mercado. Governos como o de Lula (2003-2010) tentaram conciliar inclusão e justiça social com as exigências do capital globalizado, mas as tensões revelaram-se insuperáveis: a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, por exemplo, tornou-se emblemática nesta disputa entre formação cidadã e adaptação ao trabalho precarizado.

Em síntese, o **período pós-2016 aprofundou a crise com a convergência entre ultraliberalismo econômico e neoconservadorismo político**, que instrumentalizaram a educação como campo de batalha ideológica. Iniciativas como o movimento "Escola Sem Partido", "Escola Cívico-Militar" e a Base Nacional Comum Curricular, por seus vieses tecnicistas e desumanizadores, representaram tentativas de silenciar o pensamento crítico e alinhar o sistema educacional aos imperativos do mercado.

A pandemia de covid-19 (2020-2021) agravou essas desigualdades, expondo não apenas o abismo digital e a fragilidade estrutural das escolas públicas, mas também acelerando a privatização "pela via do desastre" (Hypolito, 2021).

Diante desse cenário, a pedagogia freiriana, mais uma vez, emerge como antídoto político e ético. A defesa intransigente da escola pública, democrática e laica exige reconhecer que o currículo não é neutro: ele reflete disputas de poder

e projetos societários em conflito. Como alertou Freire (2015), a pretensa neutralidade da educação sob a lógica neoliberal esvazia seu potencial transformador, reduzindo-a a mera transmissão de habilidades para o mercado.

Nesse sentido, o **Pacto EJA**, lançado em **2024** pelo Governo Lula III, representa um marco estratégico na **retomada de uma educação de base popular para Jovens, Adultos e Idosos**, ao recentrar o eixo formativo na **leitura crítica do mundo e na valorização das culturas locais** como fundamentos ontológicos do processo educativo.

Reafirmar o direito à educação como pilar da democracia brasileira implica enfrentar o neoconservadorismo com um projeto coletivo que una justiça social, diversidade e emancipação, onde "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 2011, p. 58), para que a escola seja, finalmente, espaço de humanização e não de reprodução da barbárie.

CAPÍTULO

3



A Educação de Jovens, Adultos e Idosos: histórias de lutas e resistências, avanços, retrocessos e interdições

1. O LEGADO HISTÓRICO DA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL

Tomando-se o analfabetismo como exemplo, já que é um tema de grande relevância na história do Brasil, pois carrega as marcas concretas das injustiças e das desigualdades de direitos de boa parte da população da sociedade brasileira, passaremos a analisar o percurso recente da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no país.

Apesar das transformações econômicas, políticas e sociais, persistem, no campo dos direitos educacionais, não apenas diferenças de acesso, mas mecanismos de (re)produção de índices de analfabetismo e de subescolarização, seja por meio das interrupções ou interdições da modalidade expressas, por exemplo, conforme os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2024), cerca de 30% da população entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais.

Neste contexto, duas frentes diametralmente opostas se colocaram não só na constatação do quadro educacional marcado pela exclusão do direito à educação, como também na formulação de estratégias de superação desta realidade.

A primeira frente ocorreu entre os anos de 1950 e início dos anos 1960, em que os Movimentos Sociais ligados, especialmente, à Educação Popular, associados a uma compreensão de se ter tanto uma nação escolarizada como a promoção de um desenvolvimento econômico soberano, incluindo, sobretudo, os anseios da classe trabalhadora por democracia, inclusão social, direitos e participação política na construção do país como projeto de futuro.

Assim, para estes grupos, a luta pela educação se associava à luta por emancipação dos estratos sociais em condição de subalternidade, sendo considerado fundamental o acesso à educação escolar crítica e à formação humana dos sujeitos.

A segunda frente, diametralmente distinta da perspectiva da Educação Popular, foi gerada em 1964, a partir da efetivação do Golpe Militar no Brasil. Enquanto os Movimentos Sociais lutavam pela garantia de direitos sociais, a ditadura militar passou, severamente, a reprimir tais iniciativas. Para estes, a preocupação em combater o quadro da exclusão social e educacional aconteceu somente sob o ponto de vista do discurso.

As práticas deste triste período da história do país interessavam às forças políticas alinhadas aos interesses internacionais dominantes, ou seja, incluir no jogo político as massas não escolarizadas, uma vez que, dessa forma, teriam um controle sobre as mesmas, bem como para maquiar a realidade excludente que se apresentava através dos índices da educação brasileira, se comparada com outros países da América Latina. A proposta, então, era promover uma educação tecnicista, sob a lógica da eficiência, da eficácia e da racionalidade técnica. A partir desse momento, nasceu a Suplência e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), como analisaremos a seguir.

Sobre estas visões distintas e contraditórias, **Paulo Freire**, na obra *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários às práticas educativas (2011), chama a atenção para a **impossibilidade de considerar o ato educativo como neutro**, haja vista que o educador defende que as professoras e professores, conscientemente, percebam as contradições entre esses dois campos em disputa e façam as suas opções. De acordo com Freire:

> É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser político, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação (Freire, 2011, p. 110).

O período de 1967 a 1985 foi marcado pelo caráter de suplência e aligeiramento na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, por meio do Mobral. Quanto ao Mobral, o objetivo foi a superação do analfabetismo no Brasil (o termo que usavam era 'erradicação'), no entanto, não havia perspectiva de um efetivo enfrentamento das causas do problema.

Ainda sobre o Mobral, o Movimento foi apresentado como prioridade do governo militar, entretanto, foi alvo de críticas por seu caráter ideológico e por promover uma visão de alfabetização que atendia aos interesses do Regime Militar que se deu, sobremaneira, por meio do silenciamento das experiências de Paulo Freire.

O patrono da educação brasileira defendia uma alfabetização capaz de conscientizar os oprimidos. Por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita se apresentava como elemento fundante do processo de transformação e de libertação.

Desde a perseguição do educador, que resultou no seu exílio, até o emprego equivocado do Método de Alfabetização em formato de cartilhas — a palavra *tijolo* não mais representava a realidade dos trabalhadores da construção civil — a *Palavra Geradora*, como apregoava Paulo Freire.

Neste contexto, Ferraro (2009, p. 98) assevera que "o governo militar não se contentou em acabar com os movimentos políticos de Alfabetização e Cultura Popular alinhados a Paulo Freire. Entendeu que precisava provar que a alfabetização era e devia ser tratada como uma questão apenas técnica, de método".

Além disso, **o Mobral contribuiu com a prevalência** de um projeto de país que destinava às classes trabalhadoras brasileiras, à parcela não alfabetizada, ou não escolarizada, que viviam em condições sociais adversas, uma **alfabetização e uma escolarização voltadas à preparação de mão de obra** que fosse capaz de atender ao desenvolvimento industrial e da construção civil.

Tudo isso resultou em uma alfabetização funcional, uma escolarização precária, com índices maquiados que omitiam a essência do problema — a desigualdade social. Para Soares (2003), o Mobral não atingiu suas metas iniciais:

> As metas iniciais previstas, no entanto, ficaram longe de serem atingidas. Isso porque o Mobral não alterou as bases do analfabetismo, calçadas fundamentalmente na estrutura organizacional da educação no país. Além disso, o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem (Soares, 2003, p. 14).

Diante do exposto, fica nítida a solidez das estratégias e dos princípios das ações dos anos de chumbo: procuraram "tapar o sol com a peneira" ao não reconhecerem, publicamente, a gravidade e a perversidade da exclusão educacional;

pelo contrário, responsabilizaram os próprios sujeitos com pouca ou nenhuma escolaridade pela própria condição.

Retomando as questões pertinentes à Educação Popular, como já apontamos, seu principal representante foi o educador Paulo Freire, crítico da Educação Bancária, o qual defendia uma educação engajada, crítica e comprometida com a transformação, com a superação de todas as formas de opressão.

Como ilustração, seu trabalho foi assumido pelos Movimentos de Cultura Popular; pelas escolas comunitárias, nas periferias das grandes cidades; pelo Projeto Seringueiro; pelos projetos de alfabetização de trabalhadores de assentamentos, de trabalhadores sem-terra e pelo Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, mas que passou por uma reestruturação na segunda metade da década de 1980 ao traçar novos caminhos na luta pela Educação Popular (Di Pierro, 2000).

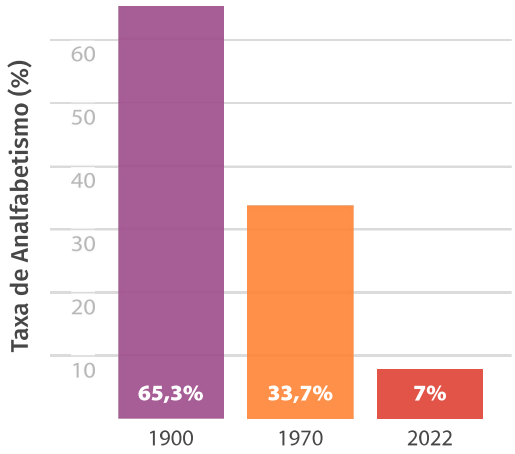
Contudo, o crescente envolvimento dos Movimentos Sociais com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos não impediu a extinção da Fundação Educar pelo Governo Collor (1990-1992), justificada como medida de contenção de gastos estatais, o que impactou municípios e organizações sociais dependentes de recursos federais para programas de alfabetização de adultos. Entretanto, Collor priorizou como política educacional o ensino fundamental para crianças de 7 a 14 anos, sendo que isso influenciou a EJA como política mercantil, conformando-se com a transferência de responsabilidades sociais para as ações filantrópicas ou para o setor privado.

No entanto, em resposta às medidas restritivas do Governo Collor em relação à EJA, o debate nacional sobre as ações nesse campo foi retomado, em grande medida, pela mobilização do país em torno das recomendações das conferências internacionais de educação e, especialmente, a Conferência Mundial de Educação para Todos.

Embora as iniciativas do governo federal não estivessem alinhadas a esta perspectiva, emergiu uma importante mobilização da sociedade civil em prol da valorização da educação, com especial atenção à Educação de Jovens, Adultos e Idosos. **Havia expectativa de que a mobilização internacional sobre o tema pudesse inaugurar uma nova etapa, posicionando a EJA como prioridade no cenário educacional do país.**

Segundo o MEC (2003), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontava que em 1900 o Brasil tinha 65,3% da sua população não alfabetizada; em 1970, esse percentual caiu para 33,7%. Em relação aos dados mais recentes, o Censo Demográfico de 2022 observa que, entre os 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, 151,5 milhões eram capazes de ler e escrever um bilhete simples, enquanto 11,4 milhões não tinham essa habilidade, sendo que **a taxa de analfabetismo ainda está em 7,0%**, como demonstra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – Taxas de redução do analfabetismo no Brasil (1900/2022)

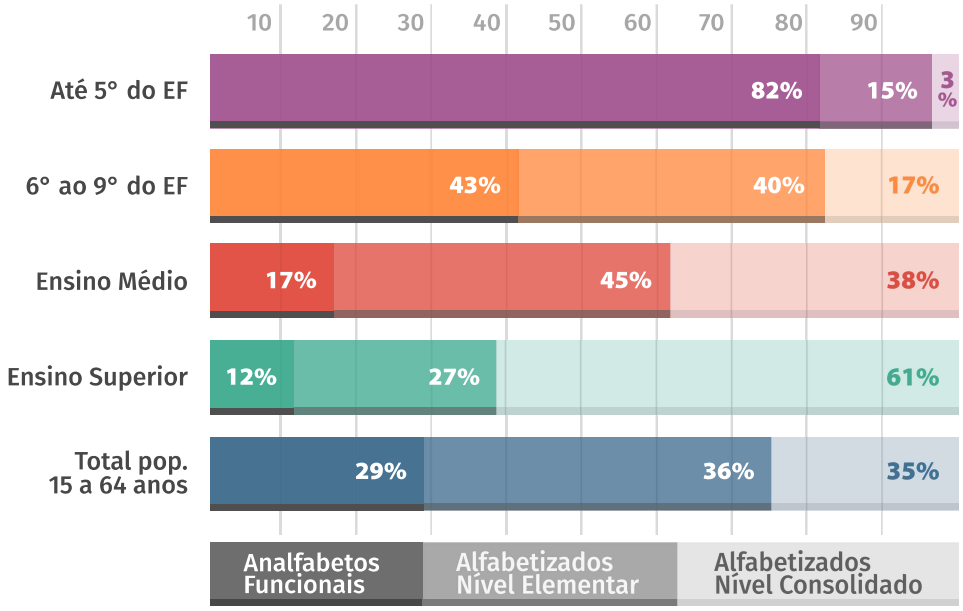


Fonte: Censo Demográfico de 2022.

Porém, é preocupante o **índice dos analfabetos funcionais**, definidos como aqueles capazes de ler apenas palavras isoladas ou frases curtas, além de identificar números familiares, como telefones, endereços e preços. Por iniciativa da Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro/Ibope, uma pesquisa foi realizada com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos brasileiros.

Tal pesquisa, recentemente divulgada, assinala que o Brasil tem progredido timidamente na luta contra o analfabetismo funcional. Segundo o Inaf (2025), aproximadamente **29% da população brasileira entre 15 e 64 anos é analfabeta funcional**, percentual inalterado desde 2018, ou seja, não compreende, por exemplo, frases simples e informações básicas, como números de telefone.

GRÁFICO 2 – Analfabetismo Funcional da população entre 15 e 64 anos.



Fonte: Inaf (2025).

Dessa forma, as políticas públicas de EJA, bem como qualquer política educacional, devem ser compreendidas como um processo histórico, socialmente construído e intimamente relacionado às dinâmicas econômicas e sociais do desenvolvimento do Brasil.

Assim sendo, esta perspectiva exige que não se analisem as políticas públicas de EJA de forma isolada, mas sim como parte de um conjunto de ações articuladas que refletem as condições e a realidade de cada período. Para tanto, para tratar das políticas públicas para a EJA é necessário retomar o contexto de elaboração da *Constituição Federal de 1988*, pois esta culminou com a não incorporação de princípios fundamentais para a educação brasileira, como o disposto no art. 208: "[...] o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1988).

Então, surgiram iniciativas de redução do analfabetismo e com tentativas de ampliação do acesso à educação básica. Porém, segundo Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), em resposta às pressões exercidas, tanto pela sociedade civil quanto por agências internacionais, o Governo Collor lançou, ainda em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).

Contudo, após apenas um ano de sua implementação, o Programa foi encerrado sem alcançar a meta de alfabetizar 21 milhões de brasileiros. A desvalorização

dos incentivos das políticas educacionais para EJA ocasionou a fragmentação de programas e projetos voltados para o público.

Após o Governo Collor e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, ressaltamos **duas ações** importantes de atuação do governo federal, em resposta às pressões da sociedade por políticas de educação: **a formação profissional** de jovens, adultos e idosos por meio do Ministério do Trabalho, do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador **(PLANFOR)** e do Programa Comunidade Solidária com a alfabetização, o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

O PAS contava com atendimento focalizado, autonomia jurídica e econômica em relação ao Estado, estabelecia parcerias com a sociedade civil, sem a presença do MEC, mas com a Assistência Social, coordenada pela senhora Ruth Cardoso, a 1ª Dama, ação criticada pelos fóruns de EJA do Brasil, já que a finalidade era enfrentar a fome e a miséria no País (Haddad; Di Pierro, 2000).

Ainda sobre o pós-Collor, agora na gestão de Itamar Franco (1992/1995), houve nova mobilização social em torno do tema educacional, desta vez liderada pelo Ministério da Educação, que resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação que, em 1993, foi consolidado como Plano Decenal de Educação para Todos. Mais uma vez, reacendeu o debate sobre o elevado número de pessoas não alfabetizadas no país e a urgência de medidas efetivas para enfrentar essa realidade (Di Pierro, 2000).

Entre as iniciativas relevantes do período, destaca-se a reunião técnica do Departamento de Ensino Supletivo, em 1993, intitulada "A educação do trabalhador", e a criação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA, 1994), ambas refletindo a preocupação com a educação dos trabalhadores jovens, adultos e idosos em nosso país (Maria Clara Di Pierro, 2000).

O processo de discussões no âmbito da EJA destacou-se pela ampla mobilização dos diferentes segmentos da sociedade, que se articularam em torno do objetivo de promover uma educação que integrasse a formação geral à profissional para o público da EJA.

Embora, naquele momento, os debates não tenham resultado em ações concretas, **os Movimentos Sociais cumpriram um papel crucial ao consolidar um espaço de diálogo e reflexão acerca da EJA, especialmente, no contexto**

desafiador e prolongado da formulação da LDBEN nº 9.394/1996, contribuindo para o reconhecimento da importância da educação como direito fundamental a todas as pessoas.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, houve um marco na reforma educacional relacionado ao financiamento da EJA: a Emenda Constitucional nº 14/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). No entanto, essa Emenda excluiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que atribuía ao governo e à sociedade civil a responsabilidade de superar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental em dez anos.

Essa mudança impactou, negativamente, os recursos destinados à EJA, especialmente após o veto presidencial que excluiu as matrículas da contagem para recebimento de recursos do Fundef, ação considerada inconstitucional por muitos defensores da EJA. Com isso, mesmo que, teoricamente, não houvesse restrições para aplicar recursos do Fundef na EJA, a exclusão das matrículas da modalidade na contagem oficial marginalizou ainda mais a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Com isso, a EJA, **sem investimentos adequados e excluída das políticas de financiamento, enfrentou a redução de suas capacidades de atender à população que dela necessitava**. Como consequência, houve uma transferência das responsabilidades de atendimento para os municípios — processo chamado de "descentralização" ou "desconcentração", porém sem o repasse de verbas federais para viabilizar essas ações. Diante da falta de recursos, tanto os municípios quanto os estados não conseguiram ampliar o acesso à educação nem cumprir a obrigação legal ou garantir a oferta da modalidade (Farias; Chilante; Avanzini, 2021).

Ainda na década de 2000, outra questão importante para as políticas de EJA foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). Somente após quatro anos da promulgação da LDBEN 9.394/96, com muita mobilização de diversos setores da sociedade, foi elaborado um documento orientador para a organização e o funcionamento dessa modalidade de ensino nos estados e municípios.

Adriana Farias, Edinária Chilante e Claudinéia Avanzini (2021) explicam que as DCNEJA estabeleceram um marco teórico-político que impulsionou a transição do

antigo modelo de Ensino Supletivo para a EJA, reorganizando a oferta educacional para esse público. Nesse documento, estão definidos os contextos de trabalho, escolaridade, cultura, etnia, sociedade e política, vividos pelos sujeitos da EJA, como elementos centrais para orientar a seleção de conteúdos, a flexibilização de prazos e a escolha de propostas pedagógicas de organização da escola.

Da mesma forma, o documento das Diretrizes reflete a convergência de forças políticas que, entre a sociedade civil e as instituições governamentais, disputaram projetos distintos de EJA. Tais projetos foram construídos a partir de experiências de gestão democrático-populares, especialmente em municípios que tiveram origem na atuação estratégica de Movimentos Sociais e Populares.

Esses movimentos pressionaram o Estado para incluir, em suas agendas, a garantia do direito à educação para pessoas fora da faixa etária tradicional. As mesmas autoras explicam que, enquanto a EJA se consolidava como política pública — sob a vigilância crítica desses movimentos e dos fóruns de EJA do Brasil — a visão residual do Ensino Supletivo permanecia enraizada em bases legais e nas diretrizes oficiais, revelando tensões entre avanços sociais e estruturas institucionais conservadoras. Para agravar este contexto, os Exames Supletivos, marcados por aligeiramento, infantilização e fragmentação curricular, por exemplo, ainda são muito presentes no campo da EJA.

Portanto, desse processo resultou o Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Dele, destacam-se três funções essenciais da EJA: **a primeira, a função Reparadora**, que, como diz o termo, propõe-se a fazer uma reparação do ponto de vista histórico, ao colocá-la como instrumento da garantia do direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade que a legislação considera apropriada, corrigindo desigualdades históricas.

A **segunda, a função Equalizadora**, apresentada como potencializadora da promoção de oportunidades educativas de forma a reduzir as disparidades sociais e educacionais. Por fim, a **função Qualificadora** da EJA, sendo que esta contribui para a inserção no mundo do trabalho. Essas funções buscam a superação definitiva da suplência que sempre marcou as ações de EJA no Brasil.

Na esteira do dito Parecer, Jaqueline Ventura (2019) faz uma análise de que as mudanças nas políticas para a EJA refletem tanto a crise estrutural do capital como o avanço da contrarreforma do Estado, manifestando-se no modelo gerencial de

administração educacional. Para ela, **o caráter utilitário desse modelo orienta a gestão da educação segundo a lógica de mercado**. Essa abordagem pragmática integra a gestão voltada para resultados, para o individualismo, a competição, a recompensa por desempenho e o privatismo em todos os níveis educacionais, incluindo a EJA, que se caracteriza pela fragmentação e pela diversidade de programas e ações formativas ao longo das últimas duas décadas.

O contexto das políticas de modelo gerencial, voltadas para os resultados aferidos por meio dos índices educacionais, insere-se no contexto de neoconservadorismo e neotecnicismo com efeitos perversos para as políticas da EJA. Tal situação se reflete na **redução das matrículas na modalidade; esta passa a ser vista não como direito, mas como serviço.**

Assim, estados e municípios preocupados com a melhoria dos índices educacionais têm empurrado os estudantes da EJA para cursos a distância ou para a certificação via Exames Supletivos, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

É nesta conjuntura que o pensamento de Paulo Freire (2015, p. 11) se torna ainda mais atual, porque, para o educador,

> a humanidade não poderá sobreviver sem formas mais avançadas de organização social, capazes de ultrapassar esse caos articulado de interesses corporativos que nos acostumamos a chamar de neoliberalismo e que maneja técnicas de impacto universal e irreversível [...].

Portanto, o educador defende uma visão educativa que proporcione oportunidades a todos os cidadãos e cidadãs, que reconheça os saberes dos sujeitos, para que eles e elas possam intervir em seu meio de forma que sejam sujeitos de suas próprias histórias.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: ENTRE DESMONTES, TENSÕES, DENÚNCIAS E ANÚNCIOS

A princípio, **compreender o contexto sociopolítico, econômico, histórico e cultural é fundamental para desvelar os processos de descontinuidade e de interdição das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos**, pois isso nos ajuda a elucidar melhor os desafios postos para esta modalidade de ensino.

O direito à educação para todas as pessoas está assegurado na *Constituição Federal de 1988*, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), como já afirmamos.

Porém, a efetivação desse direito necessita de lutas e resistências, porque existe um permanente tensionamento contrário entre os interesses públicos e privados, sustentados pela lógica capitalista da globalização e do neoliberalismo, que reverberam na educação com políticas e práticas de ensino pautadas na pedagogia de resultados, na meritocracia e na mercoescola.

Após os anos 2000, no Governo Lula, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad), posteriormente renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão[7], cuja finalidade é coordenar as políticas educacionais, tais como a EJA, a educação especial e a educação indígena.

No entanto, apesar dos avanços, além da lenta redução dos indicadores de analfabetismo e de subescolarização, percebe-se **elevada redução no número de matrículas**, haja vista o fechamento crescente de salas de aula, turmas e escolas de EJA em muitas Unidades da Federação.

Isso acontece, segundo Vera Masagão Ribeiro, Júnior e Haddad (2015), porque **a sociedade brasileira ainda não construiu a noção de educação como direito para todas as pessoas, independentemente da idade, tal como já está consagrado o direito das crianças e dos adolescentes à escola**.

7 A Secadi abarca a DPAEJA e a CNAEJA. A DPAEJA, por sua vez, responde, entre outras ações, pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Plano de Ações Articuladas Contemplando a EJA (PAR); Programa Nacional de Livro Didático – Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); entre outras ações.

Nesta direção, percebe-se, entre outras questões, que existem dilemas entre a EJA e a educação de crianças e adolescentes: alguns acreditam que a EJA tem menos importância quanto à oferta, criando uma (falsa) dicotomia de uma em relação à outra; outros defendem que a escolarização, em especial, das mulheres – mães, avós, tias etc. – escolarizadas, cuidam melhor de seus filhos e de suas filhas, portanto, para este grupo, não há razão para esta disputa entre as modalidades.

Nesse sentido, é tanto **um enorme equívoco pedagógico e político encarar a EJA como uma cópia da educação das crianças e dos adolescentes** como acreditar que o modelo tradicional e bancário da escola serve para as pessoas acima dos 15 anos de idade, engessando essa modalidade.

Ou, como diz Arroyo (2000), criando uma ossatura curricular que expulsa esta população do ambiente escolar:

> À medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe [...] (Arroyo, 2000, p. 35).

É importante destacar que, no contexto neoliberal contemporâneo, a educação foi estruturada por pressões que visam responder às expectativas do mercado financeiro, tendo como objetivo final o lucro e a formação de mão de obra. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em particular, não fica imune a essa lógica, sendo fortemente influenciada por exigências internacionais que impactam diretamente as suas diretrizes e práticas, desviando, assim, de sua função que é a de uma educação popular crítica e libertadora.

Segundo Valéria Novais e Akari (2024), essas exigências manifestam-se por diversos caminhos, dentre eles pela atuação de agências internacionais, como a Unesco e a Organização das Nações Unidas (ONU), que influenciaram a formulação de políticas públicas educacionais com o objetivo de promover um desenvolvimento que se concretizasse, também, ao nível local. Estas organizações operam

a partir de uma lógica que procura padronizar metas educacionais em diferentes países, desconsiderando as especificidades culturais e sociais de cada contexto.

Para Maria Clara Di Pierro e Haddad (2015), as principais influências internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Educação Para Todos (EPT), ambos com uma agenda definida até 2030, enfatizam uma formação para atender às demandas do mercado:

> Essas formulações têm sido criticadas por movimentos sociais e organizações civis por representarem desafios tímidos, adotarem uma perspectiva privatista e se inscreverem em uma visão instrumental da EJA, subordinando-a às exigências do mercado de trabalho em detrimento de uma concepção de educação como direito humano (Pierro; Haddad, 2015, p. 205).

Dessa forma, os ODS, tanto nas metas como nas estratégias propostas, indicam uma formação mínima para a EJA, recorrendo a termos como "habilidades" e "competências" (Novais e Akari, 2024, p. 9), conceitos intimamente ligados a uma lógica de formação capitalista, orientados para satisfazer as exigências do mercado de trabalho. Ademais, no âmbito dos ODS, a alfabetização é concebida como uma formação basilar, centrada na aquisição da leitura, da escrita e de noções matemáticas elementares, frequentemente desvinculadas de uma formação crítica e emancipadora, voltada à leitura do mundo como ponto de partida.

Além da influência dos organismos internacionais na EJA, com a posse de um governo de extrema direita no Brasil, em 2019, que teve à frente Jair Messias Bolsonaro, as políticas públicas voltadas à modalidade sofreram um grande retrocesso, tanto no que diz respeito ao agravamento do fechamento de turmas e de escolas quanto à escassez de financiamento.

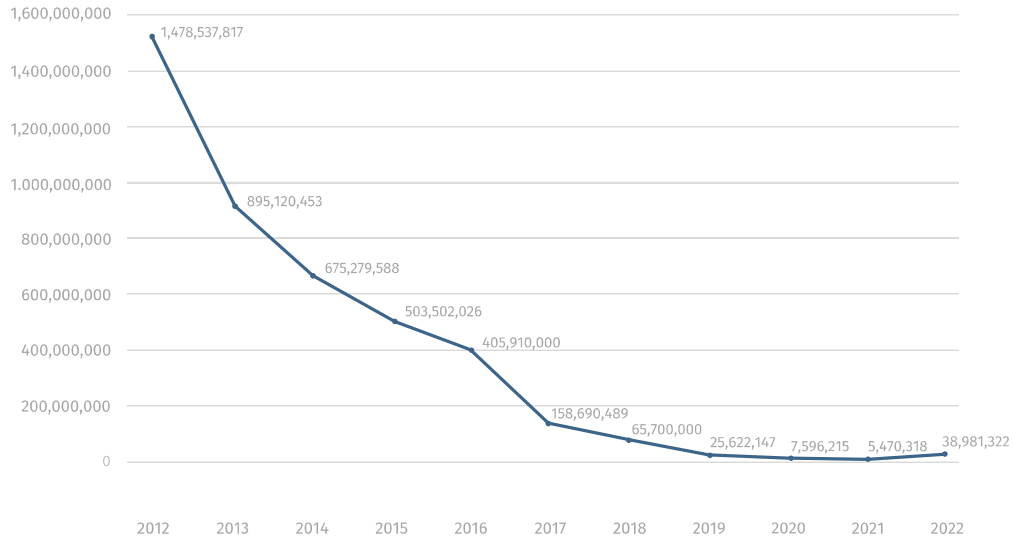
De acordo com o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF, 2023), entre os cortes financeiros promovidos pelas gestões Temer-Bolsonaro (2016-2022), **a EJA foi a mais impactada, pois sofreu um corte de 94% dos investimentos no setor educacional, inclusive tendo menor orçamento do século XXI, nos anos de 2020 e 2021**.

Essa realidade, mais uma vez, teve como consequência, conforme o Censo Escolar de 2022, uma queda brutal no número de matrículas, passando de 3,5 milhões, em 2018; para 2,9 milhões, em 2021. Ou seja, a EJA perdeu, segundo o

Censo, mais de meio milhão de estudantes nos três primeiros anos do Governo Bolsonaro. No sentido oposto, houve uma intensificação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e até nos exames organizados por empresas privadas.

De acordo com o estudo feito em 2022, realizado pela Ação Educativa, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e pelo Instituto Paulo Freire, apresentado pelo movimento dos fóruns de EJA do Brasil, sob o título *Em busca de saídas para as crises de políticas públicas de EJA*[8], agrega-se à queda de matrículas, analisando-se o gráfico abaixo, **"que o gasto empenhado para o ano de 2022 representa 3% do que foi gasto em 2012"** e que, a partir de 2017, a queda se acentua até atingir patamares irrisórios em 2021 (2024, p. 22), demonstrando, assim, "a intencionalidade política de silenciamento da modalidade" (Cavalcante, 2019, p. 1139).

GRÁFICO 3 – Recursos federais destinados à EJA incluíndo ações relativas a alfabetização (2012-2022)



Fonte: SIOP – Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento.

O estudo anteriormente referido também destacou que R$ 117,6 milhões foram destinados ao Encceja, em 2018, e apenas R$ 24,6 milhões à EJA escolar, no mesmo período. Portanto, é possível verificar que, em decorrência dessa política, houve um aumento substancial de inscritos no exame, atingindo o total de 1,6 milhão em 2021.

8 O arquivo pode ser acessado neste *link*: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Neste diapasão, Francy Taíssa Barbosa Barbosa **(2022) afirma que, nos quatro anos do Governo Bolsonaro, o MEC não lançou nenhuma política voltada para a EJA, nenhum programa que atendesse essa modalidade**. Para a autora, ao contrário, a ênfase da gestão foi direcionada

> [...] tão somente à realização anual de Exames Nacionais para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja) e à execução de recursos remanescentes de convênios vigentes dos programas preexistentes (Barbosa, 2022, p. 36).

A situação desse **esvaziamento político-orçamentário refletiu diretamente na descontinuidade de programas estratégicos de apoio** à EJA, como o PBA, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo), o PNLD EJA, a formação de professores e a produção de material pedagógico específico para o público da EJA, com a justificativa de que haveria necessidade de redução de gastos públicos.

Por fim, ainda sobre a queda de matrículas na EJA, demonstramos no quadro abaixo, com base no Censo Escolar de 2023, os dados entre 2019 e 2022:

QUADRO 1 – Queda no número de matrículas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos por dependência administrativa, segundo o ano 2019-2023

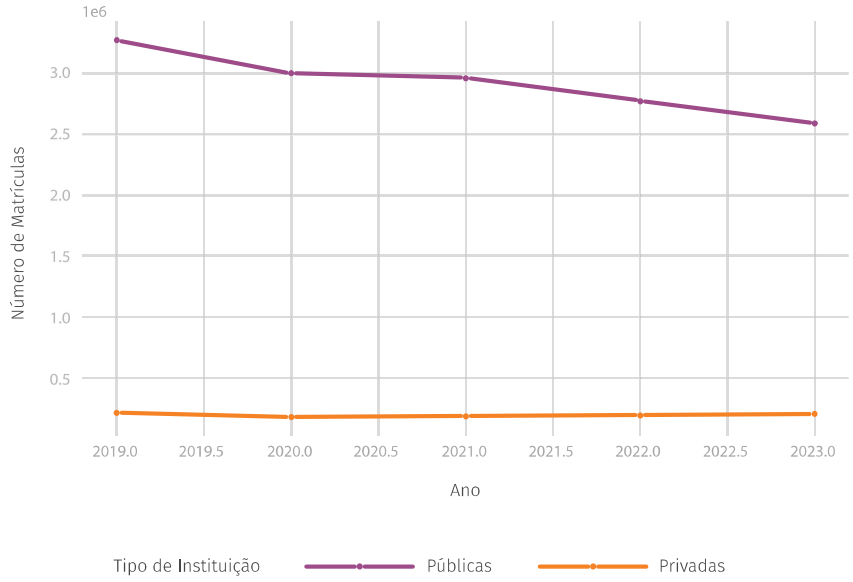
Ano	Dependência administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2019	3.273.668	3.063.423	14.321	1.744.527	1.304.575	210.245
2020	3.002.749	2.826.401	13.636	1.618.025	1.194.740	176.348
2021	2.962.322	2.779.642	11.843	1.504.506	1.263.293	182.680
2022	2.774.428	2.584.998	11.089	1.328.450	1.245.459	189.430
2023	2.589.815	2.389.458	9.155	1.171.709	1.208.594	200.357

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 2023, Notas Estatísticas. Brasília-DF Inep/MEC 2024.

Como é possível observar, as matrículas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos se mantiveram em queda de 20,4% entre 2019 e 2023, chegando a 2,6 milhões de estudantes em 2023. Desses, 2,3 milhões estão na rede pública e cerca de 200 mil, na rede privada.

Abaixo, corroborando com o quadro anterior, a linha azul se refere às instituições públicas, cuja queda é acentuada e contínua, com perda considerável em cinco anos. A linha laranja diz respeito às instituições privadas; embora os números sejam muito menores, há uma leve recuperação após 2020, com crescimento gradual até 2023, conforme demonstramos a seguir:

GRÁFICO 4 – Queda de matrículas 2019/2023



Fonte: <https://forumeja.org.br/dados-publicos-sobre-a-eja/>.

Ainda na **gestão de Bolsonaro**, houve a aprovação da Resolução nº 01/2021, que se referia às Diretrizes Operacionais da EJA, cuja **ênfase era a oferta da educação a distância (EaD)**, que se alinha, novamente, às exigências dos organismos internacionais.

Assim sendo, a EaD provoca o esvaziamento dos atendimentos presenciais, ora impactando na qualidade da aprendizagem, ora ocasionando a exclusão das pessoas idosas, justamente a fase da vida que apresenta os maiores indicadores de analfabetismo e de subescolarização.

Esses elementos desenham parte do contexto de descaso com a EJA e como ela foi recebida pelo Governo Lula III, que herdou, portanto, o descaso e a completa invisibilidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Diante desse contexto, Francy Taíssa Barbosa (2022) refere que os fóruns de EJA do Brasil encaminharam um documento à Equipe de Transição do Governo Lula III, que retrata o contexto dos altos índices de analfabetismo e de exclusão

educacional e destaca que o projeto de reconstrução dos Direitos Humanos passa pelo reconhecimento e fortalecimento da EJA.

Com esse fim, **a EJA terá êxito se assumir a pedagogia freiriana, resistir às ofensivas conservadoras, defender a escola pública e democrática e reafirmar o papel do currículo como instrumento de emancipação e transformação**, já que o enfrentamento ao neoconservadorismo exige a valorização do trabalho docente, o fortalecimento da gestão democrática, o reconhecimento das diversidades e o compromisso com a justiça social.

3. A PARTICIPAÇÃO DOS FÓRUNS NO FORTALECIMENTO DA EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Como reconhecimento ao trabalho coletivo dos diferentes Movimentos Sociais, apresentamos a seguir o papel que os fóruns de EJA do Brasil vêm desempenhando no fortalecimento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em parceria com o MEC/Secadi nesse processo de implementação e consolidação do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e pela Qualificação da EJA.

A superação do analfabetismo e a qualificação da oferta dessa modalidade educativa estão entre as pautas centrais nesses espaços de militância que, assim como em outros Movimentos Sociais, orientam-se pelos princípios da Educação Popular.

Escolhemos destacar os fóruns de EJA por sua ampla representatividade: estão presentes nos 26 estados da federação e no Distrito Federal, atuando como vozes vivas dos sujeitos da educação e como articuladores de lutas que reafirmam o direito à aprendizagem ao longo da vida, e figuram como agentes do Pacto EJA na Sistematização de Experiências da Formação em Serviço de professores realizada pelo IFFar.

Os fóruns de EJA surgiram em 1996[9], provocados pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea V), que ocorreu em Hamburgo, na

9 No ano de 1999, na cidade do Rio de Janeiro, aconteceu o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), com a participação de 298 representantes da sociedade civil, governamental e organizações empresariais, universidades, sindicatos, ONGs e Movimentos Sociais para dialogar, refletir e debater sobre as políticas públicas da EJA. Esse primeiro encontro teve como temática "Em busca de uma política integrada de EJA: articulando atores e definindo prioridades". No decorrer dos anos, ocorreram esses encontros, sendo que iniciaram com os encontros municipais e estaduais, elaborando propostas para o encontro nacional.

Alemanha, em 1997, através da organização e da articulação dos Movimentos Sociais em prol da EJA.

Como movimento nacional constituído por educadoras e educadores, estudantes, gestores e gestoras, pesquisadores e pesquisadoras da educação básica e do ensino superior, Movimentos Sociais, ONGs e Movimentos Sindicais, atuam na defesa do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas.

O Fórum de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Rio de Janeiro foi pioneiro, tendo sido criado em junho de 1996. A partir dessa experiência, outros fóruns foram mobilizados e constituídos em diversos estados, promovendo uma articulação em rede e culminando, desde 1999, com a realização anual do Eneja.

Ao longo dos anos 2000, com a presença consolidada de representações da EJA em todos os estados e no Distrito Federal, os coletivos ligados à modalidade marcaram presença constante em conferências, seminários, congressos e demais espaços de mobilização.

Seja em encontros presenciais ou virtuais, esses ambientes tornaram-se territórios férteis para o diálogo democrático entre educadores, estudantes, sindicatos, universidades, Institutos Federais, organizações da sociedade civil e outras instâncias comprometidas com a educação pública. **O objetivo comum que os mobiliza é claro: fortalecer a EJA como política pública de Estado, por meio da construção coletiva de conhecimentos, da formulação de propostas e do acompanhamento crítico das políticas públicas** ao nível federal, estadual, distrital e municipal.

A gestão dos fóruns de EJA, respeitadas as especificidades e a organização em cada localidade, é colegiada e plural, podendo ser formada por todos os segmentos que os compõem. O Portal dos Fóruns de EJA[10] é o espaço virtual de encontro das ações estaduais, distrital e nacional dos movimentos. Além dos registros das atividades em prol da EJA, o Portal constitui-se como um importante repositório da memória e da história das lutas dos fóruns de EJA do Brasil.

Esse Movimento representa, hoje, a maior força social na defesa dos direitos à educação para as classes trabalhadoras jovens, adultas e idosas do país, que tiveram seu direito negado à escolarização formal pelo Estado brasileiro.

10 Para saber mais, acesse este *site*: <https://forumeja.org.br>.

Conforme disposto no Portal dos Fóruns EJA do Brasil, apresentam-se como espaço de interlocução e discussão entre os vários segmentos interessados em propor ações que contribuam na construção de políticas públicas para a EJA.

Nesta direção, os fóruns de EJA promovem encontros e debates por meio de Encontros Nacionais (Eneja), Encontros Regionais (Ereja) e Seminários Nacionais de Formação (SNF). Esses espaços de diálogo são fundamentais para refletir as contribuições de cada segmento nas ações voltadas à superação do analfabetismo e à escolarização, reafirmando o compromisso coletivo com o direito à educação e com a construção de políticas públicas inclusivas e transformadoras.

Nesse processo formativo e construtivo de debates acerca da EJA no país, há que se destacar a importância do SNF, que surge por iniciativa do segmento das universidades e tem como foco o debate sobre a formação inicial e continuada de professores/as da modalidade.

O debate sobre a formação de professores/as da EJA sempre foi pauta nos fóruns de EJA, sendo que essa demanda surgiu com mais intensidade no VII Eneja, realizado no Distrito Federal, em 2005.

Os SNF debruçam-se, exclusivamente, sobre a formação de professoras/es para a modalidade. Dentre as muitas questões discutidas na EJA, a formação passou a ocupar um lugar de mais destaque, como aponta Soares (2003):

> [...] a formação vem sendo colocada como uma das estratégias para se avançar na qualidade da educação. Pergunta-se como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores? (Soares, 2006, p. 9).

A realização do VI Seminário Nacional de Formação em EJA sofreu uma lacuna no tempo[11], em decorrência do esvaziamento e do apagamento da EJA nas gestões de Temer e Bolsonaro, entre 2016 e 2022.

Ainda em 2022, destacamos a realização da II Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), organizada pelos Movimentos Sociais, sintetizada na Carta de Natal/2022 e corroborada pelos fóruns de EJA.

11 I SNF – 2006, em MG/Belo Horizonte; II SNF – 2007, em GO/Goiânia; III SNF – 2019, em RS/Porto Alegre; IV SNF – 2012, em DF/Brasília; V SNF – 2015, em SP/São Paulo. Em novembro de 2025, ocorreu no RJ/Niterói.

A Conape da Esperança, como foi chamada, realizada em Natal (RN), de 15 a 17 de julho, resistindo a este período, definiu como compromisso reconstruir o país: retomar o Estado democrático de direito e a defesa da educação pública e popular, com gestão pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todas e todos.

O evento também se constituiu como espaço de debate crítico sobre os desafios contemporâneos da EJA, especialmente diante dos retrocessos nas políticas públicas, do financiamento insuficiente e da necessidade de consolidação de uma formação docente específica e contextualizada. **Na Carta de Natal foram elencados dezessete pontos que buscam assegurar a EJA como modalidade da educação básica:**

1. Conceber a EJA em uma perspectiva política emancipatória de educação pública, gratuita e de qualidade social, pautada nas necessidades e diversidades dos sujeitos jovens, adultos, idosos(as), reconhecidos(as) como estudantes pertencentes à classe trabalhadora;

2. Defender a revogação da Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), da Base Nacional Comum Curricular e da Resolução CNE/CEB nº 01/2021 (Diretrizes Operacionais da EJA);

3. Recuperar o lugar da EJA no MEC, com condições de gestão pública;

4. Garantir que o recurso do Fundeb contemple efetivamente as demandas da EJA (acesso, permanência e conclusão);

5. Retomar o diálogo entre o Ministério da Educação, Secadi e fóruns para a construção dos princípios curriculares da EJA;

6. Retomar a chamada pública nacional de EJA, com indução à busca ativa pelos municípios e ações colaborativas com a sociedade civil;

7. Implementar a EJA integrada à educação profissional, garantindo o cumprimento da Meta 10 PNE;

8. Fomentar a criação/ampliação da oferta diurna de turmas de EJA;

9. Induzir a criação e ampliação das ofertas de educação para pessoas trabalhadoras em horários diferentes;

10. Fomentar políticas intersetoriais, garantindo acesso com matrícula;

11. Criar auxílios públicos beneficiários para estudantes da EJA, garantindo o acesso e a permanência;

12. Criar políticas públicas voltadas para as TICs, que garantam condições para que jovens de 15 a 17 anos conciliem educação e trabalho;

13. Implementar a concepção de ambiente virtual multimídia como processo educativo;

14. Induzir e contribuir para que estados e municípios realizem concursos públicos, com carreira docente e alocação do concursado na EJA e formação continuada específica para a modalidade;

15. Articular as diferentes iniciativas/espaços de formação e pesquisa em EJA com a forma integrada à Educação Profissional;

16. Implementar um observatório permanente da EJA em articulação com os órgãos governamentais como INEP, universidades e Institutos Federais;

17. Retomar a avaliação do PNLD EJA, de modo que se considere a sua especificidade.

As pautas acima descritas explicitam a agenda dos fóruns de EJA como Movimentos Sociais de resistência e luta, pois, conforme afirma Maria da Glória Gohn (2010), os Movimentos Sociais têm sido uma força poderosa na luta por uma educação de qualidade para todos e a busca por parcerias e articulações com instituições educacionais contínuas, sendo um caminho fundamental para a transformação da realidade educacional no Brasil.

Para ela, os Movimentos Sociais constituem um espaço de formação política que oportuniza aos indivíduos se organizarem para o enfrentamento do modelo social vigente, bem como fortalece as relações entre eles e a conquista de espaços nessa sociedade.

Ainda segundo Maria da Glória Gohn (2010), a EJA **é política na medida em que ajuda os estudantes a compreenderem o mundo para além das aparências**; é um espaço de disputas políticas pela formação humana e pela formação dos indivíduos.

Neste mesmo período, os Fóruns estiveram muito envolvidos com os debates do Plano Nacional de Educação, planos estaduais de educação e planos municipais de educação. Conforme deliberado no XVIII Eneja, o VI Seminário foi realizado no Rio de Janeiro/RJ, na Universidade Federal Fluminense, de 26 a 29 de novembro de 2025.

Assim, na trajetória percorrida e vivenciada pelos fóruns de EJA, no último Eneja, o XVIII (2024), ocorrido em Belém-PA, com a temática *Educação, Democracia e Participação Popular: fundamentos para uma política pública nacional de EJA, realizado dois meses após o lançamento do Pacto EJA*, sendo a política do MEC/Secadi um dos temas em destaque no Encontro. Este evento foi marcante, pois contou com a participação de estudantes de todo o país, financiados pelo Ministério da Educação.

Considerando os objetivos arrolados na sequência, compreendemos que o Pacto EJA incorpora, de fato, as diretrizes e os eixos estruturantes defendidos pelos fóruns de EJA do Brasil. No entanto, ainda não são avaliadas como Políticas de Estado, por isso a necessidade de que estejamos atentos na luta, pelo monitoramento e avaliação.

> Refletir sobre os sentidos da Política pública, construída de forma democrática, na consolidação do direito à educação básica de todas as pessoas, – Compreender e direcionar as ações dos Fóruns de EJA de cada Estado, região ou município na direção da conquista efetiva da política pública de EJA. – Refletir sobre os desafios para organização da luta em defesa da Política Pública Nacional de EJA e sua implementação nos Estados e Municípios, com ampliação do acesso, mecanismos indutores e possibilitadores da permanência, como qualidade social. – Construir uma agenda de lutas para a ação política dos Fóruns de EJA no âmbito dos municípios, microrregiões, unidades da federação, regiões e nacionalmente, com vistas a implementação da política Nacional de EJA, articulando as organizações dos trabalhadores que demandam o direito à EJA (Eneja, 2024).

Em conclusão, **a defesa do direito à educação em todas as etapas da vida é um princípio que orienta a atuação dos fóruns de EJA no Brasil.** É para essa defesa que as ações articuladas dos vinte e sete Fóruns contribuem nos debates coletivos que fundamentaram, por exemplo, a construção do Pacto pela Superação do Analfabetismo e pela Qualificação da Educação de Jovens e Adultos.

4. OS FÓRUNS DE EJA NO PACTO NACIONAL: MONITORAMENTO E CONTROLE SOCIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA MODALIDADE, COM DESTAQUE PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Diante da exclusão do povo da escola, que não reflete o desinteresse das pessoas, mas a dívida do Estado brasileiro, o movimento dos fóruns de EJA se fortalece e, acompanhado por outros Movimentos Sociais, segue mobilizando ativistas engajados na consolidação da EJA como direito, especialmente pelo fato de se constituir enquanto uma negação de um preceito constitucional em que deve ser garantido o acesso à educação formal a todos aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar nas idades da infância e da adolescência.

Reconhecemos que os fóruns de EJA afirmam-se como territórios de resistência, tensionamento e produção coletiva, onde sujeitos diversos constroem, criticam e propõem reorientações nos caminhos da política pública. São, portanto, peças-chave para garantir a efetividade das ações e o alcance das metas estabelecidas nas políticas educacionais de forma justa, inclusiva e adequada às necessidades da população.

Essa caminhada, no contexto do Pacto EJA, representa o esforço coletivo de conquista do compromisso público com a modalidade, na qual os Fóruns ocupam papel central: avaliar, criticamente, as políticas públicas, desde a elaboração da proposta até o acompanhamento de sua implementação, assim como na análise das estratégias adotadas e no debate sobre os rumos de uma política que está em curso nos territórios.

Estes espaços de articulação têm se consolidado como instâncias vivas de construção coletiva, onde diferentes sujeitos se encontram para refletir, propor e acompanhar os rumos das políticas públicas voltadas à EJA, sintonizadas com as realidades dos territórios e das populações atendidas, que visam fortalecer o compromisso público com a modalidade.

Portanto, cabe o exercício de uma escuta crítica e ativa, acompanhando a implementação das políticas, analisando suas estratégias e contribuindo com

o debate sobre os caminhos possíveis para uma Educação que se constrói com participação, justiça social e respeito à diversidade, desde um outro modelo de sociedade.

QUADRO 2 – Síntese das contribuições dos fóruns de EJA do Brasil na construção e no acompanhamento do Pacto EJA

a) Reunir e organizar as demandas dos territórios, produzindo documentos que contribuíram para a construção da concepção do Pacto. Esse trabalho coletivo indicou a necessidade de uma política integrada e de formação continuada territorializada, elementos centrais na estrutura e nos princípios do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e pela Qualificação da EJA;
b) Participar, ativamente, das discussões técnicas junto ao MEC, União Nacional dos Dirigentes em Educação (Undime) e Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), contribuindo para a redação do Documento Orientador e das Bases Conceituais do Pacto. Assim, os Fóruns garantiram que as realidades e necessidades dos territórios fossem incorporadas no desenho da política;
c) Comprometer-se com o acompanhamento crítico das políticas públicas, por meio do monitoramento e da denúncia do não cumprimento das diretrizes do Pacto EJA, bem como da sistematização da Formação em Serviço do IFFar.

Fonte: Coletivo de Sistematização (2025).

No que tange ao acompanhamento e monitoramento, destacamos o Coletivo de Sistematização, formado por professoras e professores indicados pelos Fóruns dos estados e do Distrito Federal, cuja responsabilidade é a de sistematizar a Formação em Serviço desenvolvida pelo IFFar.

Por meio do registro, da análise reflexiva e da socialização das experiências formativas vivenciadas nas redes estaduais, municipais e distrital de Educação, **a sistematização que realizamos não é um ato neutro ou meramente descritivo: trata-se de um exercício político-pedagógico que legitima as vozes dos professores e professoras, valoriza suas práticas e devolve aos territórios uma leitura crítica capaz de fortalecer a luta pela Educação como direito e prática de liberdade.**

No diálogo entre o acompanhamento crítico e a sistematização reflexiva, os fóruns de EJA e seus sistematizadores compreendem a EJA como campo de resistência, de formulação participativa e de afirmação de direitos, revelando, assim, caminhos possíveis para uma Educação Emancipadora.

CAPÍTULO

4



Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos: acertos, riscos e recomendações

Na **primeira parte deste capítulo**, apresentamos o **Pacto EJA**, com a intenção de registrar a história dessa política e como está organizada por meio de doze ações estruturadas em fundamentos pedagógicos e de governança, cujos objetivos são, entre outros, elevar a escolaridade da população e ampliar a oferta de vagas na EJA, incluindo a modalidade integrada à educação profissional.

O Pacto EJA, uma das políticas públicas do MEC, no âmbito da Secadi, por meio da Diretoria da EJA, representa um esforço nacional de superar o analfabetismo e melhorar a qualidade da oferta da EJA em todo o território nacional, com envolvimento e colaboração dos entes federados. Visa garantir, portanto, recursos públicos para as doze iniciativas educacionais voltadas à inclusão de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação formal, proporcionando-lhes ofertas adequadas a esses grupos, considerando suas particularidades e necessidades.

Na **segunda parte**, destacaremos, no **Pacto EJA, o que se refere à Formação em Serviço, uma das doze ações, que** é **objeto de estudo do Coletivo de Sistematização de Experiências.**

Quanto à Formação em Serviço, neste *e-book*, discorremos sobre o que se trata e o quanto desafiadora é esta tarefa, já que se caracteriza como um grande movimento dialógico, de tessituras das aprendizagens coletivas, vivenciadas nos Círculos de Cultura virtuais e presenciais.

Dada a sua relevância, no ***e-book 3***, demonstraremos, por meio de **uma análise quanti-qualitativa** do **ponto de vista dos sujeitos da Formação em Serviço, quais são suas impressões e lições recomendadas.**

Sendo o Pacto EJA a política do governo federal que se propõe a solucionar os problemas da modalidade no Brasil, espera-se, contudo, que avance de uma política de governo para uma política de Estado, permanente e duradoura, atuando com base nos princípios de uma Educação Popular crítica e transformadora, com a garantia do financiamento para sua execução.

Seja sobre o Pacto EJA como um todo ou no que concerne à Formação em Serviço, o Coletivo de Sistematização acredita que **articular os diferentes modos de pensar, saber e fazer que coexistem no campo da EJA** será desafiador, porque as entidades que ocupam a governança do Pacto EJA nem sempre compartilham o mesmo pensamento sobre a concepção e a gestão da modalidade.

Essa convivência, por vezes, é tensa, marcada por disputas sobre os rumos da política, tais como o conceito e as formas de organização da Formação em Serviço, ou sobre os sentidos atribuídos à Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Portanto, **questões devem surgir** ao longo desses três anos (junho de 2024 a dezembro de 2026), que nos inquietam:

- **É possível a Educação Popular assumir seu lugar, superando, então, a lógica técnico-burocrática e gerencialista?**
- Estaria a governança, em suas contradições, aberta a um diálogo efetivo entre as distintas racionalidades políticas e pedagógicas?
- Que condições são necessárias para que essa interlocução ocorra de modo verdadeiramente democrático?

A propósito, no sentido do cumprimento do pacto federativo, apostamos que os entes federados assumam suas tarefas constitucionais, garantindo a oferta de EJA nos sistemas de ensino estaduais, municipais e distritais, com equidade em relação aos demais níveis e modalidades de ensino.

1. O PACTO NACIONAL PELA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO E QUALIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS, AÇÕES E GOVERNANÇA

Em consonância com a conjuntura da EJA herdada dos governos Temer e Bolsonaro, que foi dramática, nunca é demais rememorar: herdamos um orçamento pífio; Secadi e CNAEJA extintas; fechamento de escolas e turmas em extinção pelo país afora; certa elevação dos índices de analfabetismo no Brasil, os quais perfazem em torno de 10 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade

não alfabetizadas, com especial destaque para as pessoas com 60 anos ou mais, mulheres e pessoas pretas ou pardas, entre outros recortes, cujos índices são muito mais elevados quando se consideram os demais grupos e categorias, de acordo com dados de 2023 do IBGE.

Ainda sobre **o analfabetismo**, as **taxas também se revelaram elevadíssimas** quando se **consideraram as cinco regiões do país**, já que **as disparidades regionais são mais evidentes**. Norte e Nordeste apresentaram índices de 6,4% e 11,2%, respectivamente, ao passo que no Sudeste, Sul e Centro-Oeste o analfabetismo apresentou taxas mais baixas, com um percentual que não ultrapassa 4%. Ainda devemos destacar que é alta a taxa de não conclusão da educação básica entre as pessoas privadas de liberdade, atingindo um total de 81%, segundo os mesmos dados.

Esse era o **quadro da EJA** em janeiro de 2023, e nele se insere o **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos**, instituído pela **Presidência da República**, por meio do Decreto nº 12.048, de 5 de junho de **2024**, com previsão orçamentária de R$ 4 bilhões para os quatro anos de investimentos em diferentes ações.

De acordo com o MEC/Secadi, essa política pública de governo foi desenhada com a ampla participação de representantes da estrutura do governo federal, dos estados, municípios e do Distrito Federal, dos Movimentos Sociais, entidades científicas, empresariado e sociedade civil, e da CNAEJA, de forma colaborativa.

A **CNAEJA**[12] **teve um papel especialmente relevante na elaboração dos princípios orientadores para a Formação em Serviço**, parte do Programa Nacional de Formação para a Docência na EJA (ProfEJA), por meio de um grupo de trabalho (GT), além das contribuições dos demais GT que compõem a Comissão. Essa construção coletiva reflete o compromisso com uma educação democrática, plural e comprometida com os direitos dos sujeitos historicamente excluídos.

Indiscutivelmente, o Pacto EJA procura atender aos objetivos e às metas do PNE 2014-2024, no que se refere à elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, compreendendo a superação do analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional, assim como contemplando a ampliação dos níveis de conclusão do ensino médio.

12 A CNAEJA está regulada pela Portaria nº 989/2023. Tem como missão subsidiar o MEC na formulação, acompanhamento e avaliação da *Política Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*, reforçando o compromisso do Estado brasileiro com a garantia do direito à educação para todas as pessoas.

O PNE deste decênio, que foi prorrogado até o final de 2025[13], foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e resultou de um processo democrático e participativo, que contou com a ampla contribuição de educadores, gestores públicos, parlamentares, Movimentos Sociais e outras representações.

As propostas que embasaram o Plano foram discutidas intensamente no Congresso Nacional, tendo como referência os debates e deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010, que teve papel central na formulação do texto final.

Esse PNE conta com 20 metas e, para cada uma, há estratégias específicas, objetivando a garantia de sua implementação de forma articulada entre os diferentes entes federados — União, estados, Distrito Federal e municípios.

O Projeto de Lei do novo PNE 2024/2025 (PL 2014/2024), que esteve em debate em audiências públicas para contemplar emendas, também considera, obviamente, a EJA, mas com um avanço a ser reconhecido: passaremos a citar as pessoas idosas nas metas: Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

O Decreto que instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos também traz em seu bojo **o compromisso com uma intersetorialidade que articule diferentes atores** – estatal, setor produtivo e entidades do terceiro setor – com vistas ao fortalecimento da modalidade, assegurando a ampliação da oferta de matrículas na EJA nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre as pessoas privadas de liberdade, e a ampliação da oferta de EJA integrada à educação profissional.

Esse marco legal representa um passo importante na consolidação de uma política pública que reconheça a complexidade da temática e a necessidade de ações integradas entre diferentes setores da sociedade.

O **Pacto EJA** se estrutura a partir de **três princípios fundamentais**, que **refletem seu caráter democrático e colaborativo:**

1. Engajamento de lideranças, Movimentos Sociais, setor empresarial e sociedade civil, com o objetivo de ampliar o diálogo e fortalecer a corresponsabilidade na construção das ações;

13 Tendo em vista a pandemia de covid-19 e a enchente no Rio Grande do Sul (maio de 2024), e em virtude da necessidade de mais tempo para construir, de forma democrática, um novo plano nacional de educação, com base nos desafios e aprendizados dos últimos dez anos, e diante da importância da continuidade das políticas educacionais, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.934, de 2024. A referida lei prorrogou a vigência do PNE até 31 de dezembro de 2025, reforçando o compromisso com a construção de uma educação pública de qualidade, equitativa e inclusiva.

2. Colaboração federativa e governança participativa, promovendo a articulação entre os diversos níveis de governo e instâncias sociais envolvidas;

3. Pactuação intersetorial, que busca conectar políticas públicas e estratégias de diferentes áreas, reconhecendo que a superação do analfabetismo exige um esforço coletivo, contínuo e coordenado.

Com relação aos **objetivos do Pacto EJA**, ressaltamos **os artigos 1º e 3º**, pois **tratam das intenções**; e **o art. 6º, inciso III, alínea a**, que **aborda a formação em serviço**, tema específico da Sistematização de Experiências que a seguir aprofundaremos. Vejamos:

> Art. 1º - Fica instituído o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na superação do analfabetismo e na qualificação da educação de jovens e adultos - EJA.
>
> Art. 3º - Dos objetivos do Pacto:
>
> I - superar o analfabetismo das pessoas com quinze anos de idade ou mais;
>
> II - ampliar a aprendizagem ao longo da vida, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho;
>
> III - elevar a escolaridade das pessoas com quinze anos de idade ou mais que não tenham acessado ou não tenham concluído o ensino fundamental e o ensino médio;
>
> IV - ampliar as matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino; e
>
> V - qualificar o atendimento na EJA, por meio da melhoria das condições de oferta da modalidade em todas as etapas.
>
> Art. 6º - As ações do Pacto serão orientadas pelos seguintes eixos estruturantes:
>
> III - fortalecimento do processo de alfabetização e qualificação da EJA, por meio de quatro subeixos:
>
> a) formação dos profissionais da educação e dos educadores populares;

Quanto ao público-alvo, o Pacto EJA apresenta **dados e metas bastante ousados**, o que requer não somente a adesão dos governos distrital, estaduais e municipais, mas que esses também não meçam esforços quanto à oferta em seus sistemas de ensino, especialmente nas situações em que a EJA não se faz presente nas redes públicas ou existe de maneira acanhada, sem garantir, em ambas as situações, o amplo acesso às escolas por parte das pessoas jovens, adultas e idosas que estão sob suas responsabilidades.

Se assim não acontecer, ao final de 2026, mais uma vez, constataremos que a superação do analfabetismo e a qualificação da EJA não sairão do papel, apesar de os entes federados terem se comprometido com o Pacto EJA.

No quadro que segue, apresentamos o público-alvo do Pacto EJA.

QUADRO 1 - Público-alvo do Pacto EJA

Jovens, adultos e idosos acima de 18 anos e idosos que não terminaram a educação básica	68 milhões
Jovens, adultos e idosos não alfabetizados	11,4 milhões
Estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos que serão beneficiados pelo Pacto (aumento da matrícula na EJA)	3,3 milhões
Estudantes do Programa Brasil Alfabetizado que serão beneficiados pelo Pacto	900 mil
Jovens de 18 a 29 do Projovem que serão beneficiados pelo Pacto	100 mil
Estudantes de 18 a 24 anos cursando o ensino médio na EJA, beneficiários do Bolsa Família (público do Pé de Meia)	540 mil
Ampliação das matrículas da EJA-EPT para 12,5% até 2027	734.515
Estudantes do Sistema Prisional beneficiados pelo Pacto	190 mil
Educadores populares que farão parte do Pacto	60 mil
Escolas que se beneficiarão do PDDE-EJA	3 mil
Alunos da Universidade Aberta do Brasil que receberão formação	10 mil
Estados e Distrito Federal	27
Municípios	5.570

Fonte: adaptado de MEC (2024).

A **potência do Pacto EJA** está **ligada às doze ações estratégicas**, haja vista que tanto a superação do analfabetismo, como a qualificação da modalidade deman-

dam a articulação de ações, pois, caso contrário, o país não assegurará a oferta de EJA com as condições necessárias à escolarização dos milhões de brasileiros e brasileiras que não concluíram a educação básica.

As doze ações do Pacto EJA estão expostas na figura que segue:

FIGURA 1 – Doze ações estratégicas do Pacto EJA

1	**PÉ-DE-MEIA:** Os 540 mil estudantes do ensino médio da EJA, beneficiários do programa Bolsa Família, receberão o Pé de Meia referentes à matrícula, conclusão e participação no ENEM.
2	**PDDE EQUIDADE EJA:** O Programa Dinheiro Direto na Escola para a Educação de Jovens e Adultos (PDDE-EJA) é um incentivo financeiro para as escolas que ofertam a EJA que pode ser utilizado para: organização de extensões escolares em espaços públicos diversos; estruturação de espaços de convivência/acolhimento para filhos e netos das (os) estudantes e adequação do espaço escolar para atender jovens, adultos e idosos.
3	**PBA:** O Programa Brasil Alfabetizado retomado com a oferta de 60.000 bolsas para educadores populares. As turmas podem ser instaladas em espaços da comunidade, para facilitar acesso.
4	**FUNDEB:** A ampliação de 25% no fator de ponderação da matrícula da EJA no FUNDEB, passando de 0.8 para 1, beneficiará todas as escolas do país que ofertam a modalidade.
5	**EPT:** Parcerias entre redes de ensino e instituições que ofertam EPT para a oferta da EJA com arranjos curriculares que integrem a formação geral e a capacitação profissional.
6	**PROJOVEM:** Oferta de novo ciclo do Projovem urbano e do campo, alcançando em torno de 100.000, com prioridade para municípios com maiores índices de jovens não alfabetizados dentre.
7	**FORMAÇÃO EM SERVIÇO:** Oferta de formação continuada para Professores, Gestores Escolares e Educadores populares; Oferta de formação para 10.000 estudantes das licenciaturas via Universidade Aberta do Brasil (UAB).
8	**PNLD EJA:** Este é o segundo edital PNLD para a EJA, dez anos após o primeiro. A partir de 2025 os livros didáticos da EJA chegarão às escolas, destinados a todos os estudantes e professores do ensino fundamental da modalidade e aos estudantes do programa Brasil Alfabetizado.
9	**CHAMADA PÚBLICA:** Campanhas anuais de mobilização para engajamento das redes de ensino e sociedade em geral no estímulo para que jovens, adultos e idosos que não frequentaram a escola, ou a abandonaram antes de concluir a educação básica, exerçam seus direitos educativos por meio da matrícula na EJA ou da participação no PBA.
10	**NOVAS DIRETRIZES PARA A EJA:** Orientadas pelos princípios da equidade, reparação e qualificação (Parecer 11/2000 CNE).
11	**SISTEMA CADEJA:** Plataforma com o cadastro da demanda e atendimento da EJA que alimentará as redes de ensino com informações. O sistema integrará diferentes bases de dados públicas vinculadas aos Ministérios.
12	**MEDALHA PAULO FREIRE:** Valorização e incentivo às redes que se destacarem em ações e iniciativas que visem à superação do analfabetismo no Brasil e à qualificação da EJA.

Fonte: Coletivo de Sistematização (2025).

Vale ressaltar a nona ação, já que a redução da oferta de EJA no Distrito Federal, nos estados e municípios é uma difícil realidade a ser superada. Assinalamos a **magnitude da "chamada pública", tarefa constitucional** que cabe aos entes federados, sob vigilância e apoio da CNAEJA, dos fóruns de EJA e da sociedade em geral, para que jovens, adultos e idosos não alfabetizados ou que não concluíram a educação básica, possam se matricular na EJA.

Sobre **a vinculação da modalidade à Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**, que é uma das ações previstas no Pacto EJA, evidenciada pela função qualificadora, traz **o reconhecimento do papel da instituição escolar** na atualidade, voltando-se para **um tríplice objetivo: preparar sujeitos**, atendendo às novas demandas de formação para o mundo do trabalho; **capacitar para a vida em uma sociedade tecnológica**, que está em constante mutação diante de novos processos produtivos; e **formar para uma cidadania crítica e participativa**, que contribui para que cidadãos-trabalhadores[14] possam interferir no espaço do aqui-agora, colaborando para criar novas realidades sociais, não apenas compondo a grande massa de mão de obra barata do mercado de trabalho (Libâneo, 2011).

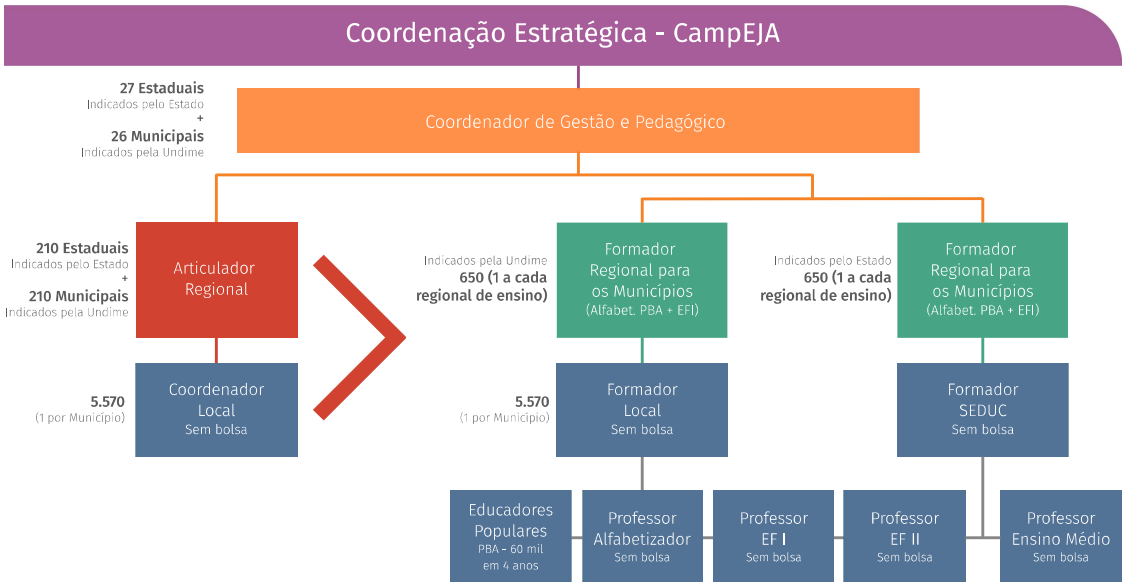
Levando em conta os princípios, objetivos e esse conjunto de ações, o **Pacto EJA** conta com **um sistema de governança**, descrito na Portaria nº 884, de 30 de agosto de 2024[15], composto pela **CNAEJA**, como instância consultiva, e pela **Câmara Permanente de Alfabetização e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (CampEJA)**, como instância executiva, além de agentes de formação e governança distribuídos pelo país.

A CampEJA opera em nível nacional e cada unidade da federação deve instituir comitês estratégicos como contrapartida para a participação no Pacto EJA, incentivando, com isso, a criação de comitês territoriais correspondentes à CNAEJA. A Câmara Permanente está assim configurada:

14 Expressão utilizada por Libâneo (2011) em *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*.

15 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/PORTARIA_N884__DE_30_DE_AGOSTO_DE_2024.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

FIGURA 2 – Câmara Permanente de Alfabetização e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (CampEJA)



Fonte: MEC (2024).

Por fim, como afirmamos anteriormente, **a qualidade da oferta para a EJA** pressupõe assegurar vários elementos, numa dimensão intersetorial. Por isso, **o Pacto EJA prevê a articulação** entre **o Ministério da Educação e outros atores estatais**, bem como com **o setor produtivo e o terceiro setor**, operacionalizada em **quatro dimensões: Sistema, Incentivos, Oferta e Suporte**.

Quanto ao ***Sistema***, o Pacto EJA refere-se à **criação do CadEja**, que é **uma plataforma** em fase de conclusão, a qual conterá o cadastro da demanda e do atendimento da EJA, que, por sua vez, alimentará as redes de ensino com informações. Nessa dimensão, vários órgãos do governo federal devem dialogar[16] com o objetivo de promover a articulação intersetorial necessária para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. A plataforma permitirá o cruzamento de dados, a identificação de territórios prioritários e a elaboração de políticas públicas integradas, fortalecendo o compromisso com a superação das desigualdades educacionais e sociais.

Em relação aos ***Incentivos***, a proposta é **criar estímulos positivos** a partir da **articulação com programas e ações já existentes em outros ministérios**, com potencial de induzir tanto a demanda quanto a oferta da EJA. Já a dimensão da

16 Ministérios da Saúde; Trabalho e Emprego; do Desenvolvimento Social; dos Direitos Humanos e Cidadania; da Justiça e Segurança Pública; do Empreendedorismo, da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte.

Oferta refere-se à necessidade de **articulação intersetorial para garantir a oferta da EJA** para **grupos específicos**.

O ***Suporte***, por sua vez, diz respeito **às ações desenvolvidas por outros ministérios, ou que possam ser incorporadas aos seus programas**, e que **contribuam para o fortalecimento da EJA**. Um exemplo é o Ministério da Saúde, que, por meio do Programa Saúde na Escola, pretende fornecer óculos para estudantes idosos da EJA.

O acúmulo de debates, reflexões e proposições oriundos dos Movimentos Sociais, em especial dos fóruns de EJA, sobre temas pertinentes à modalidade, desenhados no Pacto EJA, **requer especial atenção quanto ao monitoramento** e ao controle dessas políticas públicas do Governo Lula III, pois não se trata apenas de atender às reais necessidades da população, mas transformar essas ações, sobretudo, em uma política pública de Estado.

Isso seria o verdadeiro inédito-viável na história da EJA: uma EJA contínua, enraizada nos territórios e sensível às realidades locais. Alcançar essa institucionalização seria, sem dúvida, um marco transformador na história da EJA – representaria, de fato, a realização concreta de uma política duradoura, construída coletivamente e voltada à justiça social.

O **MEC/Secadi**, por intermédio do **Pacto EJA, juntamente com diferentes segmentos** – Movimentos Sociais, Undime, Consed, CNAEJA –, soma forças na **luta pela superação do analfabetismo e pela construção de uma educação inclusiva, emancipadora e transformadora**, essencial para garantir o direito à educação básica, à educação ao longo da vida e à justiça social no Brasil.

2. A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO IFFAR: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES

Primeiramente, esclarecemos que abordaremos a Formação em Serviço em linhas gerais, pois no Plano de Ação da Sistematização de Experiência de 2026 está previsto o aprofundamento da concepção e da prática dos Círculos de Cultura virtuais e presenciais, que são direcionados à formação dos formadores regionais e às oficinas preparatórias.

Conforme informamos, o Grupo de Trabalho da CNAEJA, que se dedicou a pensar a Formação em Serviço, propôs **cinco princípios indispensáveis** à elaboração de **um desenho de formação em serviço**, quais sejam:

1. Estímulo à autonomia docente, na perspectiva emancipatória, a partir do resgate do ideário freiriano, com base nos princípios da Educação Popular;

2. Discussão integrada de questões conceituais, pedagógicas e curriculares;

3. Construção de processos contínuos de formação, considerando a diversidade de organização do trabalho docente em virtude dos variados contextos, tempos e espaços de oferta da EJA;

4. Valorização da indissociabilidade entre teoria e prática;

5. Valorização dos conhecimentos prévios das e dos profissionais da educação e dos estudantes.

Portanto, **para dar conta da complexidade** de estruturar e colocar em movimento uma formação em um país com dimensão continental, **a DPAEJA propôs uma governança horizontal**, com **funcionamento em rede**, convocando algumas instituições de ensino superior (IES) públicas para assumir essa tarefa.

Com o compromisso de fortalecer tanto a Formação em Serviço como a Formação Continuada de professoras e professores da EJA, o MEC/Secadi estabeleceu **parcerias estratégicas com instituições públicas** de reconhecida atuação na área. Essas parcerias foram pensadas para compor o ProfEJA, sendo que este programa contempla 12 cursos que são ofertados pelas diferentes IES no decorrer do desenvolvimento do Pacto EJA.

Essas formações ampliam o alcance do programa, fortalecem a qualificação docente, respeitando as especificidades da EJA nos diferentes territórios e refletem o compromisso com uma educação pública de qualidade, construída com base na valorização dos saberes docentes e na articulação entre teoria e prática.

A **formação no âmbito do ProfEJA** se dá em três frentes:

a) Formação inicial, desenvolvida em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, voltada para estudantes de licenciatura;

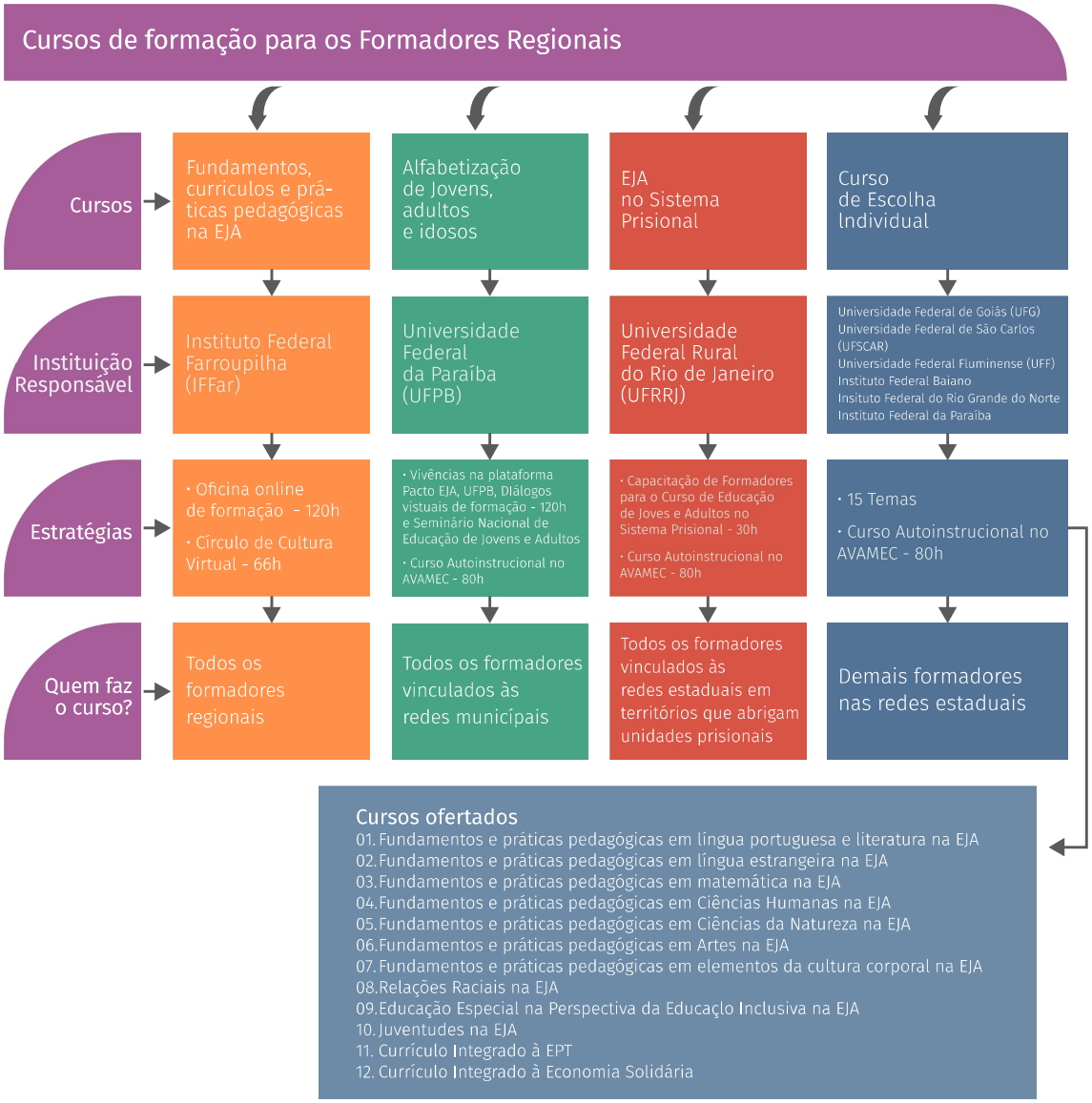
b) Formação continuada, que se dá por meio da articulação direta da governança do Pacto EJA: IFFar (formação para professores: oficinas e Círculos de Cultura), Universidade Federal da Paraíba (formação para formadores, professores alfabetizadores e educadores populares) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (formação para professores EJA no sistema prisional);

c) Formação continuada autoinstrucional, organizada a partir de um conjunto de cursos autoinstrucionais disponibilizados no AVAMEC[17], oferecidos por diferentes IES.

No quadro abaixo, informamos quais são essas universidades e as temáticas que serão abordadas no ProfEJA:

17 Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC) é a plataforma de formação *on-line* do Ministério da Educação, que oferece cursos gratuitos, recursos educacionais e trilhas de aprendizagem para estudantes e profissionais da educação. Os cursos são autoinstrucionais, com certificação, materiais multimídia e acompanhamento de progresso. O ambiente reúne iniciativas nacionais de formação e promove a atualização contínua, democratizando o acesso a conteúdos de qualidade em diversas áreas da educação.

QUADRO 2 – Relação das universidades responsáveis pela Formação de Formadores Regionais



Fonte: DPAEJA (2025).

Para a Formação em Serviço do ProfEJA, voltada a docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, foi convidado o IFFar, cuja sólida experiência com o Proeja desde os governos Lula I e II qualifica a instituição para conduzir essa formação. Destaca-se que o IFFar já inclui, há tempos, disciplinas de EJA como parte obrigatória nos currículos de todas as suas licenciaturas.

As ações desenvolvidas pelo IFFar no âmbito do **ProfEJA** se dão em **três frentes**:

- **Formação continuada em serviço**, direcionada a formadores regionais, coordenações pedagógicas das escolas, formadores locais, professores e professoras e educadores populares, por meio dos Círculos de Cultura;
- **Formação para formadores regionais da Undime e Consed** – Oficinas em preparação aos Círculos de Cultura;
- **Curso autoinstrucional de Fundamentos, currículo e práticas pedagógicas** no AVAMEC.

No que **concerne à primeira frente do ProfEJA, a formação deve acontecer no horário de trabalho**, incluída como carga horária realizada nas escolas das professoras e dos professores, o que sempre foi uma demanda dos movimentos em defesa da EJA, como também dos próprios docentes.

Sendo uma reivindicação histórica nos diferentes espaços de luta – encontros nacionais e seminários de formação de EJA –, já que a superação de uma visão bancária, infantilizada e aligeirada, característica marcante do Ensino Supletivo, ainda é uma realidade no país passa sempre, pela formação permanente dos docentes.

Atualmente, essa demanda ganha força e se traduz em um tensionamento concreto na busca de garantir sua efetivação por meio das ações formativas previstas no Pacto EJA, pois a **Formação em Serviço deve respeitar o tempo, o espaço e as condições reais de trabalho** das professoras e dos professores, fortalecer suas ações educativas e valorizar suas trajetórias profissionais.

Por estas razões, para melhor esclarecermos, **defendemos uma Formação em Serviço voltada às especificidades da EJA**. Portanto, de um lado, como promotora de práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e sintonizadas com a realidade dos estudantes; de outro, como uma formação que contribua para fortalecer a identidade profissional da professora e do professor de EJA, compreendendo-as/os como agentes fundamentais na superação do analfabetismo e na qualificação da modalidade.

Levando isso em conta, reconhecer os docentes como agentes essenciais na redução do analfabetismo e na promoção da qualidade político-pedagógica voltada para uma cidadania ativa é fundamental, pois a qualificação das professoras

e dos professores é um passo essencial, uma condição, na direção de uma práxis em educação popular.

A **qualificação docente**, nesse sentido, é **um elemento central** para **garantir uma prática educativa transformadora e libertadora**. Para tanto, indicamos, pelo menos, **três aspectos** pertinentes à **Formação em Serviço do IFFar**:

- **Práticas Pedagógicas Integradoras**, que respeitem o tempo de aprendizagem, as histórias de vida desses estudantes e os seus saberes antecedentes;
- **Diversidade etária e cultural** dos alunos, pois a realidade deles deve ser ponto de partida do planejamento docente;
- **Necessidade de metodologias adequadas** ao público jovem, adulto e idoso, uma vez que essas gerações apresentam necessidades, interesses e sonhos distintos.

Percebe-se, na garantia da Formação em Serviço do IFFar, o nascedouro de um saber profissional docente que é sincrético, plural e compósito, visto ser proveniente de diversas fontes de formação: a formação denominada de inicial, que se dá nos espaços acadêmicos; aqueles saberes aprendidos no decorrer do exercício da profissão, a partir de programas formativos como cursos de extensão; ou os provenientes da formação profissional para o magistério (Tardif, 2008); ou, ainda, a Formação em Serviço, como a que está ocorrendo pelo IFFar, que contribui tanto para o aprimoramento do fazer docente por meio de pistas teórico-metodológicas alinhadas à Educação Popular.

A **trajetória de profissionalização docente** passa a **assumir um novo viés**, pois o Pacto EJA assegura e **possibilita uma formação em serviço voltada, exclusivamente, para as especificidades do público de EJA** que emergem enquanto elementos importantes na concretização da superação do analfabetismo e da qualificação da EJA.

Levando em consideração **a premissa acima – formação docente própria para a EJA –, a governança conta com coordenadores pedagógicos, formadores regionais e locais e articuladores regionais**.

Esses são distribuídos com base no número de unidades de gestão educacional descentralizadas nas secretarias estaduais de Educação[18], cuja base de referência foi o Censo Escolar 2023, quando a EJA contava com 2,8 milhões de matrículas nas redes públicas e em cursos presenciais noturnos, pois possibilitam a conciliação entre trabalho e estudo.

Dessa forma, **estes agentes** são **responsáveis pela organização da Formação em Serviço** em todo o território nacional, na busca da ressignificação da formação dinamizada em rede, com qualidade pedagógica, para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Suas atividades estão descritas a seguir.

Os **coordenadores pedagógicos** e os **articuladores regionais**[19] acompanham a implementação das ações e estratégias do Pacto EJA, sendo que cabe aos articuladores regionais assessorar o planejamento e acompanhar a execução das atividades realizadas pelos Formadores Regionais.

Nos municípios, os **Formadores Regionais** são responsáveis pela formação dos formadores locais de cada município. Nos estados, os formadores regionais têm como função cuidar da formação dos formadores das secretarias estaduais de educação, bem como dos coordenadores pedagógicos das escolas ou outras nomenclaturas afins.

O processo de Formação em Serviço tem início com a formação dos Formadores Regionais do Pacto EJA, conduzida por instituições públicas de ensino superior, compartilhada com equipes pedagógicas das redes de ensino que assumem a responsabilidade de conduzir a formação em serviço dos professores nas escolas que ofertam EJA.

Assim, as ações são realizadas por professores das redes públicas, garantindo a disseminação em rede das práticas educativas e estratégias alinhadas ao Pacto EJA, em diferentes níveis e territórios.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pagará, nos termos do art. 23 da Portaria MEC nº 884, de 30 de agosto de 2024, a título de bolsa de formação continuada, R$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) aos bolsistas que atuarem como coordenadores pedagógicos, articuladores e formadores regionais, conforme art. 8º, § 2º, do Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024.

18 Esta definição foi tomada com base no art. 211, § 4º, da *Constituição Federal*, e no art. 9º, inciso III, da Lei nº 9.394, de 1996.

19 Portaria MEC nº 884, de 30 de agosto de 2024.

Os agentes da Formação em Serviço assumem funções diferenciadas, conforme explicamos no quadro abaixo:

QUADRO 3 – Atribuições dos agentes de Formação em Serviço

Agente	Função
Coordenador pedagógico da EJA (Consed e Undime)	A coordenação pedagógica é compartilhada entre um representante da rede municipal e outro da rede estadual de educação, garantindo o alinhamento e a articulação das ações de governança em todos os estados. No Distrito Federal, há apenas coordenação distrital. São, portanto, 54 pessoas, sendo 50% indicadas pela Undime e 50% pelo Consed. Juntos, apoiam os formadores regionais e os articuladores regionais na elaboração e na execução de planos de ação, além de atuarem como intermediadores entre a CampEJA e os agentes no território, fortalecendo a cooperação entre os diferentes níveis de gestão educacional.
Formador regional	O formador regional atua como facilitador na formação docente, dentro do ProfEJA. Participa de encontros preparatórios com a instituição pública de ensino superior e conduz as formações junto às equipes pedagógicas e aos formadores locais, promovendo a qualificação educacional e fortalecendo a implementação do programa. Os formadores regionais vinculados às redes estaduais realizam encontros para formar as equipes pedagógicas das regionais de ensino e as coordenações pedagógicas das escolas, ou outra nomenclatura, também organizam, com a colaboração das equipes pedagógicas das redes de ensino, os fóruns de partilha, que são encontros, preferencialmente presenciais, de periodicidade semestral, que têm por objetivo promover a troca de experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Os formadores regionais vinculados às redes municipais formam os formadores locais e as coordenações pedagógicas das escolas, ou outra nomenclatura afim. As coordenações pedagógicas das escolas realizam a formação dos professores em encontros semanais.
Articulador regional	O articulador regional desempenha um papel essencial no planejamento, suporte e coordenação da implementação dos programas do pacto nos territórios. Auxilia as coordenações pedagógicas e os formadores regionais, fornecendo informações técnicas e promovendo a interlocução entre os diversos atores sociais envolvidos, garantindo a efetividade das ações e o fortalecimento da colaboração entre os gestores educacionais.

Fonte: Caderno de orientações para agentes de governança e formação do Pacto EJA (2024).

Atendendo ao chamado da DPAEJA, o IFFar assumiu a Formação em Serviço, em meados de 2024, e propôs para a Secadi a reinvenção da metodologia dos Círculos de Cultura, tendo como subsídio teórico o pensamento de Paulo Freire, abordado nos livros *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática de liberdade*, em que o educador apresenta suas ideias sobre a importância de assegurar o diálogo e a realidade como ponto de partida em processos de ensinar e de aprender.

A **escolha dos Círculos de Cultura** representa a assunção da **Educação Popular como teoria e como prática**, pois **a qualificação das professoras e dos professores** tem como **objetivo central a promoção do acesso à educação básica** como **instrumento de redução das desigualdades estruturais no ensino e na sociedade**.

A abordagem dialógica está no cerne dos Círculos de Cultura, sejam eles virtuais ou presenciais, pois visam à formação de seres humanos capazes de não se colocarem na sociedade de maneira indiferente frente ao sofrimento do outro, entendendo a desigualdade social como ação resultante de homens e mulheres e não como algo natural ou imposto.

Ambos, **Círculos de Cultura virtuais e presenciais, tratam de temas pertinentes e necessários à EJA e são acompanhados de oficinas preparatórias**.

Ao mesmo tempo, nos Círculos de Cultura, especialmente nos presenciais, as pessoas se sentem capazes e com coragem de conviver com as diferenças de forma respeitosa, sendo atuantes e propositivas frente aos desafios da vida coletiva e privada.

Essa prática se reinventa continuamente, e seu pressuposto é respeitar e acolher a diversidade dos territórios brasileiros e das pessoas. **Assim sendo, ao reconhecer os saberes locais e cultivar a escuta sensível**, os **Círculos de Cultura** se **afirmam como espaços vivos de encontro**, criação coletiva e emancipação dos sujeitos envolvidos.

De acordo com as possibilidades da virtualidade em momentos síncronos, assíncronos e presenciais, as práxis dos Círculos de Cultura reafirmam o compromisso com uma educação que promove o diálogo e a transformação da realidade.

Os Círculos de Cultura organizados pelo IFFar contemplam professoras e professores de EJA do 2º segmento do ensino fundamental e do ensino médio, mas não excluem outras participações, tais como professoras alfabetizadoras e educadoras populares do Programa Brasil Alfabetizado.

Para o IFFar, os **Círculos de Cultura bebem na fonte original, ou seja, nas vivências de Paulo Freire**, nos idos da década de 1960. Vejamos o que Teresinha Kaefer e Fernanda Paulo escreveram no Caderno Pedagógico 01 e como elas nos provocam a pensar:

> E como os Círculos de Cultura podem ajudar na nossa formação como educadores e educadoras? Utilizar essa metodologia na formação docente nos prepara para promover uma educação acolhedora, problematizadora e crítica. Ao experimentar essa estrutura metodológica, aprendemos a valorizar as experiências e os saberes prévios dos(as) nossos(as) colegas docentes, criando um ambiente mais afetivo, respeitoso e democrático (Kaefer; Paulo, 2024, p. 10).

O gaúcho Ernani Maria Fiori, prefaciante de *Pedagogia do oprimido*, obra considerada a principal de Paulo Freire, assim conceituou Círculo de Cultura:

> O círculo de cultura — no método Paulo Freire — re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (Freire, 1987, p. 16).

Os **Círculos de Cultura Virtuais (CCV)**[20] ocorrem quinzenalmente, às quartas-feiras, das 19h às 21h30, em formato on-line, garantindo maior acessibilidade e participação. As transmissões ocorrem pela plataforma *Even3* e pelos canais oficiais do IFFar no *YouTube* e do MEC, ampliando o alcance e permitindo que a comunidade educativa acompanhe e interaja em tempo real.

Embora sejam voltados prioritariamente às professoras e aos professores da EJA, esses encontros acolhem a participação de educadores populares, pesquisadores, acadêmicos, público em geral ou aqueles que se interessam ou desenvolvem estudos voltados à EJA.

20 Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLhMzKTVbn1RqMsl_nilbIToLbLmD3YOr_&si=Pbh72ITw5yE2kaq4>. Acesso em: 31 mar. 2025.

Como os CCV ficam gravados, o acesso pode se dar em qualquer momento, o que amplia as possibilidades de participação, especialmente para quem enfrenta restrições de horário às quartas-feiras, a exemplo das regiões com fusos horários diferenciados.

A metodologia prevê a presença de duas ou mais pessoas convidadas e são utilizadas ferramentas interativas, proporcionando aos participantes certa inter-relação pedagógica, com vistas à construção de um conhecimento coletivo. No quadro que segue, expomos os CCV realizados no 1º e no 2º semestres de 2025.

QUADRO 4 – Círculos de Cultura Virtual – 1º e 2º semestre de 2025

CCV 1 - Em 12/03: Concepções de Educação Popular e Círculos de Cultura.
CCV 2 - Em 26/03: Razões do analfabetismo no Brasil: acesso, permanência e elevação da escolaridade na EJA.
CCV 3 - Em 09/04: Práticas Pedagógicas na e da EJA: educação antirracista e contra todas as práticas de discriminação.
CCV 4 - 23/04: Leitura crítica, cultura e expressão cultural: o que é cultura? Qual é a Cultura do seu território? Como transformar a cultura em conhecimento sistematizado?
CCV 5 - Em 07/05: Cartas Pedagógicas como metodologia de Educação Popular.
CCV 6 - Em 21/05: A juvenilização da e na EJA.
CCV 7 - Em 04/06: EJA: contexto, políticas e atualidade – Novas diretrizes Operacionais para EJA.
CCV 8 - Em 18/06: Metodologias participativas como instrumento de leitura da realidade e construção de um currículo integrado.
CCV 9 - Em 02/07: Currículo Integrado na EJA e Totalidades de Conhecimento.
CCV 10 – Em 13/08: Fotografia como metodologia de pesquisa participativa.
CCV 11 – Em 27/08: Critérios para Seleção de falas significativas nas pesquisas participativas na EJA, através das redes de falas.
CCV 12 – Em 10/09: Partilha de experiências metodológicas da pesquisa participativa, por região, através das redes de falas e da escolha do Tema Gerador.
CCV 13 – Em 24/09: Lançamento On-Line Do Marco Referencial Da Educação Popular Para Políticas Públicas.
CCV 14 – Em 08/10: Investigação temática freiriana – A partir das falas a construção da rede temática.
CCV 15 – Em 29/10: Investigação temática freiriana – Como organizar a programação, a partir do tema gerador.

CCV 16 – Em 12/11: Partilha de experiências metodológicas da pesquisa participativa, por região, através das redes de falas e da escolha do Tema Gerador.
CCV 17 – Em 26/11: Socialização da Investigação temática freiriana na EJA.

Fonte: Documentos do IFFar (1/2025).

Nos CCV, são empregadas ferramentas digitais que favorecem a troca de experiências, tais como: *Chat* Pedagógico (diálogos virtuais síncronos); *Google Docs* e Google *Forms* (pesquisas e avaliações); *Mentimeter* (enquetes e nuvens de palavras) e *Padlet* (mural interativo). Estas abordagens ampliam o engajamento dos participantes e fortalecem a reflexão conjunta sobre os temas discutidos.

Cada CCV é acompanhado pelo Coletivo de Sistematização por meio de uma Ficha de Recuperação de Experiências, um dos instrumentos de sistematização sugeridos por Oscar Jara, conforme explicaremos no próximo capítulo.

Na imagem seguinte, exemplificamos com a nuvem de palavras construída por mais de 1.700 participantes, cuja pergunta foi: "O que é cultura?". A atividade do CCV ocorreu em 23/04/2025 e teve a temática geral: "Leitura crítica, cultura e expressão cultural: o que é cultura? Qual é a cultura do seu território? Como transformar essa cultura em conhecimento sistematizado?".

FIGURA 3 – Nuvem de palavras sobre o conceito de Cultura



Fonte: Coletivo de Sistematização (2025).

Os **Círculos de Cultura presenciais (CCP)** têm indicação para serem desenvolvidos, se possível, de 15 em 15 dias, às quartas-feiras (duas vezes ao mês), por duas horas, mas podem acontecer de acordo com as características de cada território, no que diz respeito à periodicidade, ao horário e ao dia da semana. Os CCPs se configuram como espaços de formação em serviço, dentro do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

No quadro que segue, indicamos os temas dos CCPs realizados no 1º semestre de 2025.

QUADRO 5 – Círculos de Cultura Presencial – 1º semestre de 2025

CCP 1: Em 19/03: Processo formativo do(a) educador(a) da EJA.
CCP 2: Em 02/04: EJA e Direitos Humanos.
CCP 3: Em 16/04: Ingresso, permanência e êxito de mulheres na EJA.
CCP 4: Em 30/04: Histórias dos sujeitos da EJA nos territórios.
CCP 5: Em 14/05: Currículo na perspectiva da Educação Popular para e com a EJA.
CCP 6: Em 28/05: Ressignificação da EJA.
CCP 7: Em 11/06: Novas diretrizes para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e seus desdobramentos na organização do currículo.
CCP 8: Em 25/06: Aplicação na escola de uma metodologia participativa para conhecer a realidade local.

Fonte: Documentos do IFFar (1/2025).

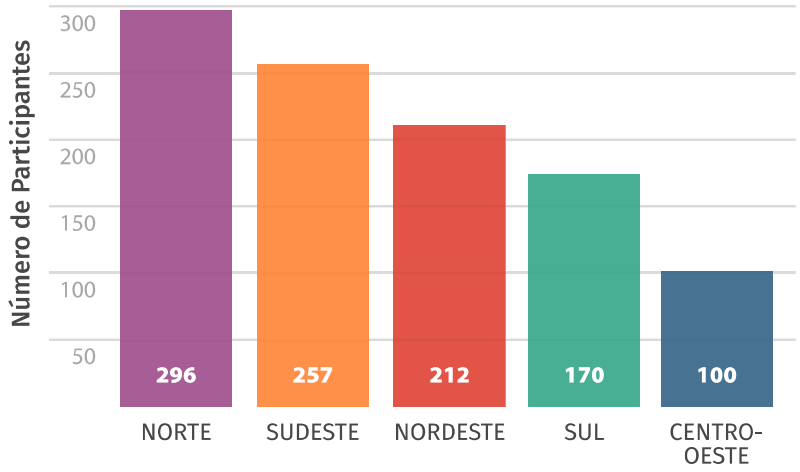
Atualmente, o IFFar é responsável pela formação de aproximadamente **700 profissionais, todos inscritos na Oficina em Preparação aos Círculos de Cultura**.

Esses Formadores Regionais devem participar das ações de formação promovidas pelo IFFar, sendo que todos ainda participam, obrigatoriamente, de dois cursos preparatórios para formação das equipes pedagógicas das redes de ensino, organizados por instituições públicas de ensino superior.

O curso sobre Fundamentos, Currículo e Práticas Pedagógicas na EJA, intitulado "Oficina: preparação ao Círculo de Cultura", também organizado pelo IFFar, tem a participação das coordenações do Pacto EJA da Undime e do Consed. A referida oficina, no âmbito do ProfEJA, acontece bimestralmente para acompanhamento e materialização das temáticas estudadas nos Círculos de Cultura.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição das oficinas por região do Brasil, indicando o número total de formadores participantes em cada uma delas. A Região Norte concentra o maior contingente de participantes, seguida pela Região Sudeste.

GRÁFICO 1 – Distribuição de participantes por região

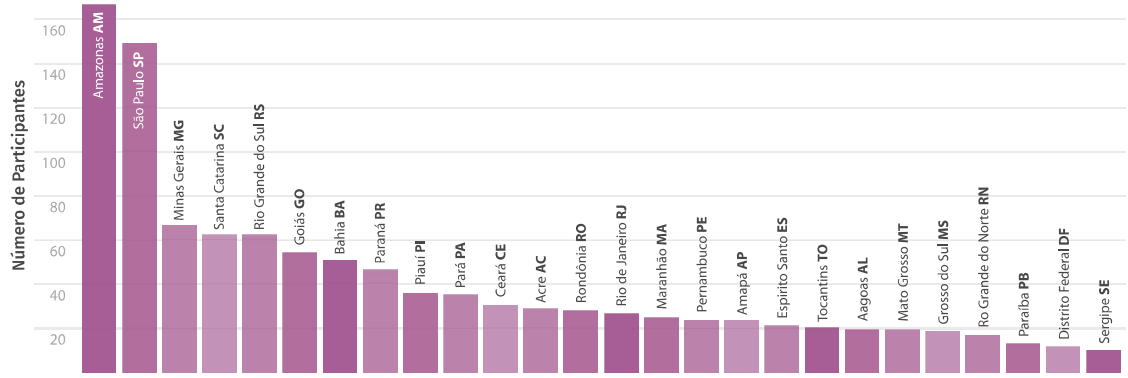


Fonte: Plataforma Moodle do IFFar, em agosto de 2025.

A análise por Unidade da Federação revela a distribuição dos participantes de forma mais detalhada. Entre os estados, Amazonas, São Paulo e Minas Gerais se destacam por concentrarem os maiores números absolutos de participantes entre os formadores regionais.

Apesar de as regiões mais populosas concentrarem o maior número absoluto de inscritos, os dados indicam que o maior engajamento proporcional ocorre nas Regiões Centro-Oeste e Norte. Isso evidencia o alcance nacional da iniciativa, que se mostra sólida e bem distribuída, com elevada adesão relativa mesmo em estados de menor densidade populacional.

GRÁFICO 2 – Distribuição de participantes por estado



Fonte: Plataforma Moodle do IFFar, em agosto de 2025.

O ProfEJA teve início em outubro de 2024, com a oficina em preparação aos Círculos de Cultura, oferecida pelo IFFar, atendendo, inicialmente, os 1.300 Formadores Regionais. Assim como os Círculos de Cultura tiveram seu início em março de 2025, com previsão de formação de mais de 50 mil professores, as demais ações do ProfEJA serão desenvolvidas ao longo de 2025 e 2026.

Ao todo, estima-se a formação de aproximadamente **135 mil professores do ensino fundamental e 107 mil do ensino médio, além de beneficiar 50 mil estudantes** de licenciaturas. Com essa estrutura, o programa fortalece a qualificação docente na EJA e busca garantir o direito à aprendizagem de jovens, adultos e idosos, com base em uma educação emancipatória e inclusiva.

Em resumo, essas **ações de Formação em Serviço** conduzidas pelo **IFFar** têm **tópicos de fundamentos gerais para a EJA**, tais como:

QUADRO 6 – Tópicos de fundamentos gerais para a EJA

1. Concepção de Educação Popular e Círculos de Cultura
2. Crítica, cultura e expressão cultural
3. Histórias dos sujeitos da EJA no território
4. Cartas Pedagógicas como metodologia de Educação Popular
5. Currículo na perspectiva da Educação Popular para e com a EJA
6. A juvenilização da e na EJA
7. Ressignificação da EJA
8. EJA: contexto, políticas e atualidade

9. Novas diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos e seus desdobramentos na organização do currículo
10. Currículo integrado na EJA e totalidades de conhecimento
11. Aplicação na escola de uma metodologia participativa para conhecer a realidade local
12. Investigação temática em Paulo Freire – Estudo da Realidade – Organização do Conhecimento – Aplicação do Conhecimento **a)** Fotografia – como metodologia de pesquisa participativa; **b)** Pesquisa da realidade na comunidade – construção de instrumentos de pesquisa, a partir da fotografia; **c)** Organização e seleção das falas significativas para construção do tema gerador, levando em conta a rede de falas e escolha do tema gerador, contratema, questão geradora e rede temática.
Construção da Programação
13. Partilha de experiências metodológicas da pesquisa participativa, por região, por meio das redes de falas e da escolha do Tema Gerador
14. Lançamento on-line do marco referencial da educação popular para políticas públicas
15. Os Itinerários do trabalho dos sujeitos da EJA: população negra, povos indígenas, mulheres, comunidade LGBTQIPN+, pessoas com deficiência (PCD)
16. Novos modelos produtivos – novas relações de trabalho nas quais os sujeitos da EJA são maioria
17. Currículo integrado e politécnico
18. EJA e a Economia Solidária
19. Conscientização ambiental e práticas sustentáveis – impacto das ações individuais e coletivas no meio ambiente (catástrofes climáticas, desequilíbrio climático etc.)
20. A Cultura Digital: ferramentas digitais para a vida pessoal e profissional do jovem, do adulto e do idoso
21. Jogos acessíveis. Quem tem acesso à tecnologia? Tecnologia social
22. Resolução de problemas práticos e relevantes para a vida adulta, a matemática no cotidiano dos estudantes da EJA. Habilidades práticas e cotidianas, raciocínio lógico
23. O significado de saúde relacionado à qualidade de vida para os sujeitos da EJA. Drogadição, alcoolismo...
24. Emprego e Trabalho: o que a lei garante ao trabalhador. Emprego e desemprego

Fonte: Projeto Pedagógico da Formação pelo IFFar (2025).

Ainda sobre as ações de responsabilidade do IFFar, as cargas horárias ficam assim distribuídas para fins de certificação: oficinas preparatórias aos Círculos de Cultura – 120 horas; Círculo de Cultura presencial – 66 horas (em parceria com os entes federados); Círculo de Cultura virtual – 66 horas.

O Coletivo de Sistematização considera que a Formação em Serviço via Círculos de Cultura virtuais e presenciais é **iniciativa inovadora, que acontece de forma integrada e simultânea**, em diversas regiões do país, e atende ao objetivo principal, que é o de capacitar profissionais da educação abordando temas essenciais à EJA.

Além de ser uma experiência recente, esse modelo de formação é inédito, pois promove um **aprendizado colaborativo, em rede, em todo o território nacional**, e fortalece a qualificação dos docentes, impactando positivamente a organização curricular da EJA.

Consideramos que a política de formação docente organizada pelo IFFar apresenta o potencial e o diferencial de ser ofertada em serviço, sem avolumar uma carga horária extra destinada ao aperfeiçoamento das/os docentes que atuam diretamente na EJA, sem exigir uma jornada de trabalho – o 3º turno.

Mesmo reconhecendo que as redes de ensino têm limitações para promover a Formação em Serviço, o Pacto EJA procura problematizar as gestões públicas para que se organizem para viabilizar tempos, espaços e ritmos de reflexão sobre a prática que respeitem a docência.

Para Schön (1997), o movimento pensa-age-reflete-age contribui para o desenvolvimento da autonomia docente sob uma perspectiva respeitosa. Freire (1996) indica que a relação deve ser dialógica e comprometida com a liberdade dos educandos. Por fim, Rios (2002) propõe uma formação que seja capaz de repensar a prática e a competência docente em suas dimensões técnica, ética, estética e política.

Rever a própria prática em sua dimensão teórica, no sentido dos conhecimentos acumulados pela humanidade, entendidos enquanto conhecimentos científicos, aprendidos na academia durante o processo formativo do professor; e, **na dimensão da prática**, que envolve os saberes experienciais construídos na vivência cotidiana junto com os educandos e a comunidade escolar de forma geral, **amplia o universo de atuação do docente**.

Assim sendo, dispondo de saberes mais específicos para atuar com o público de EJA, as professoras e os professores revisitam suas práticas a partir de uma **dimensão estética do *que-fazer docente***[21], podendo direcioná-lo para uma perspectiva que atenda às demandas formativas do público de EJA, contribuindo para a criação de percursos formativos das/os educandas/os cuja prática seja de libertação das realidades opressoras, estanques, fragmentadas e dispersas do real ser/estar dos sujeitos humanos no mundo.

Sim, o Pacto EJA é fundamental, e a Formação em Serviço, em particular, corresponde aos anseios da modalidade; contudo, nada está garantido quanto à continuidade dessa política. Tanto a CNAEJA como os fóruns de EJA do Brasil levantam, constantemente, a seguinte preocupação: o que devemos fazer para que o Pacto EJA, que é uma política de governo, constitua-se em uma política de Estado?

Neste sentido, o **Coletivo de Sistematização** alerta para a **importância do engajamento da sociedade civil organizada**, desde os fóruns de EJA, a CNAEJA e os Movimentos Sociais e Populares. Esses lutam para que os princípios freirianos, **alinhados a uma educação crítica, dialógica e transformadora**, em que o ser humano seja capaz de problematizar a sua vida e a da sociedade, **permaneçam na política do Pacto EJA**, contribuindo para mudanças efetivas na forma de ser e estar no mundo de cada sujeito, pois como advoga Brandão:

> Tudo o que posso fazer como uma pessoa que educa é colocar-me ao seu lado e dialogar com ela. Trocar vivências, afetos e saberes. E, assim, partilhar com ela a experiência dialógica, inclusiva, solidariamente interativa, de partilhar a criação de saberes a partir dos quais ela e eu, cada um a seu modo, realiza o seu aprender (Brandão, 2020, p. 26).

Por fim, mesmo que ainda não tenhamos uma avaliação definitiva, pois a sistematização dos Círculos de Cultura dar-se-á em meados do 1º trimestre de 2026, a partir do acompanhamento dos inúmeros relatos, das centenas de milhares de postagens, das histórias trazidas pelos Formadores Regionais e pelos docentes, tudo aponta para uma avaliação positiva. Claro, nem tudo "são flores", mas **o caminho está aberto para inclusive ajustar o que for necessário**.

Podemos afirmar, com convicção, que as Formações em Serviço promovidas pelo IFFar, no âmbito do Pacto EJA, por meio do ProfEJA, têm impulsionado a educação de jovens, adultos e idosos em todas as regiões do país. A expressiva

21 Expressão utilizada por Freire e Nogueira (1993) em *Que Fazer: teoria e prática em Educação Popular*.

participação nos Círculos de Cultura, seja ao vivo ou por meio das gravações, revela o interesse crescente e o envolvimento de educadores e demais sujeitos da EJA com os processos formativos.

Os números de acesso e visualizações não apenas **confirmam o alcance das ações**, mas também **evidenciam a potência de uma política** que, ainda em construção, já **mobiliza práticas, saberes e esperanças**.

Que esse movimento em direção a uma política pública de Estado siga se expandindo e reafirmando a EJA como um direito inalienável, de mãos dadas com a construção de uma sociedade justa, plural e emancipada.

Assim, que cada passo dado fortaleça os vínculos entre os sujeitos da EJA, os territórios e os saberes que neles habitam, mantendo viva a esperança de uma educação que transforma realidades e promove dignidade.

CAPÍTULO

5



As Cartas Pedagógicas das Sistematizadoras e dos Sistematizadores

No contexto do Coletivo de Sistematização do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, **cada um dos vinte e sete integrantes foi convidado a escrever uma Carta Pedagógica**. Esse convite, mais do que uma tarefa, é um gesto de cuidado e escuta de si. Uma oportunidade de olhar para a própria trajetória com carinho, coragem e verdade.

Para apoiar esse processo, foi enviado um modelo com orientações sobre a estrutura e os elementos que poderiam compor a escrita da carta. O prazo para envio foi estipulado até o dia 31 de março de 2025, respeitando o tempo necessário para que cada pessoa pudesse se expressar com profundidade, sensibilidade e autenticidade.

Essa carta carrega em si **um exercício de memória, identidade e compromisso**. Ela propõe que cada sistematizador reflita sobre: quem é, a partir da sua história de vida; sua trajetória como educador; a relação construída com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos; as experiências, desafios e aprendizagens vividas na EJA; as expectativas e compromissos com a tarefa de sistematizar as vivências do Pacto EJA; o que compreende sobre o papel da sistematização como parte da formação em serviço.

Após a entrega, a proposta foi que cada membro fizesse a leitura de sua carta em cada encontro do Coletivo de Sistematização. As cartas foram divididas por regiões para serem inseridas nos *e-books* que estão sendo desenvolvidos.

Trata-se de **um gesto que une o pessoal ao coletivo**. Ao escrever sobre si, cada pessoa também escreve sobre o chão onde pisa, sobre os sujeitos com quem caminha e sobre o projeto de educação em que acredita e que constrói. Essa autocarta é uma ferramenta de formação, mas também um espelho, uma âncora e um abraço no tempo.

Ao final da jornada, quando essa carta for relida, ela será **mais do que palavras**. Será **memória viva de uma construção**, tecida com afeto, compromisso e esperançar.

CARTA
PEDAGÓGICA

1



Segunda-feira ensolarada de outono

Maria Teresinha Verle Kaefer

SANTA CATARINA

abril 2025

Caros e caras,

Sou caçula de uma grande família de 11 irmãos. Minha mãe trabalhava como servente de escola, enquanto meu pai era sapateiro. Recebi o nome Maria Teresinha Verle Kaefer em homenagem à minha madrinha Teresa.

Fui **a primeira da família a ingressar no ensino superior**. Hoje sou mãe de um casal de filhos adultos, ambos graduados, e sinto um imenso orgulho por suas trajetórias. Sempre fui uma mulher consciente de minhas escolhas, típica capricorniana determinada.

Desde cedo, me envolvi em Movimentos Sociais, iniciando minha jornada no grupo de jovens da Igreja Católica, até compreender a educação popular como um verdadeiro método de vida. Nesse percurso, alguns aspectos fundamentais moldaram minha identidade e contribuíram para que eu me tornasse a profissional e a mulher que sou hoje.

Desde o ano de 1985, quando concluí o antigo magistério, venho construindo uma trajetória profundamente ligada à docência, à formação de professores e à defesa da função social da escola pública. Iniciei minha atuação como professora ainda durante o estágio de magistério, trabalhando simultaneamente como contratada em um turno e no outro como estagiária; desde então, mantenho um compromisso permanente com a Educação Popular, com a Educação de Jovens e Adultos, com os Movimentos Sociais e com os princípios freirianos.

Minha formação inicial em Pedagogia, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), em 1991, foi o ponto de partida para minha inserção na perspectiva crítica da educação, especialmente nas pedagogias freirianas. A partir da experiência com o curso de Pedagogia com habilitação em orientação educacional e habilitação para disciplinas pedagógicas, naquela época realizado nas férias, tive a oportunidade de aprofundar meu compromisso com a formação humana integral, especialmente no trabalho com crianças na educação infantil e, mais tarde, como coordenadora de estágios no curso de magistério. Ao longo da minha carreira na rede municipal e estadual, atuei como

professora nas séries iniciais, orientadora educacional, coordenadora de curso, vice-diretora e diretora.

Essas experiências se desdobraram em ações formativas para educadores populares e professores da EJA, especialmente no contexto do MOVA/RS (1999) e, mais tarde, com o Proeja. Em Bento Gonçalves, fundei junto com colegas o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular (NEEJA), em 2001, cuja experiência marcou profundamente minha atuação. Desenvolvemos ali práticas baseadas na pesquisa participante, nos Círculos de Cultura, nos complexos temáticos e na construção coletiva do conhecimento.

No IFFar, *Campus* São Borja, atuei de 2011 a 2021, ministrando disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas em Física e Matemática, tais como Didática; Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado I, II e IV; Pesquisa em Educação; Política de Gestão; Prática de Ensino de Física I; Saberes Docentes e Formação Continuada; Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico, além de atuar na equipe de gestão do *Campus*, no Departamento de Ensino. Minha inserção na Rede Federal iniciou-se no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), onde atuei inicialmente de 2008 a 2010.

Assim, no decorrer da vida acadêmica, passei por alguns aperfeiçoamentos em nível *lato sensu*: especializações em Currículo por Atividades (URI), em Educação Profissional na Modalidade EJA (UFRGS), em Gestão Escolar (UFRGS), além da mais recente, em 2023, em Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação (CENSUPEG). No mestrado em Educação pela UFRGS, concluído em 2009, investiguei *Os avanços e retrocessos nas políticas públicas de EJA na rede estadual do RS entre 1999 e 2008*.

Como mencionei nos parágrafos anteriores, **minha experiência com a EJA começou** no **governo popular do RS**, por meio do **MOVA-RS** e da **EJA/NEEJACP**. Foram três anos intensos de aprendizado, estudo, práticas de educação popular e metodologias participativas. Foi um marco nas vidas dos participantes e, sem dúvida, afetou positivamente minha vida profissional e pessoal. Dentro dessa perspectiva emancipadora e de educação popular, atuei na formação de docentes no Proeja e Proeja Formação Inicial e Continuada (FIC) no IFRS e no IFFar.

Minha trajetória sempre esteve fundamentada na Educação Popular, onde quer que eu estivesse. Integrei a Rede MOVA-BRASIL, ao lado da companheira Liana Borges, representando o movimento na CNAEJA, atuando na Rede Internacional

Café com Paulo Freire, na curadoria da Rede e no espaço de formação docente nos cursos de licenciaturas.

Com o tempo, cheguei à aposentadoria. Sim, aposentei-me, mas apenas do trabalho formal, com registro de ponto. Mantive-me ativa em projetos de pesquisa, passei a lecionar em EaD nas licenciaturas e segui atuando na formação de professores.

Nesse contexto, recebi o convite de minha instituição, o IFFar, por meio da Secadi/MEC, para integrar o coletivo do ProfEJA. Minha atuação concentra-se na formação dos formadores regionais da Governança do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, desdobrando-se nos Círculos de Cultura para os professores e professoras da EJA em todo o Brasil. Um desafio imensurável, corajoso e inspirador.

Minhas expectativas em relação à tarefa política e pedagógica que assumi se equilibram entre a utopia e a realidade. Parto da **premissa fundamental** de **responder à pergunta: a favor de quem e contra quem estou lutando?** Compreendo, parafraseando Paulo Freire, que a mudança é possível, mas não acontece facilmente; exige de nós um profundo entendimento sobre quem somos, o que queremos e quais caminhos devemos percorrer para alcançar os objetivos. Essa visão está diretamente ligada à postura político-pedagógica que adotei desde os 18 anos, sempre em defesa dos oprimidos e em favor da vida.

A construção do projeto de formação do ProfEJA, a partir das oficinas e dos Círculos de Cultura, exigiu de cada uma de nós do coletivo de formação do IFFar estudos, diálogos, humildade, rigorosidade metódica e muita paciência pedagógica.

Exatamente isso: estudos. Foi preciso estudar muito, considerando a diversidade tanto territorial como cultural do Brasil. Desde pensar o fuso horário de uma região para outra, passando pela questão da sensibilização dos governos locais para a pauta da formação em serviço da EJA. É **importante registrar** que, na **história do país**, pela **primeira vez**, acontece a **formação em serviço dos professores em nível de território nacional**. Passando pelo entendimento das escolas sobre a importância da formação em serviço, aqui entendida como formação continuada dentro da carga horária do professor, que interfere diretamente na qualificação da EJA. Incluindo também nesse rol de desafios as questões burocráticas enfrentadas pela equipe para dar corpo ao projeto.

O **Diálogo**, outra **categoria freiriana, exige diariamente que estejamos enquanto coletivo** e, nesta carta na primeira pessoa, abertos para a escuta densa das singularidades de cada território. Assim como exige humildade, pois um projeto dessa envergadura, do tamanho do Brasil, não pode ser inflexível e urge rever as necessidades e os aspectos que não saíram de acordo com o que foi planejado, ação-reflexão-ação e recomeçar, se necessário. Ao mesmo tempo em que é preciso ser rigoroso metodicamente, isso implica romper com o discurso bancário, transferidor de conteúdo (Freire, 2018), quando é exigido que apontemos modelos prontos para a formação como sinônimo de organização. Há que se ter segurança, comprometimento e compreensão de que "saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2018, p. 47). É nesse desenho que se encontram minhas expectativas e desejos em relação ao ProfEJA.

Os Círculos de Cultura e as oficinas representam um desafio constante para mim, tanto como gestora quanto como educadora popular. Entre momentos de intensa angústia e de grandes alegrias, sigo encarando cada etapa com dedicação. O retorno dos participantes tem sido um bálsamo, trazendo motivação para superar os desafios diários e viabilizar a formação em serviço dos professores e professoras em nível nacional.

Com afeto,

Maria Teresinha Verle Kaefer

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CARTA PEDAGÓGICA

2



Francisco Givanildo dos Santos

MATO GROSSO DO SUL

março 2025

Sou filho de Maria e Antônio, irmão de Gilvanci, Geovane, Jenilson, Daniela e Gilvaneide. Retirante nordestino, trazido pelos meus pais para o antigo Mato Grosso em 1974, quando tinha 4 anos. Sou da **geração que, por necessidade de sobrevivência da família, se inseriu no mundo do trabalho** aos **7 anos**.

Sou **"filho" das comunidades eclesiais de base da Igreja Católica** e da Pastoral da Juventude, minha primeira escola de formação política. Sou das salas multisseriadas e de quando era muito difícil o acesso à escola e nela permanecer. Arrisco dizer que só estudei a educação básica porque trabalhava para comprar o caderno, o uniforme, o lanche e outras necessidades.

Dos anos iniciais na escola, são inesquecíveis a descoberta da escrita, da leitura e dos/as primeiros/as professores e professoras. Sou **"produto" da universidade pública**, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (**UFMS**), e nela reforcei a lição de que, por meio da luta coletiva no movimento estudantil, moradia estudantil e restaurante universitário são condições essenciais para a manutenção dos estudantes no espaço educacional e, no meu caso, para concluir o curso de Licenciatura Plena em História, aos 24 anos de idade, em 1994.

Minha atuação docente começou em 1990, como professor leigo, contratado pelo estado do Mato Grosso do Sul (MS), para lecionar 20 horas na disciplina de História na escola em que havia concluído o ensino médio, Escola Estadual João Pedro Pedrossian. Essa estava localizada no município de Bodoquena, onde cresci e vivi a minha infância e adolescência. Outra experiência marcante enquanto professor leigo foi o trabalho em uma escola de assentamento da reforma agrária, cujo deslocamento até a Colônia Paulista contava em torno de 50 km de distância. O interesse dos estudantes pelo conhecimento, o respeito que tinham por nós, professores e professoras, tornaram-se valores inesquecíveis.

A referida colônia situava-se em Anastácio, município vizinho de Aquidauana, lugar para onde me mudei em 1991 para cursar licenciatura plena em História. Meus primeiros anos de experiência docente foram concomitantes à formação na universidade pública, que se combinava também com a atuação no movi-

mento estudantil nos primeiros anos da década de 1990, cuja pauta de luta era o enfrentamento ao desmonte da universidade pública, promovido pelo projeto neoliberal implementado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso.

Concluída a licenciatura em 1994, em uma cidade do interior, eu me mudei para a capital do estado em 1995, para assumir o concurso na Rede Municipal de Ensino, com 20 horas semanais no período vespertino, em uma escola municipal de periferia chamada Padre Heitor Castoldi. Essa estava situada no Bairro Nhanha, considerado um dos mais violentos de Campo Grande. **Recém-formado**, estava com **muita energia e disposição de mudar o mundo pela educação**, mas **o tempo e as circunstâncias demonstraram que não era bem assim**. Nesse espaço, iniciei a minha trajetória de professor concursado nas redes públicas de ensino, no ensino fundamental e no ensino médio, e já se passaram trinta anos de trabalho docente.

Relembrar esse período é um convite a pensar o misto de contradições do nosso fazer pedagógico, do papel da escola, da situação familiar de nossos estudantes, da desvalorização profissional, das políticas públicas educacionais, dos momentos festivos nas escolas, da violência e insegurança escolar.

Da minha vivência nesse período, no "chão da escola pública", duas lembranças muito vivas se destacam: a primeira, **a persistência de nossos estudantes em frequentar a escola, bem como a tendência a desistir facilmente dela**. Mas acredito que há um predomínio da primeira realidade e isso precisa ser muito valorizado, reconhecido. As camadas populares depositam na escola muita esperança de "futuro", a crença de "ser alguém na vida", o refúgio para o alimento, para o afeto, para o acolhimento.

À escola foi sendo demandada uma série de responsabilidades, decorrentes das condições sociais e políticas da própria sociedade, para as quais, muitas vezes, ela não está preparada para atendê-las. Somado a isso, na maior parte do tempo, prevaleceram as políticas governamentais que não colocam a educação pública como prioridade de fato e direito.

A segunda **lembrança potente** é **o fazer acontecer na escola por nós, profissionais da educação**: o enfrentamento cotidiano para exercer nossa profissão, diante das condições adversas das unidades escolares. Refiro-me às condições físicas, aos poucos materiais pedagógicos, ao autoritarismo das relações, aos

limites nas gestões democráticas, à burocracia e às determinações aligeiradas dos órgãos gestores, à inexistência de políticas de formação em serviço e ao cuidado preventivo da nossa saúde mental.

É inegável que ainda há na escola a reprodução das piores práticas sociais, como o preconceito, o racismo, o machismo, a misoginia, a LGBTQIAPN+fobia e o autoritarismo. No entanto, ela também se traduz em um poderoso espaço de conhecimento, de formação de consciência e de novas práticas, baseado no respeito às diferenças, na inclusão social e na formação da cidadania para a vida.

A este respeito, digo sempre que a melhor aula de cidadania que pude mediar para os meus alunos e alunas foi com meus colegas professores e professoras, quando participamos das lutas sindicais, passeatas e greves, como instrumentos de defesa da nossa valorização profissional e da escola pública.

Minha relação com a modalidade Educação de Jovens e Adultos coincide com o ano em que foi definida como "Educação por toda a vida", na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), Lei nº 9394/1996. Ou seja, sempre é tempo de aprender, de estudar, de voltar à escola, de dar uma nova chance a si mesmo, de ser visto, considerado, de ser gente, de retomar e prosseguir... E muitas vezes desistir novamente.

Dos 30 anos como professor na educação básica, 20 anos foram dedicados ao trabalho pedagógico no período noturno, com jovens, adultos e idosos em escolas da Rede Municipal de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Durante este tempo, tive inúmeras oportunidades de aprender e ensinar, de conhecer histórias de vida de homens e mulheres excluídos e excluídas socialmente, de mulheres vítimas de violência doméstica e de jovens envolvidos no crime e nas drogas.

Evidentemente, trabalhei alguns conteúdos da História, como Revolução Industrial e Independência Política do Brasil, e reconheço que muitos se interessavam em aprender e frequentavam a escola para recuperar o tempo perdido. Nessas oportunidades, importantes eram também a ação e a reflexão sobre como ensinar, qual metodologia adotar na presença daqueles seres humanos com perfis e histórias de vida tão diferenciados. Sobre isso, nunca tive dúvida: o método do acolhimento, do afeto, da escuta e da valorização de cada sujeito.

Infelizmente, é muito comum a existência de pessoas descrentes da sua condição de ser potente, criativo e capaz de enfrentar seus limites. No entanto, também vivenciei experiências de estudantes com muita disposição de aprender; na verdade, antes disso, de tornarem-se "alguém na vida", não alguém no futuro incerto, mas de serem alguém no tempo presente e, para isso, o ambiente da escola representava um espaço de fala, de silêncio e de demonstração de suas existências.

Diria que **as salas de EJA** são **demonstrações de resistência de todos os envolvidos** no processo de ensino e aprendizado, sobretudo para os estudantes, professores e professoras. Inicialmente, porque essa modalidade tem sido negligenciada pelo poder público, já que a política tem sido o fechamento de salas de EJA e a negação do acesso à escola para milhares de pessoas analfabetas e em defasagem idade-série.

O histórico da escola em que atuo há duas décadas na EJA, Escola Municipal Professor Plínio Mendes dos Santos, tem sido de compromisso social e de luta em defesa do direito das pessoas à educação pública; isso é articulado pelos profissionais da educação que lá trabalham, uma equipe que faz acontecer no "chão da escola".

É desafiador no início de cada ano letivo abrir uma, duas ou mais salas de EJA. Para que isso possa realizar-se, divulgamos amplamente no bairro e na região próximos à escola a oferta dessa modalidade de ensino, por meio de faixas e panfletos. Uma marca dessa busca por estudantes tem sido a nossa presença na feira do bairro, que acontece aos domingos, nos primeiros finais de semana de fevereiro. O desafio persiste: manter a EJA a cada ano. A demanda existe e as pessoas têm direito ao acesso à escola e a permanêmcia nela para retomar e elevar a escolaridade.

Para além da sala de aula de EJA, por acreditar na luta e organização coletiva, também atuo no Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul. Esse espaço tem sido importante para a realização de encontros de EJA, com a finalidade da cobrança de políticas públicas voltadas a essa modalidade. Nesse último período, principalmente, somamo-nos aos demais fóruns de EJA de todo o país, em defesa da revogação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.

O **lançamento do Pacto** pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, em junho do ano passado, em Brasília, do qual tive oportunidade de participar, constituiu **uma possibilidade histórica de reverter o triste cenário no país**: 11,4 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais, e 68 milhões de pessoas com 18 anos ou mais que não concluíram a educação básica. O Decreto nº 12.048, de 5 de julho de 2024, que instituiu o Pacto EJA, e a Portaria nº 884, de 30 de agosto de 2024, que dispõe sobre a governança, constituem dois documentos importantes para o entendimento inicial sobre o projeto robusto do governo do presidente Lula, com programas e ações destinados a um público-alvo e a uma estrutura de governança com participação e parceria intersetorial.

Fisgado pela esperança ativa despertada pelo Pacto, enquanto movimento em defesa da EJA, da qualificação profissional e da construção de uma política pública educacional nessa modalidade de ensino, **elevo minhas expectativas ao máximo de potência**, porque acredito que temos um governo com compromisso com os mais pobres. Ademais, temos profissionais da educação compondo órgãos gestores nos estados e municípios com evidente compromisso com a EJA. Também porque temos fóruns de EJA e demais entidades e movimentos em luta por direitos sociais, dentre os quais a educação pública, mesmo reconhecendo que o objetivo maior pode não ser alcançado a médio e longo prazos, qual seja, reverter o cenário mencionado anteriormente, porque há forças políticas conservadoras nos entes federados que pouco se importam com os interesses e necessidades das camadas populares.

Nesse bojo de sujeitos e coletivos envolvidos nessa grande oportunidade histórica, com o Pacto pela Superação do Analfabetismo, compor a equipe de sistematização, vinculada ao IFFar, é um misto de diversas sensações, dúvidas, incertezas e medos, que fazem parte porque somos humanos. Mais importante, sou um sujeito forjado nas lutas sociais e na leitura crítica da sociedade capitalista, em particular da história da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, marcadamente desigual, autoritária, patriarcal e elitista.

Portanto, **compor o coletivo nacional de sistematização é um compromisso político-ideológico** com **milhões de brasileiros e brasileiras** que tiveram negado o direito à escola e à permanência nela para sua formação. É a possibilidade de defender uma Educação Popular que incorpora práticas educativas dos Movimen-

tos Sociais ao saber pedagógico da escola; é a possibilidade de, a partir da práxis educativa libertadora, contribuir com a transformação da sociedade e a formação de novos sujeitos de direitos.

Para tanto, o nosso papel de sistematizador das experiências formativas se traduzirá numa interpretação crítica das vivências humanas, num exercício ativo de reflexão sobre o Pacto, dos Círculos de Cultura e dos sujeitos ali inseridos, a partir de uma compreensão teórico-metodológica fundamentada nas contribuições de Paulo Freire e Oscar Jara. Tal sistematização está vinculada a uma utopia, ao sonho coletivo não doentio, às mentes e corações pulsantes, a partir da leitura da realidade para transformá-la.

É difícil, mas é possível, como nos ensina Paulo Freire.

Seguimos.

Francisco Givanildo dos Santos

CARTA
PEDAGÓGICA

3



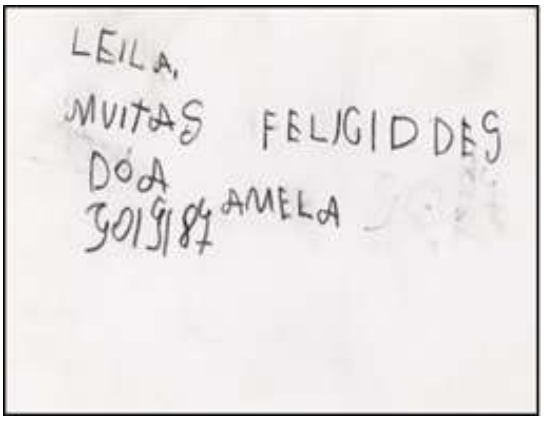
Entrelaços de uma Caminhada

Leila Maria

DISTRITO FEDERAL

março 2025

FIGURA 1 – Bilhete



Fonte: Arquivo pessoal da autora (1987).

Inicio esta carta com **a imagem acima**: um carinhoso bilhete que me foi **enviado por dona Amélia**, à época, alfabetizanda da turma de alfabetização popular do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep), em setembro de 1987, turma em que eu era alfabetizadora juntamente com a Valéria, estudante da Universidade Federal de Brasília.

Resgato esse guardado precioso, pois, sempre que o faço, isso **reforça a memória de onde eu venho para chegar onde agora escrevo**. Eu pareço tantas e tão diversa; caibo aqui e acolá! São muitas lutas e muitas frentes, entrelaços que fazem de mim o que sou. Como diz Cora Coralina (2020), "aprendi que mais vale lutar do que recolher dinheiro fácil. Antes acreditar do que duvidar".

Na caminhada da vida, fui me encontrando com o saber da experiência realizada; fui vivenciando a práxis viva-vivida; fui conjugando, no coletivo, a aprendizagem do ser-humano-amor; nas lutas, todas e tantas, de uma classe que me constitui mulher-filha-amiga-companheira-militante-trabalhadora.

Eu **sou Leila Maria**, **educadora popular**; **professora na rede pública do Distrito Federal**; **mestra em educação** pela **Universidade de Brasília (UnB)** e **doutora em educação** pela **Universidade Federal de Goiás (UFG)**. Forjada na militância dos Movimentos Sociais, tornei-me inquieta no exercício da busca; constituí-me como

uma mulher que desafiou as previsões mais pessimistas, teimou em sobreviver e ousou seguir adiante rompendo com o que poderia ser uma "predestinação".

De família não alfabetizada, de origem humilde, de mineiros de pé no chão. Em meio ao anoitecer, entre o som caipira do radinho de pilhas, eu cresci ouvindo meu avô contar das histórias vindas do passado distante e da Brasília que conheceram quando aqui chegaram, em 1966, em busca do futuro incerto, mas muito sonhado, por dias melhores.

Contava ele da moradia de barraco em barraco, em ocupações aqui e ali, trabalhando nos canteiros de obras dos prédios e das casas "dos outros". Nasci em meio a tudo isso, recebendo no meu nome o desejo de minha mãe em homenagear Leila Diniz. O sobrenome Diniz foi censurado pelo escrivão do cartório; não podia ficar, pois representava uma mulher imoral, mas o Leila ficou! Entre a miséria e a fome, a solidão e a negação, a teimosia de vida!

Sou moradora da cidade de Paranoá, DF, desde 1981, quando aqui cheguei com minha família, na ocupação da Vila Paranoá. As dificuldades eram tantas e as adversidades tão desafiadoras, que me encontrei, aos 14 anos, construindo uma história de vida que se mistura com as lutas da comunidade, com a educação e cultura populares, com tudo o que pulsava naquela Vila alicerçada de sonhos, fé, medo e muita ousadia.

Foi da Vila Paranoá que eu fui "tomando rumo", construindo laços e firmando passos. A gente se envolve, os ideais tomam uma proporção que nos absorve pelas lutas, todas e tantas. **A gente acredita que lá na frente o mundo pode ser melhor, mas para isso precisa começar agora**. E o agora começa é todo dia, é toda hora, é qualquer hora! **Isso é esperançar!**

Eu me envolvi com a educação popular na alfabetização de jovens e adultos da Vila Paranoá, aos 17 anos; era 1985. Nessa oportunidade, eu me encontrei como alfabetizadora e passei a perseguir o caminho da educação para mim e para as outras pessoas, no movimento contínuo de ensinar-aprender-ensinar. A educação popular transformou também a minha vida, quando passei a entender que o conhecimento é libertador. Na minha família, fui a primeira que se "formou", virou professora, terminou a faculdade, virou mestre e doutora. Fui a primeira, mas não a única! Liberto o outro na medida em que me liberto, conforme expressa o pensamento de Paulo Freire (1969, 1996, 2005, 2016).

O encontro com a educação popular se deu no coletivo, com jovens organizados na Associação de Moradores da Vila Paranoá que iniciou, no final de 1985, o trabalho de alfabetização de pessoas jovens e adultas da comunidade. Alfabetizar era uma estratégia importante para fortalecer a nossa luta; era alfabetizar de maneira entrelaçada e intrinsecamente ligada à nossa realidade, na luta por moradia e melhores condições de vida.

Desde 1989, sou professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Desde aquele distante 1985, eu me movo pelos movimentos da educação das pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras. Eu me movo porque sou também movida pelas causas, pelas lutas, pelos direitos, por justiça. Eu me movimento porque somos muitos (e às vezes muito poucos) no Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização - Fórum de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores do Distrito Federal (GTPA-Fórum EJA/DF); nas instâncias locais e nacionais como o Coletivo dos fóruns de EJA do Brasil; no Centro de Memória Viva (CMV); no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã/DF e em tantos outros espaços e territórios. Ocupando e resistindo, e plantando a sementinha da transformação social, do esperançar freiriano. É nessa lida que minha caminhada faz sentido; é no coletivo que me abasteço.

EJA é direito! Esse ***slogan***, criado pelo **movimento dos fóruns de EJA**, resume **uma história de luta e resistência de longa data**. O momento que agora vivemos, e celebramos com muito trabalho, é conquista da organização e da força dos fóruns de EJA que estão espalhados pelo Brasil afora. O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos é resultado das nossas ações. Tudo isso está entrelaçado em minha caminhada, pois quando se está em movimento não existe uma ação descolada da outra.

Mas sejamos vigilantes; não podemos esquecer que o risco de piorar tem existência real. É preciso ter na memória o passado recente da nossa história, com o país vivendo as consequências do impeachment do Governo Dilma (2016), a prisão política de Lula (2018), a gestão da extrema direita na Presidência da República (2019/2022) e a negação da ciência no período pandêmico da covid-19.

O país sofreu o desinvestimento em áreas fundamentais, como a educação e toda a desordem humanitária, histórica, social, econômica, emocional e de saúde, inclusive mental. O desmonte não apenas das políticas públicas, mas também das

pessoas, das relações, das emoções, do convívio social, tudo isso foi absurdamente alarmante e agravou ainda mais os abismos sociais historicamente enfrentados por todos nós. Os impactos na EJA são incalculáveis.

A retomada da esperança por dias melhores reforça: EJA é direito! Superar o analfabetismo, elevar a escolarização da classe trabalhadora e integrar a EJA à Educação Profissional e Tecnológica é um compromisso de todos nós. Por isso, a tarefa assumida na equipe de sistematização me convida não só a permanecer, mas a fortalecer o movimento, movendo-me com e pela responsabilidade por um passado de lutas, com a defesa e a construção de políticas públicas para a EJA que assegurem o direito à educação para todas as pessoas.

A **experiência vivenciada na e com a equipe de sistematizadores e sistematizadoras** dos Círculos de Cultura, proposta de formação em serviço dos docentes da EJA no Brasil, instituída como uma das ações do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, tem sido **um momento extremamente grandioso em aprendizagens e em esperançar**.

Tenho ampliado, aprofundado e descoberto novos saberes na metodologia de sistematização de experiências adotada, considerando os processos "históricos e complexos" vivenciados pelos sujeitos e instituições envolvidas. O compromisso com este momento histórico para a EJA e para o movimento dos fóruns de EJA me entrega também a responsabilidade de ser multiplicadora da metodologia de sistematização proposta por Oscar Jara junto aos meus pares por aqui e em nossos movimentos.

A sistematização da experiência com a proposta de Oscar Jara revela-se o fio condutor para os registros, reflexões e reconduções da formação docente na EJA, realizada por meio dos Círculos de Cultura. O momento único que estamos vivendo e vivenciando, certamente permeado de outros conflitos, pois o contraditório é parte do processo, vislumbra e alimenta novos caminhos e possibilidades, novas conquistas para a educação da classe trabalhadora.

Eu sou porque nós somos!

EJA é direito!

Grande abraço,
Leila Maria

REFERÊNCIAS

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. São Paulo: Global, 2001.

CORALINA, Cora. Ofertas de Aninha. In: CORALINA, Cora. **Melhores poemas**. Seleção de Darcy França Denófrio. Direção de Edla van Steen. 2. ed. São Paulo: Editora Global, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

JARA, Oscar. **A sistematização de experiências**: práticas e teoria para outros mundos possíveis. Tradução de Luciana Gafrée e Sílvia Pinevro. 1. ed. Brasília, DF: Contag, 2012. (p. 71–72).

CARTA PEDAGÓGICA 4



Sandra Valéria Limonta

GOIÁS

março 2025

Sou professora há 35 anos! Nossa, escrever e ler essa frase me pegou realmente de surpresa! Ler e reler essa frase me dá uma mistura tão grande de emoção, surpresa, alegria e melancolia. São 35 anos de magistério; em nenhum ano estive fora da sala de aula! Parar para pensar nisso é incrível! Como o tempo passou rápido: **quantos anos, quantas crianças, jovens e adultos passaram por mim e passei por elas e eles?**

Foram oito anos na educação básica, os primeiros anos de recém-formada no Técnico em Magistério de 2º Grau (eu sou desse tempo!), trabalhando com pré-escola. Posteriormente, mais seis anos como alfabetizadora, até ingressar no ensino superior como docente do curso de Pedagogia, minha primeira experiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande. Nesse período, como professora substituta, era tão jovem, tão inexperiente e tão cheia de esperança! Várias disciplinas, vários cursos diferentes, que prova de fogo! Vivi para contar!

O **mestrado na Universidade Estadual Paulista (UNESP)**, em Marília, SP: as viagens de ônibus, tanto trabalho e tanto estudo, conciliando família e casa. A minha vida, como a de tantas professoras do interior do Brasil, mas com um novo mundo se abrindo diante dos meus olhos! Depois, a mudança para Goiânia, em 2000, e **o ingresso por concurso na Universidade Estadual de Goiás (UEG)**. Ao relembrar minha chegada ao estado que me acolheu, onde criei meus filhos e ajudo a criar meu neto, que agora é meu lugar, onde vivo, minha terra, parece que foi ontem. Mas foi há 25 anos.

Essa universidade jovem e enorme estava estruturando suas licenciaturas quando tive o privilégio de compor o primeiro núcleo docente estruturante do curso de Pedagogia, um grupo maravilhoso, no qual aprendi muito e elaboramos um Projeto Político-Pedagógico para as 20 unidades universitárias da UEG que ofertavam o curso no estado.

Foi uma **experiência tão rica**, tão marcante, que **se tornou a minha tese de doutorado**. Conheci tanta gente, lugares lindos, tantas cidades deste meu estado.

Quase tudo ficou gravado no meu coração e um pouco da grande vivência desse momento da minha vida está nas páginas da minha tese. Emociona-me pensar dessa forma, pois foi assim mesmo. Em 2008, ingressei por concurso na UFG, e já são 17 anos trabalhando nela, no curso de Pedagogia. Primeiro, com Ensino de Ciências da Natureza; depois, na disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos da EJA e também no Estágio Supervisionado na EJA.

Abracei de corpo, alma e coração. **Eu me envolvi totalmente com a pesquisa, a extensão, o estágio, as escolas, o Fórum Goiano de EJA!** A formação de professoras e professores e a alfabetização na EJA são o meu lugar de trabalho e de vida; vou ensinando-aprendendo com as jovens meninas da Pedagogia. Eu me vejo nelas, ainda brilham nos meus olhos a mesma esperança e alegria do encontro com a EJA.

A EJA faz isso com a gente! Não conseguimos deixar de sorrir e esperançar, mesmo tendo consciência das injustiças e do tanto que ainda há para fazer, pois o mestre Paulo Freire nos ilumina e nos guia. Aprendo também, e muito, com as professoras experientes das escolas onde fazemos estágio, com as estudantes e os estudantes da EJA que cruzam nossos caminhos e nos levam sempre a querer fazer, aprender, lutar mais e mais.

Aprendo muito com minha companheira Maria Margarida Machado e meu companheiro Rones de Deus Paranhos, pois aqui, na Faculdade de Educação, estamos à frente do grupo de pesquisa Centro Memória Viva, estamos na pós-graduação, estamos no Fórum, e estamos na luta, também preservando o trabalho e a memória da querida e saudosa Maria Emília de Castro Rodrigues.

Aqui, no coração do Brasil, **como é bom poder olhar para trás e ver o quanto já vivi, o quanto já lutei**. É bom poder olhar para frente e ver o quanto é possível fazer ainda no meu curso, caminhar com as minhas jovens meninas da Pedagogia, com minhas orientandas e meus orientandos de mestrado e doutorado e, agora, nesse novo desafio, participar desse momento histórico para a EJA brasileira, estar dentro do Pacto!

Minhas expectativas e compromissos como sistematizadora parecem tão grandes; às vezes não cabem no meu peito e na minha cabeça, perco o sono: será que estou compreendendo bem o que preciso fazer? Tenho medo e tenho coragem, tenho dúvidas e, ao mesmo tempo, tenho clareza do que está por vir, do que posso e do que quero fazer com o grupo de Goiás.

Apesar de tantas dificuldades e de políticas equivocadas, vejo no meu estado um grupo grande de educadoras e educadores comprometidos com a EJA e com o Pacto. Todas e todos trabalham muito; acompanho o processo em que estão imersos. São pessoas que trabalham muito em diferentes frentes: na secretaria estadual, nas regionais, nas secretarias municipais, e que também se lançam comigo no desafio de concretizar o Pacto. Considero isso fenomenal, mas é difícil. Eu vejo e ouço as dificuldades das formadoras e dos formadores, suas dúvidas, seus anseios, sobretudo agora que iniciaremos os círculos nas escolas.

Estamos todas e todos juntas(os) nas nossas grandes convicções, mesmo com as nossas pequenas diferenças. A minha luta é nossa luta! Como diz Carlos Drummond de Andrade:

Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Sandra Valéria Limonta

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Mãos dadas**. Disponível em: <https://www.nossapoesia.com/poema/maos-da-das-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 7 ago. 2025.

CARTA PEDAGÓGICA 5



Edinéia Fátima Navarro Chilante

PARANÁ

março 2025

Sou Edinéia Fátima Navarro Chilante, nascida em 2 de outubro de 1968, na cidade de Maringá, no Paraná. Venho de uma família simples, filha de um funileiro e de uma cabeleireira; sou a segunda de cinco irmãos. Desde muito cedo, a escola pública se tornou meu espaço de formação e de descoberta, um lugar onde aprendi que a educação é um direito de todos e um caminho para a liberdade.

Meus pais não tiveram a oportunidade de estudar. Frequentaram a escola até o ensino primário. Minha mãe voltou a estudar quando os filhos estavam crescidos e completou o ensino médio na EJA. Quando éramos crianças, meus pais não viam perspectivas por meio da educação. **Lembro-me de ter ouvido, várias vezes, que estudar até a oitava série já estava bom. Movida pela teimosia e pela crença de que a educação poderia abrir portas, decidi ir além.**

Depois da oitava série, decidi fazer o magistério, que me permitiria entrar no mercado de trabalho, na sequência. E assim foi! Ao completar 18 anos e terminar o curso de magistério, iniciei minha jornada como professora em uma escola de ensino fundamental na periferia de Sarandi, uma cidade vizinha. Hoje, entendo que iniciei aquilo que não seria apenas uma profissão, mas um ato de resistência. A escola ficava em um bairro afastado e sem pavimentação asfáltica. O último ponto de ônibus ficava a uma distância de três quilômetros. Ali compreendi que, ao educar, eu poderia ser a voz de muitos que, como eu, enfrentavam desafios diários. Foi meu primeiro contato com a docência e ainda me lembro dos rostos das crianças da minha terceira série.

Eu e minha irmã mais velha (ela é um ano e meio mais velha que eu, mas sempre estudamos na mesma sala) fomos as primeiras da família a romper as barreiras sociais e frequentar a universidade, um passo que reafirmou minha crença de que a educação é a chave para a emancipação.

Assim, em 1987, **ingressei na Universidade Estadual de Maringá (UEM)** no curso de **Licenciatura em História**. Esse foi um momento decisivo na minha vida, pois o curso de História não foi apenas uma disciplina, mas também uma ferramenta de reflexão crítica sobre o mundo. Formei-me em 1990, mas meu compromisso

com a educação já havia começado, como já mencionado. Lecionei nas séries iniciais do ensino fundamental em Sarandi, desde 1987, e em 1989 fui trabalhar na periferia de Maringá, ensinando História, mesmo antes de concluir meu curso.

Imediatamente após a minha formatura, eu me inscrevi no concurso público para professor do Estado do Paraná, que ocorreu em 1991. Aprovada, em fevereiro de 1992, fui nomeada professora de História na rede estadual de educação básica do Paraná. Mais uma vez, na escolha de vagas, fui para Sarandi, cidade vizinha a Maringá. Fiquei apenas um ano e fui convidada para trabalhar no Centro de Estudos Supletivos de Maringá (CES). Ali começava a minha história com a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Não conhecia o então Ensino Supletivo, mas logo **me encantou a existência de uma escola** que pudesse **responder às necessidades de aprendizagem de cada um e cada uma**, ainda que nos moldes de uma educação modular de ensino tradicional. A despeito de todas as críticas ao modelo tradicional do Ensino Supletivo, naquele período histórico, ainda discutíamos a democratização do acesso à educação; por isso, uma escola que garantisse essa possibilidade era, para mim, vista como um avanço.

Chamava-me a atenção no CES o fato de que lá o atendimento aos estudantes era feito de forma individual, mas o trabalho entre os professores era coletivo. Aprendi muito com os colegas da minha área; fazíamos tudo de forma colaborativa. Os materiais eram coletivos e, por isso, trabalhávamos juntos. Isso foi um marco para mim, pois vivenciei algumas experiências de competição entre professores, infelizmente, muitas vezes, de forma desleal.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Supletivo passou a ser Educação de Jovens e Adultos, e a escola, antes CES, teve seu nome alterado para Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). Em termos de organização didático-pedagógica, algumas mudanças tentaram retirar o caráter modular do curso. Foram introduzidas turmas com atividades coletivas, sobretudo para as disciplinas em que os estudantes tinham mais dificuldades.

Paralelamente a esse processo, a mudança de governo no Paraná, com a eleição do governador Jaime Lerner, que iniciou seu primeiro mandato em 1995, trouxe mudanças significativas para as escolas de EJA. A principal delas foi a busca por resultados nessas escolas, agora consideradas "onerosas" para o estado, já que

a relação entre ingressantes e concluintes não era favorável aos que olham a educação apenas pelo viés quantitativo.

Em 1996, foi inaugurada a Penitenciária Estadual de Maringá, e nela passou a funcionar um CEEBJA, para o qual fui convidada a trabalhar. Nesse período, então, duas situações trouxeram mudanças na minha trajetória profissional: trabalhar no sistema prisional e a indignação com as políticas neoliberais do estado, que usavam a EJA como correção de fluxo do sistema escolar.

Assim, movida por uma inquietação e pela vontade de entender a política educacional, eu participei da seleção para o **mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá**, em 2003, sendo aprovada para desenvolver **pesquisa sobre as políticas de EJA no Estado**. Não construí uma trajetória para a docência no ensino superior, como muitos que já têm essa meta ao saírem da graduação. Mas acabei nela, à medida que as oportunidades apareceram, e foi assim que, após o mestrado, fiz concurso para docente do ensino superior na então Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), hoje campus da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), onde iniciei como docente em março de 2007.

Mantive o cargo de professora no CEEBJA e a docência na Universidade até iniciar o doutorado na Universidade Estadual de Campinas, em 2008. Solicitei a exoneração da educação básica em 2009 e, desde então, tenho me dedicado à EJA a partir das atividades do Fórum e das ações de ensino, pesquisa e extensão na Universidade.

Por essa minha trajetória como docente, pesquisadora e militante na EJA, estou, hoje, integrando o grupo de sistematizadores das atividades dos Círculos de Cultura no âmbito do Pacto EJA.

Minha história é um testemunho da luta e da perseverança e reafirma a convicção de que a educação deve ser um ato de amor e uma prática de transformação social. Como Paulo Freire nos ensinou, é na conscientização e na ação que rompemos os ciclos de exclusão e construímos um futuro mais justo e igualitário.

As atividades de sistematização das experiências dos Círculos de Cultura têm sido muito significativas para mim, pois estou me reconectando com as discussões sobre a Educação Popular. Isso também me permite retomar a ideia de uma meto-

dologia educacional que valoriza a participação ativa dos alunos, promovendo um diálogo horizontal entre educador e educando.

Em um contexto de educação cada vez mais padronizada, controlada por plataformas e que toma como único objetivo conseguir bons índices, retomar a metodologia freiriana estimula a curiosidade e a autonomia, permitindo que cada indivíduo se torne protagonista de sua própria história, o que se torna ainda mais revolucionário.

Participar do grupo de sistematizadores das experiências dos Círculos de Cultura tem sido gratificante pela possibilidade de retomar o debate da EJA no estado, além de nos motivar a lutar por uma educação mais justa e inclusiva. Em suma, é um convite à reflexão e à ação, que nos ajuda a construir um mundo melhor para todos.

Edinéia Fátima Navarro Chilante

CARTA PEDAGÓGICA

6



Maria Cícera Marques

ALAGOAS

março 2025

Eu me chamo Cícera Marques, nome escolhido por minha mãe em razão de uma promessa para o santo padroeiro do Nosso Nordeste, Padre Cícero, conhecido como Padim Ciço. Como sou a caçula de uma turma de vinte filhos, fui uma criança muito amada e protegida diante de tantos irmãos e irmãs.

Venho de **uma família de pais agricultores da roça**, pais **que nunca entraram em uma escola para estudar**. Pessoas simples, do campo, não alfabetizadas, moradores da zona rural de Alagoas, de uma pequena cidade chamada Joaquim Gomes, nome de um dos coronéis daquela região. Cresci em uma casa de taipa, no centro daquela cidade, um ambiente muito pobre, no qual faltavam muitas coisas; porém, comida era fartura, uma vez que meus pais trabalhavam plantando alimentos para deles tirar o nosso sustento e ainda colocar para vender na feira, pois, além de papai garantir nosso sustento, ele também era feirante.

Minha casa poderia não ter luxo, móveis e até mesmo brinquedos, mas o AMOR era garantido tanto por minha mãezinha, quanto pelo meu amado pai. Segundo **minha mãe**, ela **exigiu de meu pai** todo sacrifício para **a compra de uma casa na cidade**, para que **todos os seus filhos(as) estudassem**.

Eram pessoas que, mesmo com a casa "cheinha" de filhos, também acolhiam todas as pessoas conhecidas que necessitassem de ajuda para ir à cidade, para consultar com um farmacêutico ou médico do posto de saúde, o qual, com o passar do tempo, se tornaria um hospital. Cresci em uma família gigante, cheinha de Amor. Cresci misturada com meus sobrinhos quase da mesma idade. Fui alfabetizada aos cinco anos e terminei o magistério aos dezessete.

Lembro-me de que recebia sempre do meu pai muito apoio desde pequenina. Ele comprava na feira livre da minha cidade livros de literatura de cordel. Muitas vezes, levava-me para a roça e, em muitas noites enluaradas, sentada juntinha dele, em roda de compadres e comadres, eu lia aqueles livretos com tantas histórias de reis, rainhas, lobisomens, coronéis, santas e santos, princesas com nomes bonitos e bem diferentes do meu cotidiano. Ouvir aquelas histórias era um momento de silêncio e risadas por parte dos adultos ali presentes. Eu adorava

ouvir também as histórias trazidas por eles/as, escutando com muita atenção e bastante curiosidade. Ao acordar pela manhã, naquele rancho de paredes de barro, no meio de um vale no aceiro da mata, dentro de um rancho simples coberto de sapé, o vento se comunicava comigo, trazendo-me: o canto dos pássaros, o barulho do balançar das folhagens das plantações, os ruídos das lagartixas correndo sob as palhas do chão e o cheiro de Terra, cheiro de muitas vidas, cheiro de Deus.

Era um sol diferente que refletia entre as folhas e flores selvagens dos canteiros da frente daquele rancho tão pequeno, sem nenhuma divisão, de uma simplicidade e humildade extremas, mas era ali que eu amava ficar. Hoje eu recordo como adorava brincar com as bonecas de milho, besouros coloridos e vaga-lumes entregues pelas mãos de minha mãe, enquanto ela também contribuía nas plantações do milho e do feijão — e até mesmo na limpeza das roças, com a enxada, roçando os matos.

Como meus pais tinham muitos filhos/as, a maioria já casados/as e fora de casa, eu passava as minhas férias na cidade de São Paulo. Era no fim do ano letivo, em especial no Natal, que visitávamos todos os meus irmãos/as, nessa cidade gigante, para onde a viagem de ônibus durava três dias.

Cresci sempre no meio de muita gente; aprendi a respeitar e saber conviver com as diferenças das pessoas, das culturas/costumes e dos espaços. Compreendi que **o amor e a partilha** são os **elementos essenciais** da vida humana.

Aos dezessete anos, comecei a trabalhar com carteira assinada em uma escola filantrópica católica de educação infantil na minha cidade. Nessa época, eu já estava terminando o curso de magistério e lecionava para crianças de quatro a seis anos. Nosso trabalho era orientado por um grupo de freiras italianas que tinham uma visão de mundo bem diferente da que eu recebia em meu lar. Havia formação continuada, muitas leituras e reflexões críticas com diversos olhares, nas quais as leituras do evangelho eram trazidas para as reflexões atuais do amor baseado na ética, no respeito e na justiça social.

Todas as formações recebidas tinham a luz da busca pela dignidade e pelos direitos humanos. Os fundamentos teóricos eram diversos, baseados na Teologia da Libertação, e os encontros de formação eram seguidos por planejamentos e ações junto à comunidade local e às famílias. Após quatro anos, saí da cidade e me mudei para a capital, Maceió.

Sozinha e sem recursos, **fiz um curso de licenciatura** curta na área de **Ciências Exatas/Matemática**, na rede estadual. Logo comecei a **lecionar nas turmas do ensino fundamental na modalidade da EJA** da minha cidade e, em seguida, na rede estadual, também na escola em que estudei. Fiz o concurso para a rede estadual, passei e fui trabalhar nas turmas iniciais do ensino fundamental e nas turmas da modalidade da EJA em outra cidade do interior de Alagoas, chamada Tanque d'Arca.

Nessa cidade, na Escola Estadual Rosa de Castro Fonseca, organizei um grupo de estudos com alguns colegas, professores e estudantes, com encontros aos sábados. Incentivei-os e fiz também o ENEM junto com eles/as. Naquele ano, em 2007, no *Campus* Arapiraca, junto comigo, conseguimos aprovar onze estudantes para a Universidade Federal de Alagoas, aquele espaço sagrado, que fez a maior e mais bela diferença na minha vida e na vida de todos os estudantes envolvidos, pois cada um/a foi direcionado/a ao curso escolhido. **Apaixonada pela diversidade da vida,** entrei na **Licenciatura de Biologia**. Bem antes de terminar esse curso, fiz o concurso do município de Maceió e consegui passar novamente.

Fui **chamada para a rede municipal de ensino da capital**. Tranquei o curso na Universidade e vim morar em Maceió. Fui trabalhar na periferia da cidade, em uma escola que funcionava apenas dois turnos, e, como professora, percebi que a grande maioria dos pais tinha muitas dificuldades para ajudar seus filhos nas tarefas; fui questionando por que não abrir a escola à noite para a oferta do ensino da EJA?

Organizei com as colegas e lutei para entrar na gestão escolar com o sonho de garantir e **ajudar na oferta do ensino da EJA para os pais** e toda comunidade local. Conseguimos ser eleitas na escola e abrimos as turmas da EJA no horário noturno. Percebemos como foi gratificante, importante e satisfatório abrir a escola no noturno para a modalidade da EJA, a fim de oportunizá-la aos pais e às famílias dos nossos estudantes.

A gratidão das famílias e o laço de credibilidade e confiança daquela comunidade permanecem até os dias atuais. **Hoje**, a **minha relação de educadora** se **fortalece nos Movimentos Sociais**, nos fóruns locais, na luta contínua e na exigência pela garantia de direitos dos sujeitos. Como formadora, busco trazer e levar forças, esperanças e possibilidades do inédito viável ao bem comum,

buscando a garantia de direitos para todos os sujeitos que eu encontrar no meu caminho de vida.

Hoje estou como vice-diretora de outra escola da rede de ensino de Maceió e, desde que cheguei a essa escola, busco convidar mães e pais dos nossos estudantes (crianças e adolescentes) que, em especial, trazem alguns conflitos e desafios para o espaço escolar. Das seis turmas encontradas, em menos de nove meses em que estou nessa escola, já conseguimos abrir mais quatro turmas e acolhemos mais uma turma do Programa Brasil Alfabetizado.

Temos um propósito de abrirmos mais duas turmas. Minhas expectativas e compromissos com a tarefa assumida de sistematizadora do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA são fortalecer meus conhecimentos, buscar compreender outros contextos apresentados, partilhar e ser facilitadora de uma educação de direito a todos esses sujeitos que aparecem à margem de uma sociedade desigual, apresentados/as nos dados e estatísticas do IBGE, em especial do meu estado de Alagoas. Hoje, no território nacional, Alagoas apresenta uma realidade humanamente indigna.

Superar o analfabetismo é o meu maior propósito. Compreendo que os Círculos de Cultura são de suma importância na sistematização de experiências de formação em serviço, visto que nos auxiliam na construção de uma visão ainda mais crítica, autônoma e consciente. Portanto, seguimos na luz e no esperançar de Paulo Freire, ressignificando os nossos saberes e ofertando sentidos na vida de todos os jovens e adultos que possamos tocar.

Maria Cícera

CARTA
PEDAGÓGICA

7



Sobre "tocar o inacessível chão"

Clarice Gomes Costa

CEARÁ

março 2025

Traduzir-se não é tarefa fácil. Ao **recordar-me da minha trajetória pessoal e profissional**, observo o quanto **fui capaz de tocar o inacessível chão, mesmo sendo filha de trabalhadores não escolarizados**, que tiveram uma infância roubada e trabalharam sem qualquer garantia de direito. Minha mãe, como diarista, lavava, engomava e cosia, no intuito de assegurar o sustento e a educação dos filhos. Ora, a lei que atesta a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores surge somente a partir do ano de 2015. Meu pai, por sua vez, exercia a função de garçom, porém também sem carteira assinada. Tempos difíceis para eles, que precisavam criar seis filhos sem as políticas sociais atuais que promovem melhorias na vida dos oprimidos.

Apesar desses desafios, a garantia da educação dos filhos era um valor fundamental para meus pais. Por meio da política de bolsa integral, em que o setor público compra vagas na iniciativa privada, deslocando recursos da rede pública, fui a única da família a cursar pré-escola (hoje chamada de educação infantil), em uma instituição de ensino particular, na periferia de Fortaleza. Ao longo da vida escolar, consegui me destacar com boas notas, o que fazia crescer, em especial na minha mãe, a esperança de que eu chegaria à universidade, teria um bom emprego e melhoraria a vida da família.

Mas **a esperança não é pura espera**, assevera Freire (1992). Um extenso caminho percorri até **passar no vestibular**, nos anos 1990, para o curso de **Pedagogia, na Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. Cultivei esse sonho desde a infância, quando chegava mais cedo na escola para dar aula aos colegas que tinham vergonha de tirar dúvidas com os professores. Na fase adulta, imbuída da preparação para o vestibular, lembro-me da minha mãe trazendo os encartes de jornal da casa da patroa com questões do vestibular, que seriam trabalhadas à noite nas aulas transmitidas pelo rádio. O **lugar para estudar era a cozinha**, em que **os livros e cadernos se entrelaçavam com panelas, pratos e colheres**. Ah, esqueci de mencionar a rede de pesca do meu irmão, que ocupava parte daquele ambiente.

Em meio à preparação para o vestibular, em 1989, **militava no Movimento Estudantil**, ação que já iniciara em 1986, quando representei minha escola no Congresso da União Brasileira dos Estudantes (UBES). Pela primeira vez, estive diante de uma manifestação no Congresso Nacional, cercada por policiais e seus cães, sem entender como os estudantes poderiam representar ameaça ao país. Naquele período, lia os livros *Brasil Nunca Mais*[1] e *A Noite do Lápis*[2], que tratam, respectivamente, sobre os "anos de chumbo" no Brasil e na Argentina. Confesso que senti o assombro e o medo de continuar participando do Movimento Estudantil.

Ah, mas o medo se esvaiu, até porque diz a canção de Beto Guedes e Fernando Brant: *"O medo de amar é o medo de ser livre para o que der e vier"*. Ao tocar o inacessível chão da sonhada Universidade Estadual do Ceará (UECE), logo envolvi-me com o Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia e depois com o Diretório Central dos Estudantes. Ao mesmo tempo, filiei-me ao Partido dos Trabalhadores (PT), embora depois tenha me desfiliado, fruto de reflexões sobre os rumos que o partido vinha tomando e dos quais discordava.

E o que dizer dos muitos desafios vivenciados na universidade, em razão da necessidade da garantia do acesso e permanência? Consegui ser selecionada para atuar em um projeto de extensão da universidade como docente (Projeto Nascente), trabalhando de início como professora alfabetizadora de crianças e, em seguida, com crianças da turma do 3º ano. Essa experiência, imprescindível no desafio de articular dialeticamente teoria e prática, muitas vezes me tirava o sono, pois como efetivar uma concepção crítica e problematizadora de educação com crianças? Eu me indagava.

Mas **agora sou professora aprovada em concurso público nos municípios de Fortaleza e de Maracanaú (CE)**. O primeiro, atuando como professora, e o segundo, exercendo função técnico-pedagógica na Secretaria de Educação do município. Vivencio na prática a concepção freiriana de que não existe neutralidade na educação e que esta é um ato político.

Por isso, nos anos 2000, durante o **mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará**, estudei a temática Educação, Qualificação e Empregabilidade. Foi uma oportunidade de participar, a convite, da experiência de problematizar

1 ARNS, Dom Paulo Evaristo. **Brasil Nunca Mais**. São Paulo: Ed. Vozes, 1986.

2 SEOANE, Maria; NUÑEZ, Hector Ruiz. **A Noite dos Lápis**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1986.

com trabalhadores rurais as contradições da sociedade capitalista e os efeitos dessa para o trabalho no campo, bem como suas formas de resistência. Pela primeira vez, tive uma experiência mais direta com sujeitos da EJA em um espaço de educação não escolar.

Meu envolvimento com a EJA surgiu, efetivamente, no ano de 2005, ao receber o convite de **chefiar o Setor de Ensino Fundamental no Distrito de Educação**, Secretaria Executiva Regional III, no município de Fortaleza. O trabalho de acompanhamento às escolas que ofertavam a modalidade, com visitas técnicas, reuniões com educadores e educandos, momentos de formação com gestores, coordenadores e professores, foi imprescindível para entender a especificidade da modalidade.

Ademais, passei a me envolver com o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará (FEJA/CE), instigada por uma técnica de ensino com a qual trabalhava, movimento que até então não conhecia, pois minha experiência na luta social se deu no âmbito estudantil e sindical.

Recordo-me da realização de ações como palestras, cinema na escola, fóruns de discussão nas instituições de ensino sobre diversos temas, por meio de aulas-espetáculo, que envolviam teatro, música, dança, etc. Em um desses eventos, apresentamos a peça *A Hora da Estrela*, com base no livro de Clarice Lispector[3]. Presenciar a catarse que gerou em uma parcela significativa dos nossos educandos da EJA foi realizador e, isso me fez refletir sobre a relevância de refutar a prática de uma educação bancária na modalidade, afirmando um currículo crítico e transformador.

Apesar de **estar em uma gestão do campo popular**, também **foi preciso lutar para afirmar a EJA como direito**, conforme preconiza a legislação educacional brasileira e que, por isso, não pode ser colocada à margem das políticas educacionais. Disputamos, politicamente, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), a necessidade do chamamento público de matrícula, a criação de equipes de acompanhamento técnico-pedagógico nas escolas, a concepção de que a EJA requer tempos e espaços diferenciados, um trabalho intersetorial e um currículo na perspectiva freiriana, entre outras questões.

3 LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998.

Ao término dessa experiência, depois de várias tentativas, **segui para o doutorado em Educação, pesquisando Currículo e EJA** no município de Fortaleza, temática motivada pela experiência vivenciada no Distrito de Educação, da SER III, e pelo envolvimento com o Fórum de EJA. Ampliou-se, aqui, meu comprometimento com a modalidade, inclusive participando da Coordenação Colegiada do Fórum de EJA do Ceará.

E aqui estou, diante da **experiência única de participar de um coletivo de sistematização**, cuja tarefa diz respeito à sistematização do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA. Confesso que, em um primeiro momento, o medo me visitou, pois não sabia o que de fato significava sistematizar; cheguei a pensar em desistir. Quantas reuniões coletivas para delimitar o quê, o porquê, o como e de que maneira realizar tal ação, com vistas à construção de um plano de ação coletivo em uma perspectiva histórica dialética.

Minha expectativa é de que, nessa tarefa, **eu possa ser capaz de relacionar a experiência singular do meu estado com a totalidade social**, tendo em vista saber que sistematizar é mais que descrever uma realidade ou documentar o ocorrido. É uma recuperação histórica da própria experiência, realizada de forma crítica e dialógica com a prática social, a qual toma por base a educação popular, analisando também o que não deu certo para ressignificar, contribuindo com mudanças significativas para a EJA (Jara, 2012)[4].

Nesse sentido, a metodologia dos Círculos de Cultura poderá dar o tom, caso sua abordagem seja de fato freiriana. Almejo aprender a incorporar, na prática, uma atitude investigativa e problematizadora diante das questões trazidas pelos sujeitos da EJA na política em torno do pacto. E, ao mesmo tempo, compreender a relevância de uma relação horizontal frente ao exercício de uma escuta atenta e sensível, a fim de que eles se percebam como construtores de saberes e capazes de transformar a realidade individual e social.

Portanto, **a busca por tocar o inacessível chão se faz no cotidiano da luta individual e coletiva de (re)existir**, com a **clareza de que os desafios existem**, porém **não podem nos paralisar**. Até porque as coisas no mundo estão em permanente processo de mudança, assim como nós mesmos, diz a poesia de Mercedes Sosa, *Todo cambia*: "Y así como todo cambia, que yo cambie no es extraño." Enfim,

4 JARA Oscar, H. **A sistematização de experiências**: prática e teoria para outros mundos possíveis - 1ª. Ed. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

que essa experiência possa contribuir para que o pacto seja capaz de promover mudanças relevantes na política de educação de jovens e adultos deste país.

Clarice Gomes Costa

CARTA PEDAGÓGICA

8



Luan Presley Mendonça Santiago

RIO GRANDE DO NORTE

março 2025

Caro leitor, cara leitora,

Escrevo esta carta para me situar no tempo-espaço que me desafia a refletir e a registrar a caminhada no Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. Assumo esta escrita na condição de sistematizador das experiências da formação em serviço, que ocorrerá no processo de implementação dessa política. Mas **escrevo, sobretudo, para mim mesmo, como um exercício de memória**, uma tentativa de dar traço e significado a um começo.

Gesto esta carta com intencionalidade política e pedagógica. Ela é política, porque evidencia meu projeto de sociedade, aquele que enxerga a educação como direito e como potência transformadora da vida. E é pedagógica, porque, ao revelar esse projeto, organizo os conhecimentos e saberes que me nutrem, estruturando a base da minha atuação e reflexão.

Assim, esta escrita não é apenas um registro, mas também uma construção de sentidos e direções para o caminho que desejo trilhar. No centro desse caminho, está minha maior e mais desejada utopia: uma educação de jovens, adultos e idosos que seja inclusiva, socialmente referenciada, amorosa e transformadora, capaz de abrir caminhos para um mundo melhor de se viver.

Compreendo essa jornada-vida a partir das ideias de Santiago (2023): os modos de subjetivar o vivido, as formas pelas quais constituí minhas subjetividades. Não se trata apenas das estruturas que me atravessaram, mas dos caminhos pelos quais me apropriei delas – dos códigos disciplinares que me desenharam, das obediências que aceitei e das sujeições contra as quais resisti.

Esse processo de construção me forjou como sujeito histórico, político e cultural. **Apresento-me, então, como sujeito-nordestino, potiguar, interiorano, sertanejo, da classe trabalhadora**, carregando em meu corpo a **ancestralidade dos povos Cariris e Janduís**, etnias indígenas conhecidas por sua valentia e força na resistência contra a colonização portuguesa no interior do Rio Grande do Norte.

Nasci e me criei em um lugar chamado Pendências. O nome carrega as marcas da história. Desde o início da colonização portuguesa, no século XVI, e sua con-

solidação no século XVIII, esse território foi palco de disputas e resistência dos povos indígenas mencionados acima. Popularmente, ficou conhecido como terra de pendências, pendências de guerra, de luta, de disputa, até ser oficialmente nomeado Pendências, elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 1039, de 12 de dezembro de 1953.

Pendências é um lugar banhado pelo rio Piranhas-Açu, de solo fértil, onde "tudo que se planta, dá"; onde ainda habitam os animais nativos da caatinga; onde o pôr do sol é um espetáculo de assombro e imaginação. É também a terra das mulheres rezadeiras, guardiãs de saberes ancestrais, que dedicam suas vidas ao cuidado e à cura de corpos e almas enfermas.

Esses marcadores socioculturais e geográficos são fundamentais para este escrito. Eles moldam minha compreensão de mundo e me constituem como corpo consciente, ou seja, um corpo que pertence, que conhece e que age, como nos ensina Paulo Freire: "O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso" (Freire, 2006, p. 92). Eu acrescento: sou um corpo de 32 anos, não branco, masculino, cisgênero, que também é território. Trago em mim uma geografia, um ecossistema, uma ancestralidade. E, ao mesmo tempo em que essas marcas me diferenciam da totalidade, elas me conectam ao coletivo social e às causas daqueles e daquelas que vieram antes de mim.

Foi na **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)** que **minha trajetória acadêmica e profissional começou a se expandir de maneira mais estruturada**. Entre os anos de 2011 e 2014, ao longo do curso de Pedagogia, fui atravessado por experiências formativas, tanto dentro quanto fora da sala de aula. As disciplinas ofertadas, os grupos de estudo e as trocas com amigos e colegas de trabalho foram disparadores cognitivos que moldaram minha formação pedagógica e me impulsionaram a refletir sobre os desafios da educação. Nesse contexto, vivi os primeiros passos da minha atividade profissional, percebendo que a formação não se encerrava no diploma, mas se construía em um contínuo diálogo entre teoria e prática.

Nesse período, envolvi-me em uma pesquisa sobre as políticas de formação de professores em serviço, com foco no Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no *Campus* Avançado da UERN, em Assu. O estudo

revelou, como plano de fundo político e social, um modelo de formação compensatória, que, em vez de qualificar de maneira consistente os docentes em exercício, muitas vezes reforçava práticas que pouco contribuem para o sucesso escolar dos estudantes da educação básica. Essa constatação despertou em mim um olhar mais crítico sobre os processos formativos, sobre o modo como as políticas educacionais são concebidas e sobre seus reais impactos no cotidiano escolar.

Ainda na graduação, assumi a docência por meio de um contrato provisório na cidade de Pendências, lecionando para uma turma do quinto ano do ensino fundamental. Os alunos, com idades entre 12 e 14 anos, me ensinaram muito mais do que eu poderia imaginar. A **experiência em sala de aula** despertou em mim **um desejo crescente de compreender os processos de ensino, aprendizagem e gestão escolar**. Não tardou para que eu percebesse que ser professor implicava ser, também, um gestor. Essa inquietação me levou a buscar aprofundamento teórico por meio de projetos de ensino e pesquisa na UERN, atuando como monitor de componentes curriculares voltados para as políticas educacionais e gestão escolar.

Porém, minha inquietação não cabia em um só lugar. Ao concluir a graduação, mudei de cidade, não apenas por uma necessidade de movimento, mas porque fui aprovado em concursos públicos. Em 2015, assumi a docência no município de Jucurutu, no Seridó potiguar; em 2016, fui aprovado em São Paulo do Potengi, no Agreste do estado; e, no mesmo ano, também fui aprovado para o município de Natal, onde me estabeleci profissionalmente.

Já em Natal, fui lotado na Escola Municipal Chico Santeiro, na Zona Oeste da cidade. A vivência nessa escola me fez refletir sobre os desafios da gestão democrática e, impulsionado por essas inquietações, fui aprovado no mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Minha pesquisa de mestrado, intitulada *As relações político-pedagógicas entre os diretores (administrativo e pedagógico) e os conselheiros escolares da Escola Municipal Chico Santeiro/Natal-RN (2015-2017)*, investigou a formação da consciência político-pedagógica no contexto da gestão escolar.

Foi em 2023, enquanto finalizava **minha pesquisa de doutorado** na mesma universidade e no mesmo programa de pós-graduação em que cursei o mestrado, que **minha trajetória tomou um novo rumo**. Minha tese, intitulada *A prática educativa das rezadeiras de Pendências-RN*: cuidar, rezar, curar, analisou como a

prática educativa da cura por meio da reza provoca nos pacientes saberes que se tornam ações cotidianas próprias do cuidado de si. Essa pesquisa **me reconectou às minhas raízes** e, paradoxalmente, **abriu-me portas para um desafio inédito**.

Fui **convidado pela professora Liz Araújo**, então subcoordenadora da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte, para **coordenar o processo de construção das Diretrizes Curriculares para a EJA no estado**. Esse desafio era de alta complexidade, pois a proposta não se limitava à rede estadual, mas abrangia todas as 167 redes municipais de ensino do RN, exigindo um processo de construção coletiva e dialógica. Além disso, tratava-se de uma política curricular inédita para a EJA no estado, um movimento ousado que nunca antes havia sido sistematizado.

A construção dessas diretrizes não foi um trabalho solitário. Ao lado das professoras Liz Araújo, Maria Aparecida e Rosiane Andrade, e do professor Stepheson Ray, todos vinculados à rede estadual de educação, fomos desbravando os caminhos dessa política. Atualmente, o documento está em fase de tratamento dos dados e informações captados na consulta pública.

O **envolvimento com essa política ampliou meu olhar sobre os desafios da Educação de Jovens e Adultos**, levando-me a **integrar o Fórum Potiguar de EJA**. Fui indicado pelo coletivo para atuar como sistematizador estadual do Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na EJA. Essa função me deixou ainda mais imerso nos desafios dessa modalidade de ensino, que carrega consigo uma história de lutas, resistências e esperanças.

Ao assumir a tarefa de sistematizador estadual, fui tomado por um misto de entusiasmo e responsabilidade. Não era apenas uma função técnica, mas um compromisso com uma história de luta, com os sujeitos que vivem a EJA e com a construção coletiva de um projeto emancipador de educação. A sistematização de experiências da formação em serviço, a partir dos Círculos de Cultura, constitui-se como movimento de escuta, reflexão e reelaboração, em que as vozes dos educadores e educandos ganham centralidade.

Nesse processo, **sistematizar não é apenas descrever, mas dar sentido ao vivido, revelar contradições e apontar possibilidades**. É um exercício de leitura do mundo, de reconstrução da historicidade das práticas educativas e de valorização das narrativas que compõem a EJA. É transformar experiências em conhecimentos

partilháveis, capazes de orientar novos caminhos e fortalecer a identidade da educação popular.

Compreendo, portanto, que minha função vai além da organização de documentos e da análise de práticas. Minha tarefa é tecer narrativas, construir pontes entre experiências dispersas, dar visibilidade aos sujeitos da EJA e, acima de tudo, manter vivo o compromisso com uma educação libertadora. Não há neutralidade nesse processo. Sistematizar é, também, um ato político, um gesto de reafirmação da EJA como espaço de luta e dignidade.

Assim, finalizo esta carta debruçado sobre as palavras que narram vidas, sobre as histórias que desafiam estatísticas e sobre os encontros que desenham possibilidades. Sei que **a caminhada é longa**, mas também sei que **cada passo dado nos Círculos de Cultura é um passo na direção do inédito-viável, no qual Freire tanto nos ensinou a acreditar**. E é esperançando que sigo, escrevendo um pedaço da história de quem nunca desistiu de aprender — e de transformar o mundo.

Com esperança e compromisso,

Luan Presley Mendonça Santiago

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Estadual nº 1039, de 12 de dezembro de 1953. Eleva à categoria de município o território de Pendências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, 12 dez. 1953.

SANTIAGO, Luan Presley Mendonça. **A prática educativa das rezadeiras de Pendências-RN**: cuidar, rezar, curar. 2023. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2023.

SANTIAGO, Luan Presley Mendonça. **As relações político-pedagógicas da Escola Municipal Chico Santeiro**: os diretores e os conselheiros escolares (2015-2017). 2019. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

CARTA PEDAGÓGICA 9



Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino

AMAPÁ

março 2025

Lema de vida: “Tudo posso naquele que me fortalece”.
(Filipenses 4:13)

1. Quem sou eu enquanto história de vida

Sou **filha de uma dupla de gigantes**: João Miranda Minervino e Rosilda Del-Tetto Minervino. **Meus pais tiveram sete filhos (cinco mulheres e dois homens)**, sendo **eu a sexta dessa família**. Ah! Minha mãe, com o coração bondoso, adotou mais uma criança, então formamos um clã de um total de dez pessoas que, apesar das dificuldades, sobreviviam matando um leão a cada dia, ou, como minha mãe dizia, “é preciso viver um dia de cada vez”.

Diferentemente da minha mãe, que completou a educação básica, meu pai estudou até a 4ª série e não voltou mais a frequentar a escola. Só ele trabalhava, afinal, com oito filhos, alguém tinha que cumprir essa tarefa, e minha mãe cumpria o papel do lar.

Senti na pele, vi e vivenciei, através da história de meus pais, o que a falta de estudo anuncia em consequências negativas numa família: desemprego, baixo salário e desenvolvimento pessoal e social comprometidos.

Na busca de uma vida melhor, meus pais saíram de Macapá e foram morar em Belém do Pará; nessa época, eu tinha apenas 2 anos. Com os desafios dessa nova fase de vida, vieram, também, muitas necessidades e privações alimentares. Contudo, **minha mãe, sempre firme, o pouco ela transformou em muito, e a fome que queria chegar logo encontrava a sopa de osso da Dona Rosilda** e encontrava o rumo da rua! E assim, dormíamos o sono dos justos.

Todos os filhos finalizaram a educação básica; quatro fizeram faculdade, entre esses, eu. Cresci, estudei e absorvi a cultura paraense. Já na fase adulta e com ensino médio finalizado, me vi sem perspectivas, pois tinha o sonho de cursar o nível superior, mas tudo parecia muito distante da minha realidade.

Nesse mesmo período, uma prima foi trabalhar em Macapá. Ela tinha um filho e precisava de alguém para tomar conta e levar e trazer da escola. Minha mãe,

com o coração sempre muito humilde, resolveu me mandar a fim de ajudá-la nessa tarefa. No entanto, eu não compreendia essa decisão, afinal, estava com 20 anos e queria estudar, e não ser babá. Mas, em obediência, fui para Macapá para executar tal tarefa.

Contudo, com **ímpeto de filha de uma mãe guerreira**, que não aceita a realidade imposta, **determinei que ia fazer um cursinho**. E não é que **achei um gratuito!** Nele me agarrei, como quem tem uma última chance. De manhã cuidava do menino, de tarde ia para o cursinho. Não é que até rimou! Mas, apesar da rima bonita, viver isso foi duro e muito árduo, pois não tinha dinheiro para ir ao cursinho, e muitas vezes fui e voltei andando; mas nunca esmoreci, acreditando que só pela educação minha realidade poderia mudar.

No final do ano de 1993, prestei vestibular para o Curso de Turismo, em Belém, e **Licenciatura em Pedagogia, em Macapá**. Adivinha onde passei? Pois então, em Macapá. E assim começou minha trajetória de formação profissional, no curso superior, no início de 1994. Essa trajetória foi marcada por altos e baixos, pois meu pai não tinha condições para me manter.

Essa parte da história é longa, mas deixo um registro: apesar de todas as necessidades que passei, que não foram poucas, nunca pensei em desistir do meu sonho. Nessa caminhada, sempre fui abençoada com pessoas que me estenderam as mãos no momento em que mais precisei. Toda gratidão ao meu grupo de estudo, sendo um desses anjos que supriram, em muitos momentos, as minhas necessidades básicas. Segui de cabeça erguida, sempre na certeza de que, só através do curso superior, eu poderia mudar minha realidade. Afinal, um(a) brasileiro(a) não desiste nunca, já diz o ditado popular.

No final de 1998, finalizei o curso, e minha mãe veio para minha formatura, momento que guardo até hoje na lembrança: a felicidade que a face dela refletia, olhando para mim com a beca e o canudo na mão!

Depois veio uma nova fase, enfrentar o mercado de trabalho, onde, para ganhar experiência, trabalhei, inicialmente, um ano numa escola particular sem ganhar nada. Sabia que estavam se beneficiando dessa minha condição, mas tinha que me submeter, não para aprender o que já tinha absorvido da universidade, mas o que o chão da escola na prática me exigiria para poder atuar nela, ou seja, conhecimento e registro de experiência profissional; assim segui em frente.

Após isso, novas oportunidades foram surgindo e, aos poucos, fui experienciando uma nova fase, investindo em formação continuada: especialização, mestrado e recentemente ingresso no doutorado em Educação. Hoje moro em Macapá há mais de 30 anos, e esse breve relato me representa, e, nele, tantas outras vivências boas e ruins que não cabem nesta carta; no entanto, estas linhas registram um pouco de quem eu sou e de quem me tornei. Citando Fernando Pessoa, "Tudo vale a pena se a alma não é pequena".

2. Minha história como educadora

Confesso que quando escolhi o curso de Pedagogia não entendia muito bem o que era, chamando-me atenção quando li o panfleto do curso: área de Estudo Fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, capacitando profissionais a atuarem em diferentes contextos educacionais. Lembro-me que a frase "sociedade justa e equitativa" remetia a tudo que eu não tive, então, logo pensei: vou me inscrever, porque estudarei sobre contextos sociais desiguais e a educação! Mesmo sem muita noção, projetei estudos que poderiam me levar a entender as mazelas e desigualdades sociais, as quais representavam minha própria história de vida.

O amadurecimento no curso realmente projetou conexões valiosas ao longo da vida. Como **profissional da educação**, fui **ocupando espaços importantes, que me ajudaram a perceber as realidades educativas** e os públicos pertencentes aos contextos das escolas públicas e privadas do Estado do Amapá. Atuei também como professora em cursos técnicos e Menor Aprendiz no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e logo depois fui contratada para trabalhar como pedagoga, sendo que, em um ano, assumi a gerência pedagógica; lá permaneci por 3 anos. Em 2006, fui chamada no concurso do Governo do Estado, desenvolvendo minhas atividades nas duas instituições de ensino.

Ampliei ainda mais meus conhecimentos pedagógicos, pois cada modalidade tinha formatos diferentes. No estado, atuei como pedagoga do ensino médio, e no Senai em cursos subsequentes, Menor Aprendiz, Formação Inicial e Continuada – FIC e projetos educacionais, entre outros. Meu contato com o ensino profissionalizante acendeu a vontade de atuar nessa modalidade de ensino.

Em 2008, o Amapá foi contemplado com a expansão dos Institutos Federais, abrindo concurso para novos servidores em setembro de 2010. Inscrevi-me na vaga de professora para atuar nos cursos de licenciatura, nas disciplinas pedagógicas. Sendo aprovada, no início de 2011, assumi a vaga como servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), atuando nele até os dias atuais.

FIGURA 1 – Representantes Fórum de EJA do Amapá no ENEJA de 2025



Fonte: Acervo da autora (2025).

3. Minha relação de educadora com a EJA

A **EJA está presente na minha história de vida**, representada, primeiramente, pelo meu pai, depois pela realidade de **meus vizinhos** e em **tantas outras pessoas que conheci**.

Como educadora, **sempre tive um olhar sensível a esses sujeitos**. Entrei em contato direto com essa modalidade de ensino nas escolas públicas, seja na oferta da EJA profissionalizante, seja no sistema prisional. Essas experiências me levaram a ampliar conhecimentos sobre o perfil dos sujeitos da EJA, pois a realidade demonstrou que a EJA é ofertada em instituições de forma insuficiente, que há falta de conhecimento pedagógico, e que os professores não têm preparo adequado.

Essa consciência social e política me faz ter uma relação de luta, tanto pessoal como profissional, em defesa da EJA. Com indignação, compreendo que a realidade

precária da EJA não ficou no passado, já que, infelizmente, persiste o descaso com a modalidade, em uma sociedade desigual e que invisibiliza milhares, milhões de pessoas.

Faço parte dessa realidade, só que agora como uma educadora, portanto, não me eximo de ser uma voz consciente, que ecoa em sala de aula e em espaços em que ocupo, reverberando o direito à educação de todos os jovens, adultos e idosos, pela afirmação da Educação Popular, na busca de justiça social e cidadã.

4. Minhas experiências, meus desafios e minhas aprendizagens na EJA

Ao descrever minhas experiências na EJA, quero ratificar que começaram no seio familiar, pois meu pai fazia parte dessa realidade. Já atuando na educação, ao entrar em contato com sujeitos da EJA, esses marcaram e seguem marcando seus registros de experiências educativas na minha trajetória profissional, e isso me permite compreender a realidade dos alunos e as suas reais necessidades.

Posteriormente, como **professora nos cursos de licenciatura do IFAP**, passei a ministrar várias disciplinas, entre elas **Teoria e Prática da EJA**, em que tenho a oportunidade e o desafio diário de preparar futuros professores, não somente para a sala de aula, mas também como pesquisadores, apostando que possam se somar na luta pela justiça social através da educação.

Nesse caminho, sou eterna aprendiz, compreendendo minha prática docente na concepção freiriana reflexão-ação-reflexão.

5. Expectativas e compromissos com a tarefa assumida de SISTEMATIZADORA do Pacto EJA

O compromisso como sistematizadora se constitui através da seguinte frase: **sou uma pessoa que acredita na mudança e a educação é um dos meios mais certos para alcançarmos, com êxito, esse compromisso social e político**. Participar de um coletivo que acredita nessa mudança me dá forças, pois não sou a única que acredita num país melhor e menos desigual. Sou parte e quero fazer parte, escrevendo registros dessa retomada política pela EJA.

6. O que compreendo sobre o papel da sistematização de experiências da formação permanente a partir dos Círculos de Cultura

A incorporação das aprendizagens geradas a partir de políticas públicas, propostas numa sistematização de experiências na formação em serviço, a partir dos Círculos de Cultura, traz uma compreensão sobre a necessidade e, ao mesmo tempo, o desafio político-pedagógico dentro dos processos educacionais críticos experienciados na modalidade da EJA. Torna-se um poderoso instrumento para uma prática transformadora, que contribui no enfrentamento aos desafios que estão postos socialmente, sendo realizada, dialeticamente, por meio de metodologias coletivas e participativas.

É bem verdade que se definem momentos para o planejamento, execução e a avaliação institucionais, mas não se programam momentos de sistematização coletiva numa perspectiva política das práticas relacionadas à educação popular. Compreendo que **propagar a sistematização das experiências reafirma a importância da prática concreta** vivenciada no chão da escola. Interpretar a realidade é fator preponderante na formação em serviço de educadores populares, e a sistematização é o viés condutor nesse processo.

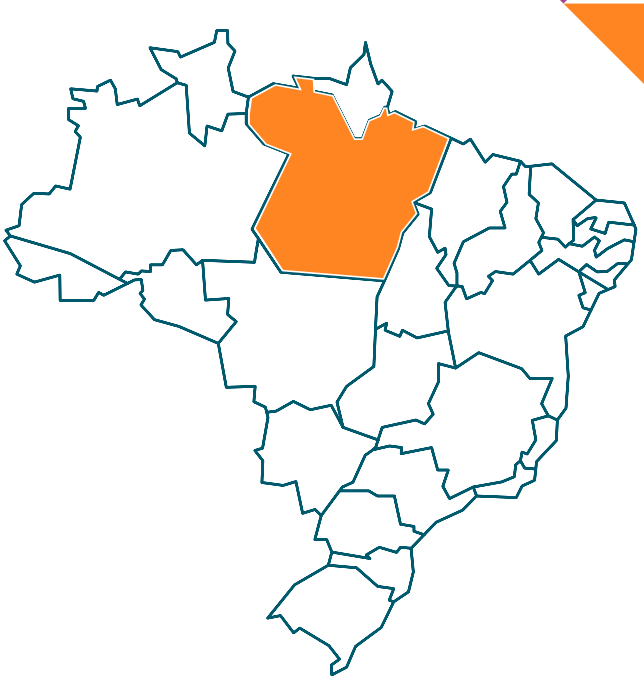
7. Conclusão

Ter uma compreensão mais profunda das experiências que realizamos é uma excelente forma de melhorar nossa própria prática. Diferente de outros esforços reflexivos, a sistematização permite entender a relação entre as diferentes etapas de um processo educativo/formação, pois ajuda a refletir, questionar, confrontar a própria prática, superando a repetição rotineira e esvaziada em uma ação pedagógica que não corresponde às necessidades dos sujeitos da EJA.

Nessa perspectiva, a sistematização torna-se um bom instrumento para melhorar a intervenção, pois qualquer prática social transformadora tem intenções, fatos e sujeitos reais. É bem verdade que **o processo de ensino e aprendizagem é complexo**; assim, para ser um trabalho eficaz, é preciso adotar estratégias, a fim de que todos compartilhem o protagonismo do saber. Nesse caso, a sistematização constitui-se como indutora de agentes transformadores da sociedade por meio do conhecimento.

Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino

CARTA PEDAGÓGICA 10



Francy Taíssa Nunes Barbosa

PARÁ

março 2025

Onde eu me criei
Foi no Norte
No meu sangue tem tacacá
Onde eu me criei
Sou do Norte
Viva o povo Tupinambá
Açaí, tucupi, mapará
Eu sou daqui do Pará [...]
Zaynara Cruz – Cantora e compositora paraense

Inicio esta carta com um trecho da música "Sou do Norte", da cantora e compositora paraense Zaynara Cruz, para demarcar o território onde nasci e me criei, na periferia de Belém/PA. A referida música nos remete aos sons, cheiros e sabores do Pará. Começo a pensar na nossa culinária regional, nas comidas típicas como o açaí, o tacacá, o vatapá, a maniçoba, que são as minhas preferidas; fico a lembrar da música regional, o carimbó, o brega, o tecnobrega. Foi em meio a essa cultura forte e pulsante que me forjei, mais especificamente no bairro da Sacramenta, conhecido como "Sacrabala", por ser considerado um dos mais violentos da capital paraense.

Meus pais, Maria Margarida Nunes, dona de casa, e Francisco Barbosa (in memoriam), comerciante, ambos do interior do Pará, estudaram pouco. Ele, até a quarta série; ela concluiu os estudos na fase adulta, na modalidade EJA, porque tiveram que trabalhar desde a infância para ajudar no sustento da família. **Meu pai sempre dizia que a "única herança que podia me deixar eram os estudos", porque isso ninguém ia me tirar**. E foi nessa família de trabalhadores da periferia de Belém que fui criada, junto com mais duas irmãs.

Desde a infância, a brincadeira favorita era ser professora. Minha mãe não me deixava brincar na rua com as outras crianças, porque tinha medo da violência. E, assim, fui crescendo e me apaixonando pela leitura e pelo estudo em casa, já que não podia sair. Além de estudar, gostava do ambiente escolar, das professoras que eram referências para mim e, durante o ensino fundamental, cheguei a

ser representante de turma algumas vezes. O sonho de ser professora já pulsava dentro de mim!

Escolhi prestar o vestibular da Universidade do Estado do Pará para o curso de Pedagogia e fui aprovada na primeira tentativa. Em Belém, temos a tradição de ouvir a música do cantor e compositor paraense Pinduca quando sai o listão do vestibular na rádio: "Alô, alô, alô, papai, alô, mamãe, põem a vitrola pra tocar, podem soltar foguetes que eu passei no vestibular". Como era difícil uma mulher periférica passar no vestibular num tempo em que a universidade era privilégio da classe burguesa!

Posso dizer que **a minha vida mudou radicalmente quando entrei na Universidade do Estado do Pará** em 2006. A menina tímida, envergonhada, que tinha medo de falar em público, foi desafiada a apresentar trabalhos, a falar em público e a participar de grupos de discussão.

Além da formação acadêmica, também fui amadurecendo o pensamento político, passando a ter uma compreensão maior das conjunturas políticas nacional e local. No entanto, uma lacuna na formação em Pedagogia me chamava a atenção, pois no curso falava-se muito em psicologia educacional, sociologia educacional, filosofia educacional, mas poucas disciplinas eram voltadas para os conhecimentos sobre a atuação do pedagogo na educação de jovens, adultos e idosos, que era o meu foco.

Até que uma professora de psicologia educacional me fez um convite para participar do projeto de pesquisa sobre os professores da rede estadual que atuavam com adolescentes em conflito com a lei. Lembro que pedi a ela para participar do projeto, por causa da temática e por causa da bolsa de iniciação científica que eu receberia. Trabalhei com ela por dois anos nessa pesquisa, a qual também foi tema do meu trabalho de conclusão de curso. Começavam aí as minhas "andarilhagens" com a modalidade da EJA.

Logo depois de concluir a graduação em Pedagogia, fui aprovada em uma especialização em docência do ensino superior, e, antes de finalizar essa pós-graduação, também fui aprovada no **mestrado em Educação, na Universidade do estado do Pará**. A temática da dissertação versou sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia para o trabalho com a EJA. Os resultados da pesquisa mostraram o silenciamento da EJA na formação inicial dos pedagogos.

No ano em que concluí o mestrado em educação, prestei concurso para a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). Meu sonho era ser professora de EJA. Obtive aprovação no concurso da SEMEC e, no dia da lotação, fui informada que não tinha nenhuma turma de EJA disponível. A orientação era assumir uma turma do ensino fundamental e depois, se surgisse vaga, eu poderia ser lotada na EJA. Aceitei o desafio, mas não me identifiquei como professora de séries iniciais do fundamental. Depois de uns dois anos, uma professora da EJA aposentou-se e a vaga dela foi oferecida a mim, aceitei imediatamente.

Desde o primeiro dia como professora de jovens, adultos e idosos, já sabia que eu teria muito mais a aprender com os estudantes do que a ensinar. Como diz Paulo Freire: **"Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...** Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. **A gente se forma como educador permanentemente** na prática e na reflexão sobre a prática" (**Freire**, 1991, p. 58). Partindo desse princípio de Freire, é que fui me tornando professora na prática e, desde o início, aliando a docência à pesquisa e à militância.

Como **professora de EJA, lutei incansavelmente contra o fechamento de turmas dessa modalidade**. Fiz mutirão de matrículas e, com a ajuda dos estudantes da EJA que já estavam matriculados, fizemos caminhadas nas ruas no entorno da escola para divulgar as matrículas existentes. Saímos com as pranchetas, fichas de matrícula e canetas para matricular as pessoas interessadas em voltar a estudar, ou que nunca tinham estudado. As **matrículas eram feitas na porta da casa dessas pessoas**, a gente batia de porta em porta e perguntava se a pessoa queria estudar.

Em 2020, no ano da pandemia da covid-19, nos unimos ao Sindicato dos Professores da Rede Municipal e conseguimos realizar uma audiência pública na Câmara de Vereadores de Belém contra o fechamento das turmas de EJA. Além disso, lutamos pelo não retorno das aulas durante a pandemia. Eu e mais um grupo de professores, o sindicato e estudantes da EJA, fomos para a porta da escola em que trabalhava, chamamos a imprensa e denunciamos que a Secretaria Municipal estava querendo reabrir as escolas em pleno período de pandemia, como pode ser observado na figura abaixo:

FIGURA 1 – Protesto na frente de uma escola municipal de Belém contra o retorno das aulas em período de pandemia de covid-19



Fonte: arquivo pessoal da autora (2020).

Depois de quase dez anos como docente na EJA, fui convidada para **assumir a Coordenação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Secretaria Municipal de Educação de Belém**, em 2021, em um governo de esquerda, o qual lutamos para eleger.

Além de coordenar a EJA no município, também assumi o desafio de coordenar um projeto prioritário do governo intitulado "Movimento Alfabetiza Belém", que tinha como uma de suas metas "zerar o analfabetismo de Belém". Esse projeto envolvia a Secretaria Municipal de Educação, Movimentos Sociais, instituições de ensino superior públicas e privadas. Foi um grande desafio coordenar esses dois trabalhos e ainda realizar a pesquisa de doutorado, que versava sobre as estudantes egressas da modalidade da EJA e suas histórias de resistências, re-existências e transgressões.

Falando mais especificamente sobre a pesquisa de doutorado, a princípio, o estudo não englobava as discentes egressas, porém, devido à pandemia de covid-19 que assolou o Brasil e o mundo a partir de 2020, tive que mudar o foco da pesquisa. Fui criada no bairro da Sacramenta e, durante a pesquisa, precisei retornar a esse território, porque realizei a pesquisa de doutorado por meio de entrevistas semiestruturadas e fui até a casa de quatro ex-alunas da EJA. Esse reencontro foi regado de muita emoção, pois voltei ao meu passado enquanto mulher, mãe, estudante e sujeita periférica.

Além de trabalhar e pesquisar sobre a EJA, também militamos por essa modalidade de educação. Nesse sentido, fazemos parte da coordenação colegiada do Fórum EJA Pará, uma nova gestão que vem sendo reestruturada desde o ano de 2024, quando sediamos o XVIII Encontro Nacional dos Fóruns de EJA (Eneja),

em Belém/PA, no período de 01 a 04 de agosto de 2024. Participar da comissão organizadora do XVIII ENEJA nos trouxe muitas aprendizagens, e a participação ativa dos estudantes da EJA foi decisiva para o sucesso do evento, que contou com apoio do Ministério da Educação, o qual custeou diárias e passagens para 27 estudantes de todas as regiões do Brasil participarem do evento.

Logo depois do ENEJA, surgiu o convite para participar como sistematizadora do Pacto Nacional Pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, representando o Pará. Minhas expectativas e meu compromisso com essa tarefa são, primeiramente, aprender como é realizado esse trabalho de sistematização, que confesso ser ainda mais desafiador, porque é a primeira vez que realizo um trabalho nessa magnitude; segundo, porque quero contribuir com esse momento histórico e inovador, em que haverá a sistematização de experiências de uma política que é nacional e que se desdobrará de forma diferenciada nas cinco regiões do país; terceiro, porque tenho um compromisso social com a modalidade da EJA e esse trabalho de sistematização fará um registro de memórias e de realidades, as mais diversas possíveis, em todo território nacional, por isso quero contribuir com estudos, reflexões, debates e a construção dos *e-books* sobre esse trabalho que é muito desafiador e ousado.

Compreendo que **o papel dos sistematizadores de experiências** da formação em serviço, a partir dos Círculos de Cultura, é **captar de forma mais abrangente possível as tensões, reflexões, dúvidas, anseios, questionamentos, demandas e possibilidades desse processo**, com ênfase no que pode ser modificado, redimensionado, reformulado a partir dessas experiências formativas nas diversas regiões do país.

Portanto, assumo o desafio de sistematizar as experiências da formação em serviço do Pacto EJA no estado do Pará, que possui 144 municípios e que tem uma especificidade de sujeitos da EJA oriundos da cidade, do campo, das águas e das florestas, estudantes indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, privados de liberdade, pessoas em situação de rua, entre outros sujeitos que demandam uma educação pluriversa, inclusiva e que respeite as diferenças de seus sujeitos, seus saberes e suas histórias de vida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 58.

CARTA PEDAGÓGICA 11



Marcos Antonio Franco Petraglia Filho

MINAS GERAIS

março 2025

Aos que lerem, peço licença aos mais velhos e mais velhas para me apresentar. Sou Marcos Antonio Franco Petraglia Filho, neto de Nair Camargos, filho de Edna Aparecida de Andrade, irmão de José e Maicon Petraglia, tio de Manu, Miguel e Antonella e afilhado de Miramar Mendes Ferreira. Menino pobre, com infância simples, criado pelos avós semianalfabetos, avô peão de roça e avó cantineira escolar, em uma pequena cidade do Triângulo Mineiro, Capinópolis, Minas Gerais. **Sou fruto da resistência de mulheres que formaram o que sou hoje e como me tornarei amanhã.**

Sou **um educador marcado pelo compromisso com a educação pública e, principalmente, com a** Educação de Jovens e Adultos (**EJA**). Desde os primeiros passos na docência, percebi que minha vocação estava além do simples ato de ensinar conteúdos, mas sim em possibilitar que os estudantes, muitos dos quais tiveram sua formação interrompida, pudessem resgatar sua relação com o conhecimento e reconstruir seus percursos educacionais.

Formei-me em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2017, e logo aprofundei minha formação na área que me despertou grande interesse: a Educação de Jovens e Adultos para a Diversidade, especialização que também concluí na UFU. No mesmo período, fui aprovado em dois concursos do estado de Minas Gerais, tomei posse nos dois cargos em 2018. No entanto, minha atuação na educação começou bem antes disso. Já lecionava como professor autorizado no ensino fundamental e no ensino médio, ministrando disciplinas como História, Ensino Religioso e Artes.

Minha **trajetória como educador** teve início em 2014, quando passei a integrar **o programa Reinventando o Ensino Médio**, promovido pelo governo de Minas Gerais. Foi nesse contexto que tive **meu primeiro contato com turmas da EJA**, experiência que me marcou profundamente e me fez perceber a potência dessa modalidade de ensino. Entre 2012 e 2017, atuei na formação continuada de professores na cidade vizinha, trabalhando na pasta da EJA e das relações étnico-raciais, ministrando oficinas para docentes das redes municipal e estadual.

Ao me tornar professor efetivo, ampliei minha atuação em diversas disciplinas, incluindo História, Projeto de Vida, Estudos Orientados e Introdução ao Mundo do Trabalho, trabalhando tanto no ensino fundamental e no ensino médio quanto, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos. Em 2023, fui professor referência da EJA em minha escola, fortalecendo ainda mais minha relação com essa modalidade de ensino e com os desafios e possibilidades que ela apresenta.

Além do trabalho em sala de aula, busquei participar de espaços coletivos de construção de políticas públicas. Desde 2018, faço parte do Fórum Estadual Mineiro de EJA (FOMEJA), e, posteriormente, integrei também o Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG), onde tive a oportunidade de auxiliar na coordenação das três últimas conferências estaduais de educação, principalmente nas comissões de sistematização.

Atualmente, sigo aprofundando minha formação como mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (Uniube), *Campus* Uberlândia, por meio do programa Trilhas do Futuro: Educadores, da Secretaria Estadual de Minas Gerais. Esse percurso acadêmico e profissional me preparou para assumir novas responsabilidades e desafios dentro da educação pública.

Com essa trajetória consolidada, vejo que **minha experiência como professor e formador**, aliada à **minha participação ativa em fóruns e conferências**, me proporcionou **uma visão ampla sobre os desafios da alfabetização e qualificação na EJA**. Assim, ao assumir o papel de Sistematizador do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, trago comigo não apenas a bagagem teórica e prática, mas também o compromisso inabalável de trabalhar pela construção de uma educação inclusiva, transformadora e verdadeiramente acessível a todos.

Ao aceitar **a tarefa de sistematizador** do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, estou ciente do peso e da importância dessa responsabilidade, que não se limita apenas à organização de dados ou à elaboração de metodologias, mas abrange também uma missão transformadora de realidades. Para mim, esse papel **é uma oportunidade de contribuir ativamente para a superação do analfabetismo no Brasil**, que ainda afeta milhões de pessoas, muitas das quais têm o desejo de aprender, mas não tiveram as condições de acessar uma educação de qualidade em sua trajetória de vida.

Minhas expectativas são imensas, pois sei que esse é um desafio que exige não apenas o domínio de técnicas de sistematização, mas também a compreensão profunda das especificidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. O impacto que posso gerar, ao criar e aplicar ferramentas pedagógicas adequadas, será crucial para promover uma educação inclusiva e transformadora, que atenda às necessidades reais desses alunos. Acredito que **o sucesso desse trabalho está diretamente relacionado à capacidade de inovar**, trazendo novas abordagens e metodologias que sejam acessíveis e pertinentes ao contexto da EJA. Cada estudante da EJA carrega consigo uma história única e, por isso, é fundamental que as estratégias adotadas sejam adaptáveis às diferentes realidades de vida, experiências e desafios que eles enfrentam.

Com relação aos compromissos que assumo, sei que a tarefa de sistematização é muito mais do que organizar processos. Trata-se de **um compromisso com a qualidade e com a efetividade da aprendizagem**. Ao sistematizar, meu objetivo não será apenas coletar informações, mas também assegurar que essas informações gerem ações concretas para o aprimoramento contínuo da educação. O trabalho de sistematização não se limita ao armazenamento ou análise de dados, mas envolve também uma análise crítica, que permita identificar pontos fortes, desafios e possibilidades de avanço na educação dos jovens e adultos que precisam da EJA.

A colaboração será um outro compromisso central em minha atuação. Nenhum trabalho de grande envergadura é realizado isoladamente, e, no caso do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, a troca de experiências e a união de esforços com os parceiros sistematizadores e os formadores será fundamental. Comprometo-me a colaborar de forma integrada com todas as partes envolvidas, sempre buscando compartilhar boas práticas, resultados positivos e aprendizados obtidos ao longo do processo. Acredito que o trabalho em equipe será a chave para a ampliação do impacto do Pacto e para a construção de soluções mais eficientes e eficazes.

Compreendo que o papel da sistematização de experiências na formação permanente, especialmente a partir dos Círculos de Cultura, é fundamental para a reflexão, aprimoramento e evolução do processo educativo. Os Círculos de Cultura, como prática pedagógica proposta por Paulo Freire, são espaços de diálogo e troca de saberes, onde os participantes se reúnem para compartilhar

suas vivências, questionar, aprender e transformar a realidade a partir de suas próprias experiências. Nesse contexto, **a sistematização de experiências é uma ferramenta essencial para que esses saberes não se percam**, mas sim **se organizem de maneira que possam ser reaproveitados, analisados e aprimorados**, criando um ciclo contínuo de aprendizado.

A sistematização permite que as experiências vividas e compartilhadas nos Círculos de Cultura sejam organizadas, analisadas e refletidas de forma crítica, para que se tornem fontes de aprendizagem coletiva. Ao sistematizar essas experiências, podemos identificar o que deu certo, os desafios enfrentados, os erros cometidos e os acertos alcançados, criando um mapeamento do processo educativo que será útil para todos os envolvidos. Esse processo também possibilita a documentação das práticas pedagógicas, o que facilita a partilha de saberes com outros educadores e a reprodução de boas práticas em diferentes contextos.

Além disso, a sistematização proporciona uma forma de autoavaliação contínua e participativa, uma vez que os educadores e os participantes dos Círculos de Cultura podem acompanhar o progresso do processo formativo, refletir sobre os resultados alcançados e fazer ajustes necessários para melhorar o ensino e a aprendizagem. Essas ações são cruciais para o fortalecimento da prática pedagógica e para a evolução de uma educação que seja verdadeiramente democrática e inclusiva.

No contexto da formação em serviço, o papel da sistematização é também fundamental para que a educação se torne um processo de aprendizagem contínua e transformadora. Ao sistematizar, não se busca apenas registrar experiências, mas promover um processo de reflexão profunda sobre essas, possibilitando uma metodologia de ensino mais crítica, mais dinâmica e mais próxima da realidade dos estudantes. Esse processo é vital para que a educação se mantenha relevante, transformadora e capaz de superar os desafios de uma sociedade em constante mudança.

Estou plenamente consciente de que a jornada será longa e desafiadora, mas também profundamente gratificante. A **Educação é uma ferramenta poderosa de transformação social**, e, por meio do meu trabalho, **espero contribuir para a construção de um futuro mais justo e igualitário**, onde todos tenham acesso ao conhecimento e possam exercer plenamente seu potencial.

Que sejamos todos felizes nessa caminhada que iniciamos!

Um abraço, com carinho e energias freirianos.

Petraglia

CARTA PEDAGÓGICA 12



Nivia Dantas Ribeiro Zanardo

SÃO PAULO

Querida Nivia,

Escrevo esta carta para relembrar a sua trajetória de vida, bem como **a possibilidade de reflexão sobre os desafios que enfrentou e o seu envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Sua história foi marcada por muitas lutas, inspiradas nos caminhos percorridos por seus pais.

Você é **filha de uma nordestina que veio para São Paulo em busca de melhores condições de vida**, enfrentando preconceitos e dificuldades. Na época, ainda não se falava em xenofobia, mas ela sofreu na pele os impactos desse preconceito. Seu pai, paulista, metalúrgico e comerciante, também superou grandes desafios ao longo de sua vida, por ter a responsabilidade de cuidar e manter o bem-estar dos pais dele.

A história dos seus pais, repleta de barreiras e da negação de direitos básicos, despertou em você a vontade de lutar por justiça e pela garantia de direitos. Até hoje, sua mãe, com seus 88 anos, fala sobre a oportunidade que lhe foi negada de estudar quando criança e que, se tivesse garantido esse direito, teria sido uma professora. Ela aprendeu a escrever desenhando letras no chão com pedaços de frutas da roça, sem nunca ter frequentado uma escola. Acredito que você se sentiu instigada a seguir o caminho da educação, um percurso que sempre sentiu como sua trajetória de vida.

Desde criança, você não se lembra de desejar ser outra coisa senão professora. Após 35 anos de atuação na educação, ainda se emociona e vibra com as conquistas diárias dos seus alunos e colegas. Sua trajetória, diferente da dos seus pais, proporcionou-lhe acesso à educação. **Cursou o ensino fundamental, o antigo magistério e, em seguida, Pedagogia.** Depois, você fez duas pós-graduações, e, após um período sem estudar, retornou para cursar mestrado e doutorado. No entanto, nunca se afastou da escola, pois sempre acreditou que a educação é um espaço essencial de transformação.

Sua trajetória na EJA foi impulsionada não apenas pela sua história familiar, mas também por experiências profissionais. Você iniciou como professora de educação

infantil em Santo André, e logo surgiu a oportunidade de atuar como assistente pedagógica no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Passou por um processo seletivo e foi admitida, permanecendo no MOVA/Santo André de 1998 a 2008. Sua entrada no MOVA/Santo André foi um verdadeiro divisor de águas na sua vida.

O **contato com educadores populares, as formações, as visitas às salas de aula e as reflexões sobre o direito à alfabetização e à educação para jovens, adultos e idosos** foram **experiências transformadoras**. Ademais, a proximidade com a formação de educadores populares, alicerçada na Educação Popular, foi a base para a sua formação pedagógica e política, que reverbera até os dias de hoje. Paralelamente a esse trabalho, iniciou a sua participação nos fóruns de EJA, por volta do final dos anos 90, participando de um encontro histórico que foi o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, no Rio de Janeiro. A participação nesses espaços também lhe alertou sobre a **importância do Movimento Social organizado como possibilidade de resistência e indução de políticas públicas**.

Em 2009, devido ao trabalho desenvolvido no MOVA/Santo André, foi convidada a integrar a equipe de EJA em São Bernardo do Campo, cidade vizinha, onde também atuava como professora. Esse, com certeza, foi um dos maiores desafios da sua vida profissional. Junto a quatro amigas, que compartilhavam os mesmos anseios e inquietações em relação à EJA e participavam da luta coletiva, trabalharam para instituir uma política pública de EJA sob a responsabilidade do poder público.

Até aquele momento, a Educação de Jovens e Adultos na cidade era terceirizada, funcionando à margem das demais responsabilidades da Secretaria de Educação e das direções escolares. Os profissionais atuantes eram contratados por meio de uma universidade parceira da prefeitura, sem vínculo direto com o poder público.

Enfrentaram grandes desafios e resistências, pois o grupo era pequeno e, inicialmente, não contava com verba e apoio. Aos poucos, conquistaram seu espaço dentro da Secretaria de Educação, realizaram inúmeras formações, construíram um currículo popular e democrático, ampliaram o atendimento na EJA, organizaram diferentes formatos de atendimento, efetivaram um trabalho intersetorial na busca e permanência dos educandos, respeitando os diferentes perfis na efetivação da garantia do direito à educação. Você deve se lembrar das formaturas no Centro de Formação de Professores (Cenforpe), com mais de três mil pessoas! E

os encontros do HAJA EJA que paravam a cidade, com mais de trinta ônibus fretados buscando os educandos em diversos pontos, para socializarem junto aos seus o processo de conhecimento construído, bem como valorizar as diferentes linguagens desenvolvidas ao longo do semestre, nas apresentações de dança, teatro, música e outros.

FIGURA 1 – Encontro de Educação de Jovens e Adultos de São Bernardo do Campo (2015)



Fonte: Acervo da autora (2015).

Apesar dos obstáculos, você sente, até hoje, orgulho pelo caminho percorrido, assim como do coletivo de que fez parte, que sonhava com um mundo melhor, mais justo, solidário e fraterno. Ao final de duas gestões, conseguiram que a EJA fosse reconhecida tanto pela comunidade escolar quanto pela população da cidade. Todavia, com a mudança de gestão, vocês foram desligadas da administração.

Esse trabalho coletivo, com princípios da Educação Popular, envolvido com a humanização dos sujeitos, pode não ter continuado, mas, com certeza, provocou mudanças em muitas pessoas, pois até hoje esse momento histórico é lembrado com saudosismo.

Os desafios enfrentados nesses oito anos lhe inspiraram a desenvolver sua dissertação de mestrado, abordando a inserção dos jovens na EJA, um tema cercado de resistências por parte de alunos mais velhos, dos professores e da gestão escolar. Muitos desses jovens viviam em situação de vulnerabilidade social, marcados pela negação de direitos e, em alguns casos, pelo envolvimento com o tráfico. Você se baseou nos princípios freirianos para analisar como a organização de turmas intergeracionais poderia contribuir para a aprendizagem e integração desses estudantes.

No **doutorado, ampliou a pesquisa para uma análise da política pública de EJA desenvolvida entre 2009 e 2016**. Após essa jornada acadêmica, você voltou à sala de aula e permaneceu ativa na EJA, um espaço que sempre enxergou como fundamental na reflexão para a transformação social. Continuou engajada em fóruns, na construção de políticas públicas, na organização de ONGs, na produção de textos e, agora, **uma nova provocação foi colocada para a sua vida: a função de sistematizadora do Pacto**.

Nesse papel, você enfrentou um novo desafio: realizar algo até então inédito — a sistematização. A partir das discussões e leituras, compreendeu que a sistematização não se resume a uma simples síntese dos trabalhos relevantes já realizados. Pelo contrário, exige um olhar crítico e atento, fundamentado na educação popular. Parte desse processo envolve **organizar e analisar experiências de forma crítica, transformando-as em referência para outras práticas**, mantendo um olhar amplo e complexo, caracterizando-se como forma de resistência.

Além disso, durante esse percurso, percebeu **o papel fundamental que o sistematizador pode desempenhar como "catalisador"**, pois tem o privilégio de interagir com os envolvidos em diferentes situações, sem que isso signifique coordená-los, mas sim facilitar a troca e a construção coletiva do conhecimento. Esse papel se torna ainda mais relevante ao possibilitar um diálogo com representantes da União Nacional dos Dirigentes da Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), além de incentivar a sensibilização de sistematizadores para o engajamento na luta coletiva pela Educação de Jovens e Adultos.

Dentro desse processo, **a participação nos Círculos de Cultura tem sido essencial**. Não apenas como conceito teórico, mas como uma metodologia prática e transformadora, que promove a troca de saberes e fortalece a educação popular. Além disso, atuou na construção da Carta Pedagógica, um trabalho desafiador, onde pode contribuir com sua vivência na política pública de EJA. Agora, encarou mais um desafio: a participação como debatedora no Círculo de Cultura do mês de maio, mais uma oportunidade de vivenciar na prática os princípios da educação popular.

Ao escrever esta carta, você faz uma retrospectiva de diversos momentos da sua vida, percebendo o quanto a sua trajetória foi marcada pelo contexto neoliberal e como a educação, como resistência, se mantém como um espaço essencial de

transformação social. A cada nova etapa, reafirmou seu compromisso e gratidão por seguir trilhando esse caminho.

Com dedicação e esperançar, do verbo que se faz na ação, e não na espera por um mundo melhor.

Um grande abraço!

Nivia D. R. Zanardo



Considerações Finais

"A educação não transforma o mundo.
A educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo."

CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

A **trajetória da EJA no Brasil** tem se caracterizado como **um caminho permeado por buscas, encontros, desvios e resistências**. Professoras e professores comprometidos com os processos formativos de sujeitos alijados da escola vêm, há décadas, abrindo brechas em meio às contradições das políticas públicas educacionais. Esses caminhos, muitas vezes invisibilizados pelas estruturas institucionais hegemônicas, materializam-se em lutas por reconhecimento, justiça social e direito à Educação ao longo da vida.

Nas últimas décadas, uma série de programas e ações voltados à EJA garantiu a (re)existência da modalidade em diversos contextos – na alfabetização, na escolarização, nas prisões, no campo, nas águas e nas florestas; enfim, mas não se consolidaram como políticas de Estado estruturantes, porque, via de regra, os governos subsequentes apregoaram a descontinuidade ou o desmonte.

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos foi **lançado** em meados de **2024**, diante do contexto de esvaziamento da EJA, seja pelo cancelamento da oferta ou pela implementação, em larga escala, de exames de certificação e formatos de educação a distância desarticulados das realidades locais e dos sujeitos atendidos,

A **perspectiva freiriana** nos inspira a reconhecer que **a Educação de Jovens e Adultos no Brasil** é mais do que uma modalidade da Educação Básica: trata-se de **um território de disputas políticas e pedagógicas**, profundamente marcado pelas contradições sociais que excluíram, e seguem excluindo, amplas parcelas da população do direito à escola. Portanto, programas e ações, mesmo que necessários, não são suficientes, se desenvolvidos por parte das Unidades da Federação, ou, também, descolados de um projeto de sociedade justa e democrática.

Ainda que a **EJA** tenha conquistado reconhecimento legal e normativo, sua **efetivação como política pública de Estado e de referência social** segue **atra-**

vessada por tensões, descontinuidades e disputas entre **projetos antagônicos de educação**.

Como afirma Maria Clara Di Pierro (2017, p. 11), "o campo focaliza as pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujo direito à educação foi violado na infância ou na adolescência", e é justamente nesse terreno que se constroem resistências e possibilidades de emancipação.

A trajetória da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil evidencia que sua permanência e vitalidade não resultam de ações isoladas ou da generosidade de alguns governos, mas da luta histórica de professoras e professores e dos Movimentos Sociais que reivindicam, desde sempre, o direito de aprender e ensinar a partir de suas próprias realidades, para transformá-las.

O **recente lançamento** do **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos** representa **uma janela de possibilidades, mas não é**, por si só, **garantia de transformação estrutural**. Para que essa nova proposta não se configure como mais uma ação efêmera, é fundamental que seja construída de **forma democrática, articulada com os territórios, com as bases e saberes populares** que sustentam a EJA. Isso exige romper com visões tecnocráticas e instrumentais, assumindo uma perspectiva crítica e emancipadora da educação.

Nesse cenário, as propostas de formação de professores desenvolvidas no âmbito do ProfEJA vêm configurando **um processo promissor de valorização dos saberes territoriais em diálogo com os saberes escolares, pois, mesmo em fase inicial, têm se estruturado a partir da investigação crítica da realidade, promovendo práticas que se orientam pelos princípios da dialogicidade e da participação coletiva.**

Trata-se de uma abordagem que se inscreve na tradição da Educação Popular como corrente pedagógica emancipadora, comprometida com uma leitura e posicionamento crítico da sociedade, valorizando os saberes culturais presentes em cada território e reconhecendo as dimensões subjetivas que atravessam os processos educativos. A intencionalidade das metodologias adotadas parte da vivência dos participantes, promovendo práticas que dialogam com suas experiências e contextos, e que fortalecem a construção coletiva do conhecimento.

No período de 2023 a 2025, há que se destacar conquistas em resposta às demandas dos Movimentos Sociais e demais integrantes da sociedade civil que lutam em favor da EJA: o restabelecimento do diálogo com os fóruns de EJA do Brasil, bem como com outros movimentos sociais como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento Negro, Quilombola e Povos Originários, por meio da Secadi, recriada em 2023; a isonomia da EJA no Fundeb; a criação de Projetos como Pé-de-meia, a recriação do Programa Brasil Alfabetizado, a retomada do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD EJA), injetando uma quantidade significativa de recursos federais para execução de projetos voltados exclusivamente para a EJA.

Porém, **a construção de uma EJA popular, viva, democrática e comprometida com a justiça social** demanda mais do que programas de governo; **requer políticas públicas de Estado enraizadas no diálogo, na diversidade e na escuta ativa dos sujeitos historicamente excluídos**. Apostar em uma ecologia de saberes, como propõe Santos (2010), é afirmar que há múltiplas formas de conhecer, aprender e ensinar, e que todas elas têm lugar legítimo na construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

Dessa forma, é possível concluir que **a Educação de Jovens, Adultos e Idosos não deve ser concebida como uma política compensatória ou emergencial**, voltada a corrigir lacunas do passado. Ao contrário, a EJA precisa ser afirmada como parte integrante de um projeto de sociedade comprometido com a justiça social, que reconhece o direito à educação como um dos direitos humanos fundamentais, tais como a saúde, a moradia e a segurança, sendo a educação permanente, plural, libertadora e essencial à dignidade dos sujeitos excluídos da escola.

O **Pacto EJA**, mais uma vez, **reacendeu a esperança da reconstrução das políticas públicas para a modalidade**. No entanto, tal esperança deve vir acompanhada de uma análise crítica sobre os modelos de governança propostos, as disputas político-pedagógicas envolvidas e os riscos de que a nova política se configure apenas como mais uma ação de governo, sem continuidade ou enraizamento social.

Essa dinâmica se dá, por vezes, em desequilíbrio, adversidade e tensão; por outras, em equilíbrio, diversidade e interdependência, acompanhando, de certo modo, os ciclos da vida, a ecologia própria dos sujeitos da EJA. Essas contradições, no entanto, não devem ser vistas como obstáculos intransponíveis, mas como

parte do próprio processo de construção coletiva de uma política pública que se quer democrática, enraizada na vida e nos territórios.

São justamente **os embates, os atravessamentos e os encontros** entre diferentes saberes, sujeitos e intenções que **revelam os caminhos possíveis** para a **construção de uma política pública de Estado** que dialogue com os povos, com os territórios e com os tempos diversos da aprendizagem ao longo da vida.

Não temos todas as respostas, mas questões que permanecem presentes nas reflexões do Coletivo de Sistematização. Estaria a governança proposta pelo Pacto EJA aberta a um diálogo efetivo entre essas distintas perspectivas políticas e pedagógicas? Quais condições são necessárias para que essa interlocução ocorra de modo verdadeiramente democrático? A Formação em Serviço promovida pelo IFFar chegará "na ponta, no chão da escola", em consonância com a Educação Popular e com o legado de Paulo Freire?

O Coletivo de Sistematização se compromete a:

- Lutar por uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos embasada no compromisso ético, social e político com a justiça social e educação;
- Dialogar com a DPAEJA e com a governança do Pacto EJA, até o final da gestão federal, em 2026, de forma solidária, crítica e propositiva;
- Estreitar relações com os Movimentos Sociais, com as universidades públicas e institutos federais, que sempre contribuíram para a consolidação da EJA no Brasil.

Este **primeiro *e-book***, que será **sucedido por outros três**, foi **elaborado coletivamente**, com a intenção de balizar os fundamentos, limites e possibilidades do Pacto EJA, e de contribuir, desde o lugar dos Movimentos Sociais, para que este se efetive como política de Estado e surja como um *inédito viável*, há tanto tempo esperado por nós, pois o atual momento suscita o renascimento de uma educação de qualidade, que promove a equidade e elimina as barreiras de acesso à escolarização, possibilitando a transformação da realidade de pessoas jovens, adultas e idosas excluídas do direito ao ser mais, vocação ontológica de todo sujeito humano, como nos ensina Paulo Freire.

Que a sociedade brasileira diga, em alto e bom som, como faz sobre a educação das infâncias: lugar das pessoas jovens, adultas e idosas é na escola!

Somente assim, acreditamos, a EJA será enraizada no coração do Brasil, seja na educação básica, seja na perspectiva da educação ao longo da vida.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 256 p.

AZEVEDO, José Clóvis. **Capitalismo flexível e a mercoescola**: novas dimensões das políticas de privatização dos espaços das redes públicas de educação. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/geppem/wp-content/uploads/2024/05/Capitalismo-flexivel-e-mercoescola1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BARBOSA, Francy Taissa Nunes. **Pedagogias de sujeitas periféricas egressas da EJAI no território da Amazônia Paraense**: histórias de resistências, re-existências e transgressões. 2024. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, 2024.

BITTAR, Marisa e BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças no Mundo do Trabalho: Impactos na Política de Formação de Professores/Changes in the labor world: impacts on the teachers formation policy. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 77–92, 2010.

CAVALCANTI, CAVALCANTE, Janayna. Educação de Jovens e Adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1123-1143, jul./set. 2019.

CÉSAR, Chico. **Deus me proteja.** In: Francisco, forró y frevo. São Paulo: Tratore, 2008. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-cesar/1281067/>. Acesso em: 2 abr. 2026.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO POPULAR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE – CEAAL. **Biblioteca Virtual de Sistematização de Experiências**. Disponível em: <http://ceaal.org/v3/bibliovplas/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. Representantes do AM participam de lançamento do Plano Nacional pela Superação do Analfabetismo da EJA. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/representantes-do-am-participam-de-lancamento-do-plano-nacional-pela-superacao-do-analfabetismo-da-eja>. Publicado em: 16 jun. 2024. Acesso em: 14 jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293–303, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF>. Acesso em: 29 jun. 2025.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10715>. Acesso em: 2 abr. 2026.

DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. São Paulo: **Ação Educativa**, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/b05b603d-43b8-4d7a-b55e-4774f31296f1/Tradi%C3%A7%C3%B5es%20e%20concep%C3%A7%C3%B5es.%20(2017).pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

FARIAS, Adriana Medeiros; CHILANTE, Edinéia Navarro; AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi. Educação de Jovens e Adultos no Paraná: das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais ao alinhamento à BNCC. **e-Mosaicos,** Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 324–338, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58204. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/58204>. Acesso em: 14 maio 2025.

FERNANDES, Florestan. **Ensaios de sociologia geral e aplicada**. 2ª. ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. São Paulo: Global Editora, 2008.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

FILHO, Barnabé Medeiros. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

FRASER, Nancy. O velho está morrendo e o novo não pode nascer. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, n. 287, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/43997020/O_velho_est%C3%A1_morrendo_e_o_novo_n%C3%A3o_pode_nascer_Nancy_Fraser>. Acesso em: 21 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educaao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Histórico do Fórum de Educação de Jovens e Adultos**. 2000. Disponível em: <https://forumeja.org.br/memoria-e-historia-brasil/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FÓRUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL. **Texto-base para a problematização nos Grupos de Trabalho**. XVIII ENEJA – Encontro Nacional dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, Belém do Pará, 01 a 04 ago. 2024. Disponível em: <Relatório ENEJA 2024>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **Holos**. v.5. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6977>. Acesso em: 2 abr. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Caxambu-MG, 17 out. 2010. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores –**Excertos. v. 9, 2005. Disponível em: <https://www.academia.edu/23950615/O_TRABALHO_COMO_PRINC%C3%8DPIO_EDUCATIVO_NO_PROJETO_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_INTEGRAL_DE_TRABALHADORES_Excertos>. Acesso em: 2 abr. 2026.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes.** Disponível em: <https://centroloyola.com.br/para-que-serve-a-utopia.html>. Acesso em: 12 maio 2025.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999. p.9-49.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001. 270 p.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e a EJA**. São Paulo: Cortez, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008. 256 p.

HYPOLITO, Álvaro M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**. v. 17 n. 46 (2021): Dossiê formação de professores: projetos em disputa.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados do Censo de 2022. Disponível em: <//censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 2 abr. 2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados do Censo de 2000. Disponível em: < https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 2 abr. 2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 2 abr. 2026.

IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos. **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Timothy Denis Ireland; Carlos Humberto Spezia (Org.). Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p. Disponível em: <https://observatorio-deeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao-de-adultos-em-retrospectiva-60-anos-de-confintea,c2573a96-7add-406b-9342-4012ecdd69ff>. Acesso em: 2 abr. 2026.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **A sistematização de experiências**: prática e teoria para outros mundos possíveis. Tradução de Luciana Gafrée e Sílvia Pinevro. Colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach. 1. ed. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

KAEFER, Maria Teresinha; PAULO, Fernanda. **Áudio carta pedagógica**: os círculos de cultura na Educação Popular. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C4balDi6TqU>. Acesso em: 2 abr. 2025.

KAËFER, Maria Teresinha Verle; BORGES, Liana; TONIN, Cléia Margarete. Círculos de Cultura em tempos on-line. In: **Eixo Temático 01:** Paulo Freire e Educação Popular. 2025 [A ser publicado].

KAPLAN, L. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Marxista da Dependência: primeiras aproximações para relacionar nossa formação social à educação no Brasil. **Germinal:** Marxismo e educação em Debate, 16(3), 332–353.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil**:** a perpetuação da farsa**.** In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MACHADO, Cristiane; ANDRADE, Edson Francisco de. Democratização do Direito à Educação Básica no Brasil: algumas ponderações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 33–58, 7 jan. 2021.

MARX, Karl. **O capita**l: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOVIMENTO PELA BASE; AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE**. Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA.** São Paulo, set. 2022. 68 p. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 22 maio 2025.

NICODEMOS, Alessandra. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos: contribuições críticas In: SILVA, Andréa de Moraes; CORENZA, Janaína de Azevedo; VIANA, Sandra da Silva (Orgs.). **A EJA ainda pulsa**: teorias e práticas docentes. Rio de Janeiro: Frapello Publishing, 2025, pp. 13-30.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; AKKARI, Abdeljalil**. Educação de jovens e adultos na perspectiva das agendas internacionais e no Brasil.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/D9k6dbh3R83vLdZ5qVJF6GP/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2026.

NOGUEIRA, Adriano; FREIRE, Paulo. **Que Fazer**: teoria e prática em Educação Popular. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Adriano-Nogueira-Que-fazer-Teoria-e-pr%C3%A1tica-em-educa%C3%A7%C3%A3o-popular.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2026.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 25, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol25n22009.19491. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 29 jun. 2025.

OLIVEIRA, Daniel Pereira de; NICOLAU, Geisi dos Santos; ARAÚJO, Marice da Silva. Articulações possíveis entre as experiências de um Centro de Referência em EJA e as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da DCN-EJA. **E-mosaicos.** v.10, n. 24 (2021). Acesso em: 2 maio 2025.

PETERS, Michael Adrian. et al. Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-COVID-19: An EPAT Collective Project. **Educational Philosophy and Theory,** [S.l.], v. 52, n. 5, p. 1-45, 2020.

PORTAL FÓRUM EJA DO BRASIL. **Relatórios Síntese dos ENEJAS**: 2009 - Belém -PA, 2011 – Salvador -BA, 2022 – Florianópolis – SC, 2024 – Belém -PA. Disponível em: <ENEJA – Fórum EJA Brasil>. Acesso em: 13 abr. 2025.

POCHMANN, Márcio. **O neocolonialismo à espreita:** mudanças estruturais na sociedade brasileira. São Paulo: Edições SESC, 2021.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JR, Roberto; HADDAD Sergio. (Org) **A avaliação da EJA no Brasil:** insumos, processos, resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. 56p. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551;). Disponível em: <https://redclade.org/wp-content/uploads/2015-Brasil-Ministerio_da_Educacao-A_avaliacao_da_EJA_no_Brasil-insumos_processos_resultados.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SALLUM JÚNIOR, Basílio; KUGELMAS, Eduardo. O Leviathan declinante: a crise brasileira dos anos 1980. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, p. 145-159, 1991.

SAMPAIO, Gabriela Tomazinho Clementino.; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 511–530, 2016. DOI: 10.21573/vol31n32015.60121.

SANTOS, Fabiano; TANSCHEIT, Talita. Cuando viejos actores se marchan**:** la ascensión de la nueva derecha política en Brasil. **Colombia Internacional**, no. 99 (July): 151-186.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 158 p.

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Leôncio Soares (Org.). Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2003.

SOUZA, José Carlos Lima de. As tecnologias da comunicação e da informação aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem de história e geografia na Educação de Jovens e Adultos In: BARBOSA, Carlos Soares (Org.). **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Múltiplas Abordagens Pedagógicas**. Curitiba: Editora UFPR, 2023, p. 171-186.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O banco mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. **Marco de Accion de Belém.** 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>. Acesso em: 2 abr. 2026.

VENTURA, Jaqueline. Direito à EJA em risco**:** uma análise da situação da Educação de Jovens e Adultos de nível Médio no Estado do Rio de Janeiro. In: Rummert, Sonia Maria (Org.) **Educação de jovens e adultos trabalhadore**s: história, lutas e direito em risco. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

WILLIAMSON, Ben; HOGAN, Anna. **Commercialisation and privatisation in/of education in the context of COVID-19.** Brussels: Education International, 2020. Disponível em: <https://www.ei-ie.org/en/item/25251%3Acommercialisation-and-privatisation-inof-education-in-the-context-of-covid-19>. Acesso em: 20 abr. 2025.

REFERÊNCIAS GOVERNAMENTAIS

BRASIL. CASA CIVIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire. Disponível em: <Portal da Câmara dos Deputados>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais. Disponível em: <Decreto nº 6093>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.475, de 22 de junho de 2005. Altera a denominação e o objetivo da Comissão Nacional de Alfabetização. Disponível em: <Decreto nº 5475>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Altera os artigos 60, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Fórum de Educação de Jovens e Adultos do**.** Ofício de 09 de novembro de 2022. À Equipe de transição do Presidente Eleito, Luiz Inácio Lula da Silva. Documento interno, acervo Fórum EJA Nacional. Acesso físico.

BRASIL. Fórum de Educação de Jovens e Adultos do. Ofício de 16 de janeiro de 2023. À Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento interno, acervo Fórum EJA Nacional. Acesso físico.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução Nº 19, de 9 de setembro de 2024. Estabelece regras para pagamento de bolsas de formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 set. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/resolucao-no-19-de-9-de-setembro-de-2024>. Acesso em: 2 abr. 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: 20 dez. 2025.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Secretaria Geral da Presidência da República-Secretaria Nacional de Articulação Social -Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Brasília-DF 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/diversos/MarcodeReferenciaEducacaopopular.pdf> , Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Formação docente voltada a profissionais da EJA é iniciada com participação dos sistematizadores. Disponível em: <Formação docente voltada a profissionais da EJA é iniciada — Ministério da Educação>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto Nacional pela superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Brasília. MEC, Governo Federal ,2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/documentos/cartilha-pacto-eja.pdf>. , Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação (2014–2024)**:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 884, de 30 de agosto de 2024. Dispõe sobre a governança do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF, 30 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/PORTARIA_N884__DE_30_DE_AGOSTO_DE_2024.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2026.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Documento Base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. Programa Escola da Terra: orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Programa Saberes da Terra: formação de educadores do campo. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto Nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Disponível em: <D12048>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2000b]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf, Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2026.

BRASIL. Resolução Nº. 01/2021, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.