

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E
HUMANAS NELSON DE ABREU JUNIOR – UNUCSEH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
EDUCAÇÃO, ESCOLA E TECNOLOGIAS

NEIDE RIBEIRO DE PAULA

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÁS:
Projeto “Alfabetização e Família” (2021-2023)

ANÁPOLIS-GO
2025

NEIDE RIBEIRO DE PAULA

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÁS:
Projeto “Alfabetização e Família” (2021-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Educação, Escola e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Formação de professores(as) e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.

ANÁPOLIS-GO
2025



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Neide Ribeiro de Paula

E-mail: neidercaju@gmail.com

Dados do trabalho

Título **Políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos em Goiás: Projeto “Alfabetização e Família” (2021- 2023).**

☒ (x) Dissertação

Curso/Programa: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

Concorda com a liberação documento?

☒ [x] SIM

☐ [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Goiânia, 27 de fevereiro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br NEIDE RIBEIRO DE PAULA
Data: 23/05/2025 15:10:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente
gov.br YARA FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA
Data: 26/05/2025 14:46:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Ficha catalográfica

P324p

Paula, Neide Ribeiro de.

Políticas de alfabetização de jovens e adultos em Goiás:
Projeto “Alfabetização e Família” (2021-2023) / Neide
Ribeiro de Paula. – Anápolis, GO. 2025.
163f. : il.

Orientadora: Profa. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação,
Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás,
Unidade Universitária Anápolis de Ciências
Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior,
Anápolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1.Educação - EJA – Goiás(Estado) - Eficiência.
2.Escolarização - Consciência política. 3.Dissertações –
PPGIELT - UEG/UnuCSEH. I.Silva, Yara Fonseca de Oliveira e
II.Título.

CDU 374.3/.7(817.3)(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH
CRB-1/2385



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco, às treze horas, na sala 201, bloco II, da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH - Nelson de Abreu Júnior, da Universidade Estadual de Goiás - UEG, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de defesa da mestranda **Neide Ribeiro de Paula**, intitulado **"POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÁS: PROJETO "ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA" (2021-2023)"**. A banca examinadora foi composta pelos/as seguintes professores/as doutores/as: Yara Fonseca de Oliveira e Silva (orientadora) – PPG-IELT/UEG, Renato Barros de Almeida - PPGE/UEG/Inhumas, João Roberto Resende Ferreira - PPG-IELT/UEG e Edna Maria de Jesus - IAESup e UNIALFA. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pela mestranda e sua orientadora. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta, para proceder à avaliação do trabalho de defesa. Reaberta a sessão, a presidente da banca examinadora, Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se cumprido este requisito para fins de obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás. A conclusão do curso se dará quando da entrega da versão final da dissertação na secretaria do Programa com as devidas correções. Cumpridas as formalidades de pauta, às 15h45min a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa e, para constar eu, Rívilla Jéssica Rodrigues, secretária do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, lavrei a presente ata que será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora via Sistema Eletrônico de Informações - SEI.



Documento assinado eletronicamente por **Renato Barros de Almeida, Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 09:27, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **YARA FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA, Docente**, em 17/03/2025, às 18:01, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RIVILLA JESSICA RODRIGUES, Secretário (a)**, em 01/04/2025, às 14:17, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **JOAO ROBERTO RESENDE FERREIRA, Docente**, em 06/05/2025, às 10:33, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Edna Maria de Jesus, Usuário Externo**, em 09/05/2025, às 16:59, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
[http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **70807964**
e o código CRC **F660C1AE**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS
AVENIDA JUSCELINO KUBITSCHEK Nº 146, , - Bairro BAIRRO JUNDIAÍ - ANAPOLIS - GO
- CEP 75110-390 - (62)3328-1188.



Referência: Processo nº 202500020001949



SEI 70807964

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde, força e perseverança ao longo de toda a caminhada.

À minha família, em especial ao meu esposo, Luís Carlos da Silva, pelo apoio e companheirismo. À minha filha, Camila Cristina, ao meu genro, José Júnior, e à minha neta, Marina Caju, pelo incentivo constante.

Às minhas amigas, Maria José do Nascimento e Cláudia Helena Leite, pelo apoio e estímulo. À minha colega Lélia Arrais e aos(às) professores(as) doutores(as) da Banca de Avaliação — Renato Barros de Almeida, João Roberto Resende Ferreira e Edna Maria de Jesus —, bem como a todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT).

Em especial, à professora orientadora, Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, por sua dedicação, paciência e seus valiosos ensinamentos. Meu muito obrigada. Gratidão!

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

PAULA, Neide Ribeiro de. **Políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos em Goiás: Projeto “Alfabetização e Família” (2021-2023)**. 2025. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) — Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado integra a Linha de Educação, Escola e Tecnologias, no eixo de Formação de Professores(as) e Práticas Pedagógicas, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GPEFORP/CNPq), do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT/UEG). O estudo analisou o Projeto Alfabetização e Família, abrangendo o período de 2021 a 2023, com base nas políticas governamentais que nortearam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e em Goiás. O problema de pesquisa formulado foi: Qual a importância e o impacto do Projeto Alfabetização e Família (PAF) no conjunto das políticas de Educação de Jovens e Adultos no estado de Goiás? Como objetivo geral, buscou-se compreender o impacto dessa política no estado, descrever a trajetória das políticas públicas voltadas à alfabetização de jovens e adultos e analisar a atuação intersetorial entre as secretarias de governo diretamente envolvidas com o projeto. A metodologia adotada tem caráter exploratório, fundamentando-se em revisão bibliográfica e documental, com uma abordagem qualitativa. A revisão da literatura incluiu, dentre outros, autores como Arroyo (2017), Freire (1996, 2007), Saviani (1984, 2003, 2007), essenciais para a compreensão dos conceitos relacionados e para a análise do Projeto Alfabetização e Família em seus quatro anos (2019 – 2023). A pesquisa abrangeu uma diversidade de documentos, reportagens, planos de trabalho, diários de bordo dos alfabetizadores e relatórios produzidos nas três fases do projeto. O Alfabetização e Família, apesar de representar um avanço em relação a programas anteriores, ainda demanda aprimoramentos em aspectos como formação inicial e continuada dos alfabetizadores, planejamento estratégico e financiamento, visando garantir sua sustentabilidade e efetividade a longo prazo. Os resultados demonstraram que o projeto é relevante por ampliar o acesso à educação para um público historicamente excluído do sistema formal de ensino, além de priorizar municípios com altos índices de analfabetismo. No entanto, seu impacto revela-se limitado, sobretudo ao se considerar os desafios persistentes relacionados à formação e valorização dos alfabetizadores, cuja capacitação inadequada compromete a qualidade do ensino oferecido. Concluímos que, embora o projeto tenha desempenhado um papel importante na oferta de alfabetização em Goiás, seus efeitos ainda são pontuais e insuficientes para provocar mudanças estruturais na EJA no estado. A permanência de índices significativos de analfabetismo no Brasil e em Goiás no século XXI reforça a urgência por políticas públicas mais estruturadas, contínuas e efetivas.

Palavras-chave: Eficiência; Educação; Escolarização; Consciência política.

PAULA, Neide Ribeiro de. **Literacy Policies for Youth and Adults in Goiás: The “Literacy and Family” Project (2021–2023)**. 2025. 163 p. Master’s Thesis (M.A. in Education, Language, and Technologies) — State University of Goiás, Anápolis-GO, 2025.

ABSTRACT

This master’s research is part of the Education, School, and Technologies research line, within the axis of Teacher Training and Pedagogical Practices, linked to the Educational Policies and Teacher Training Research Group (GPEFORP/CNPq) of the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language, and Technologies (PPGIELT/UEG). The study analyzed the Literacy and Family Project, covering the period from 2021 to 2023, based on government policies that guided Youth and Adult Education (YAE) in Brazil and in the state of Goiás. The research problem was formulated as follows: What is the importance and impact of the Literacy and Family Project (PAF) within the broader Youth and Adult Education policies in the state of Goiás? The general objective was to understand the impact of this policy in the state, describe the trajectory of public policies aimed at literacy for youth and adults, and analyze the intersectoral coordination among government departments directly involved with the project. The methodology adopted is exploratory, based on bibliographic and documentary review, using a qualitative approach. The literature review included, among others, authors such as Arroyo (2017), Freire (1996, 2007), and Saviani (1984, 2003, 2007), essential for understanding the related concepts and for analyzing the Literacy and Family Project over its four years (2019–2023). The research encompassed a variety of documents, news reports, work plans, field diaries of literacy educators, and reports produced during the project’s three phases. Although the Literacy and Family Project represents progress compared to previous programs, it still requires improvements in areas such as initial and ongoing training of literacy educators, strategic planning, and funding, aiming to ensure its sustainability and long-term effectiveness. The results showed that the project is relevant for expanding access to education for a population historically excluded from the formal education system, and it prioritizes municipalities with high illiteracy rates. However, its impact remains limited, especially when considering persistent challenges related to the training and valuation of literacy educators, whose inadequate preparation compromises the quality of education offered. We conclude that, although the project has played an important role in providing literacy in Goiás, its effects are still punctual and insufficient to provoke structural changes in YAE in the state. The persistence of significant illiteracy rates in Brazil and Goiás in the 21st century reinforces the urgency for more structured, continuous, and effective public policies.

Keywords: Efficiency; Education; Schooling; Political consciousness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (%): Brasil (1940 – 2022)	81
Figura 2 – Evolução da matrícula na EJA por rede de ensino — Brasil (2014-2023)	85
Figura 3 – Percentual de municípios que aderiram ao Pacto EJA.....	93
Figura 4 – Apostila de Língua Portuguesa	130
Figura 5 – Apostila de Matemática.....	131
Figura 6 – Registro fotográfico de aulas nas três fases do PAF	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eficiência dos gastos com educação no Brasil segundo o Banco Mundial	57
Quadro 2 – Percurso histórico dos Programas de Alfabetização no Brasil	66
Quadro 3 – Comparativo das características do trabalho de Alfabetização de Jovens e Adultos — MEB e CPC na década de 1960	73
Quadro 4 – Conceitos relacionados com o tema alfabetização no PNA (2019).....	86
Quadro 5 – Diários de bordo dos municípios de Morro Agudo e Nova América.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Municípios que tiveram adesão ao Pacto EJA (2024)	94
Tabela 2 – Impacto do PAF nos índices de analfabetismo em Goiás (2019 – 2022).....	105
Tabela 3 – Adesão dos municípios goianos ao PAF nas três fases determinadas	106
Tabela 4 – Número de alfabetizandos do projeto alfabetização e família nas três fases do programa (2019 a 2023).	115
Tabela 5 – Quantidade de alfabetizadores e coordenadores por fase do programa.....	121
Tabela 6 – Dados de adesão ao PAF: municípios, CREs e números de turmas	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	- Banco Mundial
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEAA	- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CFE	- Conselho Federal de Educação
CIACs	- Centros Integrados de Educação Popular
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNEA	- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	- Campanha Nacional de Educação Rural
CPCs	- Centros Populares de Cultura
CRAS	- Centro de Referência de Assistência Social
CREs	- Coordenadorias Regionais de Educação
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DESU	- Departamento de Ensino Supletivo
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEEJA	- Gerência de Educação de Jovens e Adultos
GPEFORP	- Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores
GPS	- Gabinete de Políticas Sociais
IBAPME	- Instituto Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IELT	- Instituto de Estudos Linguísticos e Literários
IES	- Instituições de Educação Superior
IMB	- Instituto Mauro Borges
IMCF	- Índice Multidimensional de Carência Familiar
INACOOOP	- Instituto Nacional de Apoio à Cooperativa
INAT	- Instituto Nacional do Transporte
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INET	- Instituto Nacional de Educação para o Trabalho

IPM	- Índice de Pobreza Multidimensional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	- Organização dos Estados Americanos
ONGs	- Organizações não governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
OS	- Organizações Sociais
OVG	- Organização das Voluntárias de Goiás
Pacto EJA	- Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos
PAF	- Projeto Alfabetização e Família
PAS	- Programa Alfabetização Solidária
PBA	- Programa Brasil Alfabetizado
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	- Plano Estadual de Educação
PEJA	- Programa de Educação para Jovens e Adultos
PGS	- Projeto Goiás Social
PIB	- Produto Interno Bruto
PISA	- <i>Programme for International Student Assessment</i>
PMALFA	- Programa Mais Alfabetização
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA	- Política Nacional de Alfabetização
PNAD	- Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLA	- Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD-EJA	- Plano Nacional do Livro Didático-EJA
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	- Plano Plurianual
PPGEEB	- Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PROEJA	- Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
ProJovem	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEADEC	- Superintendência de Educação a Distância e Continuada

SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
Seduc-GO	- Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEEA	- Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo
SMTE	- Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais
SUPENFOR	- Superintendência de Educação Não Formal
TFC	- Trabalho de Final de Curso
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UES	- Unidade de Ensino Supletivo
UFG	- Universidade Federal de Goiás
Undime	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PROCESSO E MOTIVAÇÃO PESSOAL PARA A PESQUISA.....	18
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM GOIÁS	34
1.1 Revisitando a educação brasileira: educação de jovens e adultos	34
1.2 Reflexão sobre o conjunto das políticas de EJA no Brasil e no estado de Goiás (2021 – 2023).....	52
1.2.1 O que devem garantir as políticas públicas para EJA	60
CAPÍTULO 2 – MAPEAMENTO DA TRAJETÓRIA DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM GOIÁS	66
2.1 Décadas de 1940 e 1950 e as campanhas de alfabetização: desafios e descontinuidades	67
2.2 Década de 1960 e 1970: as contribuições de Paulo Freire e o MOBRAL	72
2.3 Década de 1990: “Educação para Todos”	77
2.4 Século XXI: Programa Brasil Alfabetizado	78
2.4.1 Alfabetização nos governos Temer e Bolsonaro: silêncio e inatividade na EJA	83
2.4.2 Retomada do Projeto Brasil Alfabetizado no governo Lula e o Pacto pela Alfabetização de Jovens e Adultos (a partir 2023)	88
2.5 Trajetória dos programas de alfabetização em Goiás (1997 – 2023).....	96
CAPÍTULO 3 – ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA: UMA JORNADA EM CONSTRUÇÃO.....	100
3.1 Projeto Alfabetização e Família: desafios e contradições da implementação da política de governo para a EJA.....	104
3.1.1 Recursos financeiros para motivar a adesão dos municípios parceiros.....	110
3.2 Atores do PAF em Goiás.....	114
3.2.1 Sujeitos alfabetizando	115
3.2.2 Alfabetizadores do programa.....	120
3.3 A formação dos alfabetizadores, a construção do material didático-pedagógico e o monitoramento do projeto	125
3.3.1 Formação dos professores	125
3.3.2 Registro de experiências dos professores no processo de ensino e aprendizagem.....	127
3.3.3 Instrumentos de monitoramento e memória: diário de bordo, frequência, relatórios mensais e plataforma de fixação dos materiais	128
3.3.4 Plano de Ação Formativa: aprimoramento das etapas e condições de execução	132
3.3.5 Análise dos diários de bordo dos municípios de Nova América e Morro Agudo	138

3.4 A inclusão social e alfabetização contínua: críticas ao projeto	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	148
ANEXO A – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA MENSAL: PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA – DIÁRIO DE BORDO.....	157
ANEXO B – RELATÓRIO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA	160
ANEXO C – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROJETO	163

PROCESSO E MOTIVAÇÃO PESSOAL PARA A PESQUISA

Esta pesquisa tem início com a articulação entre o objeto de estudo — a alfabetização e a família — e a minha trajetória¹, a fim de justificar sua motivação e interesse pessoal, profissional e social pela escolha deste tema.

Iniciei minha vida escolar aos sete anos de idade, na Escola Estadual Dom Abel, na cidade de Goiás-GO. Na época, fui matriculada nessa idade para servir de companhia à irmã, sendo inserida diretamente no Pré-Forte (primeira fase do ensino primário), uma vez que já conhecia todas as vogais e consoantes. Minha irmã, que cursava os anos finais do Ensino Fundamental, ensinava-me em casa por meio de histórias e da leitura de livros de fábulas.

Outro fator que contribuiu significativamente para a minha alfabetização foram os relatos da trajetória de vida familiar contados por sua mãe. Os aprendizados adquiridos no ambiente doméstico contribuíram imensamente para o meu desenvolvimento pessoal, pois o contato com minha irmã, a leitura contextualizada e as trocas de experiências proporcionaram-me uma assimilação da leitura para além da mera decodificação de palavras.

Carrego até hoje esse sentimento, uma vez que, na escola, não vivenciei o mesmo poder transformador da educação. A cartilha utilizada no processo de alfabetização não estabelecia vínculo com o meu conhecimento de mundo, ou seja, com o que eu havia aprendido no espaço familiar. Realizava uma leitura mecânica das palavras, sem sentido no conteúdo, refletindo o modelo tradicional de ensino vigente à época, centrado na transmissão de conhecimento e na figura do professor como detentor exclusivo do saber, cuja função era transmitir conteúdos para que os alunos os decorassem e fossem posteriormente avaliados.

Contrariamente a essa lógica, eu já possuía uma consciência leitora construída no seio familiar, a qual não foi aproveitada pela escola como instrumento de aprendizagem. Essa vivência aproxima-se das ideias de Paulo Freire, para quem ensinar vai muito além de repassar conhecimentos: o papel do professor é proporcionar aos alunos a oportunidade de construir e produzir seu próprio saber. Segundo Freire (1996), indivíduos sem habilidades de leitura e escrita não devem ser vistos como imaturos ou desprovidos de conhecimento.

Os educadores de uma instituição de ensino não devem limitar seus alunos. Pelo contrário, é dever desses profissionais criarem condições que os levem à reflexão e à discussão dos temas abordados, promovendo um crescimento que vá além do aspecto cognitivo. O desenvolvimento dos estudantes também deve estar vinculado à sua formação como indivíduos

¹ Diante do viés descritivo da pesquisa, adotei, no decorrer do texto, a escrita em primeira pessoa (singular e plural).

inseridos em uma sociedade diversa, permeada por questões como desigualdade, ética, violência, dentre outras.

Ao retomarmos a essência da educação tradicional, percebemos que ela tem conduzido os alunos a uma aprendizagem baseada na memorização mecânica de teorias retiradas de livros didáticos. Estes, por sua vez, tendem a apresentar os conteúdos das disciplinas de forma fragmentada, sem conexão com a realidade. Tal método de ensino narrativo compromete a capacidade do educando de desenvolver um pensamento autônomo e crítico (Freire, 1996).

Minha consciência de leitura de mundo teve origem na convivência familiar e, especialmente, na relação com minha irmã, que participava dos Movimentos Eclesiais de Base. Ao frequentar as reuniões, ela aprendia sobre a importância da participação do sujeito na comunidade em que está inserido e sobre seu papel social, bem como sobre a necessidade de não ser manipulada como “massa de manobra”. Esses ensinamentos despertaram em mim e em minha família uma consciência política e social muito significativa para nossa formação (Freire, 1996).

Aos nove anos, iniciei as aulas de preparação para a Primeira Eucaristia, na Diocese de Goiás. Dom Tomás Balduino, então bispo, sempre foi um exemplo de luta e defesa dos menos favorecidos. Passei a participar das reuniões dos movimentos sociais, e essa experiência contribuiu de maneira profunda para a construção da minha identidade. No entanto, meu engajamento nesses movimentos ocorreu de forma gradual, em razão da ausência de diálogo entre minhas vivências e o mundo escolar.

No Ensino Médio, cursei o Técnico em Contabilidade, concluído em 1987. Em 1993, ingressei no curso de História na Faculdade de Filosofia Cora Coralina, na cidade de Goiás, hoje Universidade Estadual de Goiás (UEG) — Unidade Cora Coralina. Durante as aulas, vivenciei uma verdadeira revolução pessoal; foi um período transformador. Convivi com excelentes professores e colegas, participei de debates e reflexões, e tive contato com inúmeras obras de educadores, sociólogos, escritores e pensadores da área da História. Ao longo desse percurso, cresceu em mim um profundo desejo de ingressar no magistério. Foi um divisor de águas em minha trajetória, pois compreendi que poderia contribuir para transformar a trajetória escolar de muitas pessoas.

Em 1996, concluí a graduação. Meu Trabalho de Final de Curso (TFC) teve como tema Cora Coralina, intitulado “Aspectos Históricos de Cora Coralina”. Escolhi essa mulher extraordinária, à frente de seu tempo, dotada de força e de uma consciência política imensurável. Por meio de seus poemas, Cora Coralina denuncia e dá voz às mulheres lavadeiras, às mães solteiras e aos menores abandonados, revelando, em sua escrita, uma profunda

sensibilidade social.

Em 1999, passei a integrar o quadro de servidores efetivos do Estado de Goiás. No início da carreira, senti um certo estranhamento: as teorias aprendidas na universidade pareciam distantes da realidade concreta da escola pública. Diante disso, fui desafiada a me reinventar, procurando articular os conhecimentos acadêmicos ao contexto prático da rede de ensino. Mesmo em meio às contradições, é possível orquestrar uma luta por uma educação popular, transformadora e emancipadora. Afinal, o processo de aquisição da linguagem escrita não é uma prática neutra. Como nos ensina Freire (1989, p. 15), “[...] do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”.

Freire (1996, p. 28) também afirma que:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Partindo dessa compreensão, defendo que o professor exerce um papel fundamental na formação da sociedade. Ele não deve ser um mero reproduzidor da cultura dominante — que muitas vezes perpetua ou até intensifica as desigualdades sociais —, e sim um sujeito problematizador, capaz de construir uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da emancipação, da crítica e da política. Assim, contribui para que os educandos se tornem protagonistas de suas próprias histórias:

Nesse sentido, a alfabetização pode ser entendida como um construto de grande relevância social, capaz tanto de empoderar quanto de despotencializar indivíduos. Como afirma Macedo (2006, p. 89, grifos do autor):

A alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para *empower*, quer para *disempower* as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada conforme sirva ela para reproduzir as formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora.

Com efeito, esta pesquisa tem como objetivo compreender o significado do Projeto Alfabetização e Família (PAF), buscando observar, por meio do diário de bordo, quais ações

são realizadas cotidianamente em sala de aula e se essas ações, de fato, revelam concepções capazes de traduzir os sentidos e significados que vêm sendo construídos com os sujeitos dessa história.

Entre março de 2002 e maio de 2003, realizei a especialização *lato sensu* em História de Goiás pela UEG, na Unidade Cora Coralina. Confesso que não foi fácil conciliar o trabalho em sala de aula com o curso de pós-graduação, mas a vontade de permanecer no universo da pesquisa sempre falou mais alto.

Ao longo da minha trajetória profissional, atuei em diversas unidades escolares, com carga horária de 60 horas semanais, desenvolvendo vários projetos interdisciplinares. Dentre eles, destaco iniciativas de grande relevância, como o projeto As Contribuições da Cultura na Comunidade: o Papel da Mulher nos Poemas de Cora Coralina, realizado com alunos da 7ª série do Colégio Gabriel José de Moura e apresentado na Feira de Ciências. Por meio desse trabalho, buscamos valorizar a produção poética de Cora Coralina e destacar o protagonismo feminino em seus versos, incentivando uma reflexão crítica sobre o papel da mulher na sociedade.

Outro projeto significativo foi desenvolvido com três turmas da 3ª série do Ensino Médio: As Contribuições de Antônio Francisco Lisboa – Aleijadinho. Abordamos sua importância como um dos maiores expoentes da arte barroca no Brasil, atuando na escultura, na arquitetura e na consolidação da memória e da cultura nacional. Aleijadinho foi um artista plástico cuja obra transcende o tempo, simbolizando resistência, religiosidade e genialidade em plena transição dos séculos XVIII para XIX

Em 2008, no Colégio Estadual José Carlos de Almeida, em Goiânia, desenvolvemos o projeto História de Goiás com as turmas da 3ª série do Ensino Médio. Exploramos aspectos da arquitetura, da arte e da cultura goiana, dando ênfase a artistas relevantes como Veiga Valle e, novamente, Cora Coralina, cuja obra é um marco da identidade cultural de Goiás.

No ano seguinte, em 2009, idealizamos e implementamos o projeto Nenhum a Menos no Colégio Estadual Marechal Rondon, também em Goiânia. A proposta foi desenvolvida de forma interdisciplinar com duas turmas da 7ª série, em parceria com os professores das disciplinas de História, Arte, Geografia e Matemática. O projeto destacou a importância das diferentes raças e etnias na construção da identidade cultural brasileira e a necessidade de políticas públicas inclusivas, especialmente na área da educação em Goiás. A cultura afro-brasileira, nesse contexto, foi compreendida como parte fundamental do processo histórico de formação do povo brasileiro.

A iniciativa surgiu da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a cultura negra, promovendo a valorização da diversidade e reforçando o reconhecimento da luta do povo afro-

brasileiro. Nosso objetivo era possibilitar aos alunos a compreensão crítica do valor da população negra na sociedade. Acreditamos que, ao conhecer essa cultura, o estudante se encanta, reconhece sua própria ancestralidade e passa a se orgulhar de fazer parte dessa história. Considero esse um caminho potente para enfrentar o racismo e discutir a questão racial no ambiente escolar.

Para tanto, promovemos palestras sobre preconceito e discriminação, especialmente voltadas à figura do negro e da mulher negra, além de exposições de vídeos educativos e documentários que abordavam a importância do povo negro e sua cultura. Como culminância, realizamos uma excursão à comunidade Vão do Moleque, no município de Cavalcante, proporcionando aos alunos uma imersão em nossas raízes afro-brasileiras, conectando teoria, prática e vivência ancestral.

Conforme estabelece a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), é obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Conhecer a nossa história é fundamental para compreender como o racismo estrutural se manifesta no país, possibilitando enfrentá-lo de forma crítica. Além disso, valorizar a cultura negra contribui para retirá-la do lugar de folclore e reconhecê-la como parte essencial da construção da identidade nacional.

Os estudos sobre a população negra no Brasil devem ser entendidos como fundamentais para a formação da identidade de toda a sociedade brasileira, especialmente da população afrodescendente. Nesse processo, a escola tem papel central, pois é responsável por ensinar crianças e jovens a respeitarem e a valorizarem a diversidade de saberes e culturas.

A visita à comunidade Kalunga provocou em mim uma profunda inquietação. Apesar de as crianças terem acesso à escola — ainda que de forma precária —, muitos pais e mães não eram alfabetizados. Essa realidade evidenciou a urgência de ações mais efetivas no campo educacional. Ao concluir aquela atividade educativa com meus alunos, compreendi que minha trajetória profissional estaria, a partir dali, inevitavelmente ligada a projetos de ações afirmativas, com o objetivo de levar cidadania àqueles historicamente excluídos.

Contar minha história é também reviver e analisar minhas memórias. São essas vivências, do passado e do presente, que moldam quem somos. Ao revisitar minha trajetória, considero importante citar alguns cursos que contribuíram significativamente para a minha prática docente e para a construção do objeto de estudo que ora desenvolvo.

Em 2017, participei, como aluna especial, da disciplina Linguagem, Cultura e Subjetividade, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Em 2019, participei do Curso de Tradução/Interpretação Transcultural, como

ação do projeto de extensão Práticas Transculturais Translinguísticas de Letramento, promovido pela UFG, por meio da Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Essas experiências acadêmicas reafirmaram meu desejo e compromisso com o ingresso no Mestrado, um sonho que se fortalecia a cada etapa da minha formação.

Ressalto que, em 2010, fui convidada a integrar a equipe da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA), da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO). Essa experiência me proporcionou a oportunidade de conhecer de perto a dinâmica dos projetos desenvolvidos pela Seduc-GO, em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Um exemplo significativo dessa atuação foi o Projeto Brasil Alfabetizado, no Ciclo 2016/2017, realizado por meio da Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) n.º 9, de 16 de dezembro de 2016. Naquele ciclo, o projeto contemplou 13 municípios, com a formação de 74 turmas, envolvendo 13 coordenadores de alfabetização, 70 alfabetizadores e beneficiando 726 alfabetizando.

No entanto, em 2018, com a Resolução CD/FNDE n.º 25, de 14 de dezembro de 2018, o Projeto Brasil Alfabetizado não foi executado, devido à ausência de adesão por parte dos municípios. Apesar de décadas de políticas públicas voltadas à erradicação do analfabetismo, os esforços ainda são tímidos e insuficientes, como demonstrado nesta pesquisa. Em Goiás, essa realidade não tem sido diferente: a oferta de matrículas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto nas redes municipais quanto na estadual, não atende à demanda existente, o que contribui para a manutenção de elevados índices de analfabetismo entre jovens e adultos (Goiás, 2021).

É nesse contexto que se insere o tema deste estudo: o Projeto Alfabetização e Família, uma iniciativa do Governo do Estado de Goiás, criada em 2019 e implantada em 2021, que segue em desenvolvimento. O projeto tem como propósito principal atender os municípios com os maiores índices de analfabetismo por domicílio, segundo o Índice Multidimensional de Carência Familiar (IMCF)². Seus objetivos centrais são a construção da cidadania, a inclusão social e a busca pela equiparidade educacional, além de contribuir para a universalização da alfabetização de jovens e adultos e a elevação da escolaridade das pessoas em situação de vulnerabilidade social (Goiás, 2021).

² Originou-se no âmbito do Gabinete de Políticas Sociais (GPS), estrutura criada pelo Decreto n.º 9.456, de 25 de junho de 2019, pelo governador do Estado de Goiás, Ronaldo Caiado, e coordenada pela Primeira-Dama Gracinha Caiado. Mais especificamente, o IMCF tem como inspiração o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), apresentado no Relatório Final da Comissão de Estados da Legislação Social Brasileira, com base na metodologia proposta por Alkire e Foster (2009, 2011) e adotada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com a Universidade de Oxford.

Na primeira etapa do projeto, realizada em 2021, foram atendidos 10 municípios, com a formação de 70 turmas e o atendimento a 421 alunos. Na segunda etapa, iniciada em agosto de 2022, o projeto foi expandido para 39 municípios, com 1.668 alunos cadastrados e a atuação de 227 alfabetizadores. Já na terceira etapa, foram cadastrados 1.611 alunos, distribuídos em 255 turmas (Goiás, 2021).

Ao revisitar minha trajetória profissional, chego ao meu objeto de estudo com a convicção de que posso contribuir de forma significativa para essa discussão. Encerro este relato com as palavras de Cora Coralina, que tão bem traduzem o sentido de minha caminhada: “[...] a estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas. Caminhos certos e errados, encontros e desencontros do começo ao fim. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Cora, 1997, p. 151). Pertencer à GEEJA, na qual as relações sempre se pautaram pelo respeito, pela cooperação e pela amizade — independentemente das diferenças —, me posiciona no mundo como parte ativa no processo de construção da cidadania daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o Projeto Alfabetização e Família³ no contexto das políticas públicas da EJA no estado de Goiás, no período de 2021 a 2023. O estudo se insere na linha de pesquisa “Educação, Escola e Tecnologias”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UEG, Campus Anápolis, vinculado ao Instituto de Estudos Linguísticos e Literários (IELT/UEG), e está articulado ao eixo temático “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”.

O foco do estudo recai sobre os anos de 2021 a 2023, quando o PAF foi implementado nos municípios de Morro Agudo, Alvorada do Norte e Simolândia, localidades que apresentam os maiores índices de analfabetismo no estado de Goiás. A escolha desse recorte temporal e geográfico justifica-se pela necessidade de avaliar os impactos da política educacional em regiões marcadas por elevada vulnerabilidade social.

Importa destacar que a minha trajetória pessoal se entrelaça com a problematização das políticas públicas voltadas à EJA, conferindo à pesquisa uma perspectiva singular. A experiência vivida durante um processo de alfabetização que confrontava os saberes familiares com o modelo escolar tradicional, somada ao engajamento em movimentos sociais e à atuação na GEEJA, da Seduc, permitiu uma compreensão aprofundada das demandas e dos desafios enfrentados por esse público. Essa vivência pessoal, pautada pela busca por uma educação emancipadora, estabelece um diálogo direto com o contexto institucional e evidencia a urgência de políticas públicas que visem à transformação social.

A escola, ao negligenciar os conhecimentos prévios dos alunos, tende a perpetuar um modelo de ensino mecânico e descontextualizado, distante da realidade vivida por jovens e adultos. Minha trajetória, marcada pela luta por uma educação que valorize os saberes populares e promova a emancipação, reforça a importância de políticas públicas que reconheçam o conhecimento de mundo dos sujeitos da EJA, contribuindo para uma formação mais significativa e contextualizada.

A minha atuação na GEEJA, durante o acompanhamento da implementação do PAF, proporcionou um contato direto com a realidade dos jovens e adultos em processo de alfabetização. A participação na formação de turmas, a aproximação com os alunos e o reconhecimento, por parte deles, do valor da oportunidade de aprender a ler e escrever

³ Ao realizarmos a análise inicial do projeto e sua execução, notamos que ele tem um equívoco em seu título, pois não atende às diretrizes relacionadas à família; portanto, não cabe a palavra família, pois a atual política não alcança esse público.

despertaram o interesse em aprofundar a investigação sobre os impactos desse projeto. Essa vivência profissional, somada à experiência pessoal, evidencia a relevância de políticas públicas voltadas para a inclusão social e a transformação das realidades enfrentadas por jovens e adultos em situação de vulnerabilidade educacional.

Dando continuidade à narrativa histórica, em 2019, a Seduc-GO, com o objetivo de minimizar os índices de analfabetismo, estabeleceu uma parceria com a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG)⁴, o Gabinete de Políticas Sociais, a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais (SMTE) e a GEEJA. Esse esforço resultou na sistematização do PAF, que, devido à suspensão das aulas presenciais em todo o estado em razão da pandemia de Covid-19, foi implementado apenas em 2021 e nos anos subsequentes.

De acordo com o *site* da OVG, essa entidade sem fins lucrativos busca proporcionar dignidade e respeito, investindo na cidadania por meio de programas sociais destinados a pessoas em situação de vulnerabilidade. O trabalho é realizado em parceria com o Governo do Estado, prefeituras municipais e instituições da sociedade civil, beneficiando diversos segmentos da população, como crianças, adolescentes, estudantes, gestantes, dependentes químicos, vítimas de queimaduras e famílias de todos os 246 municípios goianos.

O projeto em questão propõe um trabalho intersetorial, com o objetivo de oferecer aos municípios com os maiores índices de analfabetismo por domicílio, conforme o IMCF, a construção da cidadania, inclusão social e equiparidade. Para tanto, conforme declarado pela Seduc-GO, foram utilizados materiais baseados nos aspectos culturais, sociais e regionais, visando a um processo de alfabetização contínuo que auxilie na aquisição do código escrito e das habilidades de leitura, permitindo que os participantes compreendam e utilizem diferentes gêneros textuais. O objetivo é promover a inclusão dessas pessoas em atividades geradoras de renda e na melhoria de sua qualidade de vida (Goiás, 2021).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei n.º 13.005/2014, propõe a oferta gratuita da EJA para todos, e na meta 09 prevê:

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em

⁴ Auxiliar aqueles que estão em maior necessidade é o propósito da OVG. Por esse motivo, em abril de 2022, a entidade conquistou a primeira posição no Índice de Transparência das Organizações Sociais com contrato de gestão com o governo de Goiás, atingindo 82,62% de aprovação em conformidade com as exigências legais do Tribunal de Contas do Estado e Controladoria Geral do Estado. Em 2022, as medidas para enfrentar a carência social foram ampliadas no estado, reconhecendo o esforço sério desempenhado, visando proporcionar dignidade e bem-estar às famílias em situação de vulnerabilidade nos 246 municípios goianos.

50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014, n. p.).

O PNE afirma ainda que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e estratégias previstas no Plano. Para dar cumprimento ao disposto no artigo 8º da Lei Federal n.º 13.005/2014, foi criado em Goiás o Plano Estadual de Educação (PEE). Em sua meta 5, o PEE prevê, em conjunto com as prefeituras, a realização de um levantamento da situação dos jovens fora da escola ou em situação de vulnerabilidade social, nas áreas urbanas, rurais, quilombolas e indígenas do Estado, com o objetivo de promover o acesso e/ou retorno desses jovens à escola (Goiás, 2015).

Entretanto, de acordo com o Goiás 360 — ferramenta tecnológica criada em 2015 pela Seduc-GO para agilizar e dar transparência às tomadas de decisão e democratizar o acesso à informação —, o número de escolas que oferecem a EJA diminuiu, e ainda persistem altas taxas de analfabetismo na população adulta em Goiás. Segundo o Instituto Mauro Borges (IMB), entre 2009 e 2018, houve uma redução de 24,1% no número de escolas que oferecem a EJA. Além disso, o estado de Goiás conta com mais de 285 mil pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever, o que representa 5,7% da população (Goiás, 2019, p. 1). Na faixa etária de 60 anos ou mais, esse índice chega a 17,3% da população (Goiás, 2020, p. 30). Esses dados evidenciam a persistência do analfabetismo e da baixa escolarização no país e no estado, mesmo após décadas de políticas públicas voltadas para a EJA.

Ao compararmos os desafios históricos da EJA com as demandas atuais, percebemos que, apesar dos avanços legais e das políticas públicas implementadas, a modalidade ainda enfrenta obstáculos significativos. A falta de investimentos adequados, a desvalorização dos profissionais da EJA, a escassez de materiais didáticos específicos e a descontinuidade das políticas públicas são alguns dos desafios que persistem. Além disso, a pandemia da Covid-19 agravou a situação, sendo a EJA a modalidade educacional com maior queda no número de matriculados em 2020. Diante desse cenário, a pesquisa sobre o PAF se torna ainda mais relevante, pois busca analisar o impacto de uma iniciativa recente no contexto das políticas de EJA em Goiás, contribuindo para a compreensão dos desafios e para a proposição de soluções que visem à superação do analfabetismo e da baixa escolarização.

A motivação para esta pesquisa surgiu quando participei da primeira etapa do projeto, que, entre as dez cidades-alvo, teve maior atuação nos municípios de Morro Agudo, Alvorada do Norte e Simolândia, os quais foram selecionados para a análise deste estudo. Na jornada de busca ativa — que consiste no mapeamento de pessoas fora da instituição escolar, a partir do

uso de metodologias sociais e ferramentas tecnológicas, com o objetivo de promover o acolhimento e a permanência desses sujeitos — e, como parte da equipe gestora, despertaram em mim o desejo e a inquietação para o desenvolvimento desta pesquisa. Isso ocorreu porque, ao acompanhar a formação das turmas, a aproximação com os alunos e o valor que eles atribuíam à oportunidade de se inscrever no projeto, percebi uma alegria imensurável desses sujeitos ao fazerem parte do mundo da escrita. Saber ler e escrever significava, ao menos, poder trocar a marca da digital nos documentos pessoais pela assinatura do próprio nome.

O acesso à educação, mesmo que tardio, representava para eles o reconhecimento da cidadania, ainda que em pequenas doses. Ter certa autonomia de leitura e escrita representava muito para quem foi privado desse direito durante grande parte da sua vida. No entanto, conforme esclarece Freire (1989), oferecer o mínimo não é suficiente. A educação é um ato político, e, portanto, lutar por uma educação libertadora implica também reconhecer que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, mas que a leitura da palavra amplia a visão de mundo. Dessa forma, a motivação para superar a perspectiva da educação bancária surgiu a partir dos alunos que, ao se apropriarem de elementos que contribuíam para sua emancipação, transformavam suas relações com o mundo, com as pessoas e consigo mesmos.

Na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), o artigo 205 afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Por sua vez, o artigo 208, § 2º, estabelece que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa na responsabilidade da autoridade competente. No entanto, mesmo com essas disposições, os índices de analfabetismo e baixa escolarização ainda persistem no país (Brasil, 1988).

Desde a promulgação da CF/1988, há a garantia do acesso à educação para todos, incluindo aqueles que não puderam frequentar a escola durante a infância ou adolescência. Dessa forma, é responsabilidade do governo federal, dos estados e dos municípios assegurar o ensino público e gratuito para jovens e adultos. No entanto, apesar das normas estabelecidas, após mais de três décadas, os dados nacionais evidenciam os obstáculos enfrentados pelo Brasil para garantir a educação para todos, principalmente para aqueles que tiveram seus direitos negados na infância ou na adolescência.

Considerando as diferentes realidades sociais do nosso país, a disparidade racial, econômica e de gênero também se reflete no perfil dos alunos da EJA, que são predominantemente negros e trabalhadores. Muitas vezes considerada uma modalidade secundária, a EJA foi vista como obsoleta nas décadas de 1980 e 1990, com a expectativa de que os investimentos em uma educação primária eficiente eliminariam sua necessidade em longo prazo. Entretanto, mais de trinta anos depois, a desigualdade social e a falta de políticas

públicas eficazes para promover a equidade racial e de gênero resultam em números alarmantes de analfabetismo entre adultos, evasão e abandono escolar.

A EJA tem enfrentado diversos desafios na busca por uma aprendizagem significativa e avançada, voltada para indivíduos que não puderam ou não frequentaram a escola na fase adequada. O elevado nível de analfabetismo e a insuficiente escolaridade entre os brasileiros agravam a desigualdade socioeconômica no país, resultando em um aumento da pobreza, elevação da criminalidade, desemprego e outros problemas que afetam a população. O analfabetismo é visto como um reflexo da pobreza, sendo uma consequência inevitável de uma estrutura social desigual (Gadotti; Romão, 2011).

Em 2020, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram o Ensino Básico, sendo que 71,7% desses jovens são negros (pretos e pardos). No que diz respeito ao analfabetismo, apesar da queda registrada desde 2016, ainda havia 11 milhões de pessoas no Brasil que não possuíam pleno domínio da leitura e escrita. Os dados do Censo Escolar de 2020 refletem os impactos da pandemia da Covid-19, bem como a violação dos direitos no país. A EJA foi a modalidade educacional com maior queda no número de matriculados, registrando uma redução de 8,3% em comparação a 2019, o que representa uma diminuição de quase 270 mil alunos. Além disso, o Censo apontou que 1,5 milhão de estudantes com idades entre 14 e 17 anos não estavam mais frequentando a escola (IBGE, 2021).

Esses dados indicam que o perfil dos estudantes da EJA inclui: moradores das periferias urbanas; habitantes do campo; indivíduos marginalizados e vulneráveis à pobreza; pessoas desempregadas; aqueles que enfrentam a exclusão por questões raciais; indivíduos com um histórico educacional inadequado; e lares com pouca estrutura, dentre outros fatores. Em geral, essas pessoas não completaram a educação básica ou nunca tiveram acesso a ela por diversas razões. No entanto, estão motivadas a iniciar ou retomar seus estudos, com a esperança de que a educação possa gerar mudanças e melhorias em suas vidas. Muitos acreditam que o aumento do nível de escolaridade é essencial para atender às exigências do mercado de trabalho atual.

Com o intuito de investigar a garantia do ensino público em nível estadual, a pesquisa se torna viável ao identificar as iniciativas que o governo do Estado de Goiás tem implementado para atender a esse público. Nesse contexto, destaca-se o PAF, criado em 2019 e implantado em 2021, que continua em desenvolvimento até o presente momento.

A motivação para este estudo surgiu do fato de que o PAF foi gestado na Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais/GEEJA/ Seduc-GO, departamento no qual eu atuo. Dentre as dez cidades-alvo do projeto, participei das atividades nos municípios de

Morro Agudo, Alvorada do Norte e Simolândia, os quais foram selecionados para a análise do PAF.

Este estudo é, portanto, de grande relevância social e profissional, pois pode contribuir para a reflexão sobre políticas públicas em nível nacional, com foco especial no Estado de Goiás. Ele pode servir como base para reformulações e aprimoramento de estratégias governamentais voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, especialmente em regiões com altos índices de analfabetismo.

O contexto em que o projeto é proposto, com suas três fases, coincide com períodos eleitorais, o que tende a atrair o público mais carente para as escolas, ao mesmo tempo em que pode ser utilizado como estratégia para angariar votos. Embora o PAF destaque a importância da alfabetização para os participantes e reconheça seu potencial para melhorar as condições de vida dos alfabetizandos, ele acaba por diminuir a eficácia da EJA. Isso ocorre porque os alunos são alocados em salas de aula improvisadas, conduzidas por alfabetizadores mal remunerados e com tempo limitado para o processo de ensino-aprendizagem, o que compromete a qualidade da educação oferecida.

O estado de Goiás, em consonância com as políticas internacionais, propõe-se inicialmente a realizar, por meio do PAF, a alfabetização de pessoas residentes nos municípios com os maiores índices de analfabetismo. Com base na análise preliminar do projeto, surgem indagações importantes para evidenciar os elementos experienciados pela Seduc-GO, dentro da SMTE e da GEEJA. Nesse contexto, a pesquisa busca responder à seguinte questão: Qual a importância e o impacto do Projeto Alfabetização e Família no conjunto das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás?

O objetivo geral da pesquisa é analisar o impacto do Projeto Alfabetização e Família no contexto das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em Goiás entre 2021 e 2023. Os objetivos específicos são: (1) descrever a trajetória histórica e as políticas públicas da EJA em Goiás; (2) mapear os programas de alfabetização realizados no Brasil e em Goiás; e (3) analisar a atuação intersetorial entre as secretarias de governo envolvidas no PAF.

Para a pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, pois, conforme Minayo (2009, p. 21), “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Minayo (2009) argumenta que a distinção entre métodos quantitativos e qualitativos reside na natureza e não na importância deles. Ela destaca que, nas Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa é privilegiada, pois lida com fenômenos humanos que não podem ser facilmente quantificados. Dessa forma, a escolha pela abordagem qualitativa foi feita por entender que é a mais adequada para o objeto de estudo.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa utilizou uma abordagem bibliográfica, revisando obras de autores que discutem temas como Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, bem como a Alfabetização de Jovens e Adultos. A revisão de literatura incluiu, dentre outros, os seguintes autores: Arroyo (2017), Freire (1996, 2007), Saviani (1984, 2003, 2007) e outros que contribuíram para a análise crítica do tema.

Autores como Freire (1996) e Saviani (2007) embasaram esta pesquisa, uma vez que consideram a alfabetização como um processo emancipatório e não meramente instrumental. A abordagem freiriana, que vê a educação como uma prática de liberdade, orienta a análise do impacto do PAF, destacando sua capacidade de promover inclusão social e transformação da realidade dos jovens e adultos alfabetizando.

Para compreender o que tem sido investigado sobre a temática, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas plataformas Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram selecionados diversos estudos, como os de Costa (2015), Dourado (2019), Frigotto (2017), Guizze (2005), Haddad e Di Pierro (2000), Ianni (2004), Machado (2001), Pereira (2024), Soares (2001) e Souza (2011), que contribuíram significativamente para a revisão de literatura.

De forma geral, ao utilizarmos a plataforma Scielo com o termo “Educação de Jovens e Adultos”, encontramos 305 publicações, das quais 303 eram artigos. Observamos uma evolução na temática entre os anos de 2000 e 2023. Em 2000, foram registradas apenas 2 publicações, com um aumento significativo em 2007 (17 publicações). A partir de 2021, o número de publicações manteve-se acima de 20 por ano. Importa destacarmos que, ao utilizar o termo “alfabetização de adultos”, a quantidade de publicações reduziu-se para 10 artigos, com uma produção bastante esparsa ao longo dos anos: 2 artigos em 2024, 3 em 2023, 3 artigos em 2001, e 1 artigo registrado em 2000 e 1997. Dentre esses, utilizamos na pesquisa o artigo intitulado “Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos” (Haddad; Di Pierro, 2000).

Ao consultarmos a BDTD para o período de 2000 a 2023, empregando o termo “Educação de Jovens e Adultos”, encontramos 3.508 dissertações e 895 teses. Em contrapartida, ao utilizarmos o termo “alfabetização de adultos”, verificamos uma redução considerável: 579 dissertações e 196 teses. Dentre as publicações mais pertinentes ao tema deste estudo, utilizamos os trabalhos de Costa (2015), Haddad e Di Pierro (2000), Ianni (2004) e Machado (2001).

Na plataforma CAPES, entre 2000 e 2023, foram registrados 4.447 artigos utilizando o

filtro “Educação de Jovens e Adultos”. No entanto, ao filtrarmos com o termo “alfabetização de adultos” no mesmo período, a redução foi drástica: 581 artigos, ou seja, menos de um oitavo das publicações sobre a EJA trata especificamente da alfabetização de adultos. Isso indica, de maneira geral, que há uma produção limitada e um número reduzido de pesquisas voltadas para a alfabetização de adultos. Mencionamos que não foram utilizados documentos encontrados nessa plataforma.

Além de examinar as pesquisas desenvolvidas no Brasil, foi necessário estudar a legislação e outros documentos que ajudam a compreender a educação como um direito social e os desafios contextuais desse processo. Para tanto, foram analisados vários documentos, tais como: a CF/88, o Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, a Política Nacional de Alfabetização e O Censo da educação básica 2020: resumo técnico e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 1996.

A metodologia adotada foi de natureza exploratória, com abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa bibliográfica e documental. Frequentemente utilizada em diversas áreas, especialmente nas Ciências Sociais e Humanas, a pesquisa documental visa à análise e compreensão de diferentes documentos. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a pesquisa documental “[...] utiliza métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos [...]”.

Este estudo também considera o papel da História, que visa contribuir para a formação de cidadãos capazes de interpretar, analisar e debater com base em fatos históricos, sejam eles verídicos ou não. Ao analisarmos o PAF, consideramos a subjetividade de quem os interpreta — no caso, a autora deste estudo —, uma vez que pode ter interpretado os fatos de maneira distinta de outro sujeito. No entanto, isso não invalida a análise, pois, como destacam Andrade e Araújo (2021), a diversidade de visões enriquece as discussões históricas, permitindo diferentes abordagens sobre um mesmo tema e incentivando os pesquisadores a defenderem seus pontos de vista com base em documentos e argumentos sólidos.

Portanto, neste estudo, as informações provenientes da bibliografia e dos documentos constituem fontes abundantes e consistentes de dados. Assim, as revisões da literatura, conforme citadas anteriormente nas bibliotecas digitais e plataformas confiáveis, juntamente com as investigações históricas, foram utilizadas para realizar a análise dos materiais e documentos legais. Estes foram organizados e interpretados de acordo com os objetivos da pesquisa. A pesquisa documental utilizou, dessa forma, fontes consideradas originais, como diários de bordo, literatura relacionada com documentos oficiais, dentre outros.

A investigação documental pode ser entendida como uma abordagem metodológica que,

neste estudo, auxiliou na compreensão da realidade concreta. Os documentos utilizados serviram como a base inicial para a investigação e contribuíram para o entendimento do contexto analisado. Nesse sentido, a análise de documentos forneceu as informações essenciais, provenientes de diversas fontes, como registros estatísticos, diários, atas, biografias, além de jornais e revistas. Isso nos possibilitou o levantamento histórico e a contextualização das políticas públicas atuais, estabelecendo relações com as transformações ocorridas ao longo do tempo (Rodríguez, 2004, p. 19-22).

Segundo Gil (2002, p. 46), a investigação documental é semelhante à investigação bibliográfica, mas os tipos de pesquisa se distinguem. A pesquisa bibliográfica baseia-se nas contribuições de diversos autores sobre um tema específico, enquanto a pesquisa documental, de acordo com Rodriguez (2014), utiliza materiais que ainda não foram analisados profundamente ou que podem ser reestruturados conforme os objetivos da pesquisa.

O estudo está estruturado em três capítulos. O primeiro aborda a trajetória da educação no Brasil, com ênfase na EJA, destacando a descrição dessa realidade em Goiás e contextualizando a origem do PAF, além de sua relação com as políticas públicas federal e estadual. O segundo explora a história dos programas de alfabetização no Brasil, detalhando o acesso à educação para essa parcela da população desde as primeiras campanhas realizadas no país e em Goiás. Por fim, o terceiro capítulo analisa as etapas de gestão do projeto, buscando compreender seu percurso e a influência da atuação intersectorial entre as secretarias de governo envolvidas. Este capítulo também visa identificar em que medida o projeto contribuiu para a inclusão dos alfabetizandos, considerando a continuidade de seus estudos, a geração de renda e a melhoria da qualidade de vida proposta pela iniciativa.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM GOIÁS

A discussão apresentada neste capítulo visa revisitar a história e explorar o cenário das Políticas Públicas voltadas para a EJA no Brasil, de modo a trazer uma análise reflexiva sobre sua trajetória, características e propósitos. Segundo Soares (2001), a EJA sofreu, ao longo do tempo, com a desvalorização e o descaso. Em contraste com essa falta de atenção por parte das instituições oficiais, a referida autora destaca a importância dos Movimentos Sociais e Populares, desde as décadas de 1960, 1970 e 1980, que culminaram em documentos como a CF/1988 e a LDB. Esses movimentos, aliados à academia, contribuíram para a criação de experiências educativas e para a luta por novas oportunidades e necessidades, embora a realidade da EJA ainda reflita um processo de alfabetização e escolarização incompleto.

A crítica ao contexto histórico e político revela uma discrepância entre os discursos sobre a EJA e a falta de iniciativas práticas que atendam às reais necessidades de jovens e adultos que desejam voltar à escola. Ainda de acordo com Soares (2001), essa dualidade demonstra que os programas dessa modalidade de ensino estão presos a um sistema no qual a educação é utilizada apenas como um instrumento de promoção pessoal, sem um real compromisso com a transformação social.

1.1 Revisitando a educação brasileira: educação de jovens e adultos

O Brasil é considerado um dos países mais produtivos do mundo devido ao seu vasto número de recursos naturais e minerais, cidades metropolitanas, complexos industriais e hidrelétricas desenvolvidas, além de um solo fértil. No entanto, o país também enfrentou, historicamente⁵, muitos problemas internos, como a falta de estabilidade política e econômica, longos períodos de inflação elevada e um crescimento populacional não planejado. Esses fatores contribuíram para grandes desafios educacionais (Freire, 2002; Saviani, 2011). Ao refletirmos sobre e analisar aspectos históricos da EJA no Brasil, percebemos um percurso marcado por descontinuidades e rupturas que impactaram profundamente sua efetividade,

⁵ “O caso brasileiro é emblemático e só é compreensível a partir de uma retomada histórica contextualizada, pois não se apresenta como mera expressão dos embates nacionais, a despeito das peculiaridades locais e das forças sociais que tencionam o debate, as proposições e as resistências em curso no Estado brasileiro. É preciso compreender o caso brasileiro com base na dialética entre o local, o nacional e o mundial” (Dourado, 2019, p. 3).

especialmente em Goiás. A trajetória dessa modalidade, desde o Período Colonial até os dias atuais, revela a influência de interesses econômicos e políticos na formulação e implementação das políticas públicas, resultando em avanços e retrocessos que moldaram o cenário educacional brasileiro. As discontinuidades e rupturas, em particular, tiveram impactos negativos nas políticas de alfabetização ao longo da história, especialmente no que se refere à alfabetização de adultos.

Ao analisarmos o percurso histórico, observamos que, no Período Colonial e Imperial, a expulsão dos jesuítas em 1759 representou uma ruptura significativa no sistema educacional, afetando a alfabetização de adultos. Por sua vez, a descentralização da educação básica pela Lei Adicional de 1834, ao negligenciar o ensino básico, resultou em desigualdades educacionais que impactaram diretamente a EJA.

Durante a República Velha e a Era Vargas, a falta de ação governamental na coordenação do ensino elementar na República Velha aprofundou o fosso educacional entre as classes sociais. Apesar dos avanços na Era Vargas, a EJA ainda era vista como um instrumento da política nacional, com pouca atenção às necessidades específicas dos alunos.

No período da Ditadura Militar (1964-1985), influenciado pelo golpe de 1964, os movimentos de educação popular foram interrompidos, o que impactou negativamente o desenvolvimento da EJA. A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), embora tenha expandido o acesso à alfabetização, priorizava o caráter doutrinário do regime, com critérios questionáveis de avaliação e pouco tempo dedicado à alfabetização.

Ao final do século XX, com a Redemocratização e o Neoliberalismo, houve a extinção da Fundação Educar em 1990, e a pressão de organismos multilaterais por reformas educacionais no Brasil fragilizou a EJA. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ao focar os investimentos no ensino fundamental, excluiu a EJA, demonstrando a falta de prioridade dada a essa modalidade. A falta de coordenação dos programas de alfabetização pelo MEC e o desenvolvimento em regime de parceria desconfiguraram o caráter educacional e pedagógico necessário para a efetivação das políticas públicas.

Diante desse quadro, percebemos que, no contexto goiano, a EJA acompanhou as tendências nacionais, mas com particularidades regionais. A economia agrária e a desigualdade social no estado contribuíram para altos índices de analfabetismo, especialmente em áreas rurais. A trajetória da EJA em Goiás, portanto, foi marcada por oscilações, com períodos de expansão e retração, influenciados por mudanças políticas e econômicas. A análise das políticas de EJA em Goiás revela a necessidade de considerar as especificidades do contexto local, como

a diversidade cultural e as demandas do mundo do trabalho.

Apesar das diferenças regionais, Goiás acompanhou os marcos históricos nacionais da EJA, como a influência da Igreja Católica, a criação do MOBRAL e a implementação da LDB. No entanto, o contexto goiano apresenta particularidades, como a forte presença da cultura rural e a desigualdade social, que exigem políticas públicas específicas para a EJA. A comparação entre os marcos históricos nacionais e o contexto goiano reforça a originalidade do estudo, ao evidenciar a necessidade de analisar a EJA sob uma perspectiva regionalizada.

O sistema educacional brasileiro se apresenta cheio de rupturas e fragilidades em sua trajetória, principalmente devido aos interesses econômicos, que orientam as condições da educação para jovens e adultos. Nesse sentido, entendemos que o silêncio e a ausência da EJA no contexto histórico sinalizam os desafios que precisam ser visualizados e enfrentados. Dessa forma, revisitar as condições históricas da educação brasileira é essencial para compreender a EJA. Assim, mesmo considerando a dificuldade de estabelecer uma linha histórica rigorosa, levando em conta as peculiaridades de como se desenvolveu e se desenvolve a EJA, nos propomos a apresentar uma breve perspectiva histórica dessa modalidade de ensino.

A história da educação no Brasil começa na segunda metade do século XVI, quando os jesuítas da Companhia de Jesus chegaram em 1549. Eles fundaram a primeira escola primária brasileira em Salvador, na Bahia, seguindo os princípios educativos estabelecidos na *Ratio Studiorum* (documento educativo regulamentar redigido e promovido por Frei Inácio de Loyola). O trabalho dos jesuítas foi impulsionado não apenas por objetivos educacionais, mas também por um propósito religioso: difundir a fé cristã entre a população indígena. Durante 210 anos, os jesuítas foram responsáveis por todo o sistema educacional do Brasil. Suas escolas primárias e secundárias eram de boa qualidade, e algumas escolas secundárias ofereciam até estudos de nível superior. Além disso, os jesuítas criaram muitas missões no Brasil com o objetivo de educar e catequizar os povos indígenas, acreditando que essas missões ajudariam as pessoas a escaparem da escravidão (Saviani, 2011).

A história da EJA no Brasil está, portanto, associada a diversos momentos de conjuntura social, econômica e mudanças políticas. O contorno inicial dessa modalidade de ensino remonta a uma época em que a educação tinha um caráter predominantemente religioso e pouco educativo, caracterizada pela catequização realizada pelos jesuítas. Embora tenha atendido aos interesses dos gestores da época, essa educação não contribuiu de forma significativa para a produtividade, o que resultou em uma fragilidade na EJA (Arroyo, 2007; Soares, 1996).

Ao longo da história, diversas iniciativas foram tomadas em diferentes períodos, alcançando alguns avanços, mas com uma notável falta de continuidade e escassez de políticas

públicas, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Frequentemente, as iniciativas resultavam de decisões individuais ou de grupos isolados, que atuavam como colaboradores das determinações do Estado, gerando programas de curta duração que não garantiam a continuidade dos estudos (Miranda; Souza; Pereira, 2016).

Durante esse período, a EJA se desenvolveu principalmente em espaços não formais⁶, como no seio da família ou por meio de ações de instituições religiosas. No entanto, para Haddad e Di Pierro (2000), há registros da EJA também no Período Colonial, quando as ações missionárias estavam voltadas principalmente para os adultos, tentando moldar comportamentos e ensinar ofícios aos indígenas e, posteriormente, aos negros.

Com o intuito de abordar a educação profissional e sua relação com a EJA no Brasil, examinamos os aspectos históricos e as políticas que embasam a legislação em vigor, nos diferentes momentos em que essa modalidade educacional foi debatida. A análise remonta às condições no Brasil, quando a educação do trabalhador começou durante a colonização, com os primeiros aprendizes sendo índios e escravos, pertencentes às classes mais baixas da sociedade. A educação voltada para a elite, por sua vez, era mais acadêmica, preparando para estudos superiores. O trabalho manual era desprezado pela elite, que considerava as atividades artesanais e manufatureiras — como carpintaria, serralheria, tecelagem e construção — como inferiores. Até então, essas instituições de ensino estavam vinculadas ao Ministério da Agricultura. Com a reorganização, teve início um período de grande crescimento, caracterizado pela criação de novas escolas industriais e pela implementação de novas áreas de especialização nas escolas já existentes (Castelli Júnior, 2014).

A primeira ruptura significativa na história do sistema educacional brasileiro ocorreu em 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias pelo Marquês de Pombal, ministro de D. José I. Pombal buscava restaurar o poder português na Europa, e o sistema educacional religioso dos jesuítas implementado na colônia conflitava com os interesses comerciais do marquês. A ideia de Pombal era que a educação deveria servir ao Estado, e não à Igreja. Como alternativa ao sistema jesuíta, Pombal criou o subsídio literário, um imposto para financiar o ensino básico e secundário, bem como as aulas régias, que

⁶ Segundo Libâneo (2005), existem três modalidades de educação: formal, não formal e informal. A educação formal é sistematizada e ocorre no espaço escolar. A educação não formal, por sua vez, desenvolve-se em outros contextos institucionais que não foram criados especificamente para esse fim, mas nos quais há a intenção de promover a aprendizagem de conteúdos tipicamente escolares, ainda que sem a sistematização própria da educação formal. Já a educação informal "corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas" (Libâneo, 2005, p. 31).

ensinavam latim, grego e retórica. No entanto, as novas medidas educacionais de Pombal não surtiram efeito, e, no início do século XIX, o sistema educacional brasileiro estava estagnado (Freire, 2002).

A educação e a cultura brasileiras começaram a avançar em 1808, quando a família real portuguesa, fugindo da invasão das tropas de Napoleão, transferiu o Reino de Portugal para a colônia. Embora adaptada às necessidades imediatas da Corte portuguesa, a obra educativa de D. João VI iniciou um período de inegáveis conquistas para a educação. Ele criou um número considerável de escolas e instituições científicas, a primeira biblioteca pública, diversas escolas de ensino técnico para a formação profissional e os primeiros cursos universitários no Rio de Janeiro e na Bahia. No entanto, a política educativa de D. João, centrada nos níveis de Ensino Superior, negligenciou o ensino básico (Freire, 2002).

A política educacional do Brasil foi profundamente impactada pela independência do país em 1822, tanto que a Constituição Federal de 1824 garantiu o Ensino Fundamental gratuito para todos os cidadãos, e o Estado criou escolas públicas de nível básico em cidades e vilas. Além disso, o Estado descentralizou o sistema de educação básica ao promulgar a Lei Adicional em 1834. Esta lei concedeu às províncias o poder de estabelecer legislações para o ensino fundamental, exonerando o governo da responsabilidade de garantir educação gratuita para todos (Freire, 2002). Com relação à EJA, esse foi um período marcado por um "apagão", com a ausência de registros e a escassez de políticas, mesmo que o direito à educação estivesse presente no arcabouço legal, na primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824 (Haddad; Di Pierro, 2000).

Nos primeiros anos da recém-formada República (1889), a política educacional descentralizada foi mantida, o que impediu que o Estado assumisse a formulação e coordenação do sistema educacional elementar. Essa falta de ação governamental resultou em um maior fosso social e educacional entre as classes populares e a elite. Como a educação primária pública recebia pouca atenção, apenas os membros das classes mais altas podiam arcar com os custos da educação privada para seus filhos (Dourado, 2019).

Conforme Dourado (2019), o século XX foi um período de transformações significativas para a educação no Brasil. Influenciados pelo positivismo europeu, os educadores brasileiros implementaram uma série de reformas⁷ e leis que transferiram para o governo a

⁷ De acordo com Oliveira *et al.* (2012, p. 6): “[...] as reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar [...]. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo”.

responsabilidade de administrar o Ensino Fundamental no país. Com essas reformas, começaram as iniciativas de alfabetização e escolarização de adultos trabalhadores, que tiveram início nas primeiras décadas do século XX com campanhas de alfabetização e movimentos populares.

Nas décadas de 1920 e 1930, foram criadas as primeiras universidades, como a do Rio de Janeiro (1920), a de Minas Gerais (1927), a de Porto Alegre (1934) e a de São Paulo (1934). A Universidade de São Paulo, seguindo o modelo francês em sua estrutura, foi criada com o apoio e a importação de estudiosos franceses e alemães. De acordo com Saviani (2011, p. 7):

No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.

Uma nova constituição foi promulgada em 1934, incorporando avanços significativos no sistema educacional. Tanto o governo quanto a família foram considerados responsáveis pela educação primária de todos os cidadãos. No percurso histórico, observamos que a Constituição de 1937 foi pioneira no Brasil ao mencionar de forma detalhada o ensino profissional, técnico e industrial, determinando que:

[...] as escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados (Brasil, 1937, n. p.).

Na década de 1940, o sistema educacional concentrava-se nos aspectos profissionais da educação. A essa altura, a estrutura educacional no Brasil era composta por cinco anos de Ensino Fundamental, seguidos de quatro anos de Ensino Médio, sendo um deles destinado à preparação para o Ensino Superior (Dourado, 2019). Foi nesse período que a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino diferenciada:

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Durante as décadas de 1950 e 1960, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas. Dentre as conquistas importantes desse período, podemos destacar a criação da CAPES em 1951, a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1961, as campanhas e movimentos sociais⁸ para erradicar o analfabetismo adulto, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024 em 1961.

Esse contexto propiciou um ambiente mais favorável à EJA, especialmente no final da década de 1950 e início dos anos 1960, quando os movimentos sociais se organizaram em prol da educação popular, com a preocupação de elaborar uma proposta que atendesse às características e necessidades dos jovens e adultos, distinguindo-se das propostas para a infância.

No entanto, esse movimento foi severamente reprimido pelos militares a partir de 1964. Em contrapartida, os militares implementaram o MOBRAL, que contava também com recursos externos e poderia ser implementado por instituições públicas ou privadas. O MOBRAL tinha um caráter doutrinário hegemônico e atendia, de maneira deficiente, à demanda da EJA. Além disso, em 1973, o CFE autorizou os conselhos estaduais a expedirem certificados, uma concessão que não buscava garantir a qualidade educacional das ações implementadas.

De acordo com Costa (2015), por meio do Decreto n.º 281/71 da Seduc-GO, foi instituído o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), com a função de coordenar, desenvolver e executar o ensino supletivo, conforme estabelecido na Lei n.º 5.692/71. Esse departamento substituiu o Programa de Educação para Jovens e Adultos (PEJA), que foi responsável por gerir as salas de aula no período noturno por um longo período. O DESU colaborou em diversos projetos com adultos e jovens, enquanto o MOBRAL tinha como foco principal o ensino da leitura e da escrita.

O DESU assumiu as responsabilidades do Serviço de Educação de Adultos, que gerenciava os cursos noturnos nas três décadas anteriores, ligados ao Departamento de Ensino Básico. Durante esse período, foi implantado o Programa de Educação de Jovens e Adultos, voltado para jovens e adultos, sob a supervisão do MOBRAL, e que, posteriormente, com o Parecer n.º 44/73, passou a ser equiparado às primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo oferecido em parceria com a Secretaria Estadual e as Secretarias Municipais, sob a liderança do DESU.

Conforme Machado (2001), antes da instituição do MOBRAL em todo o território

⁸ “Sem a ação dos movimentos por justiça social, a educação progressista torna-se ainda mais importante, já que ela pode ser o único lugar onde as pessoas podem encontrar apoio para adquirir uma consciência crítica, para assumir qualquer compromisso com o fim da dominação” (Mariano *et al.*, 2019, p. 13).

nacional, no Estado de Goiás existia o Serviço de Educação de Jovens e Adultos, fundado em 1971. A autora destaca que, na época, mais de 70% dos professores e professoras do estado de Goiás eram leigos. Nesse contexto, foram iniciados os cursos complementares e a construção de centros adicionais em Goiás para atender à necessidade de qualificação da mão de obra não especializada. Havia uma grande demanda por adolescentes, jovens e adultos com baixa escolaridade. Com o objetivo de minimizar as consequências desse déficit educacional, o DESU organizou e ofereceu exames complementares de primeiro e segundo grau com diploma, bem como exames profissionais em diversas áreas e modalidades, como radiologia, drogaria, prótese dentária, enfermagem, eletrônica, dentre outras⁹ (Costa, 2015; Fausto, 2000).

De 1964 a 1980, o Brasil foi governado por uma ditadura militar, período caracterizado por grandes dificuldades sociais e políticas. No entanto, foi durante essa época que ocorreram dois dos acontecimentos mais significativos da história da educação brasileira: a criação do MOBRAL, em 1970, com o objetivo de erradicar o analfabetismo adulto, e a aprovação da Lei n.º 5.692, de 1971. Esta lei alterou significativamente a estrutura do Ensino Superior (oferecendo aos alunos a possibilidade de escolher entre um currículo geral ou profissional) e do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ampliando o ensino básico obrigatório de quatro para oito anos (Freire, 2002). Durante o regime militar, a oferta de educação pelo Estado tornou-se mais sistemática por meio do MOBRAL, a fim de compensar a falta de acesso à educação (Fausto, 2000).

Apesar de várias atualizações e alterações, o texto base da Lei n.º 5.692/71 ainda estava em vigor na década de 1990. Nessa mesma década, o governo criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, com o objetivo de reduzir em até 70% o número de analfabetos no Brasil. Também foi criado o modelo de ensino fundamental dos Centros Integrados de Educação Popular (CIACs), que eram centros destinados a apoiar crianças de famílias de baixa renda, oferecendo educação e alimentação (Bastos, 2017).

A década de 1980 foi marcada negativamente pelo governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), considerado um período de declínio do ensino complementar em Goiás, conforme Machado (2001). O DESU foi renomeado como Unidade de Ensino Supletivo (UES) e, de acordo com Costa (2015), há relatos de funcionários que destacaram que

⁹ Além disso, foram criados outros projetos, como o Projeto Minerva (programa de rádio voltado à conclusão do ensino de primeiro e segundo graus); o Programa de Educação Integrada (destinado a adolescentes com mais de quatorze anos e adultos, oferecendo estudos equivalentes às quatro séries iniciais do ensino fundamental); o Projeto Lumen (voltado para a formação de professores leigos para atuarem nas séries iniciais); e o Projeto Saturnus (direcionado a adolescentes com mais de dezessete anos que não haviam concluído as últimas séries do ensino fundamental). O que prevaleceu, ao longo desses anos, foi uma concepção de escola como espaço de qualificação dos alunos para o mercado de trabalho (Costa, 2015, p. 17).

o diretor mandou incinerar vários arquivos, o que dificultou a continuidade dos estudos e pesquisas. Com o fim do regime militar, essa política educacional começou a ser criticada. O MOBRAL, por exemplo, era considerado caro para os estados, especialmente pela dificuldade de manter técnicos em muitas localidades, além de não alcançar a meta de reduzir a taxa de analfabetismo para 10% em dez anos. Como resultado, o MOBRAL foi extinto.

Acerca do contexto da década de 1990, Costa (2015, p. 18) afirma que:

[...] foi o ano da reflexão sobre a educação em Goiás. Nesse período, houve muitas discussões com representantes da Seduc, do Ministério da Educação (MEC) e das delegacias e universidades para a composição do Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania (Peac). Embora tenha havido muitos contratempos políticos, o Peac trouxe algumas inovações para a EJA, uma vez que assegurou o caráter permanente dessa modalidade, enquanto não se garantia efetiva oportunidade para ingresso no ensino fundamental na idade regular.

Contudo, a preocupação com a formação de professores ainda era tímida, e não há registros de cursos oferecidos por essa supervisão no início da década de 1990. Podemos dizer que houve quase uma década sem atuação dessa fiscalização, pois o Programa Alfabetismo Solidário, implementado em dois municípios goianos por empresas e pela Universidade de São Marcos, tornou-se posteriormente um programa nacional, praticamente sem intervenção ou cooperação da Superintendência de Educação Não Formal (SUPENFOR) e da Superintendência de Educação a Distância e Continuada (SEADEC) (Fausto, 2000).

Na CF/1988, o artigo 205 afirma a educação como direito de todos e dever do Estado, e no artigo 208, § 2º, estipula que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. Apesar disso, os índices de analfabetismo e a baixa escolarização persistem no país, evidenciando a inexistência de políticas educacionais eficazes para a população de baixa renda, público prioritário para a oferta dessa educação. Assim, a LDB de 1996 destina o artigo 37 para a garantia da educação ao público da EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018);

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola,) mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996, n. p.).

O final do século XX consolidou o direito à educação para jovens e adultos. Na década seguinte, a lei passou a definir uma função reparadora, conforme explica Costa (2015, p. 19):

Até o ano 2000, mesmo após a divulgação da LDBEN de 1996, a EJA funcionou como suplência. Isso apenas mudou a partir do Parecer CEB 11/2000, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou as DCEJA. Com a aprovação desse parecer, a EJA passou a não possuir somente a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, mas também a função reparadora, com vistas a promover a cidadania por meio da reparação do direito negado à educação; a função equalizadora, que garante o acesso aos bens sociais e à permanência na escola de maneira equitativa, considerando cada sujeito com suas necessidades específicas; e, por último, a função qualificadora, ao efetivar uma educação constante, correspondente às necessidades de atualização e aprendizagem contínuas. De forma sucinta, esse é o modelo, ao menos teórico, da EJA no Brasil e, por conseguinte, em Goiás.

Com a EJA deixando de ter apenas a função de compensar os sujeitos que perderam a escolaridade, ainda no ano de 1990, foram fundados o Instituto Nacional de Educação para o Trabalho (INET), o Instituto Nacional do Transporte (INAT), o Instituto Nacional de Apoio à Cooperativa (INACOOOP) e o Instituto Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (IBAPME). Com a promulgação da Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), também conhecida como a segunda Lei de Princípios e Bases da Educação Nacional, foi eliminado o caráter paternalista atribuído anteriormente à formação profissional, transformando-a em um instrumento de promoção da inclusão social e reconhecimento profissional.

A partir da promulgação da LDB de 1996, importantes mudanças foram implementadas na educação brasileira, com impactos significativos na EJA e na Educação Profissional. No que se refere à EJA, a referida lei passou a considerá-la uma modalidade de ensino, o que representou um avanço no reconhecimento da importância da educação para jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade regular. A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e Resolução CNE/CEB n.º 1/2000) consolidaram essa mudança, estabelecendo as bases para a oferta de uma educação de qualidade, adequada às necessidades e características desse público.

No âmbito da Educação Profissional, a LDB de 1996 promoveu uma reestruturação, buscando integrar as diferentes iniciativas e modalidades de ensino. A denominação foi alterada

para Educação Profissional e Tecnológica, refletindo a importância da articulação entre a formação profissional e o desenvolvimento tecnológico. A criação do Decreto n.º 2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) visou modernizar e ampliar a oferta dessa modalidade de ensino, buscando promover a integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia.

No entanto, a implementação dessas mudanças não foi isenta de críticas. O Decreto n.º 2.208/97, por exemplo, foi alvo de questionamentos por reforçar a dualidade entre o ensino propedêutico e o profissional, o que poderia comprometer a formação integral dos estudantes. Apesar das críticas, as mudanças promovidas pela LDB e por outros dispositivos legais representaram avanços importantes para a EJA e para a Educação Profissional no Brasil. A EJA passou a ser reconhecida como modalidade de ensino, com diretrizes curriculares próprias e maior atenção às necessidades dos jovens e adultos. A Educação Profissional, por sua vez, foi reestruturada e ampliada, com a discursiva de formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho e promover o desenvolvimento tecnológico do país.

Importa destacarmos, no entanto, que a EJA e a Educação Profissional são modalidades de ensino complementares e que podem ser ofertadas de forma integrada, visando atender às necessidades de formação dos jovens e adultos e promover sua inserção no mundo do trabalho. A articulação entre essas modalidades deveria ser uma estratégia para garantir o acesso à educação de qualidade, promovendo a inclusão social e econômica. Nesse contexto, a implementação do Programa Alfabetização Solidária (PAS)¹⁰, em 1997, que integrava um conjunto de ações voltadas para a EJA, representou um esforço adicional para ampliar o acesso à educação e promover a inclusão social de jovens e adultos.

Em 2003, outro ponto a ser destacado foi a criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), um programa do governo Lula que envolvia três linhas de ação essencialmente sociais para a modalidade EJA. A primeira delas foi a Escola de Fábrica, que oferecia cursos de qualificação profissional com duração mínima de 600 horas para jovens entre 15 e 21 anos. A segunda foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), voltado para jovens entre 18 e 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série (atualmente 5ª série), mas que não haviam concluído o Ensino Fundamental e estavam desconectados do mercado formal de trabalho. Por fim, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que tinha como objetivo oferecer educação

¹⁰ A Alfabetização Solidária foi um programa do governo federal voltado à erradicação do analfabetismo no Brasil, por meio de parcerias entre universidades, organizações da sociedade civil e o poder público. O programa oferecia cursos de alfabetização para jovens e adultos, com o objetivo de promover sua inclusão social e econômica.

profissional técnica de nível médio (Friedrich *et al.*, 2010; Stephanou; Bastos, 2005).

A partir do que foi exposto, podemos afirmar que a educação profissional e tecnológica atendeu a distintas áreas produtivas. Nesse contexto, notamos que a EJA também apresentou avanços, retrocessos e rupturas para a constituição dessa modalidade de ensino. Frigotto (2017)¹¹ identifica ideias neoliberais, dentre elas a noção de capital humano¹², que historicamente tem alterado o sentido da educação como direito social¹³ e naturalizado a falta de investimentos e de efetiva prioridade por parte do Estado. Para o autor:

[...] a construção ideológica da noção de capital humano, ao mesmo tempo em que induz a uma visão invertida da desigualdade, estabelece uma mudança profunda e regressiva na concepção republicana de educação básica, pública, gratuita, universal e laica. A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis (Frigotto, 2017, p. 27).

Essa mudança de perspectiva tem implicações importantes para a organização e o financiamento da educação. Se a educação é vista como um investimento, ela passa a ser regida pelos critérios e leis do mercado, o que pode levar à sua mercantilização e à redução do papel do Estado como garantidor desse direito social. A visão individualizada da educação, que culpa o indivíduo por não ter acesso à educação básica, obscurece a complexidade da desigualdade social. Essa perspectiva ignora como fatores estruturais, como a falta de oportunidades e a distribuição desigual de recursos, perpetuam a exclusão educacional.

Nesse contexto, a EJA permanece marginalizada, evidenciando a falta de atenção dispensada a essa população. Apesar de ter em sua história princípios orientados pela educação popular, como defendido por Freire (2002), que visavam oferecer a continuidade de estudos para aqueles que não tiveram acesso à escolaridade regular na idade apropriada ou não concluíram seus estudos por diversos motivos, a EJA ainda enfrenta desafios significativos, como a invisibilidade persistente e a falta de prioridade. Isso é evidenciado por Haddad e Di

¹¹ O autor, estudioso da área, realiza análises de aspectos legais, confrontando-os com as propostas educacionais progressistas, e reconhece a década de 1980 como um marco na história da educação brasileira.

¹² A forma pela qual o ser humano busca significar ou representar a realidade da qual faz parte manifesta-se por meio da mediação de conceitos, categorias, noções ou, simplesmente, vocábulos. O pensamento não cria a realidade, como propunha Hegel; ao contrário, é por meio dele que os seres humanos procuram apreendê-la e explicitá-la.

¹³ De acordo com o autor, o âmbito e o conteúdo do direito social estão intimamente ligados ao surgimento e ao desenvolvimento do conceito de seguridade social. Ao longo do tempo, esse conceito passou a fundamentar o conteúdo associado à noção de “direito social”. No caso da educação, foi-lhe assegurado, no texto constitucional, um papel de compromisso com a democracia. Por essa razão, o artigo 6º da CF/1988 a reconhece como um direito fundamental, de natureza pública e subjetiva, integrando o conjunto dos direitos sociais.

Pierro (2000), que aponta a carência de investimento, a desvalorização dos professores e a ausência de políticas públicas eficazes como fatores que comprometem o acesso e a qualidade da EJA.

Para Costa (2015, p. 16), “[...] foi nesse contexto da educação brasileira que a EJA, em Goiás, começou a se definir”. Assim, a EJA no Brasil foi organizada a partir de uma perspectiva social, com ações compensatórias pela falta de acesso da população à educação formal. As Diretrizes Curriculares Nacionais indicam que a EJA deve considerar as diversas situações, perfis de alunos e faixas etárias, tendo como função reparar, no sentido de restaurar um direito negado, equalizando as condições para que os indivíduos possam ingressar no mundo do trabalho e na vida social. Além disso, a EJA possui uma dimensão qualificativa, pois está relacionada ao potencial de desenvolvimento e adaptação do ser humano. Desse modo, integra formação social, política e profissional, sendo um processo em constante construção, em que novas demandas e necessidades sociais de cada contexto histórico são incorporadas (Leite, 2013).

Uma concepção de EJA, segundo Canário (2000), vai além das práticas de alfabetização de adultos, ao incorporar uma variedade de outras práticas educativas existentes no meio rural, como atividades sociais e culturais, desenvolvimento local, formação profissional, dentre outras. Reconhece, assim, a diversidade dos sujeitos jovens e adultos que vivem em áreas rurais no Brasil.

Arroyo (2007), ao analisar as particularidades da Educação de Jovens e Adultos e as experiências de seus participantes, afirma que a juventude, os jovens e os adultos, atualmente, estão mais definidos pelas realidades de suas trajetórias pessoais, suas ocupações e formas de garantir a subsistência em um presente que se revela mais significativo do que o futuro. O autor também questiona até que ponto foi viável analisar a vida humana para refletir sobre os currículos, as temporalidades, os conhecimentos e, especialmente, as representações elaboradas a respeito da juventude e da fase adulta na EJA. Ele sugere que:

[...] todos os sujeitos envolvidos com a EJA – educadores, educandos, pesquisadores e gestores – devem buscar os caminhos que articulem a vida concreta dos sujeitos da EJA e suas especificidades, para a partir daí construir um currículo e uma escola que possam atendê-los (Arroyo, 2007, p. 6).

Com relação às características dos participantes da EJA, o referido autor aponta que, nos últimos anos, a juventude, bem como os jovens e adultos das classes populares, têm enfrentado um aumento na marcação, segregação e estigmatização. Segundo ele, o que se

observa é que as antigas divisões e polarizações da sociedade não estão evoluindo para um arranjo mais equitativo; ao contrário, o oposto está acontecendo: as divisões sociais se afastam e se moldam de maneiras cada vez mais singulares e distintas.

O perfil dos participantes da EJA é bastante diversificado, como aponta Arroyo (2007), e tem se transformado ao longo dos anos. Uma das características marcantes desses sujeitos é a presença de alunos cada vez mais jovens, o que altera o cotidiano e as relações estabelecidas no ambiente escolar. Essa mudança reflete, em parte, a crescente dificuldade enfrentada pela juventude das classes populares, que se vê cada vez mais marginalizada e sem perspectivas.

Apesar do aumento do número de jovens na EJA, ainda há um número significativo de idosos que buscam nessa modalidade a oportunidade de retomar seus estudos e conquistar uma formação que lhes permita alcançar seus objetivos pessoais e profissionais. Essa diversidade de idades enriquece o ambiente escolar, como também apresenta desafios, como a necessidade de adequar as metodologias e os materiais didáticos às diferentes necessidades e características dos alunos.

A falta de motivação é um problema frequentemente enfrentado na EJA, o que pode levar à evasão e à repetência escolar. Para combater esse problema, é fundamental que a EJA ofereça um ensino de qualidade, que valorize a experiência e o conhecimento dos alunos, e que esteja alinhado às suas necessidades e expectativas. Entendemos que, ao identificar o modo de vida, as dificuldades de adaptação e as expectativas dos alunos adultos quando retornam à escola, é possível direcionar esforços e desenvolver ações que atenuem ou até eliminem as causas da evasão e da repetência, o que justifica a realização de pesquisas nesse campo.

Portanto, a EJA consiste em uma modalidade de ensino complexa, para além das questões puramente educacionais. Até recentemente, a EJA era considerada como um processo de alfabetização, isto é, reduzida ao ensino de leitura e escrita para jovens e adultos que, por diferentes motivos, não tiveram acesso à educação ou não concluíram seus estudos. Todavia, as discussões abriram novas perspectivas acerca desse conceito, destacando que o professor que atua na EJA precisa incorporar elementos que permitam a reflexão crítica sobre sua prática, ampliando o ensino e valorizando a história de vida dos alunos e os aspectos sociais presentes nesse contexto (Leite, 2013).

Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos exige a superação da percepção equivocada de sua incapacidade, das baixas expectativas de aprendizagem e dos processos de infantilização, ainda presentes no contexto escolar. É fundamental reconhecer as potencialidades e experiências desses sujeitos. Para Vargas e Gomes (2013, p. 452), a escola deveria considerar os conteúdos educacionais de acordo com a realidade

e as experiências dos alunos, pois “[...] a prática pedagógica consiste na investigação do pensamento e na discussão das visões de mundo expressas no diferentes formas de se relacionar com os outros e com os objetos de conhecimento”.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a inclusão de alunos na EJA, é necessário compreendermos quais práticas educacionais devem ser adotadas para viabilizar a aquisição de conhecimento, considerando a condição de cada aluno e suas perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem, além dos aspectos sociais, experiências e vivências. Estudos realizados no contexto da EJA indicam que, muitas vezes, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores não são consistentes com o perfil dos alunos e suas principais demandas. Destarte, após analisar o contexto da Política Educacional para a EJA no Brasil, é essencial investigar também a política de alfabetização.

Para entendermos como a alfabetização se desenvolveu no Brasil, faz-se necessário analisarmos as decisões históricas do governo em relação à educação e como essas decisões afetaram a forma como as pessoas aprendem a ler e escrever. A problemática do baixo índice de alfabetização no país é abordada de forma detalhada no documento que trata da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Carlos Nadalim, Secretário de Alfabetização do MEC, argumenta que a PNA visa melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todas as regiões do Brasil. Combater, extinguir e eliminar o analfabetismo continua sendo o foco principal da PNA. Ressaltamos, no entanto, que uma abordagem que se limite a um confronto ideológico não terá eficácia na alfabetização de jovens e adultos; é necessário encarar essa questão com seriedade e compromisso social e educacional.

Ainda assim, faltam reflexões adequadas sobre os estudos voltados para a alfabetização de adultos e idosos. Negar o acesso à leitura e escrita é desrespeitar um direito humano, e isso se torna ainda mais grave quando se trata de jovens e adultos. O documento menciona que um grupo de especialistas estudou práticas bem-sucedidas de estados e municípios brasileiros, além de outros países, que basearam suas políticas públicas em evidências científicas e conseguiram melhorar não só os índices de alfabetização, como também os de matemática (Brasil, 2019).

A atual Política Nacional de Alfabetização destaca dados estatísticos relacionados ao analfabetismo, analfabetos funcionais e absolutos no Brasil ao longo de 54 páginas. Contudo, ao abordar os 11,3 milhões de brasileiros que não possuem habilidades de leitura e escrita (IBGE, 2022), o documento dedica apenas uma página ao tema. A questão da alfabetização de jovens e adultos é tratada de forma sucinta, com apenas cinco parágrafos no tópico 2.5, intitulado "Alfabetização de Jovens e Adultos". Nele, são listadas de maneira resumida as

necessidades dessa população, que busca adquirir habilidades práticas, como escrever seus nomes e ler ou escrever recados, fundamentais para sua integração na sociedade e no mundo do trabalho.

Em Goiás, a oferta de matrículas para a EJA nas Redes Públicas Municipais e Estadual de Educação não atende à demanda, o que tem mantido um índice elevado de analfabetismo entre esses sujeitos (Arroyo, 2017). O número de escolas que oferecem a EJA diminuiu, e as taxas de analfabetismo entre a população adulta em Goiás ainda permanecem altas. Segundo o IMB, em 2019, Goiás registrou uma redução de 24,1% no número de escolas que ofertam a EJA entre 2009 e 2018. Além disso, Goiás possui mais de 285 mil pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever, o que corresponde a 5,7% da população (Goiás, 2019, p. 1). Na faixa etária de 60 anos ou mais, esse índice chega a 17,3% da população (Goiás, 2020, p. 30).

Dentre os principais motivos para a matrícula na EJA, conforme Arroyo (2017, p. 14), destacam-se: a busca por novas oportunidades de trabalho, “[...] disputar seus direitos a conhecimentos ausentes, sobreviver, resistir, o seu direito de entender as verdades de seu viver”. Em 2019, no Brasil, a EJA abrigou aproximadamente 3.220.276 pessoas matriculadas, sendo 94,1% em instituições públicas e 5,9% em privadas. No mesmo ano, em Goiás, o número de matrículas na EJA foi de 70.173, representando aproximadamente 2,18% do total de matrículas no Brasil (Goiás, 2020, p. 27).

Portanto, a luta do setor educacional brasileiro, especialmente em Goiás, enfrenta muitos desafios diante desse sistema devastador e trágico imposto pelas mudanças nas políticas públicas. Esse modelo educacional, que ainda predomina no país, é o principal responsável pela disseminação das dificuldades enfrentadas pela EJA (Arroyo, 2017).

A dinâmica sociopolítica brasileira, como vimos, não é linear, mas pautada por um “desenvolvimento desigual e combinado” (Ianni, 2004, p. 61). Essa perspectiva nos conduz a uma análise dialética do processo histórico brasileiro, destacando os limites da modernização conservadora, que se expressam no embate entre as classes sociais e nas lutas pela democratização do Estado. Esses elementos são fundamentais para a constituição da formação social brasileira e para a definição de seu caráter de classe. Segundo Ianni (2004, p. 44):

[...] a história do Brasil Moderno não termina aqui. Depois de 1930, virão 1945, 1964, 1985 e outras datas, simbolizando rupturas, retrocessos e aberturas. A sociedade continuou a modificar-se, em termos sociais, econômicos, políticos e culturais. O que não significa que sempre se modificou para melhor, segundo os interesses da maioria do povo.

Esse processo gerou impactos profundos na formação social brasileira capitalista,

delimitando a constituição de uma burguesia dependente e associada, ou seja, a burguesia brasileira, ou nacional. Ela existe e não existe ao mesmo tempo. Existe como expressão dos interesses de setores sociais ligados à indústria, à agricultura, ao comércio e ao banco. “[...] Essa burguesia, no entanto, não se manteve nem se mantém independente. Devido a injunções econômicas, tecnológicas, políticas e outras, é levada a acomodar-se e associar-se” (Ianni, 2004, p. 67-68).

A educação brasileira, imersa em questões políticas e econômicas, sofreu e ainda sofre pressões para se adaptar às exigências do capital, tanto no âmbito interno quanto externo. A exigência de formação de mão de obra qualificada, somada à criação de um modelo educacional desprovido de conteúdos significativos, mas pacificador e massificador, tem aprofundado a distância entre a escola para os ricos e a escola para os pobres. Esse cenário foi intensificado pelas reformas educacionais no Brasil, a partir das diretrizes estabelecidas por organismos multilaterais (Libâneo, 2016).

Além disso, é necessário considerar que a ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental, somada à dificuldade de aprendizagem (ou de ensino), sem a garantia de qualidade social, gerou um processo de exclusão escolar. Diante do fracasso escolar, muitas crianças e jovens abandonam a escola, o que agrava a demanda por vagas na EJA (Haddad; Di Pierro, 2000).

Especificamente em relação à alfabetização de adultos, é possível observar alguns elementos que interferem decisivamente em seus rumos: o fato de os programas não serem coordenados pelo MEC e por serem desenvolvidos em regime de parceria (Haddad; Di Pierro, 2000), desconfigurando o caráter educacional e pedagógico necessário para a efetivação de políticas públicas voltadas para a EJA.

Uma interessante referência bibliográfica que fez parte da revisão de literatura deste estudo é a dissertação de Souza (2018), intitulada “Aprendendo a ler e a escrever: um estudo com jovens e adultos na EJA no enfoque metalinguístico”. Souza (2018) realizou uma pesquisa com 62 participantes, com idades entre 15 e 82 anos, que foram submetidos a um ditado com 19 palavras e a uma tarefa de reconhecimento de palavras. O objetivo foi avaliar o nível de leitura e escrita dos alfabetizando em uma escola da periferia de São Paulo, assim como as relações entre habilidades metafonológicas e o aprendizado da escrita. As análises estatísticas demonstraram uma correlação positiva entre o desempenho nas tarefas de escrita e o desempenho nas tarefas de consciência fonológica.

Além disso, os adultos mostraram maior facilidade em segmentar palavras em sílabas do que em aspectos fonêmicos. Por fim, a autora aponta que os fatores que influenciam o

sucesso no processo de alfabetização de jovens e adultos exigem um olhar mais amplo e integrado para promover a efetiva inclusão desses indivíduos na sociedade letrada. Isto é, para os ideólogos e especialistas da PNA:

No processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes já mencionados anteriormente: [referindo-se ao processo de alfabetização de crianças] consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (Brasil, 2019, p. 35).

Ao equiparar o processo de ensino de adultos à alfabetização infantil, os especialistas não apresentam embasamento científico e deixam de considerar as diferenças específicas do público adulto. Afirmar que os elementos da alfabetização infantil são os mesmos para os adultos simplifica demais a questão e ignora as particularidades de cada grupo. Ignorar os ritmos, a memória, a organização e a reorganização desses elementos — consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência na leitura em voz alta, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita — no processo de aprendizagem dos adultos é uma falha que compromete a efetividade da alfabetização de jovens e adultos.

Os autores citados na PNA são Kruidenier, Charles e Wrigley (2010), que analisam pesquisas em inglês (EUA) sobre diretrizes para o ensino básico de leitura para adultos, realizadas pelo The Reading Research Working Group. Essas diretrizes são baseadas no modelo fonológico e enfatizam a identificação de palavras, fluência na leitura, vocabulário e compreensão textual. Assim, a visão de leitura adotada na PNA se limita à decodificação de palavras e à extração de informações textuais explícitas. Embora a PNA tenha limitações em sua abordagem da leitura no processo de alfabetização, ela contribui para a formação de seres humanos questionadores e livres. No entanto, para que essas ações se tornem realidade, é necessária uma instituição escolar democrática.

Saviani (2017) argumenta que a escola serve como um meio essencial para o “estabelecimento da ordem democrática” e que a “escola democrática” está profundamente ligada ao conceito de cidadania. Esse conceito, segundo ele, vai além da “democracia formal” presente nas sociedades liberais, que oferece a ideia de igualdade legal sem, de fato, modificar a complexa dinâmica socioeconômica vigente. O autor fundamenta sua abordagem na noção de um sujeito universal, o que lhe permite defender seu conteúdo sem ser rotulado como conservador, pois sua proposta visa integrar uma pedagogia que incentive a participação ativa dos alunos, ao mesmo tempo em que valoriza o papel do professor. Ele propõe, assim, uma interação entre os estudantes, o docente e a cultura, sem desconsiderar a estrutura lógica do

conhecimento, sua organização e hierarquização, que facilitam sua transmissão e assimilação (Saviani, 2003).

Sob esse ponto de vista, a atuação educacional realizada na escola exigirá que o docente compreenda a conexão entre sua abordagem pedagógica e a prática social mais ampla. Dessa interação surge a participação de cada indivíduo, com seu conhecimento particular, em relação aos objetivos sociais mais abrangentes. Importa lembrar que, no caso dos indivíduos da EJA, a maioria se encontra em situações de pobreza, carência e empregos precários. De acordo com Arroyo (2007), a maior parte dessas pessoas depende de empregos informais, onde não há perspectiva de um futuro promissor. Assim, o foco acaba sendo o presente, mesmo que os alunos ainda acreditem que a educação pode lhes proporcionar um destino diferente. Essa realidade nos impulsiona a reformular nossas abordagens sobre a educação, incluindo a EJA. Para os jovens adultos, a educação costuma ser vista como a porta final para suas perspectivas futuras. Na discussão sobre educação, permanece a retórica das promessas para o futuro; contudo, talvez o foco devesse ser a garantia de um nível básico de dignidade no presente.

Para que o presente se torne um futuro mais certo do que incerto para os estudantes da EJA, é necessário que haja uma organização educacional que valorize e proponha políticas públicas em seu favor. Diante das inúmeras violações explícitas ao nosso ordenamento jurídico, é inevitável que o debate seja levado à discussão e reflexão. O mais importante é que a luta para defender as escolas públicas se tornou uma luta política para defender a democracia do país, uma democracia que, no Brasil, está sendo seriamente prejudicada nos últimos tempos. Em Goiás, assim como em todo o Brasil, a proposta é lutar pela preparação de jovens e adultos para atuarem de forma cidadã e competente no mercado de trabalho. Para tanto, a EJA precisa passar por transformações profundas.

1.2 Reflexão sobre o conjunto das políticas de EJA no Brasil e no estado de Goiás (2021 – 2023)

A análise das políticas públicas voltadas para a EJA, especialmente à luz do PAF, exige a consideração de múltiplas dimensões: a garantia do acesso universal à educação, o combate à exclusão social, a promoção da cidadania plena e o reconhecimento das experiências de vida e dos saberes dos educandos, valorizando-os como sujeitos protagonistas do processo de aprendizagem. Para Freire (2014), a educação de jovens e adultos configura-se como um ato político e pedagógico, em que a leitura crítica da realidade constitui a base para a construção

do conhecimento e da autonomia, consolidando-se como uma ferramenta de emancipação social e política. Trata-se, portanto, de uma conquista de direitos historicamente negados a parcelas significativas da população, especialmente àquelas que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada regular.

Antes de adentrarmos a análise específica do PAF, é necessário conceituar, com precisão, o que se entende por política pública. De maneira geral, políticas públicas¹⁴ podem ser definidas como um conjunto de leis, diretrizes regulatórias, ações planejadas e prioridades de financiamento voltadas à resolução de problemas coletivos, elaboradas e executadas por entidades governamentais ou por seus representantes. Trata-se, assim, de decisões deliberadas destinadas a influenciar, modificar ou estruturar questões reconhecidas como socialmente relevantes tanto pelos tomadores de decisão quanto pela sociedade em geral.

A produção científica acerca das políticas públicas ganhou expressivo desenvolvimento no período pós-Segunda Guerra Mundial, à medida que os Estados ampliaram suas ações e intervenções nas esferas sociais e econômicas. O campo de estudo das políticas públicas compreende três vertentes principais: a análise política, que busca identificar medidas eficazes; os instrumentos de ação estatal disponíveis; e o processo decisório, que examina os mecanismos pelos quais as decisões são tomadas. Assim, as políticas públicas expressam os objetivos, as estratégias e as ações empreendidas pelo poder público para a gestão das demandas sociais, políticas e econômicas (Oliveira, 2010).

Além disso, é fundamental reconhecer que indivíduos e grupos sociais frequentemente buscam influenciar a formulação dessas políticas por meio da educação, da militância, da mobilização social e da atuação de grupos de interesse organizados.

As políticas públicas exercem papel determinante na configuração das leis que são aprovadas, na alocação de recursos financeiros e na definição dos temas considerados prioritários pela sociedade (Oliveira, 2010). Importa destacarmos que tais políticas não se

¹⁴ Os tipos de políticas públicas, segundo Oliveira (2010), são: política regulatória – impõe limites ao comportamento de determinados grupos ou indivíduos identificáveis, reduzindo sua liberdade ou discricionariedade para agir ou não agir. Geralmente resulta de conflitos entre dois ou mais grupos, havendo vencedores e perdedores claramente definidos. Aplica sanções punitivas e abrange, por exemplo, a regulamentação de atividades criminosas, empresariais, o controle de armas, o acesso a bens públicos, a proteção do consumidor e a regulamentação de medicamentos; política distributiva – concede benefícios governamentais a indivíduos ou grupos específicos, utilizando fundos públicos, sem que haja custos diretos discerníveis para outros grupos. Há pouca competição entre os grupos e, embora existam vencedores claros, os perdedores não são facilmente identificáveis. Exemplos incluem subsídios agrícolas e pesquisas financiadas pelo governo; e política redistributiva – promove uma realocação deliberada de recursos entre grupos sociais identificáveis, envolvendo uma redistribuição de poder entre os que têm e os que não têm. É de difícil implementação devido à resistência dos grupos potencialmente prejudicados. Dentre os exemplos, estão programas de assistência social, subsídios habitacionais, imposto de renda progressivo, seguridade social e serviços públicos de saúde.

limitam ao cumprimento de promessas de campanha; ao contrário, muitas vezes são fruto de processos complexos de negociação entre agentes com interesses distintos, inclusive envolvendo atores externos ao governo, como especialistas das áreas da saúde, educação, ciência ou meio ambiente.

Em geral, a formulação de políticas públicas demanda tempo e articulação entre diversas instituições que contribuem para sua estruturação e detalhamento. Essas políticas são, em essência, respostas governamentais a problemas coletivos, buscando oferecer soluções que atendam ao interesse público (Oliveira, 2010). Dessa forma, constituem diretrizes fundamentais que orientam decisões políticas subsequentes e moldam o funcionamento das instituições públicas e o comportamento da sociedade.

As políticas públicas, portanto, representam um dos principais instrumentos de concretização dos valores, princípios e objetivos de uma sociedade democrática. Sua construção é resultado de esforços coletivos envolvendo governos, instituições, organizações da sociedade civil e cidadãos, o que as torna uma via legítima e eficaz de participação social. Considerando que os ocupantes do poder mudam periodicamente em regimes democráticos, é importante salientarmos que, embora os mandatários possam ser substituídos, as políticas que eles implementam tendem a perdurar, influenciando a vida social mesmo após o fim de seus mandatos (Oliveira, 2010). Tal permanência pode ser benéfica ou prejudicial, dependendo do impacto gerado por essas políticas, razão pela qual se reforça a importância do voto consciente e do engajamento na vida política.

Nesse contexto, a internacionalização das políticas educacionais adquire especial relevância. Conforme Libâneo (2016, p. 3):

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação.

Diante disso, entendemos que a internacionalização das políticas educacionais pode impactar significativamente o sistema educacional brasileiro, influenciando desde a definição de diretrizes curriculares até metodologias de ensino, formas de avaliação, critérios de financiamento e processos de formação docente.

O tamanho do governo federal do Brasil aumentou cerca de dez pontos percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) desde meados da década de 1980, refletindo as crescentes

expectativas dos cidadãos em relação ao papel do Estado na melhoria das condições de vida. Todavia, o desempenho estatal tem ficado aquém dessas expectativas. Apesar de o Brasil gastar proporcionalmente mais que outros países emergentes, os resultados em áreas fundamentais como saúde, educação, segurança pública e infraestrutura permanecem insatisfatórios.

As falhas do Estado decorrem de múltiplos fatores: excesso de normas e regulamentações; rigidez orçamentária e limitada credibilidade fiscal; fragmentação na prestação de serviços; deficiências no planejamento, monitoramento e avaliação de projetos e políticas; práticas ineficientes de gestão de recursos humanos, que não incentivam o desempenho; judicialização de decisões políticas; e crescente aversão ao risco por parte da burocracia.

Essa configuração pode ser compreendida à luz do processo histórico de modernização conservadora, marcada, segundo Coutinho (1979), pela adoção da “via prussiana” no Brasil.

Como já foi assinalado várias vezes, as transformações políticas e a modernização econômico-social no Brasil foram sempre efetuadas no quadro de uma ‘via prussiana’, ou seja, através da conciliação entre frações das classes dominantes, de medidas aplicadas ‘de cima para baixo’ com a conservação essencial das relações de produção atrasadas (o latifúndio) e com a reprodução (ampliada) da dependência ao capitalismo internacional; essas transformações ‘pelo alto’ tiveram como causa e efeito principais a permanente tentativa de marginalizar as mas populares não só da vida social em geral, mas sobretudo do processo de formação das grandes decisões políticas nacionais. Os exemplos são inúmeros: quem proclamou nossa Independência política foi um príncipe português, numa típica manobra ‘pelo alto’; a classe dominante do Império foi a mesma da época colonial; quem terminou capitalizando os resultados da proclamação da República (também ela proclamada ‘pelo alto’) foi a velha oligarquia agrária; a Revolução de 1930, apesar de tudo, não passou de uma ‘rearrumação’ do velho bloco de poder, que cooptou — e, desse modo, neutralizou e subordinou — alguns setores mais radicais das camadas médias urbanas; a burguesia industrial floresceu sob a proteção de um regime bonapartista, o Estado Novo, que assegurou pela repressão e pela demagogia a neutralização da classe operária, ao mesmo tempo em que conservava quase intocado o poder do latifúndio, etc. Mas essa modalidade de ‘via prussiana’ ou de ‘revolução- -restauração’ (Gramsci) encontrou seu ponto mais alto no atual regime militar, que criou as condições políticas para a implantação em nosso País de uma modalidade dependente (e conciliada com o latifúndio) de capitalismo monopolista de Estado, radicalizando ao extremo a velha tendência a excluir tanto dos frutos do progresso quanto das decisões políticas as grandes massas da população Nacional (Coutinho, 1979, p. 41-42).

Coutinho (1979) destaca ainda tanto os limites dessa via, sobretudo no processo

histórico de atomização da sociedade civil no Brasil, coroado por meio do golpe militar¹⁵, quanto a importância das lutas pela renovação democrática, ainda que num primeiro momento não ultrapassem os limites da democracia liberal. A esse respeito, afirma o autor:

Uma direta consequência da ‘via prussiana’ foi gerar uma grande debilidade histórica da democracia no Brasil. Essa debilidade não se expressa apenas no plano do pensamento social (basta lembrar o caráter conciliador do nosso liberalismo), ela tem consequências na própria estrutura do relacionamento do Estado com a sociedade civil, já que ao caráter extremamente forte e autoritário do primeiro corresponde a natureza amorfa e atomizada da segunda. Essa debilidade histórico-estrutural da democracia, aliada à presença de um regime profundamente antidemocrático, faz com que o processo de renovação democrática assume como tarefa prioritária de hoje a construção e consolidação de determinadas formas de relacionamento social que, num primeiro momento, não deverão provavelmente ultrapassar os limites da democracia liberal. Em termos de conteúdo, isso significa que as forças hegemônicas do novo regime liberal continuarão a ser, durante um certo tempo, os monopólios nacionais e internacionais, ainda que essa hegemonia seja exercida de modo menos absoluto e despótico que sob o atual regime (Coutinho, 1979, p. 42).

Frente a esse cenário, alguns pontos de entrada para uma reforma do Estado brasileiro incluem a revisão do processo orçamentário — com vistas à redução da rigidez fiscal —, o fortalecimento da capacidade estatal em planejamento, monitoramento e avaliação, a consolidação e integração da prestação de serviços, além da reforma da administração pública. A ampliação das parcerias público-privadas na oferta de serviços mostra-se promissora, mas exige marcos regulatórios mais sólidos e independentes para alcançar resultados mais eficazes.

Embora o Brasil invista mais em educação do que a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) — e muito mais do que diversos países de renda média —, os resultados educacionais continuam aquém do esperado. Melhorar esses resultados exige deslocar o foco do volume de gastos para a efetividade das políticas educacionais. Dentre as medidas sugeridas, destacam-se: (i) ampliar o acesso e qualificar a Educação Infantil; (ii) atualizar os currículos, com ênfase no ensino médio; (iii) reformular a formação inicial e os critérios de seleção de professores, além de fortalecer a formação continuada; (iv) aperfeiçoar a governança educacional, com foco em desempenho e redução da interferência política; e (v) revisar os mecanismos de vinculação orçamentária e redesenhar as

¹⁵ De forma geral, há um consenso de que o regime civil-militar teve início em abril de 1964, por meio de um golpe de Estado que concentrou o poder Executivo nas mãos das Forças Armadas. Os opositores do regime foram alvo de perseguições, torturas, assassinatos e desaparecimentos forçados. A análise desse período é complexa, não apenas por sua relevância histórica, mas também porque seus efeitos ainda reverberam na sociedade brasileira, gerando divisões em diversos grupos sociais (Coutinho, 1979).

transferências de equalização, de modo a criar incentivos para o aprimoramento da qualidade e a redução das desigualdades regionais e socioeconômicas (Soares, 2020).

Contudo, esses diagnósticos e prescrições do BM não estão isentos de críticas. Para Leher (1998, p. 9):

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a ‘explosão’ dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (‘todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego’), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas.

Além disso, os dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA), coordenado pela OCDE, são frequentemente utilizados pelo BM como base para estabelecer comparações internacionais. Segundo o relatório de 2017, países como Colômbia e Indonésia obtiveram desempenhos semelhantes ao do Brasil no PISA, ainda que com gastos significativamente menores por aluno. Já nações como Chile, México e Turquia, com investimentos similares aos do Brasil, apresentaram resultados educacionais superiores (Soares, 2020). Esse tipo de análise, embora relevante, muitas vezes ignora as complexas dimensões históricas, sociais e institucionais que influenciam o desempenho educacional

Por fim, cabe destacarmos que a utilização desses indicadores internacionais, bem como os diagnósticos e propostas oriundos de organismos multilaterais como o BM, deve ser feita com olhar crítico. A seguir, o Quadro 1 apresenta quatro dimensões selecionadas a partir das análises do BM sobre a educação no Brasil, as quais ajudam a ilustrar tanto a racionalidade técnica dessas proposições quanto os seus limites estruturais.

Quadro 1 – Eficiência dos gastos com educação no Brasil segundo o Banco Mundial

A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação	O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos, e a formação é de baixa qualidade. E além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados ao desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande
--	---

	número de professores que se aposentarão nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores, necessários para substituir os que se aposentarão.
O piso salarial dos professores está em linha com outros países com renda <i>per capita</i> similar	No entanto, os salários dos professores no Brasil aumentam rapidamente após o início da carreira. Devido às promoções automáticas baseadas nos anos de serviço e da participação em programas de formação, em 15 anos de carreira os salários se tornam duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais. Essa evolução supera significativamente a maioria dos países no mundo. Além disso, vale destacar que os professores brasileiros têm direito a planos previdenciários relativamente generosos quando comparado a outros países da OCDE. Essa generosidade dos benefícios previdenciários é muito superior aos padrões internacionais.
A ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores	Aproximadamente 39% da ineficiência dos gastos brasileiros com educação está associada às baixas razões aluno-professor (RAP). Se todas as escolas atingissem a fronteira de desempenho, o Brasil poderia aumentar o número de estudantes por professor em 33% no ensino fundamental e em 41% no ensino médio. [...] Em grande parte, esse problema poderia ser solucionado por meio da não reposição de parte dos professores que se aposentarão em breve.
Também é possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo	Professores no Brasil dedicam uma parte do tempo em atividades pouco produtivas. Em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%. [...] A literatura internacional oferece algumas possíveis soluções: introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas.

Fonte: Soares (2020, p. 3).

As políticas públicas podem ser interpretadas de diversas maneiras, mas há consenso entre muitos estudiosos de que elas somente podem ser plenamente compreendidas a partir da análise de seus propósitos. Nesse sentido, as políticas públicas têm como função central concretizar os objetivos do Estado, expressos em sua legislação interna ou em tratados e convenções internacionais dos quais é signatário — e não, necessariamente, garantir direitos sociais. Mesmo Estados de orientação liberal, sem compromisso explícito com a promoção de direitos, implementam políticas públicas. Por isso, não é adequado considerar automaticamente as ações estatais voltadas para a garantia de direitos sociais como políticas públicas em sentido estrito.

Assim, se tomarmos o conceito de política pública em seu sentido mais amplo — como qualquer ação ou iniciativa do Estado para efetivar medidas ou programas —, as ações de promoção de direitos sociais poderiam ser incluídas nesse escopo. No entanto, essa definição

torna-se tão abrangente que acaba por englobar até mesmo medidas relacionadas à organização burocrática interna do próprio Estado, esvaziando a especificidade do conceito.

No caso das políticas públicas de educação voltadas para a EJA, observamos que são relativamente recentes na história brasileira, com “cerca de 50 anos de histórias de lutas” (Lima, 2017, p. 361). Sua trajetória tem sido marcada por campanhas de alfabetização e projetos pontuais, geralmente caracterizados pela provisoriedade, pulverização de ações e descontinuidade de políticas. Isso reflete a fragilidade histórica dessa modalidade de ensino dentro do sistema educacional brasileiro.

A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores. Daí, o dispositivo da LDB prevendo a criação de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores (Saviani, 2008, p. 218-221).

Uma análise das transformações na EJA durante os primeiros anos do século XXI permite destacar quatro aspectos principais, sendo o mais relevante a ampliação da proteção aos direitos de jovens e adultos. Essa ampliação passou a incluir não apenas a alfabetização e o ensino fundamental, mas também o acesso ao ensino médio e à formação profissional — inclusive para pessoas privadas de liberdade. Tal avanço possibilita uma atuação mais efetiva de agentes públicos, como a Defensoria Pública e a advocacia, na redução da lacuna existente entre as normas legais e a efetividade das políticas que visam assegurar os direitos educacionais dos cidadãos.

A segunda marca significativa do período analisado foi a incorporação da EJA às políticas educacionais voltadas ao ensino fundamental, o que resultou na implementação de diversos programas e estratégias diferenciadas. Embora os impactos dessas ações tenham sido limitados, e tenham inclusive gerado críticas à eficácia da EJA, elas também proporcionaram aprendizados relevantes. Tais experiências acumuladas podem servir de base para a reestruturação e o aprimoramento das políticas públicas voltadas a esse público.

O terceiro aspecto refere-se ao desafio complexo enfrentado pelas sociedades contemporâneas na consolidação de uma cultura efetiva de direitos educacionais, sobretudo no campo da Educação ao Longo da Vida. A superação desse desafio exige o desenvolvimento de ações concretas que promovam a plena realização desses direitos, superando políticas educacionais fragmentadas ou inadequadas. Além disso, é essencial fomentar a participação social ativa, de forma a transformar demandas educacionais em compromissos efetivos por parte do Estado.

O quarto ponto central — alvo das agendas educacionais nacionais e internacionais mais recentes — diz respeito à prevalência de uma abordagem utilitarista da aprendizagem ao longo da vida. Essa concepção, centrada na lógica da competitividade econômica, tende a subordinar os processos educativos às exigências do mercado de trabalho, frequentemente por meio de estratégias de privatização e de flexibilização curricular.

A superação desse cenário demanda um aprofundamento das discussões sobre modelos educacionais alternativos, assim como o fortalecimento das capacidades de mobilização política dos cidadãos. É por meio dessa mobilização que será possível incidir sobre os processos decisórios em diferentes escalas — local, nacional e global.

1.2.1 O que devem garantir as políticas públicas para EJA

As DCNs para a EJA (Brasil, 2000) promovem a ideia de uma educação contínua ao longo da vida, superando a visão anterior, que limitava essa modalidade ao papel de compensar a escolaridade não concluída, como preconizado pela legislação anterior (LDB n.º 5.691/71). Nesse novo modelo, as funções de recuperação, equilíbrio e aprimoramento não se restringem a preencher lacunas, devendo garantir o direito à educação para todos, ampliar o acesso e a permanência daqueles que enfrentaram maiores dificuldades no processo educativo e, principalmente, facilitar o aprendizado contínuo.

Essas responsabilidades exigem ações coordenadas tanto em níveis mais amplos, como nos governos e departamentos de educação, quanto em contextos locais, como nas escolas e suas respectivas equipes pedagógicas. Paiva (2006) pontua que a presença de uma base legal para garantir direitos não implica, por si só, na efetivação desses direitos. A busca por direitos nem sempre resulta na sua materialização, o que nos leva à compreensão de que ter documentos legais é insuficiente; é fundamental que os princípios e objetivos estabelecidos sejam incorporados na prática dos gestores educacionais, incluindo aqueles diretamente envolvidos

na implementação da EJA.

Com base nos pontos mencionados e nas discussões anteriores, o objetivo deste subitem é analisar as garantias que as políticas públicas devem assegurar para a EJA, com referência às diretrizes do PNE para a EJA (PNE 2014-2024). Muitas das ações previstas ainda não foram implementadas de forma efetiva, enquanto outras foram parcialmente executadas ou até inviabilizadas, resultando em uma taxa de alfabetização abaixo do esperado e necessário.

A implementação da EJA ainda enfrenta sérios obstáculos, muitos deles decorrentes de riscos impostos pelos decretos recentes e pela conjuntura política atual, que ameaçam a garantia de educação gratuita e de qualidade para jovens e adultos. O impacto dessas propostas legislativas, ratificadas por órgãos governamentais, é significativo, pois restringem o acesso dos jovens à educação e comprometem a eficácia das políticas educacionais voltadas a esse público.

Este subitem tem como objetivo apresentar e contextualizar o projeto de EJA no Brasil, destacando sua relação com a política educacional, visando a transformação social da população brasileira que, historicamente, não teve acesso à educação. A trajetória dessa modalidade de ensino é marcada por um longo histórico de exclusão e violação de direitos, reflexo da realidade social e educacional do Brasil. O ensino, que historicamente foi acessível apenas aos privilegiados, marginalizou amplamente afrodescendentes, pessoas de baixa renda, portadores de deficiência e outros grupos excluídos pela sociedade, impedindo-lhes o direito fundamental à educação.

No Brasil, o sistema educacional da EJA enfrenta uma série de desafios, como a falta de investimentos adequados, a escassez de parcerias privadas e políticas educacionais restritivas. Há uma necessidade urgente de priorizar a educação integral, a valorização da autonomia dos professores e a adoção de abordagens transformadoras, a fim de enfrentar a desigualdade educacional e promover a verdadeira transformação social (Lima, 2017).

No país, milhões de pessoas ainda não sabem ler nem escrever, evidenciando a urgente necessidade de uma política pública eficaz para combater a desigualdade educacional. A EJA não deve se limitar à simples alfabetização, devendo também incorporar a formação política dos indivíduos, de modo a promover a emancipação e enfrentar ideologias conservadoras e fascistas (Soares, 2002).

De acordo com documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO (2009), a escrita está presente em praticamente todos os aspectos da convivência e da comunicação no mundo contemporâneo, sendo fundamental possuir habilidades avançadas para utilizá-la de maneira eficaz. Na sociedade letrada, somos diariamente desafiados a nos expressar por meio de textos escritos, seja para ler, escrever,

debater ou ouvir textos, utilizando diversos materiais como cadernos, livros, jornais, revistas, panfletos e recursos multimídia como televisão, cinema, computadores, telefones celulares e caixas eletrônicos.

Além disso, a escrita é uma ferramenta cultural essencial para estabelecer conexões sociais, organizar a vida em comunidade, registrar e divulgar conhecimento, promover o acesso à cultura e facilitar a interação entre as pessoas.

Durante a maior parte do século XX, uma pessoa era considerada letrada se fosse capaz de registrar sua própria identidade e compreender palavras ou frases básicas. Supunha-se que, após aprender gradualmente as letras, sílabas e palavras, o indivíduo estaria apto a utilizar a escrita de forma cotidiana e a prosseguir com seu aprendizado. Diversas estratégias e métodos de ensino para jovens e adultos em processo de alfabetização foram fundamentados na ideia de que aprender a ler e escrever poderia ser o ponto de partida para transformações significativas, tanto no plano pessoal quanto social (Soares, 2002).

O envolvimento da comunidade em garantir o acesso à educação para todos, somado às transformações sociais e culturais no final do século XX, e aos avanços na pesquisa científica, provocou uma mudança significativa na visão predominante sobre os métodos de alfabetização¹⁶. Essas mudanças influenciaram diretamente as políticas e práticas educacionais nesse campo. No entanto, essa transição também gerou conflitos, pois as novas ideias sobre alfabetização foram recebidas com resistência por diversos acadêmicos e responsáveis pelas políticas educacionais vigentes. Como resultado, uma diversidade de práticas pedagógicas passou a ser aplicada, refletindo um cenário de fragmentação nas abordagens de ensino (UNESCO, 2009).

Um exemplo disso pode ser observado no programa EJA, na qual, ao aproveitar as experiências e o currículo integrado, há a oportunidade de criar e construir, juntamente com os alunos, em vez de simplesmente seguir uma lógica predeterminada. Muitos professores envolvidos nesse sistema enfrentam desafios consideráveis, sendo, por vezes, submetidos a um

¹⁶ Os recursos disponíveis para o ensino da leitura eram bastante limitados, embora, a partir de meados do século XIX, já existissem alguns materiais impressos, como livros didáticos trazidos ou produzidos na Europa. De modo geral, o ensino da leitura iniciava-se com o uso das conhecidas cartilhas e, em seguida, os alunos liam e copiavam textos manuscritos. Naquele período, predominavam métodos de abordagem sintética, como o método alfabético, baseado na soletração das letras; o método fônico, que se centrava nos sons de cada letra; e o método silábico, com foco na pronúncia das sílabas. Assim, era comum iniciar o ensino da leitura pela apresentação das letras e seus respectivos nomes (método alfabético), de seus sons (método fônico) ou das famílias silábicas (método silábico), seguindo uma progressão crescente de complexidade. Após essa etapa, combinavam-se letras ou sons para formar sílabas, ou identificavam-se famílias silábicas, de modo a permitir a leitura de palavras formadas por esses elementos e, posteriormente, frases isoladas ou agrupadas. No que diz respeito à linguagem escrita, o foco recaía sobre a caligrafia e a ortografia, com aulas pautadas em cópias, ditados e construção de sentenças, priorizando-se a correta formação das letras (Lima, 2017).

ambiente autoritário, o que impede uma reflexão crítica sobre a exploração e a opressão presentes no processo educativo. A falta de investimentos e o aumento da presença de parcerias privadas no sistema de ensino da EJA ameaçam a qualidade e a acessibilidade do ensino público, o que torna ainda mais urgente o combate à violência e a promoção da transformação social por meio da alfabetização e conscientização (Lima, 2017).

De acordo com a legislação vigente, as políticas públicas para a EJA no Brasil devem priorizar a educação integral, contemplando tanto conhecimentos fundamentais quanto uma compreensão ampla do direito à educação. Isso é imprescindível para enfrentar a desigualdade educacional e promover o amor pela aprendizagem, distantes de um currículo que atenda exclusivamente aos interesses da classe trabalhadora. Portanto, é preciso fomentar uma formação política emancipatória.

Nesse contexto, importa salientarmos que a implementação das regulamentações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem gerado um controle crescente nas escolas e sobre os professores, limitando a autonomia e enfatizando a dependência da tecnologia. Entretanto, os educadores devem resistir a essa conformidade e, em vez disso, lutar por um projeto educacional centrado na emancipação humana, rejeitando as ideologias do individualismo e da meritocracia (Soares, 2002).

É fundamental criticar a falta de diálogo e debate na implementação da Resolução n.º 1 de 2021, que alinha a EJA à política nacional de alfabetização. Essa resolução põe em risco a luta histórica por direitos na educação de adultos e a descaracterização do currículo da EJA em função das demandas do mercado. É necessário resistir à lógica de padronização do ensino e, em vez disso, priorizar propostas alternativas que insiram a formação humana no centro, com uma escuta genuína dos alunos. Assim, é possível levantar dúvidas acerca da compatibilidade entre a EJA e a BNCC, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, criticando a superficialidade do alinhamento proposto entre ambos (Lima, 2017).

Diante disso, compreendemos que os professores devem refletir sobre sua autonomia e as experiências adquiridas em seu trabalho. A avaliação deve ser conduzida de maneira autônoma pelos alunos para evitar distorções e garantir o engajamento real dos estudantes. A educação continuada é essencial para evitar a exploração e a opressão. As altas taxas de evasão e reprovação na EJA exigem a busca por soluções alternativas, com ênfase no diálogo, na educação transformadora e no enfrentamento dos impactos da legislação na vida dos estudantes (Freire, 2014).

As estratégias governamentais voltadas para a EJA são recentes, como aponta Lima (2017, p. 361), com apenas meio século de lutas. Essas estratégias surgiram de campanhas de

alfabetização e projetos que se caracterizaram pela transitoriedade, dispersão e interrupção. As orientações educacionais nacionais para a EJA (Brasil, 2000b) reconhecem que a exclusão social, tão presente no país, é exacerbada pela falta de educação de muitos brasileiros, o que lhes nega o direito de participar plenamente da sociedade e se integrar de maneira mais eficaz à vida produtiva, com seus direitos devidamente garantidos. Além disso, as orientações ressaltam que a redução desse contingente não será alcançada por medidas emergenciais, e sim mediante ações planejadas e contínuas, que se complementem para garantir o respeito à integralidade dos sujeitos educacionais.

Refletir sobre esse grupo de pessoas e os métodos de ensino requer a compreensão de suas funções e objetivos específicos, além da busca pela aproximação com os princípios da escola popular e democrática, defendidos por Freire (2014). Ele concebe a EJA como um ato político e educativo, no qual é essencial a análise da realidade em que os indivíduos estão inseridos, para que adquiram as habilidades de leitura da palavra escrita necessárias em uma sociedade alfabetizada e engajada (Soares, 2002).

Portanto, é fundamental reconhecer que jovens e adultos têm o direito à educação em seu tempo, embora esse direito ainda não seja plenamente aceito pela sociedade e pelo governo, e se manifeste na produção de conhecimento dentro de uma sociedade diversa. A escola, nesse contexto, é o local onde ocorre a educação, com o objetivo de ampliar as habilidades sociais e profissionais. Ela reúne pessoas de diferentes origens e opiniões em um só ambiente, tornando-se um espaço de debates, interações, criatividade e construção de conhecimento. Por meio da leitura do mundo e de uma compreensão mais profunda, a escola estimula uma participação ativa. Assim, esse espaço se configura como uma das principais instituições comprometidas em promover reflexões sobre a sociedade, na qual novas formas de agir e viver são constantemente buscadas.

Atualmente, a EJA, tanto a nível nacional quanto estadual, tem oferecido aulas *on-line* para dar flexibilidade aos alunos adultos. Contudo, surgem preocupações com a incompatibilidade entre a EJA e a BNCC, a falta de uma formação humana integral na formação técnica e o descompasso entre os alunos e os cursos oferecidos. Esses desafios realçam a importância de uma formação política mais sólida e a melhoria da formação profissional dos professores. Destacamos, nesse cenário, a relevância da linguagem e da colaboração com a educação do campo, além de enfatizar a necessidade de os professores lutarem por reconhecimento e mudanças políticas vindas de baixo para cima (Lima, 2017).

Ao final desta breve discussão, que certamente não se encerra aqui, podemos afirmar que as necessidades da EJA fazem parte de uma realidade ainda pouco explorada. Considerando

a extensa análise das políticas públicas em todas as esferas sociais, há uma concordância entre os estudiosos sobre a urgência de um amplo debate acerca de um novo acordo federativo.

Atualmente, um dos temas em debate é a importância de reconhecer que as políticas sociais, como educação, saúde e assistência a populações vulneráveis, são implementadas principalmente pelos municípios. Em contrapartida, a maior parte dos recursos arrecadados ainda está centralizada sob o controle do governo federal. Esse cenário também impacta a EJA, muitas vezes negligenciada em comparação com outras modalidades da educação básica, o que é evidenciado pela falta de visibilidade social observada ao longo desta investigação.

Nesse sentido, em consonância com Arroyo (2007), é importante compreender quem são os jovens e adultos que buscam na educação uma solução para suas necessidades imediatas, e não apenas um foco no futuro. De fato, esses indivíduos buscam uma educação que ofereça solidez e os ajude a compreender e se posicionar nas interações, nos ambientes e nas circunstâncias cotidianas.

Portanto, é necessário o rompimento com esse paradigma, tendo como foco o presente. Deixar de lado as promessas antigas e não cumpridas e focar no que pode ser realmente alcançado, com o objetivo de diminuir as incertezas que frequentemente envolvem a vida desses jovens e adultos. Com relação ao trabalho, Arroyo (2007) argumenta que a geração de empregos não é suficiente para tirar essas pessoas da informalidade, pois, na fila do desemprego, outros indivíduos ocuparão as vagas antes deles, deixando-os, por um longo período, apenas com a opção do trabalho informal. Assim, resta claro que essa condição de instabilidade se tornou uma constante, afetando muitos adolescentes e adultos que vivem em uma situação de vulnerabilidade e fragilidade em suas formas de viver.

CAPÍTULO 2 – MAPEAMENTO DA TRAJETÓRIA DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM GOIÁS

A trajetória dos programas de alfabetização no Brasil revela uma persistente lacuna entre discurso e prática. Apesar das promessas de inclusão social e desenvolvimento, os programas de alfabetização no país ainda enfrentam o desafio crônico do analfabetismo (Castelli Júnior, 2014). Mesmo com décadas de esforços, o analfabetismo continua a ser um problema significativo, o que justifica a necessidade de revisitarmos a trajetória histórica dos programas e propostas de educação de jovens e adultos, especialmente no que tange à alfabetização. Com isso, buscamos compreender por que as metas estabelecidas muitas vezes não são cumpridas e por que as taxas de analfabetismo permanecem em níveis inaceitáveis.

Este capítulo analisa a história dos programas de alfabetização no Brasil e em Goiás, de modo a revelar como se deu o acesso à educação para essa parcela da população desde as primeiras campanhas. A premissa que desencadeou a discussão é a de que esse acesso foi limitado e, ao longo da implementação desses programas, houve constante escassez de recursos, além de uma instabilidade nas políticas públicas. A análise baseia-se no percurso histórico dos Programas de Alfabetização realizados no Brasil ao longo do século XX, conforme ilustrado no Quadro 2:

Quadro 2 – Percurso histórico dos Programas de Alfabetização no Brasil

Período	Programa	Contexto histórico	Objetivos principais	Características
Início do século XX	Primeiras campanhas	Período republicano busca por modernização	Elevação moral e intelectual, regeneração dos pobres	Escassas implementações face aos discursos
Décadas de 1940 e 1950	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)	Pós-guerra, busca por desenvolvimento	Alfabetização de Adultos	Centralização no ministério da Educação
Década de 1960	MEB, CPC	Governo Militar, repressão política	Educação popular, alfabetização como instrumento de transformação social	Método Paulo Freire, com foco em comunidades
Década de 1970	Mobral	Governo Militar busca por legitimidade	Erradicação do analfabetismo e	Logística militar, foco em metas quantitativas

			desenvolvimento econômico	
Década 1990	Alfabetização Solidária	Governo Fernando Henrique Cardoso Neoliberalismo	Redução do analfabetismo e parceria com a sociedade civil	Terceirização. Foco em municípios com baixo IDH
Início do Século XXI	Brasil Alfabetizado	Governo Lula Combate à fome e a miséria	Alfabetização de Adultos, inclusão social	Mobilização da Sociedade Civil. Foco em comunidades
De 2016 a 2022	Brasil Alfabetizado	Governo Temer e Governo Bolsonaro	Estagnação do Analfabetismo	Concepção neoliberal. Retrocesso na educação
De 2023 a atualidade	Brasil Alfabetizado e o Pacto pela Alfabetização de Jovens e Adultos	Governo Lula	Alfabetização de Adultos. Erradicar o Analfabetismo	Avanço da EJA. Ampliar o acesso à educação.

Fonte: Adaptado do estudo de Castelli Júnior (2014).

Com base no percurso histórico destacado no Quadro 2, apresentamos o panorama dos programas de alfabetização no Brasil, desde as primeiras iniciativas, no início do Período Republicano, até meados do século XXI, tendo como referência os estudos de Castelli Júnior (2014) e Di Pierro, Vóvio e Ribeiro (2008).

2.1 Décadas de 1940 e 1950 e as campanhas de alfabetização: desafios e descontinuidades

A história dos programas de alfabetização no Brasil remonta ao início do Período Republicano, quando a alfabetização era vista como uma questão fundamental para o desenvolvimento nacional. Na trajetória dos programas de alfabetização, desde o início do referido período até 1947, a política de alfabetização era considerada essencial para o desenvolvimento do país, sendo associada à elevação moral e intelectual da população, à regeneração dos menos favorecidos e à construção de uma sociedade mais civilizada.

No início do século XX, as pessoas não alfabetizadas no Brasil eram excluídas do mercado de trabalho formal, tendo menor acesso a empregos qualificados e melhores salários, em comparação com as pessoas alfabetizadas. Além da ausência de educação formal, havia o empecilho da participação política e social dessa camada da população, o que restringia a capacidade dos indivíduos de exercerem seus direitos e deveres como cidadãos (Costa; Araújo,

2011).

A intensificação da industrialização e da urbanização, a partir da década de 1930, revelou a importância estratégica da educação para o desenvolvimento do Brasil. A expansão das cidades e a complexificação do mundo do trabalho demandavam uma força de trabalho cada vez mais qualificada. Nesse contexto, o Estado assumiu o papel de ampliar e reformar o sistema educacional. O analfabetismo também estava intrinsecamente ligado às questões de raça e classe social, com as populações negras, indígenas e de baixa renda sendo as mais afetadas. Essa exclusão social e econômica gerava um círculo vicioso, perpetuando a pobreza e dificultando o desenvolvimento do país (Costa; Araújo, 2011).

Ao analisarmos o contexto histórico das primeiras iniciativas de alfabetização no Brasil, constatamos um cenário complexo e desafiador. O alto índice de analfabetismo, as desigualdades sociais e a falta de políticas públicas eficazes caracterizaram a educação brasileira nas primeiras décadas do século XX.

As primeiras campanhas de alfabetização surgiram na década de 1940, mas, apesar das boas intenções, a falta de recursos, a descontinuidade das políticas e a complexidade do problema do analfabetismo impediram o alcance de resultados mais significativos, levando a resultados limitados (Di Pierro; Vóvio; Ribeiro, 2008). Nesse sentido, as primeiras campanhas de alfabetização enfrentaram diversos obstáculos que limitaram seu alcance e eficácia.

O estudo de Costa e Araújo (2011) mostra que a fragmentação das iniciativas, a falta de recursos e a ausência de uma metodologia específica para a alfabetização de adultos foram alguns dos desafios enfrentados. Todavia, essas primeiras experiências foram fundamentais para a construção de um campo de conhecimento sobre a EJA e para a sensibilização da sociedade quanto à importância da alfabetização de jovens e adultos.

As experiências acumuladas nessas primeiras campanhas contribuíram para a formulação de políticas públicas mais abrangentes, dentre as quais se destaca a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que ocorreu entre 1947 e 1963 (Silva, 2015). Assim, a partir de 1947, com a criação do Serviço de Educação de Adultos, iniciou-se o movimento para políticas públicas mais estruturadas para a alfabetização, sendo a CEAA a primeira campanha nacional representativa, que buscava atender a uma parcela significativa da população jovem e adulta.

A CEAA revelou uma visão romântica e paternalista da educação de adultos. Segundo, Di Pierro, Vóvio e Ribeiro (2008) e Castelli Júnior (2014, p. 92), a alfabetização de adultos era vista como uma ferramenta para “[...] regenerar a massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares”. Essa perspectiva, segundo

os autores, desconsiderava as especificidades dos sujeitos e as desigualdades sociais, contribuindo para o fracasso dessa iniciativa.

A combinação dos fatores — a centralização do poder, a influência da Escola Nova e a demanda por educação gerada pelo processo de industrialização e urbanização — criou um cenário propício para a implementação de grandes projetos educacionais, como a CEAA, que representava uma tentativa de atender às demandas mercadológicas.

A esse contexto se junta uma visão nacionalista (patriótica) e higienista do problema do analfabetismo, considerado uma “disfunção”, “uma anomalia social”, com influência da medicina, que via o analfabeto e o analfabetismo como chagas nacionais, responsáveis pela miséria do país e pela impossibilidade ou dificuldade de desenvolvimento econômico, sobretudo no meio rural (Costa; Araújo, 2011).

Percebemos também que o ideário da segurança nacional, fortalecido no contexto político do Brasil pós-1930, influenciou a primeira fase da CEAA, coordenada por Lourenço Filho. Pontuamos que a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1931 e a crescente centralização da política educacional proporcionaram um ambiente favorável à implementação de projetos alinhados com os objetivos do Estado Nacional.

Nesse contexto, e com esses movimentos políticos e ideológicos, a CEAA foi concebida como a primeira campanha oficial de caráter nacional para o combate ao analfabetismo. Mediante alguns documentos de sua fase inicial, foi possível identificar elementos do conjunto doutrinário e político erigido pelo Exército Brasileiro para a política educacional após 1935, apontando para a permanência e consolidação do conceito de segurança nacional no período de redemocratização. Observamos também que o próprio idealizador da CEAA e diretor-geral da campanha, Lourenço Filho, estava imbuído desse conjunto doutrinário e político, utilizando-o amplamente em sua produção acadêmica e discursiva (Costa; Araújo, 2011).

Outro desafio enfrentado por essas primeiras iniciativas foi a falta de uma metodologia pedagógica específica para a alfabetização de adultos. As autoras apontam que a metodologia utilizada era, em geral, adaptada dos métodos tradicionais de ensino para crianças, o que nem sempre se mostrava eficaz para um público com características e necessidades distintas. Além disso, a falta de formação adequada dos alfabetizadores dificultava a qualidade do ensino e a permanência dos alfabetizados nos programas.

Costa e Araújo (2011) argumentam que a CEAA, apesar de suas limitações, deixou um legado duradouro nas políticas de EJA no Brasil. A campanha, marcada pela influência do ideário da segurança nacional, priorizou a homogeneização da população e a mobilização social em torno de um projeto nacional unificador. Contudo, práticas como o apelo ao voluntariado, a

perspectiva de homogeneizar a população, desconsiderando a diversidade do adolescente e do adulto do campo e da cidade, de etnias, religiões e experiências laborativas distintas, e a visão do analfabeto como uma “tábula rasa”, persistem em algumas iniciativas contemporâneas.

Na sequência deste mapeamento das campanhas lançadas neste período, encontramos a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) — 1952 a 1963, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), que, de acordo com Di Pierro, Vóvio e Ribeiro (2008), obtiveram poucos resultados efetivos. A CNER foi concebida em um momento de profundas transformações socioeconômicas, marcadas pela industrialização e pela crescente influência de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO. Silva (2015) afirma que esses organismos, ao promoverem o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, viam a educação como uma ferramenta estratégica para modernizar as economias e reduzir as desigualdades sociais.

Essa campanha representou um marco importante na história da educação brasileira ao direcionar seus esforços para a melhoria da educação no campo. Entretanto, a formação de professores, um dos pilares da campanha, estava permeada por contradições. Ferreira (2018, p. 127) afirma que, ao buscar “civilizar o homem do campo”, a CNER desconsiderava as especificidades do contexto rural e as necessidades dos rurícolas, impondo um modelo de educação que, muitas vezes, era inadequado e descontextualizado. Nesse sentido, a CNER, além de combater o analfabetismo, tinha como objetivo preparar a força de trabalho rural para as demandas do mercado, buscando, assim, conter o êxodo rural.

Pretendia a CNER contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e crendices (Paiva, 2003, p. 225 *apud* Silva, 2015, p. 24).

A partir da realização do Seminário Interamericano de Educação, promovido pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1949, no Rio de Janeiro, o encontro se configurou como um momento de reflexão, planejamento e sistematização de diretrizes, dando origem a projetos de ações iniciais e campanhas de educação rural que avançariam pelos anos 1950. Esses projetos preconizavam que o homem do campo deveria ser integrado ao meio social por meio de ações solidárias e cooperativistas e pela divisão do trabalho (Ferreira, 2018).

Conforme Ferreira (2018), apesar de a CNER ter sido concebida como um instrumento de transformação social no campo, visando à modernização da agricultura e à integração dos rurais ao mercado, ela apostou na formação de "professoras missionárias", que eram responsáveis por disseminar um conjunto de valores e práticas alinhadas aos interesses de setores dominantes da sociedade (Ferreira, 2018).

Por meio de diversas ações educativas, como círculos de estudo e projetos de desenvolvimento comunitário, buscou-se transformar a mentalidade dos rurais, incentivando a adoção de práticas agrícolas modernas e o consumo de produtos industrializados. No entanto, essa campanha, ao desconsiderar as especificidades culturais e as necessidades reais das comunidades rurais, contribuiu para a aculturação e a desapropriação de seus saberes tradicionais, submetendo os rurais a um processo de modernização imposto de cima para baixo.

Ao propagar a valorização do meio e o preparo da juventude para dotá-la de conhecimento e disposição para se integrar às atividades comunitárias, a CNER promoveu o treinamento, em sua maioria, de professoras rurais leigas, sem habilitação específica para a atuação no magistério, tanto nos Centros de Formação, nos cursos de extensão ou treinamento, quanto nas escolas e nos Cursos Normais Rurais ou Cursos Regionais, de modo a doutriná-las para a atuação no meio rural, com a função intrínseca de difundir conhecimentos e promover a aceitação, receptividade e adesão aos seus programas e projetos (Ferreira, 2018).

Para Silva (2015), após o reconhecimento do insucesso das campanhas de massa de alfabetização, a década de 1950 testemunhou o surgimento da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que representou uma nova abordagem, priorizando a escolarização formal e a formação de professores, em contraposição às campanhas anteriores que se baseavam em uma metodologia de formação a curto prazo. Conforme destaca Paiva (2003), essa campanha, implementada entre 1958 e 1963 e idealizada durante o governo de Juscelino Kubitschek, contou com a participação de instituições como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), que realizaram estudos e pesquisas para embasar suas ações.

Conforme Paiva (2003), o plano piloto da CNEA, implementado em Leopoldina/MG, serviu como base para a expansão da campanha para outros municípios. Suas ações priorizavam a organização de classes de alfabetização e educação de adultos, e reconheciam a importância da escolarização infantil como forma de prevenir o analfabetismo. Como explica Ferreira (2018), a campanha foi implementada em diversos municípios brasileiros e incentivou a expansão da rede escolar primária e a ampliação da escolaridade, e tinha os seguintes objetivos:

- a) dotar a população brasileira da capacidade de ler e escrever;

- b) compreender as causas sociais e econômicas do analfabetismo, a fim de desenvolver ações mais eficazes;
- c) organizar classes de alfabetização e educação de adultos;
- d) experimentar mecanismos inovadores;
- e) promover a formação e o pagamento de incentivos financeiros aos professores;
- f) utilizar novas metodologias de ensino de alfabetização; e
- g) incentivar a promoção automática nos anos iniciais e o pagamento de incentivos financeiros aos professores.

Ressaltamos que a CNEA foi marcada por contradições e desafios, deixando um legado ambíguo. Apesar de ter contribuído para a expansão da escolarização e influenciado práticas pedagógicas, a falta de recursos e a pressão por resultados imediatos levaram ao seu encerramento prematuro, em 1961.

A despeito dessas contradições, Paiva (2003) entende que a CNEA deixou um legado importante para a educação brasileira, com seus estudos e propostas influenciando diretamente a prática pedagógica em diversas regiões e contribuindo para o surgimento de programas inovadores de educação popular. Para a referida autora, a extinção da CNEA representa uma perda significativa para a história da educação no país, evidenciando a fragilidade de políticas públicas que não são devidamente sustentadas.

Assim, ao refletirmos sobre a dinâmica desse intrincado período histórico, verificamos que a interrupção ou a extinção das campanhas revelam a complexidade de implementar políticas públicas de EJA em um contexto de grandes desigualdades sociais e econômicas.

2.2 Década de 1960 e 1970: as contribuições de Paulo Freire e o MOBRL

A década de 1960 foi marcada por um movimento de alfabetização de adultos baseado na pedagogia de Paulo Freire. Grupos como o Movimento de Educação de Base (MEB), liderado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e os Centros Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), implementaram programas inovadores que valorizavam a participação popular (Castelli Júnior, 2014). O Quadro 3, a seguir, apresenta um comparativo das ideias desses grupos na década de 1960:

Quadro 3 – Comparativo das características do trabalho de Alfabetização de Jovens e Adultos — MEB e CPC na década de 1960

Característica	Movimento de Educação de Base (MEB)	Centros Populares de Cultura (CPC)
Instituição de Origem	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil	União Brasileira dos estudantes (UNE)
Inspiração ideológica	Doutrina social da igreja Católica Humanismo cristão	Marxismo Pensamento crítico-nacionalista
Público-alvo	População rural Comunidades carentes	Estudantes, trabalhadores urbanos, comunidades populares
Objetivos principais	Alfabetização de adultos Desenvolvimento comunitário Formação de lideranças locais	Conscientização Política Transformação social Cultura Popular
Metodologia	Escolas radiofônicas Trabalho comunitário Catequese	Círculos de cultura: teatro, música, artes plásticas e debates
Vinculação Política	Próxima ao governo e procurava apoio para implementação das propostas	Oposição ao Governo com um caráter combativo
Ênfase	Desenvolvimento humano integral Valores cristãos Trabalho comunitário	Transformação social Luta de classe Cultura popular
Legado	Contribuiu para a expansão e formação da educação no campo Formação de lideranças comunitárias	Influenciou a cultura popular e o movimento estudantil Luta pela democratização da educação e da cultura

Fonte: Castelli Júnior (2014).

Essa síntese aponta as diferenças metodológicas entre o MEB e os CPCs, demonstrando que ambos compartilhavam o objetivo de promover a educação popular e a transformação social, baseados nos ideais freirianos. Esses movimentos surgiram em um contexto de efervescência social e política no Brasil, marcado pela luta por direitos sociais e pela oposição à ditadura militar, razão pela qual desempenharam um papel relevante na história da educação brasileira.

De acordo com Castelli Júnior (2014), os programas de alfabetização, ao adotarem a

proposta de Paulo Freire, que valorizava a cultura popular e utilizava palavras e temas geradores, permitiram que os alfabetizandos se reconhecessem como sujeitos históricos e sociais, capazes de se posicionarem como agentes de transformação social. Essa abordagem pedagógica, centrada no diálogo e na problematização da realidade, possibilitou que os participantes se tornassem protagonistas de seu aprendizado, resultando em um processo de aprendizagem mais significativo.

Um dos marcos dessa educação popular e do método de Paulo Freire foi a experiência de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, quando, em 1963, Freire conseguiu alfabetizar 300 adultos em 45 dias. Segundo Silva (2015), essa experiência rompe com paradigmas estabelecidos na educação brasileira, que, por muito tempo, esteve a serviço de uma visão elitista, focada na formação técnica e na preparação para o mercado de trabalho, mas que negligenciava o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de transformação dos sujeitos.

Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos. Consequentemente, este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito – converte-se para ele em caminho de opção. Neste momento, o homem se politizará a si mesmo (Freire, 1979, p. 26).

Foi nesse contexto que a pedagogia de Paulo Freire surgiu como alternativa radical. Sua proposta de alfabetização, centrada no diálogo e na problematização da realidade, propunha uma educação libertadora, capaz de empoderar os sujeitos e promover a transformação social. Brandão (1986) afirma que, ao trabalhar com as experiências de vida dos alunos e utilizar as palavras geradoras como ponto de partida para a alfabetização, Freire acreditava no potencial de não apenas ensinar a ler e escrever, como também de estimular a reflexão sobre o mundo e sobre a própria existência.

Dessa forma, a formação de círculos de cultura, nos quais os alunos discutiam temas relevantes para suas vidas, foi fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de agir sobre a realidade.

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância),

não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. [...] De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (Brandão, 1986, p. 9-10).

A politicidade da educação, intrinsecamente ligada às relações de poder e às questões sociais, é fundamental nesse processo. O diálogo, como instrumento central, permite que os sujeitos se libertem e se empoderem, desenvolvendo uma consciência crítica sobre a realidade social. Em vez de uma transmissão passiva de conhecimentos, o educador freiriano busca estimular a autonomia dos alunos e sua capacidade de agir sobre o mundo, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e participativo (Freire, 2014).

Segundo Silva (2015), a pedagogia freiriana, com seu enfoque na cultura popular e na conscientização, deixou um legado duradouro na educação mundial. No entanto, no Brasil, o golpe militar de 1964, com apoio dos Estados Unidos, interrompeu bruscamente o movimento de educação popular e reprimiu aqueles que buscavam uma educação mais justa e democrática, instaurando uma política educacional que não visava à conscientização nem à humanização. Líderes como Paulo Freire, defensores da emancipação dos sujeitos por meio da educação, foram acusados de subversão e de defenderem o comunismo, sendo perseguidos e exilados. Essa repressão política e ideológica mostrou o caráter autoritário do regime militar e seus esforços para silenciar vozes dissidentes.

Nesse novo contexto, o governo militar lançou o MOBRAL, em 1970, um programa de alfabetização massificado e tecnicista, que visava atender aos interesses do capital e fortalecer o modelo de desenvolvimento econômico adotado pela ditadura. De acordo com Castelli Júnior (2014), a promessa de erradicar o analfabetismo em poucos anos era, na verdade, mais um artifício para legitimar o regime e ocultar sua natureza autoritária e conservadora.

O Mobral, instituído durante a ditadura militar, transcendia a mera função de um programa de alfabetização. Concebido como uma peça fundamental na estratégia de consolidação do regime, ele visava ampliar a base de apoio popular do governo, especialmente em um momento em que a legitimidade do regime junto às classes médias encontrava-se abalada (Castelli Júnior, 2014, p. 4).

Com uma organização militarizada e ampla divulgação, o MOBRAL demonstrava o compromisso do governo com a educação popular, contribuindo para o fortalecimento eleitoral do partido no poder e, ao mesmo tempo, neutralizando o potencial de mobilização de setores da população dispostos a contestar o regime. A imposição do MOBRAL, segundo Paiva (2003), com suas características técnicas questionáveis, só foi possível graças ao caráter autoritário do

regime, que silenciou as críticas da comunidade educacional e impôs uma visão tecnocrática e despolitizada da educação.

Esse ‘desacerto técnico’ era, porém, a condição para aquilo que os representantes do regime viam como um ‘acerto político’, ou seja, para a utilização de um programa de educação de massa como instrumento para tentar atingir suas metas de ampliação das bases de legitimidade e de reforço da segurança interna do regime (Paiva, 2003, p. 337-338 *apud* Castelli Júnior, 2014, p. 93).

A análise da autora mostra como o MOBRAL era um programa com objetivos políticos claros: fortalecer a base de apoio do regime e legitimar sua autoridade. A ênfase em campanhas massivas e a utilização de uma logística militarizada revelam a natureza instrumental do programa.

Para Castelli Júnior (2014), a extinção do MOBRAL, em 1985, marcou o fim de uma era de imposição de políticas educacionais autoritárias e desvinculadas das necessidades da população. Com a redemocratização, a sociedade civil, que havia resistido ao regime militar, se reorganizou e revitalizou as práticas de educação popular, inspiradas nas ideias de Paulo Freire. Assim, comunidades eclesiais de base, associações de moradores e outras organizações da sociedade civil desenvolveram ações educativas que incluíam a alfabetização de jovens e adultos, buscando promover a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

Esse período foi fundamental para a ampliação dos direitos sociais e para a construção de políticas públicas democráticas e participativas na área da educação. Paulo Freire se destacou como um dos pioneiros na defesa da alfabetização de adultos e jovens, lutando fervorosamente contra a educação elitista, com o objetivo de promover uma educação democrática e libertadora, baseada na realidade e nas experiências dos educandos.

Ainda que, durante o período da ditadura militar, tenha sido criado um programa de alfabetização para adultos, o MOBRAL, ele se distanciava profundamente da proposta de Freire. Esse programa focava na habilidade de ler e escrever, utilizando materiais como cartazes de sílabas e fichas, sem a inclusão do diálogo e sem considerar o desenvolvimento crítico dos alunos. Ao contrário da abordagem freiriana, que visava à conscientização e à transformação social, o MOBRAL tratava a alfabetização de maneira tecnicista, despolitizada e desprovida de reflexão crítica.

2.3 Década de 1990: “Educação para Todos”

Com a promulgação da CF/1988, também chamada de Constituição Cidadã, ampliou-se o direito de voto aos analfabetos (em caráter facultativo) e a inclusão dos jovens e adultos com baixa escolaridade nas garantias de obrigatoriedade e gratuidade da educação, que antes se restringiam apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Esse marco reavivou a discussão sobre o acesso à educação como um direito fundamental no Brasil. Além disso, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos reforçou a urgência desse tema em uma escala global.

No entanto, cabe destacarmos que a expectativa gerada em torno da Constituição não se sustentou na perspectiva da EJA. Conforme Silva (2015), no início da década de 1990, já era visível que a prioridade estabelecida era a universalização do Ensino Fundamental. Em razão de pressões internacionais naquele período, tentou-se implementar o Plano Decenal de Educação (1993/2003), com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil em um prazo de dez anos. Contudo, de forma contraditória, nenhuma meta clara foi estabelecida, e a União não implementou políticas públicas específicas para essa área.

Diante desse cenário, Silva (2015) observa que foi a sociedade civil e alguns municípios que assumiram a responsabilidade de oferecer oportunidades de alfabetização.

Projetos como o Escola Zé Peão, em João Pessoa, que oferecia turmas de alfabetização e pós-alfabetização para trabalhadores da construção civil, em parceria com o sindicato e a universidade local, e o MOVA, em São Paulo, idealizado por Paulo Freire, demonstram a importância das iniciativas locais para atender às necessidades dessa população, especialmente em um contexto de ausência de políticas nacionais (Silva, 2015, p. 8).

Inspirado na educação popular, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) representou um avanço significativo na oferta de educação para jovens e adultos em diversas cidades brasileiras. Em São Paulo, o movimento se destacou por suas contribuições à democratização do ensino, em consonância com outras iniciativas dessa Secretaria Municipal de Educação. O projeto, que tinha a intenção de se integrar ao sistema educacional municipal, não resistiu às mudanças de gestão e foi descontinuado.

A LDB n.º 9.394/1996 institucionalizou a EJA como uma modalidade da Educação Básica, ampliando o acesso e garantindo a gratuidade para todos aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade regular, sem qualquer restrição de idade ou histórico escolar. Em resposta a esse cenário, o Brasil lançou, em 1997, o PAS uma iniciativa com o objetivo de

reduzir significativamente o número de analfabetos no país. Lançado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a liderança da primeira-dama Ruth Cardoso, o programa foi idealizado pelo Ministério da Educação e coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária. Seu principal objetivo era alfabetizar a população adulta, com foco em municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A iniciativa, baseada em parcerias entre o governo federal, municípios, empresas e universidades, buscava mobilizar a sociedade no combate às desigualdades regionais e sociais (Haddad; Di Pierro, 2000).

O PAS oferecia curso de alfabetização de curta duração, com foco em jovens e adultos residentes em áreas com altos índices de analfabetismo. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a rápida expansão do programa nos primeiros anos, impulsionada por um modelo de gestão inovador e pela mobilização de recursos e voluntários, permitiu alcançar um grande número de municípios e alunos. No entanto, os autores destacam que, menos de um quinto dos participantes adquiriu as habilidades básicas de leitura e escrita. Essa baixa taxa de sucesso foi atribuída à curta duração do curso, à definição restrita de alfabetização adotada pelo programa e à falta de articulação com a oferta de educação continuada nas redes públicas de ensino.

Silva (2015) observa que o PAS, além de se caracterizar por um modelo de alfabetização acelerado e por uma formação precária para os professores, contribuía para a perpetuação de desigualdades regionais, colocando as regiões Norte e Nordeste em posição de submissão em relação ao Sul e Sudeste. Ao analisar o programa, a referida autora demonstra os limites de um modelo que priorizou a rápida expansão da oferta educativa em detrimento da qualidade do ensino e da valorização dos profissionais da educação.

2.4 Século XXI: Programa Brasil Alfabetizado

O PBA, implementado em 2003 durante o primeiro governo do Presidente Lula, representou um avanço significativo na luta contra o analfabetismo no Brasil. Contudo, diversos estudos, como os de Castelli Júnior (2014) e Rummert e Ventura (2007), apontam para desafios e limitações na execução do programa. Enquanto Castelli Júnior destaca a importância da formação de educadores e da articulação com a EJA, Rummert e Ventura criticam a falta de alinhamento com a pedagogia de Paulo Freire e a priorização de números em detrimento da qualidade do ensino. Esta seção visa analisar as principais críticas ao PBA, com base nas pesquisas citadas, e discutir o impacto do programa na educação de jovens e adultos no Brasil.

O lançamento do PBA, em 2003, foi uma iniciativa coordenada pela Secretaria

Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), responsável por organizar e coordenar o programa, com a participação do governo, empresas, Instituições de Educação Superior (IES), Organizações não governamentais (ONGs), associações e outras organizações da sociedade civil. Por meio do Decreto n.º 4.834, o governo federal estabeleceu diretrizes para a implementação desse programa, que tinha como público-alvo jovens, adultos e idosos que não haviam sido alfabetizados na idade apropriada. O programa visava alfabetizar milhões de brasileiros e contribuir para sua inclusão social.

Como já mencionado, o PBA funcionava por meio de uma rede de parcerias entre o MEC e diversas instituições públicas e privadas, responsáveis pela execução das atividades de alfabetização em suas respectivas localidades. Os recursos financeiros destinados ao programa eram utilizados para diversas finalidades, como a formação de professores e coordenadores pedagógicos, a aquisição de materiais didáticos e a oferta de auxílios financeiros aos alunos. Castelli Júnior (2014) relata que, inicialmente, o programa obteve êxito na mobilização de recursos e na ampliação do acesso à alfabetização. Segundo o autor, a participação de educadores leigos e a flexibilidade na gestão foram fatores que contribuíram para a expansão geográfica do programa.

O documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), de 2011, intitulado “Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao Programa Brasil Alfabetizado”, destaca que um dos objetivos centrais do PBA era assegurar que jovens e adultos não apenas iniciassem, como também permanecessem nos processos de escolarização. Com foco nas regiões com maiores índices de analfabetismo, especialmente no Nordeste, o PBA visava alfabetizar a população e promover a inclusão social e o desenvolvimento pessoal dos participantes.

Para complementar as ações do PBA, o MEC criou, por meio da Resolução n.º 18, de 24 de abril de 2007, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Ao fornecer livros didáticos específicos para esse público, o PNLA desempenhou um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, contribuindo para o sucesso do PBA. Em 2009, o PNLA foi incorporado ao Plano Nacional do Livro Didático-EJA (PNLD-EJA), por meio da Resolução CD/FNDE n.º 51/2009, ampliando seu alcance e consolidando sua importância como política pública para a educação de jovens e adultos, com o objetivo de garantir o acesso a materiais pedagógicos de qualidade.

O PBA refletia a influência da pedagogia de Paulo Freire ao propor uma alfabetização que valorizasse a dialogicidade, o conhecimento de mundo dos educandos e a relação entre a escrita e as experiências de vida. O documento da SECAD de 2011 reafirma essa proposta

pedagógica, destacando a importância de integrar os princípios da educação popular e libertadora no processo de alfabetização.

Dentro dessa perspectiva, o processo de alfabetização no âmbito do PBA deveria considerar as práticas cotidianas dos alunos, valorizando a diversidade cultural e o mundo do trabalho, com o objetivo de resgatar os princípios de uma educação popular e libertadora. A intenção era garantir que os participantes do programa se apropriassem de conhecimentos e direitos fundamentais para o exercício da cidadania. A inclusão dos conhecimentos de Paulo Freire na formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas, como explicitado no documento da SECAD (Anexo A), demonstra a coerência entre a proposta pedagógica do PBA e a teoria freiriana.

O PBA, apesar de sua longa trajetória, enfrenta desafios significativos na avaliação de seus resultados. A falta de dados precisos sobre o aproveitamento dos participantes e a desativação da plataforma de gestão de indicadores em 2015 dificultam a mensuração do impacto do programa.

Segundo Castelli Júnior (2014), a ausência de uma articulação efetiva entre o programa de alfabetização e a EJA dificultava a continuidade dos estudos para os alunos que concluíam os cursos.

Após os primeiros anos de criação do programa, além dos resultados insatisfatórios, verificava-se que havia os seguintes problemas: um baixíssimo valor investido por aluno, quando comparado com qualquer aluno das redes públicas de ensino; processo de formação de turmas permeado por relações clientelistas; insuficiente formação dos educadores; insuficiência do trabalho de formação inicial e continuada dos educadores; baixos valores pagos aos educadores e coordenadores; insuficiente controle do processo e de avaliação dos resultados; baixíssimo encaminhamento dos egressos do programa para EJA (Castelli Júnior, 2014, p. 102-103).

Diversos fatores contribuíram para esses resultados insatisfatórios. Dentre eles, destaca-se o baixo investimento por aluno, uma vez que os recursos destinados ao programa eram insuficientes para garantir a qualidade do ensino e a conclusão dos cursos.

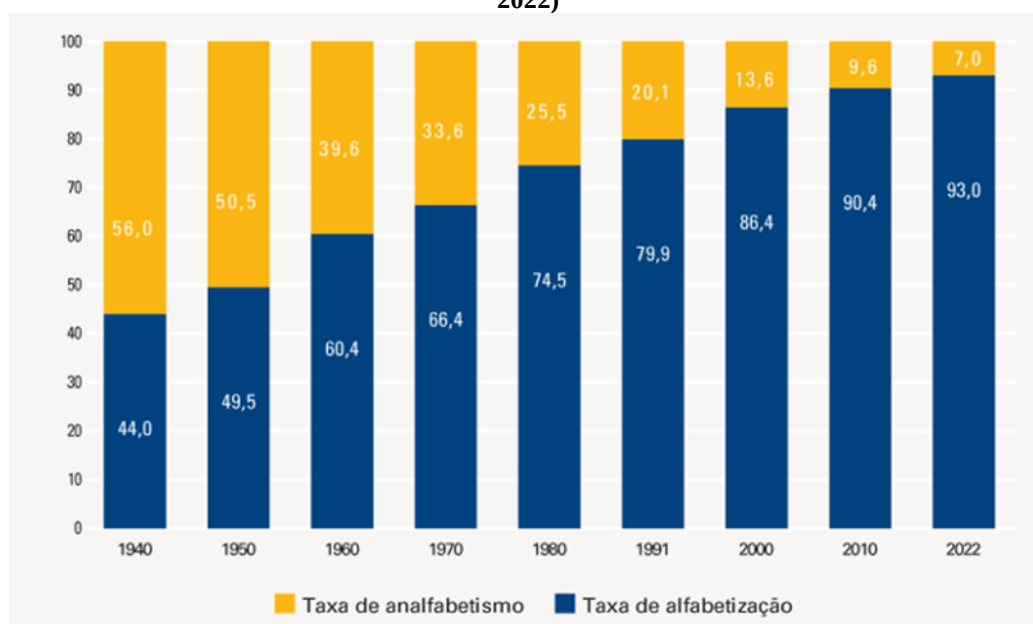
Estudos de Rummert e Ventura (2007) e Brasil e Zappellini (2017) destacam a fragilidade do PBA em consolidar a EJA. apontam a fragilidade do PBA em consolidar a EJA. Ao não articular a alfabetização com políticas públicas mais amplas, o programa não conseguiu garantir a continuidade dos estudos para a maioria dos alunos alfabetizados. O estudo realizado por Brasil e Zappellini (2017) revelou que apenas 7% dos alunos deram continuidade aos estudos na EJA, evidenciando a necessidade de aprimorar as estratégias para garantir a permanência

dos estudantes no sistema educacional. A Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) indicou uma redução no número de analfabetos no Brasil, mas não permite atribuir essa queda exclusivamente ao PBA (IBGE, 2014).

De acordo com Brasil e Zappellini (2017), a ausência de informações detalhadas impede uma análise precisa da contribuição do programa para a redução do analfabetismo. No entanto, as autoras apresentam dados do MEC, conforme a Figura 1, revelando uma diminuição no número de atendimentos do PBA a partir de 2013. Elas destacam também que o caráter programático do PBA, em contraste com uma política pública mais estruturada, facilitou seu eventual cancelamento.

Além disso, o investimento de R\$ 330 milhões entre 2003 e 2005 resultou em uma redução de apenas 0,3% no número de analfabetos, evidenciando a ineficiência do programa. A ênfase em números e resultados imediatos, em detrimento de uma abordagem que considere as especificidades do público da EJA, denota a falta de um compromisso sólido com a superação das desigualdades educacionais no Brasil. Para Rummert e Ventura (2007), o país ainda carece de políticas públicas que garantam tanto o acesso equitativo quanto a qualidade da educação para jovens e adultos. A Figura 1 ilustra uma evolução na taxa de alfabetização da população brasileira a partir de meados do século XX, com uma redução acentuada na taxa de analfabetismo.

Figura 1 – Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (%): Brasil (1940 – 2022)



Fonte: IBGE (2022).

Os dados demonstram a continuidade da tendência de crescimento da taxa de alfabetização no Brasil. O período entre 2000 e 2020 marca a continuidade de uma tendência histórica de aumento da taxa de alfabetização, iniciada nas décadas anteriores. Notamos a redução consistente da taxa de analfabetismo, que continua a diminuir de forma constante ao longo desse período. Quando comparado a períodos anteriores, observamos que a redução da taxa de analfabetismo se acelerou nas primeiras décadas do século XXI, indicando avanços significativos nas políticas educacionais.

Apesar de o PBA ter se inspirado nos princípios da pedagogia freiriana, sua implementação divergiu consideravelmente da proposta de Paulo Freire. Rummert e Ventura (2007) afirmam que, enquanto Freire defendia um processo de alfabetização que valorizasse o conhecimento prévio dos educandos e suas experiências de vida, o referido programa concentrou-se em números e certificados, perpetuando a exclusão de uma parcela significativa da população. As autoras também apontam que o PBA não considerou o contexto socioeconômico e cultural dos jovens e adultos trabalhadores, o que contraria os próprios princípios do programa. Essa falta de atenção às especificidades do público-alvo contribuiu para a baixa efetividade do programa.

Com relação à formação dos alfabetizadores, o estudo de Castelli Júnior (2014) revela que a formação foi incipiente e que a alta rotatividade dos alfabetizadores comprometeu o processo de ensino e aprendizagem, o que influenciou a alta taxa de desistência no programa. Quanto à gestão do programa, verificamos que a descentralização, aliada à falta de acompanhamento e avaliação, permitiu práticas clientelistas e o uso dos recursos para fins políticos.

Em suma, o PBA, ao longo de sua trajetória, demonstrou a complexidade de implementar políticas públicas de educação para jovens e adultos no Brasil. Embora tenha contribuído para a redução do analfabetismo, o programa apresentou limitações significativas, como a falta de articulação com a EJA, a insuficiência de recursos e a formação inadequada dos educadores. A ênfase em números e resultados imediatos, em detrimento da qualidade do ensino e do acompanhamento dos alunos, comprometeu a efetividade do programa. As pesquisas analisadas mostram que o PBA não conseguiu garantir a permanência dos alunos na educação e a superação das desigualdades educacionais no país.

2.4.1 Alfabetização nos governos Temer e Bolsonaro: silêncio e inatividade na EJA

A trajetória da educação brasileira, como aponta Saviani (2020), é marcada por uma profunda precarização, caracterizada por quatro eixos interligados: a protelação, que evidencia a falta de compromisso com a resolução de problemas como o analfabetismo; a filantropia, que transfere para a sociedade civil a responsabilidade que é do Estado; a fragmentação, que demonstra a falta de planejamento e coordenação nas políticas educacionais; e a improvisação, que revela a superficialidade e a falta de visão em longo prazo. Esses fatores resultam em uma educação de baixa qualidade e desigual para a maioria da população.

De acordo com Ramallete (2023), o retrocesso na educação entre 2016 e 2022 foi impulsionado por um projeto neoliberal que visava submeter a educação aos interesses do mercado. Essa ofensiva, segundo os autores, foi intensificada nesse período e teve como alvo principal os trabalhadores, que viram seus direitos e condições de trabalho cada vez mais precarizados. As autoras destacam que a mercantilização e a moralização do ensino foram as principais ferramentas utilizadas para enfraquecer a educação pública e garantir a formação de uma mão de obra barata e dócil ao sistema capitalista.

Assim, a educação brasileira foi alvo de uma ofensiva neoliberal, marcada por retrocessos. Segundo Batista *et al.* (2020), sob a influência de grupos empresariais, políticas educacionais foram definidas com o objetivo de subordinar a escola aos interesses do mercado, além de manter as desigualdades sociais e a desqualificação do conhecimento. Essa ofensiva contra a educação, como assinalado por Lombardi e Lima (2018), foi demarcada por cortes orçamentários e pela imposição de uma racionalidade mercadológica, com o intuito de garantir a formação de mão de obra barata para o capital.

Para Araújo (2021), o golpe de 2016 e a subsequente ascensão de Michel Temer ao Poder Executivo marcaram uma ruptura na trajetória da educação brasileira. Ao retomar o poder, a elite conservadora e seus aliados restauraram um modelo educacional que privilegia a formação profissionalizante e técnica em detrimento da formação integral e crítica. Segundo a autora, esse modelo, que remonta ao Período Colonial, foi parcialmente superado durante os governos petistas, mas voltou à tona com o golpe, aprofundando o dualismo educacional e reafirmando a visão utilitarista e reducionista da educação como mera ferramenta de preparação para o mercado de trabalho.

Com efeito, a modernização da educação brasileira se fecha para a problemática das desigualdades educacionais fincadas desde os primórdios desta política em nosso país e reedita tais desigualdades por meio da

mercantilização do direito à educação, do engessamento da prática docente, do esvaziamento da educação tornada pragmática e conteudista, reverberando na manutenção e no acirramento da dicotomia entre estudantes que podem pagar por um ensino de qualidade e estudantes que se submetem a um ensino precário; estudantes que possuem acesso ao conhecimento científico, cultural e artístico e estudantes que possuem acesso a um ensino minimalista, conteudista e voltado para o ingresso no mundo do trabalho (Araújo, 2021, p. 16).

A soma desses elementos gerou um cenário de precarização da educação, aumento das desigualdades e diminuição das perspectivas de futuro para o público-alvo da EJA. O estudo de Tatemoto (2018) mostra que, a partir do golpe de 2016, o país retornou à ortodoxia neoliberal, impulsionando políticas de ajuste fiscal e arrocho salarial que prejudicaram, principalmente, as classes populares.

O pretexto de garantir superávits primários e equilíbrio orçamentário foi utilizado como justificativa para o desmonte de políticas públicas, com impactos devastadores na educação. Tatemoto (2018) observa que a suspensão de recursos para o Programa Brasil Alfabetizado e o desmantelamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), por exemplo, resultaram na estagnação do analfabetismo (Figura 2) e na redução drástica das matrículas em programas como o Projovem Urbano e o Pronera. Esses cortes orçamentários, que atingiram diversas áreas, inclusive a EJA, evidenciam a priorização de interesses financeiros em detrimento do direito à educação.

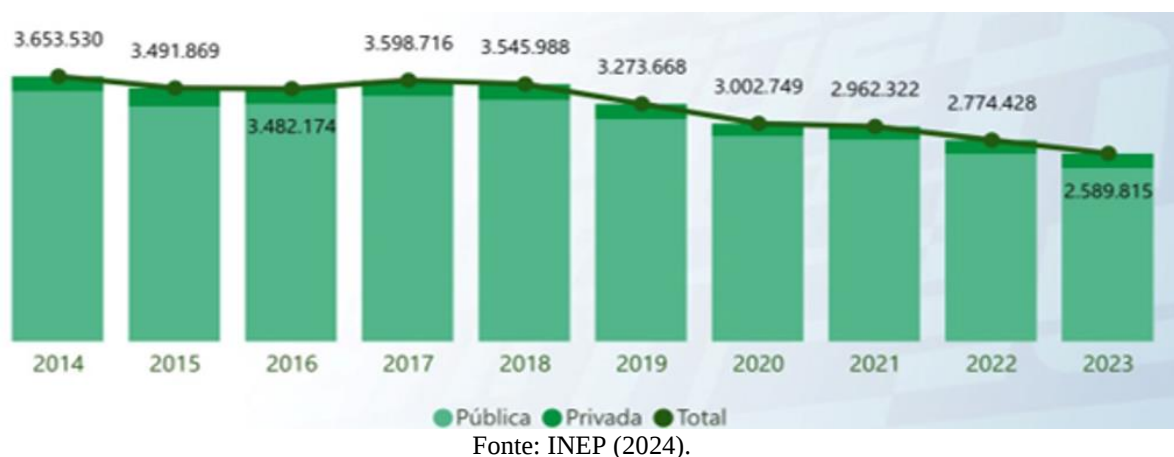
Apesar do lançamento do Programa Mais Alfabetização (PMALFA)¹⁷ durante o governo Temer, que se propôs a fortalecer a alfabetização no país, o programa apresenta uma lacuna significativa ao restringir seu foco às crianças. Essa decisão desconsidera a importância da alfabetização de jovens e adultos, comprometendo os avanços obtidos nas gestões de Lula e Dilma, que dedicaram esforços à expansão e melhoria da educação pública. Ao interromper e comprometer as metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) para a alfabetização de adultos, o programa retrocede em relação às políticas públicas que visavam garantir o direito à educação para todos os cidadãos, independentemente da idade.

Para Araújo (2023), as medidas orquestradas nos governos Temer e Bolsonaro acentuaram as desigualdades sociais e limitaram o acesso à educação de milhões de brasileiros,

¹⁷ O Programa Mais Alfabetização (PMALFA), instituído em 2018, por meio da Portaria n.º 142, foi concebido pelo MEC com o objetivo de fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A iniciativa buscava reduzir o abandono escolar, a reprovação e a distorção idade/ano, por meio da intensificação de ações pedagógicas específicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e letramento. No entanto, a efetividade do programa em atingir seus propósitos ao longo dos quatro anos de vigência ainda constitui uma questão em aberto, suscitando debates e exigindo análises mais aprofundadas sobre os desafios enfrentados em sua implementação e os resultados efetivamente alcançados.

demonstrando a priorização do capital financeiro e rentista em detrimento das necessidades da população. Essa situação é evidenciada por dados do INEP, ao mostrar que, entre 2014 e 2023, as matrículas na EJA no Brasil caíram drasticamente. A evolução das matrículas nessa modalidade por rede de ensino no Brasil, no referido período, pode ser observada na Figura 2:

Figura 2 – Evolução da matrícula na EJA por rede de ensino — Brasil (2014-2023)



A queda contínua nas matrículas da EJA, especialmente a partir de 2018, como demonstra a Figura 2, sinaliza uma crise profunda nessa modalidade de ensino no Brasil. Essa involução é fruto da falta de compromisso dos governos com a EJA, aliada à implementação de políticas educacionais entre 2019 e 2022 que, sob a justificativa de combater o "marxismo cultural", atacaram temas como gênero e diversidade. A defesa do *homeschooling*, a valorização da influência religiosa nas escolas e a imposição do método fônico como único método de alfabetização são exemplos dessas políticas, que, segundo Ramalhete (2023), estão imbricadas em um viés ideológico. Os índices de matrículas evidenciam as consequências dessas mudanças, demonstrando que a EJA foi uma das principais vítimas desse período.

Outro fator determinando diz respeito à extinção da SECADI/MEC, órgão responsável por políticas de educação especial, para jovens e adultos, povos indígenas, quilombolas e direitos humanos. A extinção desse órgão ratificou a desvalorização da diversidade e da inclusão nas políticas educacionais nacionais. Além disso, a revisão da história da ditadura militar¹⁸, sob uma perspectiva que minimiza os crimes cometidos, gerou grande controvérsia,

¹⁸ A narrativa revisionista que tenta apresentar a ditadura militar brasileira (1964–1985) como um período próspero e desejável, sustentada por setores conservadores e reforçada por figuras políticas como o ex-presidente da República, representa uma distorção da realidade histórica. Conforme argumenta Zimmermann (2023), a insistência em caracterizar o golpe de 1964 como uma “revolução” ou um simples “movimento” constitui um esforço deliberado de atenuar a gravidade da ruptura democrática que instaurou um regime autoritário por 21 anos no país. Essa visão negacionista — que omite ou relativiza as violações sistemáticas de direitos humanos, a censura institucionalizada e a repressão política promovida pelo Estado — é amplamente contestada por historiadores e

contribuindo para a fragilização da memória histórica e a luta por justiça.

Conforme Ramalhete (2023), os elementos apresentados convergem para uma agenda política que, sob o pretexto de modernização, visa dismantelar o serviço público, com especial foco na educação. Essa agenda se materializa em diversas frentes: deterioração da qualidade do ensino, evidenciada pelos baixos resultados em avaliações; desvalorização dos profissionais da educação, expressa na ausência de reajustes salariais e na precarização das condições de trabalho; restrição à democratização da educação, por meio da interferência política em instituições de ensino e da limitação de concursos públicos; fuga de talentos, em decorrência da instabilidade e das condições adversas de trabalho no país; e, por fim, a promoção de uma agenda antipopular, que se manifesta no descaso com as populações tradicionais, como os quilombolas, e no incentivo a um modelo de desenvolvimento que privilegia o agronegócio em detrimento da educação do campo.

Portanto, as propostas apresentadas entre 2016 e 2022 têm como base uma concepção neoliberal que desconsidera a educação como um direito social fundamental e a transforma em uma mercadoria a ser consumida. Para Ramalhete (2023), esse retrocesso faz parte de um cenário inserido em um projeto de nação excludente e conservadora que busca atacar a educação como forma de perpetuar a desigualdade social e o *status quo*. A valorização da educação por parte do capital e do Estado é aparente, mas limitada à sua função de moldar indivíduos adaptados ao sistema, desprovidos de pensamento crítico e capacidade de transformação social.

Com relação às medidas específicas sobre a alfabetização de jovens e adultos no período de 2019 a 2022, Araújo (2023) esclarece que, em 2019, o governo Bolsonaro instituiu a PNA, por meio do Decreto n.º 9.765/2019, com a intenção de reduzir os índices de analfabetismo e garantir que todos os brasileiros desenvolvessem as habilidades de leitura e escrita necessárias para o pleno exercício da cidadania. O documento definia vários conceitos relacionados ao tema alfabetização, os quais constam no Quadro 4|:

Quadro 4 – Conceitos relacionados com o tema alfabetização no PNA (2019)

Termos	Conceito
Alfabetização	Processo de ensino e aprendizado das habilidades de ler e escrever em língua portuguesa.
Analfabetismo	Condição de quem não domina as habilidades de leitura e escrita. O analfabetismo pode ser absoluto (não sabe ler nem escrever) ou funcional (tem dificuldades em compreender textos e utilizar a escrita em situações cotidianas).

pesquisadores, tanto no Brasil quanto no exterior. A tentativa de celebrar o aniversário do golpe, em lugar de promover uma reflexão crítica e um resgate da memória histórica, configura-se como uma afronta à dignidade das vítimas e um sinal preocupante de retrocesso democrático.

Consciência fonêmica	Habilidade de identificar e manipular os sons da fala.
Instrução fônica sistemática	Ensino explícito das relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto.
Fluência em leitura	Capacidade de ler com rapidez, precisão e entonação.
Literacia	Conjunto de habilidades relacionadas com leitura, escrita e uso da linguagem em diferentes contextos. Inclui a literacia familiar (práticas de leitura e escrita em casa) e a literacia emergente (habilidades desenvolvidas antes da alfabetização formal).
Numeracia	Habilidades relacionadas com a matemática.
Educação não formal	Processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora das escolas.

Fonte: Araújo (2023, p. 12).

O Quadro 4 traz uma visão geral dos principais termos e conceitos relacionados com a alfabetização no âmbito do PNA. No entanto, para uma interpretação mais aprofundada, é necessário considerar a alfabetização como um processo dinâmico e contínuo, que pode se beneficiar das tecnologias da informação e comunicação, além de considerar as necessidades dos alfabetizandos, com seus diferentes perfis. Em resumo, o quadro apresentado demonstra a compreensão dos conceitos básicos de alfabetização nesse período. No entanto, ele não leva em conta os aspectos históricos, sociais e culturais da alfabetização, nem as diferentes abordagens e metodologias para o ensino da leitura e escrita.

Araújo (2023) apresenta uma análise sobre a evolução do PNA no período de 2019 a 2022, com foco nos Decretos n.º 9.765/2019 e nº 10.959/2022. A autora destaca a intenção do governo Bolsonaro em reduzir os índices de analfabetismo por meio desses decretos, especialmente com a reformulação do PBA. O PNA representaria um avanço na busca pela erradicação do analfabetismo no Brasil, caso fosse capaz de estabelecer diretrizes e oferecer recursos para a alfabetização de jovens e adultos. Entretanto, foi no último ano do governo que o projeto foi reformulado e, segundo uma notícia veiculada no *site* do Ministério da Educação à época, a intenção era ampliar as oportunidades na EJA para jovens e adultos de 15 anos ou mais, especialmente em regiões com altos índices de analfabetismo.

Conforme informações no *site* do MEC à época, o novo decreto ofereceria incentivos aos alfabetizadores, como materiais didáticos, ferramentas de avaliação e recursos financeiros. Além disso, incentivaria a participação de voluntários e parcerias com entidades privadas. Para receber o apoio do governo, estados e municípios precisariam apresentar um plano detalhado, incluindo diagnóstico da situação local, estratégias de monitoramento, e só então receberiam a assistência financeira, que seria efetivada por meio de bolsas para os alfabetizadores, material escolar e alimentação para os alfabetizandos.

Isso revela que a PNA demonstra uma compreensão limitada e superficial da

complexidade da alfabetização na EJA. Ao ser instituída por decreto, sem ampla participação da comunidade acadêmica e dos educadores, essa política rompe com as contribuições teóricas e práticas acumuladas ao longo dos anos. Ao reduzir a alfabetização a uma questão de evidências científicas, desconsidera as necessidades específicas dos aprendizes da EJA, que exigem um processo de ensino e aprendizagem que envolva a leitura, a escrita, a interpretação de textos, a reflexão sobre a linguagem e o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Essa visão restrita da alfabetização contribui para a marginalização da EJA e reforça as desigualdades sociais e educacionais. Por conseguinte, a PNA não conseguiu avançar de forma significativa na luta contra o analfabetismo no Brasil, e não foram encontrados relatos ou notícias veiculadas na mídia sobre a articulação entre governo, sociedade civil e instituições de ensino, que seriam fundamentais para garantir o sucesso do programa.

São muitas as críticas a esse modelo da PNA. Para reverter esse cenário, é fundamental que a EJA seja priorizada como um direito e que se invista em políticas públicas que valorizem as especificidades dessa modalidade, garantindo a formação adequada de educadores, o financiamento necessário e a motivação dos aprendizes.

2.4.2 Retomada do Projeto Brasil Alfabetizado no governo Lula e o Pacto pela Alfabetização de Jovens e Adultos (a partir 2023)

O atual governo brasileiro tem direcionado esforços à efetivação de políticas públicas com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. A retomada do PBA, com a oferta de 900 mil vagas para estudantes e 60 mil bolsas para instrutores populares, representa um avanço significativo na oferta da EJA, contando com a adesão de 73,4% das instituições de ensino brasileiras. No entanto, dados da PNAD Contínua de 2023 revelam que cerca de 9,3 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais ainda não sabem ler e escrever, evidenciando a persistência desse desafio.

Diante desse cenário, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA) surge como uma ferramenta fundamental para ampliar o acesso à educação e reduzir os índices de analfabetismo no país, tendo como meta assegurar que todos os municípios brasileiros ofereçam a EJA em pelo menos uma escola. Como já evidenciado, o cenário educacional brasileiro convive historicamente com o desafio do analfabetismo — uma problemática complexa que transcende a mera ausência de habilidades de leitura e escrita, impactando diretamente a inclusão social e o desenvolvimento nacional.

Nesse contexto, o Decreto n.º 12.048/2024 constitui um marco significativo, ao instituir o Pacto EJA. Esse decreto presidencial não se limita à revisão de políticas preexistentes, mas propõe uma abordagem colaborativa para enfrentar o analfabetismo em suas múltiplas dimensões, complementando e fortalecendo iniciativas já em andamento, como o PBA, e buscando alcançar a meta de universalização da oferta da EJA.

Um dos pilares do decreto reside na ampliação do escopo da política de alfabetização, pois o Pacto EJA não se restringe à aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, visto que busca também promover a qualificação profissional e o pleno exercício da cidadania. Desse modo, há o reconhecimento da interdependência entre educação, trabalho e participação social, compreendendo que a superação do analfabetismo constitui instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Brasil, 2024).

Estimular a colaboração entre os entes federativos — estados, municípios e Distrito Federal — visa otimizar a implementação das ações, aproveitando as experiências e os recursos de cada esfera governamental. Essa articulação interfederativa visa garantir a abrangência e a efetividade das políticas públicas, considerando a diversidade territorial e as particularidades de cada região do país.

Dessa forma, o decreto revela uma preocupação com a equidade, ao priorizar o atendimento a grupos sociais historicamente marginalizados, como pessoas negras, indígenas, com deficiência e privadas de liberdade. Essa ênfase na inclusão social reflete o reconhecimento de que a ausência de alfabetização entre jovens, adultos e idosos afeta desproporcionalmente essas populações, perpetuando ciclos de desigualdade e exclusão.

A valorização da diversidade metodológica e da educação popular também merece destaque. O decreto reconhece a importância de diferentes abordagens pedagógicas para atender às múltiplas realidades dos estudantes da EJA, considerando suas características, necessidades e experiências. Além disso, valoriza a contribuição histórica da educação popular para a alfabetização e a promoção da cidadania, reconhecendo o papel fundamental dos educadores populares na construção de práticas educativas transformadoras (Brasil, 2024).

No que tange ao PBA, o decreto introduz alterações que ampliam seu escopo e fortalecem sua articulação com o Pacto EJA. O PBA passa a valorizar explicitamente a contribuição da educação popular, reconhecer a diversidade cultural e os saberes produzidos pelos alfabetizandos, reforçar a importância da formação continuada de alfabetizadores e gestores, e contar com um sistema de monitoramento mais robusto, com a criação do Cadastro da EJA.

Essas mudanças denotam a intenção de aprimorar o PBA, tornando-o mais alinhado aos

princípios do Pacto EJA e mais sensível às necessidades dos educandos. Embora o Decreto n.º 12.048/2024 — que institui o Pacto Nacional e fortalece o PBA — represente um avanço significativo na política de alfabetização da EJA no Brasil, mostrando o compromisso com a superação do analfabetismo e a promoção da inclusão social, a efetividade do Pacto dependerá, sobretudo, de sua implementação concreta e do engajamento dos diversos atores envolvidos, incluindo a sociedade civil, cujo papel na mobilização e no acompanhamento das ações é fundamental.

A efetivação do Pacto EJA, apresentada na conferência da professora Cláudia Costa,¹⁹ no Encontro da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), traz um panorama abrangente da situação da EJA no Brasil: o Pacto constitui uma resposta concreta aos desafios enfrentados por essa modalidade de ensino. Os esclarecimentos da professora estruturam-se em torno da apresentação do cenário atual da EJA, dos desafios persistentes e das propostas concretas do Pacto — com ênfase na superação do analfabetismo e na qualificação da EJA —, buscando, assim, a concretização dos objetivos definidos no decreto.

Costa (Undime, 2024) destaca a retomada da EJA no âmbito da SECADI, enfatizando a importância da diversidade do público atendido. A presença das coordenações de alfabetização e da própria diretoria, segundo a professora, demonstra o compromisso do MEC com a modalidade. Contudo, embora a EJA integre a atual agenda do Ministério, o cenário apresentado permanece preocupante, revelando uma expressiva discrepância entre oferta e demanda.

O Brasil ainda contabiliza mais de 9 milhões de pessoas não alfabetizadas, distribuídas entre diferentes faixas etárias: 358.090 jovens entre 15 e 29 anos, 3.810.615 adultos entre 30 e 59 anos e 5.159.659 idosos com 60 anos ou mais. A esse contingente, podemos somar o fato de que cerca de 72 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não concluíram a educação básica, agravando ainda mais o quadro. Conforme aponta a coordenadora, nos últimos quatro anos:

Houve uma queda nas matrículas, passando de 3,5 milhões em 2019 para 2,7 milhões atualmente. Além disso, 921 municípios brasileiros não oferecem EJA, concentrando-se principalmente nas regiões Sudeste e Sul, mas com presença também em áreas do Norte do Brasil (Undime, 2024, n. p.).

Essa redução no número de matrículas, destacada pela própria coordenadora, reflete um dos principais desafios enfrentados pela EJA na atualidade: a baixa prioridade historicamente atribuída à modalidade. Essa desvalorização se traduz em menores investimentos, tornando

¹⁹ Cláudia Borges Costa, diretora de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da SECADI/MEC.

urgente o repensar da organização escolar como um todo, abrangendo tempos, espaços, currículos, materiais didáticos e, sobretudo, a formação docente, a fim de reverter o quadro de declínio e atender à demanda reprimida.

Podemos somar a esses desafios apontados por Costa (Undime, 2024), a necessidade de adequar a oferta educacional às demandas específicas dos alunos, considerando suas diferentes realidades e experiências. E ainda, a carência de articulação intersetorial, essencial para integrar políticas e programas de diferentes ministérios e setores da sociedade. Diante desse complexo cenário, a autora defende a abrangência da proposta do Pacto EJA, que tem como foco central a alfabetização e a qualificação dessa modalidade de ensino.

Para Costa (Undime, 2024), o Pacto EJA visa não apenas à superação do analfabetismo, mas também à ampliação do atendimento a diferentes faixas etárias e grupos sociais, incluindo jovens, adultos, idosos, populações do campo, comunidades quilombolas, povos indígenas e pessoas com deficiência. Ao reconhecer a diversidade e as particularidades de cada público, o pacto propõe ações específicas que dialogam com as múltiplas realidades desses sujeitos.

Além disso, a proposta busca a qualificação da EJA ao oferecer continuidade dos estudos para além da alfabetização inicial, com ênfase na integração entre a EJA e a educação profissional. Essa articulação visa proporcionar aos jovens e adultos oportunidades de desenvolvimento pessoal, qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho. O alcance desses objetivos está fundamentado na articulação entre os entes federados e a sociedade civil, estabelecendo um compromisso conjunto entre estados, municípios, empresas, instituições e movimentos sociais, com vistas a uma atuação coordenada e eficiente.

A implementação de uma abordagem sistêmica e intersetorial — integrando políticas e programas de diferentes áreas — consiste em outro pilar essencial do pacto, permitindo o atendimento amplo e integrado das necessidades dos estudantes da EJA. As premissas que o sustentam, como apresentado por Costa (Undime, 2024), reforçam a necessidade de ações coordenadas e integradas entre os diversos atores envolvidos. A estruturação da EJA com uma oferta adequada à demanda e às especificidades dos sujeitos é apontada como eixo central, garantindo que a modalidade atenda de forma sensível e eficaz às particularidades de cada aluno.

Nesse sentido, a articulação de políticas públicas e programas de diferentes ministérios visa estimular a retomada dos estudos, oferecendo suporte e incentivos que favoreçam o retorno de jovens e adultos às salas de aula. O pacto também busca estimular a criação de novas turmas de EJA, e promover o engajamento de empresas e instituições da sociedade civil, com o objetivo de ampliar a oferta e o alcance da modalidade.

A proposta prevê ainda a implementação de uma campanha nacional para valorização da alfabetização e da escolarização de jovens e adultos, com o intuito de sensibilizar a sociedade quanto à importância da EJA e combater o estigma social relacionado à falta de escolarização. Por fim, é idealizada a criação de uma câmara multissetorial, responsável pelo planejamento, pela implementação e pela avaliação das ações do pacto, assegurando a participação ativa de diferentes atores sociais e garantindo a transparência e a efetividade das políticas propostas.

Para a efetivação do Pacto EJA, o MEC propõe um conjunto de ações estratégicas. Segundo a coordenadora Cláudia Costa (Undime, 2024), essas ações abrangem desde a formação continuada de professores — com a oferta de cursos de 90 horas, voltados para licenciaturas e especializações em articulação com universidades — até a garantia de materiais didáticos adequados, por meio do lançamento de edital para o PNLD, com prioridade para as territorialidades e a diversidade do público atendido pela EJA.

Além disso, prevê-se a implementação de um sistema de monitoramento e avaliação, com a participação ativa de lideranças de movimentos sociais, da Undime e das direções escolares. No entanto, é importante destacarmos a necessidade de ações complementares, como a busca ativa e afetiva dos estudantes, bem como a divulgação intensiva da EJA em espaços frequentados pelo público-alvo.

Outro avanço importante destacado por Costa (Undime, 2024) é o aumento do fator de ponderação da EJA²⁰, de 0,8 para 1,0, equiparando-o aos demais fatores do Fundeb, o que representa um incentivo para que as redes priorizem a modalidade. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) também passará a contemplar a EJA, com recursos destinados à criação de salas de acolhimento, voltadas especialmente para mães que buscam conciliar os estudos com a maternidade.

A expansão do Programa ProJovem²¹, com foco específico na juventude, e a destinação de recursos para educadores populares — em articulação com governos, sociedade civil e movimentos sociais — compõem ainda o conjunto de ações previstas. Por fim, ressaltamos a integração da EJA à Educação Profissional, por meio de termos de execução descentralizada firmados com os institutos federais, contemplando também populações quilombolas, indígenas e privadas de liberdade, ampliando o alcance e a abrangência do pacto.

Durante a conferência, Costa (Undime, 2024) apresentou a complexidade da situação

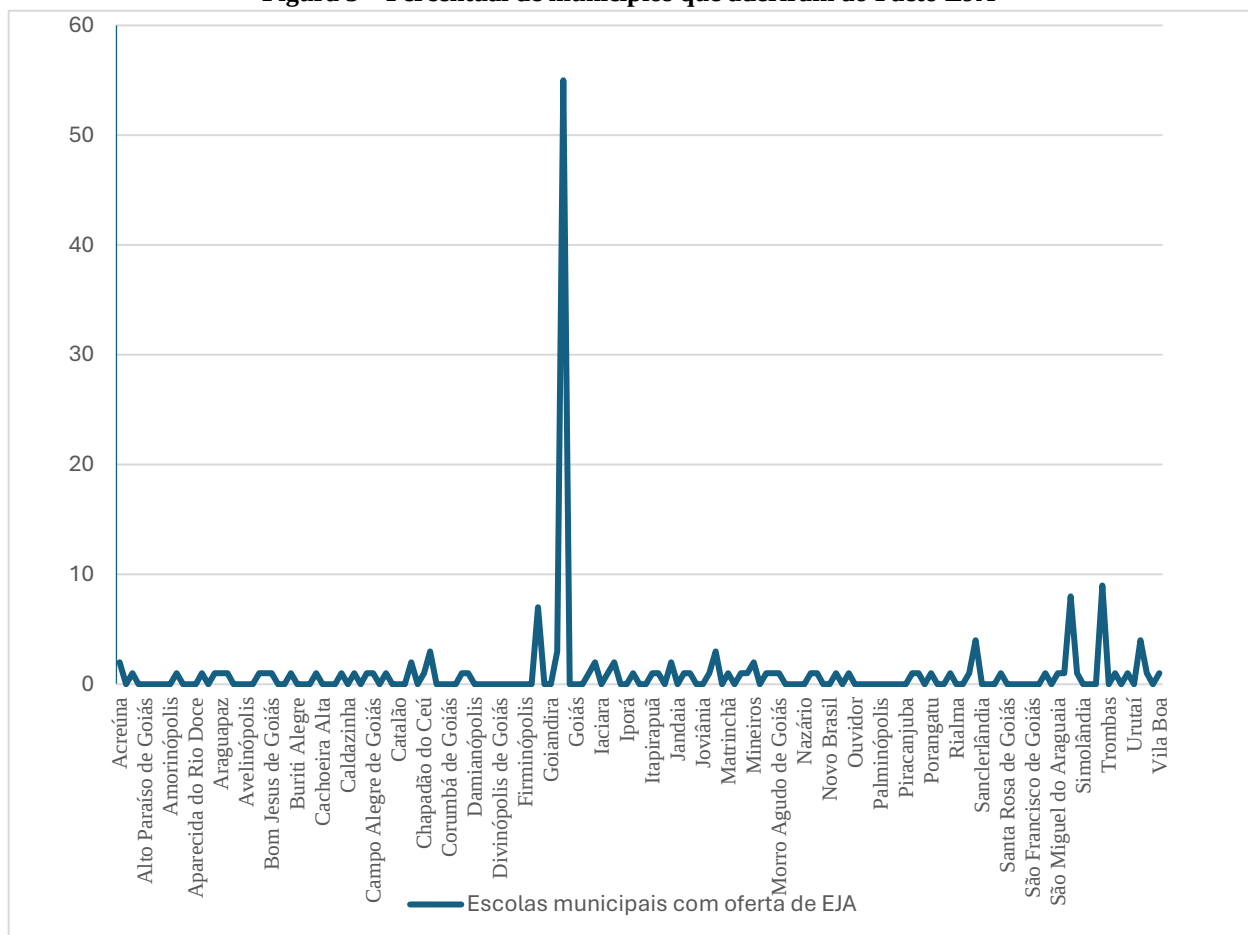
²⁰ Fator de ponderação é um peso atribuído a um dado para lhe conferir mais ou menos importância dentro de um grupo.

²¹ ProJovem tem como finalidade principal a formação integral e a inclusão social de jovens entre 18 e 29 anos, por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã.

da EJA no Brasil e a urgência de medidas concretas. O pacto nacional apresentado representa um esforço articulado para enfrentar os desafios e promover a inclusão e a qualificação de jovens e adultos. A ênfase na intersectorialidade, na formação docente, na oferta de materiais didáticos adequados e no incremento de recursos financeiros demonstra o compromisso com a valorização da modalidade. Contudo, o êxito do pacto dependerá da efetiva adesão e cooperação dos entes federados, da sociedade civil e de todos os atores envolvidos no campo educacional.

Como mostra a Figura 3, o estado de Goiás registrou 60,6% de adesão ao Pacto EJA em 2023 (SECADI, 2023). Até 4 de agosto de 2024, esse índice subiu para 65,9%, apontando para avanços na mobilização estadual.

Figura 3 – Percentual de municípios que aderiram ao Pacto EJA



Fonte: SECADI (2023).

A Tabela 1 apresenta, de forma detalhada, os municípios goianos que aderiram ao pacto em 2024, bem como a quantidade de escolas municipais com oferta de EJA em cada localidade.

Tabela 1 – Municípios que tiveram adesão ao Pacto EJA (2024)

Cidade	Qnt.	Cidade	Qnt.	Cidade	Qnt.
Acreúna	2	Crixás	1	Nova Crixás	1
Adelândia	0	Damianópolis	0	Nova Glória	0
Águas Lindas de Goiás	1	Damolândia	0	Novo Brasil	0
Alexânia	0	Davinópolis	0	Novo Gama	1
Alto Paraíso de Goiás	0	Diorama	0	Novo Planalto	0
Alvorada do Norte	0	Divinópolis de Goiás	0	Orizona	1
Amaralina	0	Edéia	0	Ouvidor	0
Americano do Brasil	0	Faina	0	Padre Bernardo	0
Amorinópolis	0	Fazenda Nova	0	Palestina de Goiás	0
Anápolis	1	Firminópolis	0	Palmelo	0
Anhanguera	0	Flores de Goiás	0	Palminópolis	0
Anicuns	0	Formosa	7	Panamá	0
Aparecida do Rio Doce	0	Goianápolis	0	Petrolina de Goiás	0
Aporé	1	Goiandira	0	Pilar de Goiás	0
Aragarças	0	Goianésia	3	Piracanjuba	0
Aragoiânia	1	Goiânia	55	Pires do Rio	1
Araguapaz	1	Goianira	0	Planaltina	1
Arenópolis	1	Goiás	0	Pontalina	0
Aruanã	0	Guapó	0	Porangatu	1
Aurilândia	0	Guaraíta	1	Porteirão	0
Avelinópolis	0	Hidrolândia	2	Posse	0
Baliza	0	Iaciara	0	Quirinópolis	1
Barro Alto	1	Inhumas	1	Rialma	0
Bela Vista de Goiás	1	Ipameri	2	Rianápolis	0
Bom Jesus de Goiás	1	Ipiranga de Goiás	0	Rio Quente	1
Bonfinópolis	0	Iporá	0	Rio Verde	4
Brazabrantes	0	Itaberaí	1	Sanclerlândia	0
Britânia	1	Itajá	0	Santa Bárbara de Goiás	0
Buriti Alegre	0	Itapaci	0	Santa Isabel	0
Buriti de Goiás	0	Itapirapuã	1	Santa Rita do Araguaia	1
Buritinópolis	0	Itapuranga	1	Santa Rosa de Goiás	0
Cabeceiras	1	Itarumã	0	Santo Antônio da Barra	0
Cachoeira Alta	0	Itumbiara	2	Santo Antônio de Goiás	0
Cachoeira de Goiás	0	Jandaia	0	São Domingos	0
Cachoeira Dourada	0	Jaraguá	1	São Francisco de Goiás	0
Caldas Novas	1	Jataí	1	São João d'Aliança	0

Caldazinha	0	Jesópolis	0	São Luís de Montes Belos	1
Campestre de Goiás	1	Joviânia	0	São Luiz do Norte	0
Campinaçu	0	Jussara	1	São Miguel do Araguaia	1
Campinorte	1	Luziânia	3	São Simão	1
Campo Alegre de Goiás	1	Mambaí	0	Senador Canedo	8
Campo Limpo de Goiás	0	Matrinchã	1	Silvânia	1
Carmo do Rio Verde	1	Maurilândia	0	Simolândia	0
Castelândia	0	Mimoso de Goiás	1	Terezópolis de Goiás	0
Catalão	0	Minaçu	1	Três Ranchos	0
Caturai	0	Mineiros	2	Trindade	9
Cavalcante	2	Montes Claros de Goiás	0	Trombas	0
Cezarina	0	Montividiu	1	Turvelândia	1
Chapadão do Ceú	1	Morrinhos	1	Uruaçu	0
Cidade Ocidental	3	Morro Agudo de Goiás	1	Uruana	1
Colinas do Sul	0	Mossâmedes	0	Urutaí	0
Córrego do Ouro	0	Mozarlândia	0	Valparaíso de Goiás	4
Corumbá de Goiás	0	Mundo Novo	0	Varjão	1
Corumbalza	0	Nazário	0	Vicentinópolis	0
Cristalina	1	Niquelândia	1	Vila Boa	1

Fonte: SECADI (2024).

Especificamente em relação ao estado de Goiás, observamos que 60,6% dos seus municípios haviam aderido ao Pacto EJA. É fundamental destacarmos que a alfabetização de pessoas mais velhas constitui um passo essencial para garantir o direito à educação àqueles que, por diversas razões, não tiveram acesso à escola na idade apropriada. Além disso, a integração da EJA à educação profissional oferece aos estudantes a possibilidade de qualificação para o mercado de trabalho, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida.

A reativação do PBA e a criação do Pacto EJA representam importantes investimentos na transformação social. Ao ampliar o acesso à educação e garantir a alfabetização de todos que dela necessitam, o país promove a inclusão social, o empoderamento individual e, consequentemente, o desenvolvimento econômico, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A análise dos programas de alfabetização no Brasil revela a urgência de políticas públicas mais consistentes e de longo prazo. Paiva (2015) argumenta que a recorrente

priorização de interesses políticos imediatistas tem comprometido a formulação de soluções duradouras para o enfrentamento do analfabetismo. Destarte, é imprescindível romper com esse ciclo e investir em ações educativas contínuas, articuladas a outras dimensões da educação, a fim de garantir um processo alfabetizador sólido e eficaz.

2.5 Trajetória dos programas de alfabetização em Goiás (1997 – 2023)

Esta seção apresenta uma breve síntese da trajetória dos programas de alfabetização no estado de Goiás entre os anos de 1997 e 2023. Foram considerados os estudos de Machado (2001) e Araújo e Silva (2016), que abordam o período em questão. Segundo Machado (2001), Goiás aderiu ao PAS a partir de 1997, impulsionado por uma parceria inovadora entre o governo e a iniciativa privada. A autora relata que, em São Paulo, fazendeiros da região e os proprietários da Universidade São Marcos investiram recursos financeiros e conhecimento técnico para a execução do programa naquele estado. Contudo, importa mencionarmos que, ao analisar a produção acadêmica sobre o PAS e suas implicações em Goiás, a autora observa a escassez de estudos que detalhem sua adesão e implementação no estado.

Com relação ao PBA, Machado (2001) destaca que a Seduc-GO assinou o Termo de Compromisso, sendo a GEEJA o órgão responsável pelo planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação do programa no estado. Apesar da importância da parceria entre os governos estadual e federal na execução do PBA, a divulgação de pesquisas sobre o tema é limitada. Uma busca realizada na base SciELO com os termos relacionados ao programa e sua relação com o estado de Goiás resultou em apenas um artigo, intitulado “Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino de Mineiros/GO”. Publicado em 2016, o estudo aborda a EJA de forma ampla, com foco no contexto goiano, e evidencia uma lacuna quanto à análise específica da implementação e dos impactos do PBA no estado.

No estudo apresentado no I Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar, Araújo e Silva (2016) traçam um panorama histórico e contextualizado da EJA em Goiás, evidenciando sua relevância para a inclusão social e o desenvolvimento regional. As autoras relatam que, em um encontro de profissionais da Seduc-GO realizado em 2010, a professora Barreiras, então superintendente da EJA, apresentou um diagnóstico detalhado dessa modalidade no estado, com destaque para a adesão ao PBA. Segundo Barreiras, os municípios interessados em participar do programa solicitavam a adesão diretamente à Seduc-GO e, posteriormente, promoviam uma chamada pública para a seleção de alfabetizadores populares. Esses profissionais, após

selecionados, recebiam bolsas do FNDE para ministrar as aulas. A carga horária total do curso era de 320 horas, distribuídas ao longo de ciclos de oito meses.

A pesquisa de Araújo e Silva (2016) revela a diversidade da oferta da EJA em Goiás, envolvendo as redes estadual, municipal e privada, além de programas específicos como o PBA. No entanto, o estudo aponta que o município analisado não aderiu ao referido programa, embora já ofertasse a EJA em duas de suas instituições de ensino.

Em meio à histórica descontinuidade das ações voltadas à EJA em Goiás, a Seduc-GO implementou, a partir de 2019, o PAF, objeto de estudo de Pereira (2024). A autora analisa essa iniciativa no contexto da alfabetização recente no estado, marcada pela redução da oferta da modalidade presencial nas escolas. O PAF surge, nesse cenário, como uma estratégia da Seduc-GO para atender a essa população, com custos aparentemente limitados às bolsas dos alfabetizadores.

A pesquisa de Pereira (2024) conclui que a oferta presencial da EJA em Goiás sofreu uma redução considerável, sendo o PAF interpretado como alternativa da Seduc-GO para suprir essa lacuna, com investimento concentrado, principalmente, nas bolsas dos alfabetizadores. A autora também observa que, apesar da iniciativa estadual, muitos municípios não aderiram ao projeto, deixando de abrir turmas de EJA em seus territórios. Diante desse quadro, ela enfatiza a responsabilidade das políticas públicas de EJA em assegurar o acesso efetivo ao direito à educação, promovendo a cidadania, a igualdade de oportunidades e a redução das desigualdades sociais.

Paralelamente ao PAF, e em resposta à regulamentação do ensino remoto pela LDB (Brasil, 2017), a Seduc-GO lançou, também a partir de 2019, o Programa EJA-TeC²², voltado para a oferta da EJA na modalidade de ensino remoto, com o objetivo de ampliar o número de vagas, especialmente na terceira etapa da educação básica (Ensino Médio). A proposta da Seduc-GO com o EJA-TeC é aprimorar a qualidade da educação por meio da incorporação de tecnologias educacionais (Goiás, 2019), em consonância com a BNCC, que destaca a relevância da cultura digital.

Contudo, na contramão do elevado número de pessoas em situação de analfabetismo e

²² A regulamentação do ensino remoto prevista na LDB é estabelecida por meio de decreto específico e abrange a EJA no Artigo 8º, inciso IV, desse documento (Brasil, 2017). A deliberação que trata das Orientações Educacionais Nacionais para a Formação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000a) e seu respectivo parecer (Brasil, 2000b), bem como a deliberação sobre as Orientações Práticas para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2010), também apontam a viabilidade da oferta da EJA na modalidade online. Nesse contexto, a Seduc-GO implementou, a partir de 2019, o Programa EJA (TEC), voltado para a oferta da EJA na modalidade de ensino remoto, com o objetivo de ampliar o número de vagas disponíveis, priorizando a 3ª Etapa, correspondente ao Ensino Médio da educação básica.

do discurso oficial de ampliação do acesso à EJA, a implementação do EJA-TeC resultou no fechamento de escolas que ofertavam a modalidade presencial em diversas regiões do estado, além de uma drástica redução no número de docentes. Enquanto, no regime presencial, atuavam em média 12 professores, distribuídos entre as disciplinas previstas nas matrizes curriculares, na modalidade a distância esse número foi reduzido para apenas quatro docentes, devido à reorganização curricular por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Adicionalmente, a frequência presencial dos estudantes às unidades escolares passou a se restringir a plantões de dúvidas previamente agendados, os quais sequer são obrigatórios. Esse tipo de medida fragiliza ainda mais o processo de ensino e aprendizagem e o acompanhamento dos alunos, comprometendo a qualidade da oferta e a efetivação do direito à educação.

A trajetória dos programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e em Goiás revela uma persistente lacuna entre o discurso e a prática. A história demonstra que, desde as primeiras campanhas no Período Republicano, a alfabetização foi considerada fundamental para o desenvolvimento nacional. No entanto, a falta de recursos, a descontinuidade das políticas públicas e a complexidade do problema do analfabetismo têm consistentemente impedido o alcance de resultados mais expressivos. Essa problemática inicial persistiu ao longo das décadas, manifestando-se em diferentes contextos políticos e sociais: desde a visão paternalista das primeiras campanhas, passando pela instrumentalização durante a ditadura militar, até a (re)conquista de espaço para a revitalização da EJA com a redemocratização.

Apesar dos esforços contínuos dos governos em lançar programas de alfabetização, ora buscando avanços por meio de parcerias entre estados, municípios, empresas e universidades, ora demonstrando uma compreensão limitada da complexidade da alfabetização de jovens e adultos, observamos retrocessos, como cortes orçamentários, desmantelamento de programas e a implementação de políticas que aprofundam as desigualdades, afetando drasticamente a EJA e a formação docente para atuar nela.

No que se refere à história da alfabetização em Goiás, verificamos que ela acompanha, em grande medida, as tendências nacionais. As primeiras iniciativas, marcadas pela visão paternalista e pela escassez de recursos, também se fizeram presentes no estado. Da mesma forma, a influência de Paulo Freire na década de 1960 e a implementação do MOBRAF durante a ditadura militar tiveram repercussões em Goiás.

Entretanto, algumas especificidades regionais merecem destaque: as características rurais marcantes de Goiás influenciaram os desafios da alfabetização, demandando abordagens

que considerassem as particularidades dos sujeitos e das comunidades rurais, além das demandas do mundo do trabalho no campo; a migração, especialmente para Goiânia e o entorno de Brasília, trouxe novos desafios, relacionados à alfabetização de populações diversas em contextos urbanos.

Importa salientarmos que outro fator relevante diz respeito à precariedade de acesso aos registros dos programas de alfabetização no estado, o que demonstra a dificuldade em investigar as políticas públicas específicas para a alfabetização de jovens e adultos implementadas pelo governo de Goiás.

Ao término deste capítulo, foi possível mapearmos programas voltados para a alfabetização no Brasil e em Goiás, com ênfase na alfabetização de jovens e adultos. Constatamos que, conforme o período político, havia progressos ou retrocessos em relação ao tema. Todos os programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos contribuíram para a educação brasileira, de forma positiva ou negativa. Concordamos com Castelli Júnior (2014), ao afirmar que o percurso histórico dos programas de alfabetização no Brasil foi marcado por continuidades e rupturas. A persistência de desafios, como a falta de recursos, a descontinuidade das políticas e a centralização das decisões, além do foco em metas quantitativas em detrimento da qualidade, são características comuns de diversos programas, independentemente do contexto histórico e político.

Esta análise demonstrou que, embora tenha havido períodos de algum progresso, os desafios sistêmicos, as mudanças políticas e a falta de compromisso sustentado impediram a erradicação do analfabetismo. Ao longo da evolução da educação no Brasil, foram realizadas modificações significativas nas políticas educacionais, que causaram impacto no sistema educacional devido aos conflitos políticos ocorridos no país. Atualmente, vivemos em uma atmosfera tumultuada e confusa de transformações e interrupções políticas, juntamente com a demanda por mudanças, ajustes e inovações. Isso tem causado uma série de irregularidades que impactam a sociedade.

Para darmos continuidade a esta contextualização, o próximo capítulo se dedicará à análise dos documentos do PAF coletados ao longo de quatro anos (2019-2023), realizados pela Seduc-GO.

CAPÍTULO 3 – ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA: UMA JORNADA EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma análise do PAF ao longo de seus quatro anos de implementação (2019-2023). A pesquisa abrangeu uma variedade de documentos, reportagens, planos de trabalho, diários de bordo dos alfabetizadores e relatórios produzidos nas três fases do projeto. A análise foca na política pública de alfabetização instituída pelo governo estadual, com ênfase em sua implementação, seus mecanismos de monitoramento e resultados alcançados, bem como na formação e na prática docente em cada etapa do projeto. Destacamos que os resultados indicam que as interferências externas influenciaram significativamente a expansão e o desenvolvimento das ações do programa, moldadas pelo contexto sociopolítico em que foram implementadas.

A análise do projeto e sua implementação surgiu de uma perspectiva crítica, levando em consideração as condições que possibilitaram ou dificultaram a efetivação do projeto. A reflexão abrange as decisões tomadas pelos gestores responsáveis pelo Projeto, na instância do Governo (Seduc-GO e a OVG), as ações implementadas pelos municípios participantes, organizações sociais (OS) e ONGs, no tocante à influência na execução do projeto, e os procedimentos estratégicos adotados pelos alfabetizadores. É importante pontuarmos que as estratégias adotadas e as práticas cotidianas nas turmas de alfabetização foram decisivas para o alcance, ou não, dos objetivos propostos.

A implementação do PAF mobilizou o governo do estado, prefeituras, ONGs, IES e OS em todo o estado de Goiás, entre 2019 e 2023. Esse processo trouxe desafios e desdobramentos que merecem ser analisados. No entanto, os desafios para a efetivação da proposta, a sustentabilidade dos resultados obtidos, a continuidade do processo de alfabetização, a complexidade da tarefa de alfabetizar e os desafios para melhorar os índices alcançados exigem uma análise reflexiva do contexto e das estratégias adotadas (Goiás, 2022).

A análise foi baseada em documentos oficiais e dados de instituições como IBGE, IMB, INEP e GEEJA, o que permitiu uma compreensão aprofundada desse projeto em Goiás. Além disso, foram identificados desafios, oportunidades e apresentados procedimentos que possibilitam uma avaliação do impacto dessa política pública durante o período estudado. A análise dos dados contidos nos relatórios, nas reportagens e nos formulários definidos para o monitoramento do projeto proporcionou uma compreensão qualitativa de sua implementação, permitindo identificar três etapas, desde sua concepção até sua conclusão, e como cada uma

delas foi influenciada por fatores internos e externos que a compuseram.

A análise da implementação do PAF em Goiás, no período citado, revela a complexidade da intersectorialidade na gestão de políticas públicas, especialmente no que tange à dicotomia entre política de governo e política de Estado. A iniciativa, que mobilizou diversos atores sociais, desde o governo estadual até ONGs e IES, demonstra o potencial de alcance de projetos colaborativos. Todavia, expõe também os desafios inerentes à efetivação de políticas públicas em um contexto de fragmentação e instabilidade.

A implementação do projeto, que visava alcançar jovens, adultos e idosos não alfabetizados, denota a importância da participação da gestão governamental e dos atores sociais. No entanto, a análise dos dados revela que a sustentabilidade dos resultados e a continuidade do processo de alfabetização esbarram em obstáculos significativos, como a fragmentação das ações, a falta de articulação entre os diferentes setores e a instabilidade administrativa, características típicas de uma política de governo.

A intersectorialidade, como proposta para superar essa fragmentação, busca integrar as diversas áreas governamentais e os atores sociais em prol de objetivos comuns. Conforme Junqueira (1999), a intersectorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços, garantindo o acesso igualitário aos desiguais. No entanto, sua efetivação exige uma mudança na cultura organizacional, com a adoção de práticas colaborativas e a superação de interesses setoriais.

O desenvolvimento local, por sua vez, surge como um horizonte para a intersectorialidade, ao propor a participação ativa da comunidade na gestão das políticas públicas e a construção de soluções adaptadas às necessidades locais. Nesse sentido, a experiência do PAF em Goiás demonstra a importância de considerar as especificidades de cada território e de fortalecer o protagonismo dos atores locais. Segundo Senhoras (2007), o desenvolvimento local implica a execução de políticas voltadas para o fortalecimento e a qualificação das estruturas internas de um território.

Entretanto, a superação da dicotomia entre política de governo e política de Estado passa pela construção de políticas públicas intersectoriais e territorializadas, que garantam a continuidade das ações e a participação efetiva da sociedade. Ao analisarmos esse fator no PAF em Goiás, observamos que essa ação traz aprendizados importantes para a construção de políticas públicas eficazes e sustentáveis, que promovam, de fato, o desenvolvimento social e a inclusão.

Importa mencionarmos que as questões norteadoras, à luz da análise deste estudo, buscaram responder: De que maneira o PAF contribuiu para a elevação da alfabetização de

jovens, adultos e idosos no estado de Goiás? Como os compromissos firmados pelos gestores e parceiros foram efetivados durante a implementação do projeto? Quais os instrumentos utilizados para o monitoramento e os procedimentos pedagógicos empregados no PAF? Como os alfabetizadores efetivaram as ações de alfabetização no cotidiano?

Os dados coletados, conforme já anunciado na introdução deste estudo, foram analisados sob uma perspectiva qualitativa, buscando compreender a complexidade do fenômeno investigado, tendo como base: documentos oficiais relacionados com o projeto, relatórios dos alfabetizadores, fichas de frequência dos estudantes, relatórios mensais, diários de bordo, material didático, fotografias, reportagens e materiais midiáticos utilizados no contexto das ações; fundamentação teórica, que sustentou a problematização da pesquisa, fornecendo os elementos conceituais para a análise dos dados; e interpretação dos dados coletados, por meio de inferências, análises críticas e reflexões, visando responder às questões de pesquisa propostas.

Assim sendo, a pesquisa documental, com sua capacidade de explorar uma vasta gama de fontes, desde textos escritos até elementos visuais e estatísticos (Cellard, 2008; Godoy, 1995), ofereceu à pesquisadora uma ferramenta versátil para a produção de conhecimento. Essa variedade de fontes, explorada pela pesquisa documental, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), permitiu uma compreensão mais abrangente dos fenômenos. A pesquisa foi realizada, conforme Flick (2009), com uma análise documental que buscou ir além do conteúdo manifesto, exigindo uma imersão no contexto histórico, social e cultural em que o documento foi produzido e utilizado. Essa abordagem contextualizada, segundo o autor, possibilitou à pesquisadora desvendar os significados ocultos e as nuances que moldam a realidade estudada.

Quanto aos instrumentos investigativos e aos procedimentos metodológicos, a opção escolhida foi pela interpretação dos documentos e dos registros, como o diário de bordo, que são os registros do PAF. Para Ramalho e Resende (2011), as notas de campo, por meio da escrita dos diários de pesquisa, são relevantes para o pesquisador, pois servem de suporte para a memória, registram as impressões — sejam pessoais, frustrações ou conquistas — e revelam as relações entre a teoria e o método, além de possibilitar a reflexão sobre a prática observada. Porém, um dos desafios centra-se nas limitações ou dificuldades no avanço da elaboração teórica e conceitual, que, de acordo com Falkembach (1987), podem apresentar desafios que resultariam no risco de as ações realizadas no cotidiano se transformarem em ativismo.

São práticas que, na maioria das vezes, advêm da consciência de situações problemáticas agudas, que exigem medidas concretas de enfrentamento, quer pela gravidade e intensidade dos problemas e suas implicações na sobrevivência, quer pelo estágio das consciências dos setores populares que necessitam do fazer coletivo Intencionado e refletido para fortalecer sua autoconfiança como individualidade e oportunizar a reflexão de vivências dos sujeitos coletivos, que são, ou que vêm a constituir-se e desafiam o conhecimento e níveis de consciência a avançar no sentido da ação transformadora (Falkembach, 1987, p. 42).

Para a autora, a integração entre prática e teoria possibilita aferir conceitos, atualizar categorias, orientar, corrigir e construir paradigmas científicos, estabelecendo condições para vislumbrar as contradições da realidade social. Isso permitiria a construção de um projeto investigativo das ações dentro do campo de estudo, uma vez que descreve os fatos e fenômenos sociais advindos da interpretação e do registro do que foi observado. Nesse estudo, empregamos, portanto, o diário de bordo, que permitiu aferir as primeiras conclusões, dúvidas, imprevistos e desafios.

Para Andrade e Araújo (2021), a escrita, como elemento histórico, é fundamental para desvendar diversas histórias. Por meio dela, é possível reconstruir e ampliar a memória das sociedades em diferentes épocas. No entanto, foi somente a partir do século XIX que houve uma ampliação do conceito de documento, incluindo novas formas de fontes. Por muito tempo, os historiadores adotaram a abordagem positivista, considerando o documento como uma verdade absoluta registrada por escrito.

No século XX, com a Escola dos Annales, liderada por Marc Bloch, essa visão foi rompida, reconhecendo que qualquer vestígio de intervenção humana, direta ou indireta, pode ser considerado uma fonte histórica válida. Os fatos e as fontes históricas são essenciais para a compreensão da história de uma sociedade, de um país, da humanidade (Andrade; Araújo, 2021). As fontes históricas e os registros pesquisados possibilitaram o acesso a informações que orientaram esta pesquisa e retrataram detalhes do passado. Sem os fatos e as fontes, a análise do PAF se tornaria ainda mais desafiadora, pois são elementos fundamentais para embasar os acontecimentos analisados.

Este capítulo tem como objetivo analisar o PAF. Inicialmente, apresentamos a estrutura do programa e sua implementação, examinando os desafios enfrentados, bem como a contradição entre o discurso político e as ações práticas, ressaltando a fragilidade das políticas públicas para a modalidade e as dificuldades na gestão e no monitoramento das atividades. Em seguida, com base nos dados de alfabetização, avaliamos o impacto do PAF na sociedade goiana, apresentando a adesão dos municípios e o perfil dos alfabetizados, buscando

identificar os resultados alcançados e as possíveis lacunas.

Além disso, analisamos a alocação de recursos financeiros para o PAF, incluindo a criação da Bolsa Alfabetizador como incentivo à adesão dos municípios e a busca por parcerias para ampliar o financiamento do programa. Na sequência, identificamos e caracterizamos os principais atores envolvidos no PAF, como alfabetizandos, alfabetizadores, famílias e a coordenação do projeto, buscando compreender seus papéis, motivações e desafios. Aprofundamos a análise do perfil dos alfabetizandos, considerando sua diversidade em termos de idade, gênero, raça e experiências de vida, e como essa diversidade é contemplada ou não pelo programa.

Ademais, apontamos as principais lacunas identificadas na implementação do PAF, como a falta de material didático adequado, a ausência de recursos humanos e logísticos para o monitoramento e a necessidade de aprimorar a gestão do programa. Por fim, apresentamos uma reflexão crítica sobre o projeto, sintetizando as confluências e contradições, além de sugerir recomendações para o aprimoramento do programa e para o fortalecimento das políticas públicas de EJA em Goiás.

3.1 Projeto Alfabetização e Família: desafios e contradições da implementação da política de governo para a EJA

Na história recente da EJA em Goiás, o governo do estado, por meio da Seduc-GO, propôs-se a atender ao preceito constitucional que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Nesse contexto, podemos destacar o PAF, uma ação intersetorial desenvolvida em parceria entre o Gabinete de Políticas Sociais e a Seduc-GO. O programa tem como objetivo contribuir para a universalização da alfabetização e a elevação da escolaridade da população goiana com 15 anos ou mais, com ênfase nos municípios atendidos pelo Programa Goiás Social, fortalecendo o regime de colaboração entre estado e municípios (Goiás, 2022).

A iniciativa busca cumprir as metas do Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE, 2015-2025), atendendo aos seguintes objetivos permanentes: I – Erradicação do analfabetismo; II – Universalização do atendimento escolar; III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – Construção do padrão da qualidade social da educação; V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Assim, de acordo com a Seduc-GO, a implementação do projeto representa um marco importante na história da educação em Goiás, alinhando-se aos preceitos das políticas públicas destinadas à EJA e abrindo novas perspectivas para que todos tenham acesso à escolarização. Dessa forma, ao promover a colaboração entre estado e municípios, com o intuito de reduzir os índices de analfabetismo, a Seduc-GO propõe-se a ampliar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para uma importante parcela da população goiana (Goiás, 2022).

Essa parceria intersetorial, conforme relatório do GEEJA (2019), busca consolidar, por meio do discurso político do atual governo de Goiás, a oferta de oportunidades educacionais para todos, fortalecer a rede de proteção social e promover a inclusão social da população goiana, em especial daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade.

Apesar da ênfase dada por políticas públicas e legislações à valorização da bagagem dos alunos da EJA, considerada por Arroyo (2017) como a última oportunidade para a conclusão de seus estudos, as ações do governo de Goiás revelam uma contradição. Isso ocorre porque, no mesmo momento em que foi lançado um programa de alfabetização para esse público, também foi decretado pela Secretaria de Educação o encerramento das matrículas para turmas presenciais de EJA na maioria das escolas da rede (Goiás, 2023). Essa medida, somada à curta duração e ao baixo custo do PAF, indica a baixa prioridade atribuída à EJA pelo governo estadual. A fragilidade de políticas públicas consistentes e de longo prazo para a EJA em Goiás compromete a oferta de educação de qualidade a jovens e adultos, perpetuando as desigualdades educacionais.

Com relação ao PAF, os dados apontam um impacto positivo nas ações de alfabetização em Goiás, com a taxa de analfabetismo recuando de 5,1% para 4,5% entre 2019 e 2022 (Goiás, 2023). Esse é um resultado quantitativo significativo, pois mostra que 25 mil goianos a mais foram alfabetizados nesse período. A Tabela 2 detalha o desempenho do programa quanto ao número de alfabetizados e municípios atendidos.

Tabela 2 – Impacto do PAF nos índices de analfabetismo em Goiás (2019 – 2022)

Ano	Nº Absoluto Analfabetos	População (%)	Redução	Alfabetização e Família	Impacto do Projeto na Redução
2019	285.000	5,1	25.000	4.525	18,10%
2022	260.000	4,5			

Fonte: Relatório GEEJA (2024).

A Tabela 2 mostra a tendência do decréscimo do analfabetismo no período citado e

demonstra a contribuição do PAF, que alfabetizou 4.525 pessoas entre os anos de 2021 e 2023, correspondendo a 18,10% da redução total de pessoas não alfabetizadas.

A princípio, os índices parecem evidenciar o impacto do programa na promoção da alfabetização em Goiás, indicando que, pelo menos no aspecto quantitativo, pode ter sido uma ferramenta importante na luta contra o analfabetismo no estado. Outro fator de destaque foi a adesão dos municípios goianos ao projeto, que apresentou um crescimento progressivo entre 2019 e 2023, abrangendo um total de 149 cidades, o que corresponde a mais da metade dos municípios do estado (60,47%).

A Tabela 3 revela uma notável expansão na participação municipal ao longo das fases do programa. Inicialmente, na primeira fase, a adesão foi bastante restrita, com um número reduzido de municípios participantes. Observamos, então, um aumento expressivo na segunda fase, com uma adesão significativamente maior de cidades. A terceira fase manteve um patamar elevado de participação, próximo ao da segunda, consolidando o crescimento da adesão municipal ao projeto.

Tabela 3 – Adesão dos municípios goianos ao PAF nas três fases determinadas

Fase do Projeto	Início	Término	Municípios Participantes	Percentual de Adesão
Primeira fase	09/09/2019	13/03/2020	10	4,07%
Segunda fase	01/08/2022	01/01/2023	70	28,46%
Terceira fase	12/09/2022	12/02/2023	60	28,05%

Fonte: Relatório GEEJA (2023).

A participação dos municípios nesse projeto cresceu expressivamente nas fases subsequentes. Se na primeira fase apenas 4,07% dos municípios participaram, esse percentual aumentou significativamente para 28,46% na segunda fase e 28,05% na terceira. A expansão para quase um terço dos municípios goianos nas segunda e terceira fases, aliada à captação de profissionais dos Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), foi fundamental para esse crescimento.

Notamos, contudo, apenas uma pequena variação na taxa de participação entre a segunda e a terceira fases (28,46% contra 28,05%). Essa diferença pode ser atribuída a diversos fatores, como o curto intervalo entre as fases, a divulgação limitada e o número reduzido de servidores da GEEJA durante a busca ativa, que ficou sob a coordenação das parcerias.²³

²³ Os parceiros do PAF, na segunda e terceira etapas, foram: a OVG, municípios representados por secretarias de Ação Social ou de Educação, instituições de Ensino Superior, como o Instituto Aphoniano e o Instituto Federal Goiânia-Oeste, além de associações de bairro, comunidades quilombolas, assentamentos, dentre outros.

É importante ratificarmos que a formulação do PAF teve início em 2019, mas sua implementação foi adiada para 2021, devido à pandemia de Covid-19. A iniciativa visava ofertar alfabetização de jovens e adultos aos municípios goianos com os maiores índices de analfabetismo. O projeto, concebido com base nos dados do IMCF, foi elaborado pelo IMB.

Esse índice identificou os municípios goianos com maiores vulnerabilidades, como o analfabetismo. A partir de dados coletados pelo Projeto Goiás Social (PGS)²⁴, foram avaliadas as condições de vida da população em três dimensões: moradia, educação e renda. Cada dimensão, composta por indicadores específicos, identifica as maiores vulnerabilidades de cada município e direciona as políticas públicas de forma mais precisa.

Alinhado com o PGS, o PAF, com foco na alfabetização e elevação da escolaridade, contemplou, nos anos de 2019 a 2021, os municípios de Alvorada do Norte, Amaralina, Cavalcante (e seus povoados), Edéia, Matrinchã, Monte Alegre de Goiás, Morro Agudo de Goiás, Nova América, Simolândia, Heitorai, Campinaçu, Teresina de Goiás, Montividiu do Norte e Colinas do Sul (distrito da Mata Azul), os quais configuram um cenário significativo em relação ao analfabetismo entre jovens e adultos em Goiás (Goiás, 2018). A maioria desses municípios compõem as regiões norte e nordeste do estado.

Entretanto, a fase piloto do programa foi realizada no município de Americano do Brasil, no ano de 2019, com sua conclusão em 2021. Nesse período, o programa atendeu a 6 turmas e alfabetizou cerca de 35 jovens e adultos, seguindo as orientações da GEEJA. No mesmo ano, a partir das análises e do êxito da proposta piloto, a equipe da Superintendência de Atenção Especializada (anteriormente denominada Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais) e a GEEJA finalizaram a elaboração do documento projeto (2019). Esse material apresenta o planejamento do programa, abrangendo desde a definição dos objetivos e do público-alvo até a seleção dos profissionais envolvidos, com a implementação nos 15 municípios elencados pelo PGS.

A concentração de altas taxas de pessoas não escolarizadas nessas localidades motivou a abertura de turmas de alfabetização, com o objetivo de garantir o direito à educação e promover a inclusão social dessas populações. O programa atendeu alfabetizando com idades entre 18 e 80 anos, conforme o Relatório da 1ª fase (2022, p. 4). As atividades tiveram início em setembro de 2021, e foram concluídas, na maioria dos casos, em dezembro do mesmo ano, com algumas exceções devido à pandemia de Covid-19.

²⁴ O Programa Goiás Social, lançado em 15 de junho de 2021, representa um esforço conjunto do governo para promover o desenvolvimento social do estado. A iniciativa, que abrange diversas áreas, teve início no município de Americano do Brasil, que também foi um dos primeiros a participar do Projeto Alfabetização e Família.

O relatório da GEEJA (2022) informa que o projeto buscou articular parcerias com entidades sensibilizadas e alinhadas aos seus objetivos. Para tanto, a gerência promoveu discussões com os responsáveis por essas entidades, visando à adoção de alternativas de integração que minimizassem possíveis obstáculos ao processo de alfabetização.

A sensibilização das organizações parceiras para estimular a permanência dos alfabetizandos na rede regular de ensino contemplou uma ação integrada que visava também o aproveitamento e a continuidade dos estudos dos jovens e adultos. Para viabilizar essa continuidade, era necessário que os parceiros agilizassem os trâmites legais e a indicação das unidades escolares que receberiam os alfabetizandos.

De acordo com relatório da GEEJA (2021), 50 municípios garantiriam a continuidade dos estudos nas três etapas do PAF; entretanto, somente 15 municípios informaram que se dispuseram a abrir matrículas para dar sequência aos estudos dos alfabetizandos. Todavia, a GEEJA não apresentou nenhum documento que comprovasse essa ação nos municípios parceiros.

A fim de atender à demanda de jovens, adultos e idosos não escolarizados, o projeto ofereceu grande flexibilidade quanto ao local das aulas. As atividades poderiam ser realizadas em diversos espaços, como escolas, associações, espaços públicos ou até mesmo em residências, desde que atendessem aos requisitos mínimos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Essa flexibilidade visava garantir o acesso à educação para todos, independentemente de suas condições socioeconômicas e geográficas.

A concepção do processo pedagógico do programa, conforme o projeto de 2019, preconizava um aprendizado contínuo, com foco no domínio do código escrito, no desenvolvimento das habilidades de leitura, na compreensão e no uso social dos diferentes gêneros textuais, na aquisição, compreensão e/ou aprimoramento do cálculo matemático e dos valores monetários, bem como no desenvolvimento de saberes que possibilitassem a inclusão social e econômica e a melhoria da qualidade de vida (Goiás, 2019).

Nos procedimentos pedagógicos, propunha-se que os alfabetizadores respeitassem a diversidade de vivências e conhecimentos prévios dos alunos, adotando abordagens pedagógicas diferenciadas para atender às suas necessidades específicas. Essa abordagem visava contribuir para a promoção de uma aprendizagem significativa e para a construção de uma sociedade mais justa, onde os direitos de todos fossem garantidos. Nesse sentido, Freire (2014, p. 89) argumenta:

Ao considerarmos os educandos como seres passíveis de se conhecer, é preciso considerar, também, dois aspectos fundamentais: a cultura e a conscientização, indispensáveis tanto na compreensão das capacidades de aprender desses sujeitos como, principalmente, da sua capacidade de criar e intervir para transformar.

Em consonância com essa perspectiva, Arroyo (2017, p. 97) assevera que “[...] a escolarização de jovens e adultos é vista como última saída de emergência para corrigir seus percursos de que são culpados e prosseguir em percursos menos inumanos”. O autor nos convida à reflexão sobre a forma como a educação é concebida e seu papel na construção de uma sociedade mais justa, que, em vez de culpabilizar os indivíduos por suas dificuldades, analisa as causas estruturais das desigualdades e busca soluções que promovam a equidade e a inclusão social.

Na sequência das ações coordenadas pela equipe da GEEJA, houve a implementação de um cronograma, que iniciou com a elaboração do material didático e culminou com o início das aulas. Dentre essas etapas, foram realizadas inúmeras atividades, tais como: visitas aos municípios, seleção e formação dos alfabetizadores, organização das turmas e aquisição de materiais pedagógicos. O relatório da GEEJA (2021) afirma que o programa, nas três fases assinaladas, teve a duração de quatro meses, com carga horária semanal de dez horas, sendo seis horas de aulas presenciais, distribuídas em até três dias, complementadas com quatro horas semanais de planejamento. O cronograma poderia ser estendido por até dois meses, caso houvesse necessidades pedagógicas ou técnicas, totalizando até seis meses (Goiás, 2021, p. 5).

Uma das etapas do cronograma enfatizou a formação direcionada aos professores alfabetizadores. O objetivo principal dessa formação foi apresentar o material didático a ser utilizado nas aulas e formalizar a contratação dos profissionais por meio da assinatura do contrato de bolsa. Para efetivar a contratação, os alfabetizadores preencheram o termo de compromisso, conforme o modelo constante no Anexo B.

Cabe destacarmos que o valor da bolsa, fixado em R\$1.200,00 mensais para todas as três fases do programa, foi proveniente de recursos do Plano Plurianual (PPA) 2020-2023 da Seduc-GO, com o objetivo de garantir o pagamento dos alfabetizadores. Esta seção demonstra que o programa, em sua implementação, provocou um impacto positivo, ainda que quantitativo, evidenciando a necessidade de investimento em políticas públicas consistentes e de longo prazo que valorizem a EJA como modalidade essencial para a promoção da inclusão social e da igualdade de oportunidades. A garantia de recursos financeiros, materiais e humanos, a formação continuada dos alfabetizadores e o acompanhamento pedagógico foram elementos importantes nesse contexto.

No entanto, entendemos que sejam necessárias medidas que permitam a superação das contradições e dos desafios que impedem a priorização da EJA na agenda do governo, de modo a garantir que a educação se configure como um direito de todos e um dever do Estado e da família, conforme preconizado pela CF/1988.

3.1.1 Recursos financeiros para motivar a adesão dos municípios parceiros

Em relação à normatização do pagamento da bolsa aos alfabetizadores do PAF, foi encontrado o registro da Lei n.º 21.072/2021, sancionada pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. A referida lei criou a chamada Bolsa Alfabetizador como um incentivo financeiro destinado a estimular a adesão dos municípios goianos ao programa, conforme disposto em seu artigo 7º.

Ao enfatizar a importância da erradicação do analfabetismo, especialmente entre jovens e adultos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a legislação estabelece, no Capítulo 2, as diretrizes para a concessão da bolsa. O artigo 8º²⁵ dessa lei define que a finalidade da ação é promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos, contribuindo para a inclusão social e o desenvolvimento humano, e destaca seus objetivos. E ainda, delinea os objetivos da ação, demonstrando como a execução da lei contribui para a implementação orçamentária do PAF. Dessa forma, o incentivo financeiro mostrou-se fundamental para a adesão dos municípios goianos a esse projeto, impulsionando, ainda que de forma gradual, o aumento dos índices de alfabetização de jovens, adultos e idosos no estado. Ademais, fortaleceu a narrativa que sustenta a promoção da inclusão social e o desenvolvimento humano desse público em situação de vulnerabilidade.

Convém destacarmos que, em 2021, a parceria entre a Seduc-GO e a Fundação Roberto Marinho, por meio do Programa Alfabetização e Família Tecendo o Saber, expandiu suas ações para a comunidade quilombola de Cavalcante e outros territórios, com o apoio da Escola Janela. A iniciativa, que ocorreu concomitantemente à primeira fase do PAF, contou com recursos específicos e uma divisão de responsabilidades: a Fundação forneceu materiais didáticos e formação aos alfabetizadores, enquanto a Seduc-GO arcou com o pagamento das bolsas. Ao todo, foram atendidas dez turmas, totalizando 47 pessoas, com idades entre 35 e 80 anos, sendo

²⁵ “I – dar assistência financeira a alfabetizadores para a execução didático – pedagógica do processo de alfabetização; II – propiciar melhores condições de inserção social e econômica às pessoas jovens e adultas analfabetas por meio da alfabetização; e III – reduzir os efeitos da situação de risco social em jovens e adultos analfabetos” (Goiás, 2021, p. 3).

cinco turmas em Cavalcante e cinco nos territórios do Assentamento Órfão, Kasqueiro, Engenho II (Kalunga), Vila Morro Encantado e Povoado São José.

Na primeira fase do PAF, foram atendidos 14 municípios ²⁶, com início das aulas em setembro de 2021. Devido à pandemia de Covid-19, algumas turmas concluíram as atividades em dezembro do mesmo ano, enquanto outras tiveram suas atividades estendidas até 2022. Ao longo desse período, foram atendidos 410 alfabetizandos. A segunda fase do projeto teve início em agosto de 2022 e foi concluída em janeiro de 2023, mantendo a idade mínima de 15 anos para participação. Nesta etapa, a adesão foi de 44 municípios, resultando no atendimento de 1.532 alfabetizandos.

De acordo com o relatório da GEEJA (2022), os municípios participantes da primeira fase apresentavam os maiores índices de analfabetismo domiciliar. A busca ativa, nessa etapa do projeto, foi conduzida por parceiros e representantes das 17 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), distribuídas pelo estado, com maior concentração nas regiões leste, centro e noroeste.

A GEEJA foi responsável pelo planejamento e execução da formação dos alfabetizadores, pela distribuição do material didático e pelo monitoramento das ações pedagógicas e burocráticas do PAF, com ênfase na organização das planilhas para o pagamento da Bolsa do Alfabetizador, cujo valor se manteve em R\$1.200,00.

Mencionamos que havia a intenção de substituir o material do alfabetizando, produzido pela GEEA, por um livro didático da Editora Eureka, especialmente elaborado para a alfabetização de adultos. Esse novo material foi apresentado durante a formação do PAF, momento em que os representantes da editora detalharam as características da proposta, incluindo um *site* de apoio aos alfabetizadores. No entanto, a distribuição do livro não se concretizou conforme o planejado, e os alfabetizandos e alfabetizadores continuaram a utilizar a apostila da GEEA, a mesma empregada na fase anterior do projeto.

Apesar da não utilização do material didático proposto, é importante destacarmos a intenção subjacente, diretamente ligada à dinâmica público-privada, compreendendo que as estratégias do capital são contingentes e se adaptam às condições históricas, refletindo as relações de poder em cada momento. Nesse sentido, Peroni (2010, p. 11) afirmam que:

²⁶ Municípios que aderiram ao PAF na primeira etapa (2019 a 2021): Alvorada do Norte, Amaralina, Cavalcante (povoados de Coco, Vermelho e São Domingos), Edéia, Matrinchã, Monte Alegre de Goiás, Morro Agudo de Goiás, Nova América, Simolândia, Heitorai, Campinaçu, Teresina de Goiás, Montividiu do Norte e Colinas do Sul (distrito da Mata Azul).

[...] o mercado tem sido o parâmetro de qualidade para a educação, o que é denominado por alguns autores de quase-mercado, no qual a propriedade permanece estatal, mas é a lógica de mercado que orienta o setor público. Assim, com o diagnóstico de que o mercado é mais eficiente e produtivo, os princípios da chamada administração gerencial têm influenciado o setor público e na educação, sendo as parcerias parte desse processo.

Essa perspectiva corrobora a análise da situação em questão. Embora a Seduc-GO possuísse livros da Editora Eureka em seu acervo, esses materiais não foram utilizados nas duas fases do projeto em 2022 e 2023, sob a justificativa de que a quantidade era insuficiente para atender à demanda. Em virtude disso, todos os livros permaneceram ociosos no galpão da Secretaria.

A não utilização do material didático da Editora Eureka, apesar da apresentação e do planejamento para sua distribuição, evidencia uma falha na gestão do projeto. A justificativa de que a quantidade de livros era insuficiente não se sustenta, uma vez que os materiais permaneceram ociosos no galpão da Seduc-GO. Essa lacuna pode ter causado prejuízo aos alfabetizandos, que supostamente perderam a oportunidade de ter acesso a um material elaborado especificamente para a alfabetização de adultos, com um site de apoio aos alfabetizadores. Assim, a não distribuição dos livros representa uma meta não alcançada, que pode ter comprometido a qualidade do programa e a formação dos alfabetizandos.

Com relação ao monitoramento das atividades realizadas nos 44 municípios da segunda fase, envolvendo 204 turmas e 204 alfabetizadores, concentrados principalmente nas regiões nordeste, centro e sudoeste do estado, conforme demonstrado nos dados sobre a adesão à segunda fase do PAF, o relatório da GEEJA (2023) mostrou uma lacuna significativa: a ausência de um veículo disponível para a locomoção da equipe responsável pelo programa. Composta por quatro pessoas, essa equipe precisou suprir essa falta de mobilidade recorrendo a recursos como *WhatsApp*, *Google Meet* e videochamadas para atender às demandas.

Essa situação demonstra que, além da falta de material didático adequado e de recursos humanos suficientes, a ausência de um veículo para o monitoramento presencial das atividades configura-se como uma fragilidade básica na implementação do PAF. Essa lacuna, somada às demais, comprometeu a qualidade do programa e levanta questionamentos sobre o investimento e a prioridade dados à EJA no estado de Goiás.

Salientamos que a falta de monitoramento presencial dificultava a identificação de possíveis problemas e dificuldades enfrentadas pelos alfabetizandos e alfabetizadores, além de impedir o acompanhamento *in loco* do desenvolvimento das atividades pedagógicas. Essa situação pode impactar negativamente os resultados do programa e a formação dos

alfabetizando.

Diante desse cenário, o investimento, por parte do governo, não apenas em recursos financeiros, como também em recursos humanos e materiais adequados para a implementação do PAF e de outras iniciativas voltadas para a EJA, é fundamental. A garantia de, no mínimo, um veículo para a equipe de monitoramento, por exemplo, é imprescindível para que o acompanhamento das atividades seja realizado de forma eficiente e para que os objetivos do programa sejam alcançados.

A superação dessas lacunas e fragilidades seria de fundamental importância para que o PAF pudesse cumprir seu papel de promover a alfabetização e a inclusão social de jovens e adultos em Goiás, garantindo, assim, o acesso à educação de qualidade e a igualdade de oportunidades.

Na terceira fase, o programa atendeu 54 municípios goianos, totalizando 257 turmas e 1.746 alfabetizando. Conforme o relatório da GEEJA (2023), os municípios participantes dessa fase continuaram sendo os que apresentaram os maiores índices de analfabetismo domiciliar, estando distribuídos por todo o estado. Nessa mesma fase, o PAF estendeu o atendimento a 31 alfabetizando das Unidades Prisionais de Águas Lindas, Aparecida de Goiânia e Anápolis. Os municípios participantes estavam vinculados a 21 CREs distintas, com maior concentração nas regiões leste, centro e noroeste do estado.

O planejamento inicial da GEEJA para esta terceira etapa previa a entrega centralizada dos materiais didáticos nas CREs. No entanto, devido à complexidade logística, a distribuição foi flexibilizada, sendo realizada tanto pelas CREs quanto pelos próprios municípios, parceiros ou alfabetizadores diretamente na Seduc-GO. Com relação ao monitoramento das atividades pedagógicas e administrativas, este foi realizado, em sua maioria, de forma *on-line*, via plataforma *Google Meet*, *WhatsApp* ou chamadas de vídeo, ou de forma presencial, quando duas servidoras conseguiam a autorização para o agendamento do transporte junto à Seduc-GO, ou quando a instituição parceira assumia o traslado.

Com base nessa descrição, podemos inferir que a implementação do PAF apresentou um impacto positivo em relação ao número de matriculados, mas também revelou lacunas, como a complexidade logística na distribuição de materiais e a dificuldade no monitoramento presencial das atividades. O projeto, apesar de seus avanços, ainda enfrenta desafios significativos.

A falta de estrutura para o monitoramento presencial, por exemplo, dificulta o acompanhamento do desenvolvimento das atividades pedagógicas e a identificação de possíveis problemas e necessidades dos alfabetizando e alfabetizadores. A distribuição descentralizada

de materiais didáticos, embora tenha sido uma solução para a complexidade logística, pode gerar desigualdades no acesso aos materiais e comprometer a qualidade do ensino.

3.2 Atores do PAF em Goiás

Este subitem procede à análise dos atores que compõem o PAF em Goiás, reconhecendo a complexidade das interações e a diversidade de perfis envolvidos. Compreender os diferentes papéis e as características desses atores é fundamental para uma avaliação do programa e de seus impactos. Os principais atores identificados são: os alfabetizandos (jovens, adultos e idosos), os alfabetizadores (com formações diversas), as famílias dos alfabetizandos e a coordenação do programa. A dinâmica entre esses atores influencia diretamente o desenvolvimento das atividades e os resultados alcançados.

Estudos como o de Santos e Soares (2020) enfatizam a importância de considerar a multiplicidade de fatores que influenciam a experiência educacional dos sujeitos da EJA, contexto no qual o PAF se insere. Conforme apontam os autores:

Ao discorrer sobre os sujeitos da EJA, podemos fazê-lo a partir de diferentes pontos de análise. Podemos nos ater às questões legais, aos aspectos cognoscitivos, aos geracionais, às condições de classe social, de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou do campo), aos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos ou políticos em que se inserem os sujeitos estudantes da EJA e suas trajetórias de vida, pensando as especificidades e a diversidade destes sujeitos (Santos; Silva, 2020, p. 2).

Essa perspectiva teórica reforça a necessidade de reconhecermos a heterogeneidade do público atendido pelo referido programa, cujas trajetórias de vida são marcadas por diversas experiências. A valorização e a ressignificação dos conhecimentos prévios desses sujeitos são, portanto, elementos essenciais para o sucesso do programa. Da mesma forma, a diversidade também se manifesta no perfil dos alfabetizadores, que atuam em contextos desafiadores, exigindo abordagens pedagógicas que contemplem as diferentes realidades. A implementação do PAF como política pública de qualidade demanda, assim, uma série de ações coordenadas, considerando a complexidade inerente ao processo educativo. Na sequência, apresentaremos especificamente os sujeitos alfabetizandos, explorando suas características, motivações e seus desafios no contexto abordado.

3.2.1 Sujeitos alfabetizando

Ao considerarmos o número de alfabetizando, observamos que, das 286 mil pessoas com mais de 15 anos e não alfabetizadas no estado de Goiás (dados do IMB-2023), apenas 3.688 foram alcançadas durante o período de vigência deste estudo. A Tabela 4 apresenta o quantitativo de alfabetizando e seu percentual por fase de atuação. Apesar de terem sido inscritos 4.000, o número final foi de 3.688, distribuídos da seguinte forma: na primeira fase, 410 (11,12%); na segunda fase, 1.532 (41,54%); e na terceira fase, 1.746 (47,34%). Ou seja, nas segunda e terceira fases, houve um aumento significativo em relação à primeira fase, evidenciando o impacto positivo do projeto.

Tabela 4 – Número de alfabetizando do projeto alfabetização e família nas três fases do programa (2019 a 2023).

Fases do projeto	Quantidade de alfabetizando	Percentual de alfabetizando (%)
Primeira fase	410	11,12
Segunda fase	1.532	41,54
Terceira fase	1.746	47,34

Fonte: Relatório GEEJA (2023).

Os dados demonstram um crescimento substancial no número de alfabetizando participantes do programa ao longo das três fases. Constatamos um aumento significativo na participação, indicando crescente interesse e adesão ao programa. Na primeira fase, o programa apresentou o menor número de alfabetizando, o que se deve ao fato de ser a fase de consolidação da proposta piloto, com foco nos municípios com os menores IDH no estado.

Na segunda fase, houve um salto considerável na quantidade de alfabetizando, evidenciando o maior impacto das ações de divulgação, além de uma abrangência maior, com expansão para todos os municípios goianos. Na terceira fase, o número de alfabetizando registrou uma leve queda, mas, ainda assim, consolidou a tendência positiva das fases anteriores.

Com relação aos alfabetizando, é importante ressaltar que o PAF atendeu, inicialmente, a 6 turmas, totalizando 35 jovens e adultos no município de Americano do Brasil. Com a finalização da proposta piloto, em 2021, não foram encontrados documentos adicionais com informações sobre os estudantes. Contudo, conforme o relatório da GEEJA (2021), esse município se encontrava em situação de vulnerabilidade social, com altos índices de analfabetismo.

Retomando a análise dos índices dos alfabetizandos do PAF, conforme o relatório da GEEJA (2022, p. 4), na primeira fase do projeto (2019 a 2021), foram atendidas 70 turmas e 410 estudantes nos 14 municípios que aderiram ao projeto. As idades dos participantes, variaram entre 18 e 80 anos.

Acerca da segunda etapa do projeto, procedemos à coleta e à análise dos dados, por meio das fichas de inscrição. Os dados revelaram um perfil bastante heterogêneo dos participantes em termos de idade, com uma faixa etária que se estendeu de 18 a 80 anos. Quanto ao sexo, observamos uma significativa predominância do público feminino, com 869 mulheres e 663 homens, correspondendo a 57% do total de participantes. A análise das fotografias dos alfabetizandos, armazenadas na plataforma *OneDrive*, permitiu constatar que a maioria pertence aos grupos raciais negro ou pardo.

Segundo Moreira e Gonçalves (2021), há interseccionalidade entre gênero e educação na EJA. Essa autora argumenta que as mulheres, historicamente submetidas a papéis domésticos e sociais restritos, enfrentam barreiras significativas para a escolarização. A dupla jornada, marcada pelo trabalho doméstico e, muitas vezes, pelo trabalho remunerado, soma-se à submissão e à violência simbólica, dificultando a construção de projetos de vida que incluam a educação formal. No entanto, ela também destaca um movimento contraditório: o avanço do feminismo e a maior participação feminina no mercado de trabalho têm impulsionado a busca pela EJA, revelando a necessidade de qualificação profissional, autonomia e empoderamento.

Ao analisar o discurso das estudantes da EJA, Silva (2010) identificou como os estereótipos de gênero são utilizados para hierarquizar e excluir as mulheres. A pesquisa revelou a complexidade das relações entre as estudantes e a necessidade de ações que promovam a igualdade e a solidariedade entre elas.

Quando pensamos a Educação de Jovens e Adultos enquanto espaço de garantia de direito à educação e efetivo exercício de cidadania para aqueles e aquelas que não tiveram o direito à leitura, à escrita e à interação com o conhecimento, torna-se desafiador entender e intervir nos processos que condicionam o acesso e a permanência das mulheres, mas também os aspectos que, uma vez no espaço escolar, não promovem nos homens e mulheres estudantes reflexões críticas sobre as hierarquias sociais estabelecidas (Silva, 2010, p. 74).

Assim, ratificamos, com base em Moreira e Gonçalves (2021) e Silva (2010), que a alfabetização de jovens, adultos e idosos deve constituir um espaço de transformação social, combatendo a inferiorização de grupos e indivíduos. É preciso desnaturalizar a oposição binária entre homens e mulheres, promovendo a compreensão das diferenças e a construção de uma

sociedade mais justa e igualitária. A história dos movimentos sociais e a conscientização sobre direitos são ferramentas essenciais nesse processo.

No que diz respeito às questões étnico-raciais para o público de jovens e adultos não alfabetizados, Silva (2010) assevera que a naturalização da condição de "entre lugar" contribui para a manutenção de estruturas raciais e sociais opressivas, minimizando a importância das lutas antirracistas e desmobilizando os movimentos sociais negros. Essa dinâmica fragiliza a organização de coletivos que resistem e lutam por políticas públicas afirmativas, como as cotas raciais. A crise na autoidentificação cultural, por sua vez, exacerba os desafios enfrentados por esses grupos, dificultando o acesso a direitos e o reconhecimento de suas identidades.

E enquanto o processo de longa duração continua, fato é que continuamos a lidar com suas nuances no fazer pedagógico, no ser professor, no ser estudante jovens e adultos, nas propostas pedagógicas, nos materiais e rituais pedagógicos que, ora escondem, ora revelam arestas e não ditos do racismo, escondidos em camadas profundas dos fios que tecem relações sociais desiguais e condicionam vidas de maneira dolorosa. Ao fim, o que sabemos é que o tratamento dispensado ‘aos pretos, aos quase pretos e aos tornados pretos de tão pobres’ ainda é um tratamento de profunda desigualdade, não sendo surpresa o fato de que parte dessa população que foi deixada sem ler e escrever constitui hoje o público da EJA, quase toda preta! (Silva, 2010, p. 106-107).

Da mesma forma como as políticas públicas, historicamente, têm ignorado a diversidade dos sujeitos, tratando-os como um grupo homogêneo, na EJA há uma tendência que se manifesta na utilização de termos genéricos como "camadas populares" e "classe trabalhadora", que, segundo Silva (2010), não capturam as complexidades das identidades de gênero, raça, orientação sexual, idade, religião, trabalho e território. Essa visão simplificada dos sujeitos da EJA, conforme o autor, reforça a necessidade de uma abordagem mais interseccional e inclusiva.

De acordo com a GEEJA (2023), a terceira fase do programa de alfabetização atendeu principalmente pessoas entre 20 e 65 anos (68,3%) e entre 66 e 80 anos (25,41%). A análise das fichas de inscrição nos permitiu identificar um perfil diversificado de participantes, com uma significativa presença de pessoas negras e pardas. Além disso, mais da metade dos alunos (51%) não nasceu no município onde participou do programa, indicando uma mobilidade populacional. O programa também se estendeu a unidades prisionais, atendendo 31 reeducandos em três cidades da região.

Considerando os aspectos apresentados pela análise dos sujeitos alfabetizados da terceira etapa, as questões da mobilidade populacional e o atendimento às pessoas privadas de

liberdade, entendemos que seja urgente a compreensão em torno da diversidade dos sujeitos atendidos no PAF. Arroyo (2005) convida-nos a conhecer os sujeitos jovens e adultos em processo de escolarização:

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (Arroyo, 2006, p. 22).

Nesse processo de construção de um projeto de alfabetização que atenda aos alfabetizando do PAF, vão se desvelando características importantes que tangenciam ou não com a inclusão social. Ao abarcar a alfabetização nos sistemas prisionais, o PAF demonstra compreender a especificidade do trabalho com jovens, adultos e idosos em situação prisional, o que exige a imersão em vários desafios, desde a formação de uma política educacional para esses grupos sociais até a reelaboração de práticas metodológicas e organizacionais que desafiam o cotidiano dessa realidade, além de vislumbrar possibilidades de reorientação também da ação dos agentes envolvidos no sistema e na administração penitenciária. Carneiro Júnior (2015) apresenta os desafios do trabalho educacional com os reeducandos do sistema prisional:

Os desafios enfrentados pela educação no sistema prisional são inúmeros e não podem ser dissociados de fatores que compõe a chamada cultura prisional. Essa cultura prisional é visível em vários discursos dos sujeitos (agentes, diretores, presos, professores) envolvidos. A percepção dos discursos vai desde a ideia de que a educação nas prisões configuraria como um tipo de privilégio ao preso; na visível contradição encontrada entre o ambiente hostil e degradante das condições penitenciárias com discurso de emancipação e de direitos humanos que não são colocados em prática, na falta de projetos pedagógicos, materiais didáticos e infraestrutura adequada para o processo de ensino e aprendizagem dos privados de liberdade (Carneiro Júnior, 2015, p. 4).

Diante do exposto, torna-se perceptível para nós que a alfabetização de jovens e adultos em situação de privação de liberdade representa uma oportunidade única para a transformação social. No entanto, para que isso ocorra, é necessário superar os desafios que envolvem a implementação de políticas públicas eficazes, a qualificação dos profissionais da educação e a reestruturação do sistema prisional (Carneiro Júnior, 2015).

Com relação à mobilidade dos sujeitos, jovens e adultos revelados na terceira etapa do PAF, Goiás registrou um crescimento populacional de 17,6% entre 2010 e 2022, atingindo

7.055.228 habitantes, segundo o IBGE (2022). Esse aumento, o quarto maior do país, foi impulsionado principalmente pela concentração urbana em Goiânia e seu entorno, que responderam por 58% dos novos moradores. O Centro-Oeste, região menos populosa do Brasil, apresentou o maior crescimento populacional do país no período.

Os dados do IBGE (2022) demonstram que Goiás apresenta um padrão de crescimento populacional marcado pela concentração em torno de Goiânia²⁷ e Brasília²⁸. A concentração urbana de Goiânia, com 2.480.667 habitantes, foi a segunda que mais cresceu no país, com uma densidade populacional de 499 habitantes por km². Em contraste, a densidade média de Goiás é de apenas 20 habitantes por km². Municípios como Senador Canedo, com um crescimento de 84,3%, destacam-se nesse processo de urbanização acelerada.

Estudos de Wander, Vale e Silva Júnior (2016) revelam que a dinâmica econômica de Goiás nas décadas de 1960 e 1970 foi marcada pela predominância das atividades agropecuárias, com destaque para a pecuária extensiva e a agricultura familiar. Conforme os autores, a urbanização era pouco expressiva, com as cidades desempenhando um papel secundário na economia estadual. A partir da década de 1970, a modernização da agricultura, impulsionada por investimentos em infraestrutura e mecanização, atraiu um grande fluxo migratório para o campo, intensificando o processo de urbanização.

Dessa forma, a concentração de investimentos nas regiões Sul, Leste e Centro do estado de Goiás, associada à construção de Brasília, acelerou o êxodo rural e a formação de grandes centros urbanos. Esse processo de transformação socioespacial gerou diversos desafios, como o crescimento desordenado das cidades e a precarização das condições de vida da população rural. Para Wander, Vale e Silva Júnior (2016), a necessidade de políticas públicas que promovam o desenvolvimento sustentável do campo e a redução das desigualdades sociais é fundamental para garantir a segurança alimentar e o fortalecimento da economia goiana.

A realidade dos alfabetizandos no PAF, especialmente aqueles com mais de 30 anos, é marcada por inúmeros desafios. A origem rural e as demandas da vida no campo dificultam o acesso e a frequência regulares às aulas, impactando diretamente a continuidade dos estudos. Essa situação, documentada nas listas de frequência, relatórios mensais e diários de bordo das turmas localizadas na zona rural, revela a persistente luta desses indivíduos para superar as barreiras que os separam da alfabetização. Notamos, contudo, que os alfabetizandos mais

²⁷ Concentração urbana de Goiânia: Goiânia, Brazabrantes, Nova Veneza, Goianira, Santo Antônio de Goiás, Nerópolis, Bonfinópolis, Caldazinha, Senador Canedo, Aparecida de Goiânia, Hidrolândia, Aragoiânia, Guapó, Abadia de Goiás e Trindade (IBGE, 2022).

²⁸ Concentração urbana de Brasília: Brasília, Padre Bernardo, Planaltina, Águas Lindas de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Novo Gama, Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental e Luziânia (IBGE, 2022).

jovens, embora já tenham passado pela escola, também enfrentam dificuldades em sua trajetória de alfabetização.

Com base no que foi apresentado sobre o PAF, fica evidente para nós a complexidade e a diversidade desse público, cujas trajetórias e experiências de vida influenciam diretamente o processo de alfabetização. A origem camponesa, as dificuldades de acesso e frequência às aulas, a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho e a própria história escolar pregressa dos mais jovens são fatores que demandam abordagens pedagógicas sensíveis e adaptadas às suas necessidades. A valorização dos saberes prévios e o reconhecimento das especificidades de cada sujeito são, portanto, elementos imprescindíveis para o sucesso do programa.

A análise das características dos alfabetizandos nos permite compreender os desafios e as potencialidades do PAF. A partir dessa compreensão, podemos direcionar o olhar para outro ator fundamental nesse processo: os alfabetizadores. Na próxima seção, abordaremos especificamente os sujeitos alfabetizadores, explorando questões importantes, como o perfil, a formação, as práticas pedagógicas e os desafios que enfrentaram no desenvolvimento de seu trabalho junto aos alfabetizandos do PAF.

3.2.2 Alfabetizadores do programa

Para que a alfabetização se concretize de forma efetiva, o alfabetizador precisa demonstrar domínio e compreensão das dificuldades que permeiam esse processo. Mais do que deter conhecimento teórico ou experiência prática, é preciso que o profissional saiba articular esses saberes em uma prática reflexiva, orientando os estudantes no ciclo ação-reflexão-ação e elaborando estratégias que favoreçam a assimilação do sistema de escrita (D'Maschio; Lopes, 2022).

A fim de que a alfabetização seja realmente efetiva, o alfabetizador deve combinar um sólido conhecimento teórico com a prática pedagógica, conforme apontado por Soares (2004). Embora a Lei n.º 21.072/2021 (Artigo 10) estabeleça os requisitos para o exercício da função — ser maior de 18 anos e possuir formação superior em Pedagogia ou área correlata — a qualidade do ensino depende da integração entre teoria e prática. A lei prevê que os critérios específicos de seleção e atuação dos alfabetizadores serão definidos em regulamento próprio. A Tabela 5 mostra a distribuição dos profissionais envolvidos no projeto: um total de 565 alfabetizadores e 67 coordenadores, resultando em uma proporção média de 8,5 alfabetizadores para cada coordenador em cada fase do projeto.

Tabela 5 – Quantidade de alfabetizadores e coordenadores por fase do programa

Fase Do Projeto	Categorias	Quantitativo	Percentual
1ª fase	alfabetizador	73	87,95%
	coordenador	10	12,05%
2ª fase	alfabetizador	253	91,67%
	coordenador	23	8,33%
3ª fase	alfabetizador	239	87,55%
	coordenador	34	12,45%
Total Geral:		632	

Fonte: Relatório GEEJA (2023).

A proporção de alfabetizadores é consistentemente maior do que a de coordenadores em todas as fases. A relação alfabetizador/coordenador varia da seguinte forma: 1ª fase (7,30), 2ª fase (11,00) e 3ª fase (7,03). A distribuição percentual é a seguinte: 1ª fase: 87,95% alfabetizadores / 12,05% coordenadores; 2ª fase: 91,67% alfabetizadores / 8,33% coordenadores; 3ª fase: 87,55% alfabetizadores / 12,45% coordenadores.

Acerca do perfil dos alfabetizadores, observamos uma distribuição etária em três faixas: 18 a 30 anos, 31 a 50 anos e acima de 50 anos. A formação em Pedagogia predominou em todas as fases. Além disso, muitos alfabetizadores estavam cursando ou já haviam concluído a graduação em outras áreas da educação. Na primeira fase, houve uma priorização por professores da própria comunidade com formação em Pedagogia. No entanto, a escassez de pedagogos em alguns municípios exigiu a flexibilização dos requisitos, permitindo a participação de professores de outras áreas. A partir da segunda fase, houve um aumento no número de alfabetizadores sem formação específica na área, o que gerou debates sobre a qualidade da formação oferecida.

Uma análise dos dados de certificação dos alfabetizadores revelou uma questão preocupante: nas 2ª e 3ª fases, um número expressivo de alfabetizadores — 56 e 83, respectivamente — não possuía formação em Pedagogia ou Ensino Superior no momento da inscrição.

De acordo com o Relatório da 2ª e 3ª fases (2023), corroborado pelos estudos de Pereira (2024, p. 97), essa situação se estende à ausência de qualquer licenciatura para alguns alfabetizadores na terceira fase, incluindo profissionais com formação em Direito, Administração, Ciências Contábeis, Farmácia ou até mesmo com apenas o Ensino Médio. Com base na análise dos dados de certificação, observamos que, nas 2ª e 3ª fases do PAF, houve um número significativo de alfabetizadores — 56 e 83, respectivamente — que não possuíam

formação em Pedagogia ou Ensino Superior no momento da inscrição. No entanto, uma decisão excepcional permitiu a participação desses profissionais no programa, possibilitando que ministrassem aulas.

Segundo Relatório da 2ª e 3ª fase (2023), assim como na segunda fase, alguns alfabetizadores (as) na terceira fase não tinham formação em pedagogia e nem sequer em outra licenciatura. Houve profissionais formados na área do Direito, Administração, Ciências Contábeis, Farmácia ou apenas com Ensino Médio (Pereira, 2024, p. 97).

A lacuna formativa decorreu da tomada dessa decisão excepcional, que permitiu a participação e atuação desses profissionais no programa. Embora essa permissão tenha atendido a uma necessidade emergencial, levanta sérias questões sobre a qualidade do ensino oferecido e a valorização da formação específica para a alfabetização.

Considerando esse cenário, a afirmação de que a formação do professor da EJA é fundamental para garantir um ensino significativo ganha ainda mais relevância. A presença de alfabetizadores sem a formação adequada, como evidenciado nos dados da 2ª e 3ª fases, contradiz essa premissa e põe em risco a qualidade da aprendizagem dos alfabetizandos do PAF. A ausência de formação específica (inicial e continuada) pode ter comprometido a capacidade desses alfabetizadores de compreender as particularidades desse público, aplicar metodologias eficazes de alfabetização e lidar com as diversas dificuldades de aprendizagem. Desse modo, a excepcionalidade da permissão para a atuação de alfabetizadores sem a formação adequada pode se tornar uma prática recorrente, sob pena de precarizar a ação pedagógica do projeto.

A problemática da formação docente para este público transcende, portanto, a questão individual dos alfabetizadores e remete a um panorama mais amplo, como apontado por Delizoicov e Angotti (1994). Ela abrange a necessidade de currículos que contemplem as especificidades dos jovens e adultos alfabetizandos, exigindo também um olhar atento para a formulação de políticas públicas que priorizem a formação dos alfabetizadores, com investimentos em propostas de formação continuada e garantia de condições de trabalho adequadas. Essas políticas devem ter como foco práticas pedagógicas inovadoras, o uso de tecnologias educacionais, a implementação de estratégias de gestão que valorizem o trabalho dos professores da EJA, e a criação de um ambiente colaborativo de aprendizagem. Além disso, é imprescindível o comprometimento político dos idealizadores e parceiros do PAF, reconhecendo a modalidade EJA como um direito fundamental e investindo em sua qualidade.

A situação evidenciada pelos dados das 2ª e 3ª fases reforça a urgência de repensar as

políticas de formação docente para a EJA, buscando garantir que todos os alfabetizadores possuam a qualificação necessária para oferecer um ensino de qualidade e contribuir para a construção de um futuro melhor para os alfabetizandos. A excepcionalidade não pode se tornar regra, e a qualificação profissional deve ser priorizada para garantir a efetividade da alfabetização na EJA.

A carga horária das aulas era flexível e definida em consenso com as turmas e os alfabetizadores. Os alfabetizadores poderiam assumir no máximo duas turmas, e estas deveriam ter de 5 a 10 alfabetizandos. O coordenador era escolhido pelos pares ou por indicação do parceiro responsável pela adesão, quando o município atingia o mínimo de 30 alunos. Sua função era auxiliar o alfabetizador e colaborar para o bom andamento do PAF.

Nessa perspectiva, a reflexão proposta por Guizze (2005) oferece subsídios relevantes para a compreensão das transformações na educação e seu papel na conformação da sociedade. A autora argumenta que, em consonância com as novas diretrizes, a educação passa a objetivar a formação de indivíduos engajados socialmente, desvinculados de amarras tradicionais, imbuídos de uma mentalidade secular e aptos a realizarem análises racionais de suas ações e respectivas consequências.

Guizze (2005) destaca a concomitante transformação dos métodos de ensino e a proliferação de espaços educativos para além dos âmbitos familiar e religioso, abrangendo oficinas, instituições militares, escolas e outras instâncias sociais, como hospitais, prisões e manicômios. Esses espaços, segundo a autora, operam com o propósito de controle e organização social, imbuídos de intencionalidades educativas. Nesse contexto, a instituição escolar assume um papel cada vez mais central, integrado e instrumental para o desenvolvimento da sociedade contemporânea, atuando na conformação de sua mentalidade (em termos de estrutura e eficiência) e na dinamização da economia, por meio da formação de profissionais e do desenvolvimento de habilidades demandadas pelo sistema produtivo.

A organização do calendário letivo do PAF, ao longo das três fases, caracterizou-se por um processo democrático, buscando o consenso entre alfabetizadores e alfabetizandos. A única diretriz imposta consistia no cumprimento de uma carga horária mínima de seis horas semanais, com opções de distribuição em três dias de duas horas ou dois dias de três horas. Houve uma predominância significativa de participantes do sexo feminino em todas as fases. Especificamente na segunda fase, contabilizaram-se 189 alfabetizadoras e 11 alfabetizadores. Na terceira fase, essa tendência se manteve, com 197 alfabetizadoras e 20 alfabetizadores.

A predominância feminina observada entre alfabetizadoras e alfabetizandas nas três fases do PAF ecoa a tendência de feminização do magistério, especialmente em níveis

educacionais como a Educação Infantil e a alfabetização, configurando-se como uma tendência nessa proposta, como explica Nóvoa (1991). Isso demonstra uma concentração de mulheres no campo educacional, que pode ser relacionada a construções sociais de gênero que associam o cuidado e a educação à figura feminina. O autor também assevera que a ausência de reconhecimento social e profissional docente, manifestada em baixos salários e precárias condições de trabalho, impacta negativamente a qualidade do ensino e a construção de uma identidade profissional positiva.

A questão dos recursos destinados ao pagamento das bolsas dos alfabetizadores do PAF, no valor de R\$ 1.200,00, revela uma problemática mais ampla relacionada com a desvalorização do magistério²⁹, uma vez que o pagamento dessa bolsa, estabelecido no Art. 9º da Lei n.º 21.072/2021³⁰, está inserido no PPA 2020-2023 da Seduc-GO. A necessidade de os próprios alfabetizadores arcarem com despesas como lanches, conforme apontado no relatório da GEEJA (2023), explicita a insuficiência dos recursos e a consequente precarização do trabalho desses profissionais, o que se contrapõe à defesa de Nóvoa (1991) por condições dignas para o exercício da docência.

A implementação do projeto enfrentou desafios significativos decorrentes da rotatividade de alfabetizadores e coordenadores locais em alguns municípios. A substituição constante desses profissionais impactou negativamente a continuidade do processo de formação e dificultou o acompanhamento das atividades, visto que os novos integrantes, frequentemente, não possuíam familiaridade com a metodologia da proposta. Além disso, a saída de profissionais-chave em algumas CREs sobrecarregou a equipe da GEEJA, demandando maior dedicação ao atendimento individualizado e, consequentemente, comprometendo o desenvolvimento de outras atividades essenciais. Apesar desses obstáculos, o relatório da GEEJA (2023) ressalta os esforços empreendidos pela equipe para assegurar a execução do programa.

Contudo, a alta rotatividade não se restringiu apenas aos profissionais da coordenação, estendendo-se também aos alfabetizandos e alfabetizadores, constituindo um dos principais entraves à efetivação do PAF. A conciliação das atividades do programa com outras ocupações,

²⁹ Art. 12. “A operacionalização dos recursos da Bolsa Alfabetizador será exercida pela Agência de Fomento de Goiás S/A — GOIASFOMENTO, que os destinará por meio de cartão magnético. Parágrafo único. Os recursos aportados à Bolsa Alfabetizador deverão ser repassados e depositados em contas específicas de titularidade do agente financeiro” (Goiás, 2021, p. 4).

³⁰ “I – os oriundos do Orçamento Geral do Estado de Goiás; II – os provenientes de transferências do PROTEGE GOIÁS; III – os transferidos por instituições governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais, participantes de projetos de parceria com os órgãos da administração direta e indireta do Estado de Goiás; IV – os oriundos de doações de qualquer natureza de pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas; e V – os demais recursos a ela destinados” (Goiás, 2021, p. 4).

por parte da maioria dos alfabetizadores, os tornava mais vulneráveis a imprevistos, como doenças e mudanças de domicílio. Embora existissem mecanismos de substituição, as CREs e as prefeituras nem sempre lograram êxito em encontrar, com a celeridade necessária, novos alfabetizadores para assegurar a continuidade das aulas, devido, em parte, ao número reduzido de servidores em relação à demanda dos educandos.

Ainda que o valor da bolsa contribua para a renda familiar dos alfabetizadores e para o desenvolvimento de suas carreiras profissionais, entendemos que esse é um valor baixo, considerando a quantidade de tarefas e trâmites exigidos no final de cada mês. Isso explica o fato de muitos alfabetizadores não conseguirem manter a turma até o final, não se sentirem motivados para realizar tarefas adicionais que envolvam gastos próprios, e nem conseguirem cumprir todos os trâmites exigidos pela Seduc-GO a cada mês.

3.3 A formação dos alfabetizadores, a construção do material didático-pedagógico e o monitoramento do projeto

Dando continuidade à reflexão sobre a trajetória e a práxis pedagógica no contexto do PAF, a presente seção dedica-se à análise dos instrumentos de monitoramento utilizados ao longo da implementação da proposta. A relevância de sua validação como ferramentas de acompanhamento suscita questionamentos sobre suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao registro das memórias construídas durante o percurso. O objetivo é examinar a capacidade desses instrumentos de evidenciar as concepções, ações e avaliações que permearam o processo de ensinar e aprender com os alfabetizandos.

Para tanto, a análise subsequente aborda os seguintes eixos: a formação dos professores, o registro de suas experiências no processo de ensino, os instrumentos de monitoramento e memória – incluindo o diário de bordo, o controle de frequência, os relatórios mensais e a plataforma de fixação de materiais, como fotos das atividades em sala de aula – e, por fim, a temática da inclusão social e da alfabetização contínua, com uma análise crítica do projeto.

3.3.1 Formação dos professores

A primeira fase do PAF caracterizou-se por um modelo de gestão centralizada, no qual a GEEJA desempenhou um papel fundamental na formação e no acompanhamento dos

alfabetizadores. Essa estrutura organizacional possibilitou maior controle sobre a qualidade das ações e a padronização das práticas pedagógicas, visando assegurar a uniformidade da proposta. No entanto, nas fases subsequentes, realizadas durante o período eleitoral, notamos a influência do contexto político na implementação das políticas públicas educacionais. A oferta de transporte por algumas prefeituras, por exemplo, refletia o alinhamento de determinados candidatos com as pautas educacionais e a busca pela redução das desigualdades sociais, facilitando o acesso dos alfabetizadores à formação presencial na capital, com duração de 8 horas. Essa dinâmica demonstra como fatores externos à gestão pedagógica, como o apoio político, podem impactar a logística e a execução de programas educacionais.

A formação de alfabetizadores no âmbito do Programa Alfabetização em Regime de Colaboração passou por transformações significativas ao longo de suas fases, com o intuito de aprimorar o alcance e a efetividade do programa. A segunda fase, realizada na Seduc-GO, representou um marco inicial, com a apresentação do programa e a capacitação dos alfabetizadores, contando com a presença de autoridades estaduais e representantes da editora dos livros didáticos. Entretanto, a ausência de muitos alfabetizadores, devido a desafios logísticos e de recursos, impactou o início das atividades em algumas localidades. Para mitigar esse efeito, a GEEJA ofereceu novas oportunidades de formação em municípios como Posse, distante 511 km da capital, Goiânia, demonstrando um esforço para garantir a inclusão de todos.

A terceira fase, iniciada em setembro de 2022, implementou um modelo de formação descentralizado, com polos regionais em Goiânia, Trindade, Anápolis, Posse e Quirinópolis. Essa estratégia descentralizadora facilitou o acesso dos alfabetizadores e resultou em maior adesão ao programa. A escolha estratégica dos locais de formação levou em consideração a localização das CREs e a quantidade de participantes, otimizando a logística e buscando reduzir os custos para os alfabetizadores.

Diferentemente das fases anteriores, que contavam com a participação de autoridades em eventos de abertura, a terceira fase adotou um formato mais técnico e focado nas necessidades práticas dos alfabetizadores. As formações foram conduzidas integralmente pela equipe da GEEJA, com ênfase nos procedimentos para o uso da plataforma *OneDrive*. A experiência acumulada pelos participantes na segunda fase, tanto alfabetizadores quanto coordenadores, contribuiu para maior agilidade e eficiência na utilização da ferramenta. No entanto, uma contradição veio à tona: apesar de a descentralização buscar facilitar o acesso e reduzir custos, os alfabetizadores tiveram que arcar com as despesas de traslado até as regionais, o que contradiz a finalidade de apoio e a garantia desse direito como política pública. Essa situação revela uma lacuna na execução do projeto, que, apesar dos avanços na

descentralização e no formato técnico, negligenciou o suporte financeiro aos alfabetizadores, comprometendo, em certa medida, seus objetivos.

A seguir, aprofundaremos a análise no registro das experiências dos alfabetizadores no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de compreender como esses registros se manifestam, qual a sua importância para a prática docente e de que forma contribuem para aprimorar as estratégias pedagógicas e o desenvolvimento dos alfabetizados.

3.3.2 Registro de experiências dos professores no processo de ensino e aprendizagem

Os alfabetizadores/professores utilizaram um instrumento denominado diário de bordo, conforme o modelo apresentado no Anexo A. Essa ferramenta foi empregada para registrar as experiências cotidianas no processo de ensino e aprendizagem, abrangendo as atividades desenvolvidas em sala de aula, as tarefas propostas, as leituras realizadas e as reflexões sobre os conteúdos estudados. De acordo com o documento "Projeto Alfabetização e Família" (Goiás, 2023), esses registros possibilitaram o desenvolvimento, a avaliação e o reordenamento das estratégias pedagógicas demandadas ao longo do trabalho. Além disso, proporcionaram um espaço para reflexão coletiva nos encontros semanais entre coordenadores e alfabetizadores, bem como nos momentos de reflexão individual dos alfabetizadores com a equipe da GEEJA da Seduc-GO. A utilização do diário de bordo permitiu o monitoramento do PAF, revelando algumas considerações que são detalhadas a seguir:

- a) Autoavaliação e reflexão: o diário de bordo deveria permitir que os alfabetizadores refletissem sobre suas práticas pedagógicas e o progresso dos alfabetizados, identificando áreas de dificuldade e estabelecendo metas de aprendizagem para a turma. Os registros incluíram percepções sobre o aprendiz, as necessidades de trabalho e os sentimentos em relação ao processo de alfabetização.
- b) Compartilhamento entre professores: a proposta era que o coordenador solicitasse o compartilhamento regular dos diários de bordo durante os planejamentos, como forma de monitorar o progresso individual, identificar desafios e necessidades específicas de cada alfabetizado, possibilitando um suporte personalizado e adaptado às necessidades locais.
- c) Promoção da expressão escrita e do letramento matemático: os alfabetizadores registraram o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como do letramento matemático dos alfabetizados, além da organização de ideias e da

capacidade de comunicar suas experiências de forma clara e coerente.

- d) Registro de reflexões sociais e culturais: além de registrar o progresso e as dificuldades dos alfabetizandos, o diário de bordo contribuiu para a reflexão sobre questões sociais e culturais relevantes, por meio do registro de experiências pessoais, identidade, valores e aspirações.
- e) Documentação do processo de aprendizagem: o instrumento documentou o processo de aprendizagem ao longo do curso, permitindo que os alfabetizadores observassem o desenvolvimento gradual dos alfabetizandos em relação às habilidades de alfabetização e as mudanças nas atitudes em relação à educação.

Nesse contexto, este estudo analisa se os textos do diário de bordo cumpriram o propósito defendido por Ramalho e Resende (2011, p. 83), de que as anotações, além de servirem como suporte para a memória, possibilitam o registro de impressões pessoais, frustrações e conquistas, revelando as relações entre a teoria, o método e a realização concreta do trabalho em campo, promovendo oportunidades de reflexão tanto sobre a própria prática quanto sobre a prática observada.

3.3.3 Instrumentos de monitoramento e memória: diário de bordo, frequência, relatórios mensais e plataforma de fixação dos materiais

Este subitem descreve os instrumentos de monitoramento e memória utilizados nas três etapas de avaliação do PAF, no período de 2021 a 2023. O foco central é demonstrar como esses instrumentos — diário de bordo, registros de frequência, relatórios mensais e a plataforma de fixação de materiais, como fotos das aulas — contribuíram para a avaliação do referido projeto, ofertado nos municípios goianos.

Concentramos nossa análise nas avaliações da 2ª e 3ª etapas do PAF. Partindo da premissa de que a proposta tinha como princípio um processo contínuo de alfabetização, auxiliando na aquisição do código escrito e das habilidades de leitura para que os participantes compreendessem e utilizassem diferentes gêneros textuais, promovendo sua inclusão no mundo letrado e primando pela qualidade de vida, o foco recaiu nas ações do programa relacionadas ao sistema de controle e monitoramento. Este abrange as articulações interinstitucionais, a disponibilização de material didático e infraestrutura, a formação inicial e continuada dos alfabetizadores, e as condições oferecidas para o acesso e permanência dos alfabetizandos em

alguns municípios. O objetivo principal é examinar a efetividade dos instrumentos de monitoramento na implementação e no alcance dos objetivos do projeto.

A fase de sensibilização e adesão revelou algumas tensões em relação à operacionalidade e à estrutura, além de dificuldades na promoção de ações intersetoriais, impactando o alcance dos resultados esperados. Diante disso, a análise proposta concentrou em quatro questões diretamente relacionadas com o monitoramento e a eficácia do projeto: 1. Em que medida os controles existentes — ou seja, os instrumentos de monitoramento — são adequados para o gerenciamento administrativo e pedagógico do PAF? 2. Em que medida o material didático disponibilizado para a formação inicial e continuada e o monitoramento do trabalho dos alfabetizadores foram adequados às necessidades do PAF? 3. Em que medida as ações articuladas com as instituições parceiras evitaram que fatores externos interferissem no processo de alfabetização proposto? 4. Em que medida a Seduc-GO e os outros parceiros ofereceram condições de acesso e permanência do alfabetizando na continuidade de seus estudos? Essas questões visam avaliar a eficácia do monitoramento em diferentes aspectos da proposta.

Em decorrência dessas questões norteadoras, e buscando respostas por meio dos instrumentos de monitoramento utilizados, as principais limitações para o desenvolvimento das atividades propostas foram identificadas, estando relacionadas à ausência de conhecimento específico na área de alfabetização por parte de alguns alfabetizadores. Embora a maioria possuísse experiência em docência, nem todos detinham experiência e conhecimento específicos em alfabetização e letramento de jovens e adultos, o que foi evidenciado pelos registros e relatórios analisados.

A GEEJA disponibilizou aos professores alfabetizadores um conjunto de materiais didáticos e modelos para o acompanhamento das atividades. Esse material incluía apostilas destinadas tanto aos alfabetizandos quanto aos alfabetizadores, divididas em duas disciplinas: Linguagem (Língua Portuguesa) e Matemática. Cada disciplina era composta por duas unidades. Na disciplina de Linguagem, especificamente, as unidades eram intituladas "Histórias de vida" e "Eu ensino, eu aprendo", conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Apostila de Língua Portuguesa



Fonte: GEEJA (2023).

O material de Língua Portuguesa, em sua primeira unidade ("Histórias de vida"), concentrou-se no conhecimento do alfabeto (vogais e consoantes), na percepção das palavras e suas composições, e na interpretação de textos. A segunda unidade ("Eu ensino, eu aprendo") abordou a interpretação de textos, a reflexão sobre a escrita utilizando receitas, a produção de texto coletivo e a vivência da leitura e escrita por meio de músicas, contos e imagens presentes ao longo de toda a unidade.

Com relação ao letramento matemático, verificamos que a primeira unidade introduziu os números, sua representação e utilização no cotidiano, além das operações de adição e subtração com números menores. A segunda unidade aprofundou esses conceitos, explorando números maiores, operações com reagrupamento e o sistema de numeração decimal. A utilização de materiais manipulativos, como o ábaco e o quadro de valor de lugar, foi fundamental para a compreensão dos alunos.

Figura 5 – Apostila de Matemática



Fonte: GEEJA (2023).

Além das apostilas, foram fornecidos instrumentos de avaliação, como testes cognitivos para mensurar o progresso dos alunos no início e no final do processo de alfabetização, juntamente com os respectivos gabaritos para correção. Complementando esse conjunto, a GEEJA também disponibilizou diversos modelos para a organização e o registro das atividades pedagógicas, abrangendo o diário de bordo, o registro mensal de conteúdo, o relatório mensal, o controle de frequência, o modelo de atividade significativa e o termo de autorização de uso de imagem.

A entrega da ficha de inscrição e a aplicação do teste cognitivo de saída aos parceiros ocorreram em etapas separadas, o que causou algumas dificuldades na implementação do projeto. A ficha de inscrição foi distribuída antes do início das aulas, de modo a agilizar a admissão dos alunos e o registro de seus dados. O posterior envio dessas fichas à GEEJA destinava-se ao estudo e arquivamento das informações coletadas. Por sua vez, o teste cognitivo de saída foi aplicado após um ou dois meses de aula e encaminhado a essa gerência, com o objetivo de avaliar o aprendizado dos alunos ao longo desse período.

A diferença temporal na entrega dos documentos, principalmente a aplicação tardia do teste de saída, exigiu intervenções da GEEJA em alguns municípios. A aplicação posterior do teste, em relação à inscrição e início das aulas, permitiu identificar necessidades específicas e implementar ações de intervenção e acompanhamento mais direcionadas. Dentre essas intervenções, identificamos a necessidade de substituição de alguns alfabetizadores, possivelmente em decorrência de dificuldades identificadas após a aplicação do teste e análise dos resultados iniciais. Adicionalmente, foi implementado um atendimento mais individualizado e um acompanhamento quase diário por parte dos coordenadores, com foco nas

turmas que apresentavam maiores dificuldades, detectadas pelos resultados dos testes ou por outras observações.

Para assegurar o suporte contínuo, a GEEJA intensificou a comunicação com alfabetizadores e coordenadores, utilizando diversos canais, como grupos de *WhatsApp*, ligações telefônicas, transmissões ao vivo (*lives*) e *e-mails*, com os objetivos de sanar dúvidas, oferecer orientações e monitorar o andamento das atividades.

3.3.4 Plano de Ação Formativa: aprimoramento das etapas e condições de execução

A análise dos relatórios do PAF possibilitou o levantamento de algumas dificuldades encontradas ao longo do processo de implementação da proposta, as quais foram agrupadas em seis eixos de tensões, quais sejam:

- a) dificuldade no monitoramento das atividades propostas pelo projeto por parte da gerência, devido ao número insuficiente de profissionais, o que sobrecarregou os que estavam designados para essa função;
- b) dificuldade na realização da formação inicial e continuada dos alfabetizadores, devido à carga horária deles e à necessidade, naquele momento, de centralização com a equipe da GEEJA;
- c) demora na distribuição do material didático para os municípios ofertantes nas duas fases do projeto e na avaliação diagnóstica dos alfabetizandos, tanto na avaliação de entrada quanto na de saída;
- d) não cumprimento da carga horária por parte de alguns alfabetizadores e das pessoas que assumiram a função de alfabetizador-coordenador local;
- e) inadequação de algumas estruturas disponibilizadas pelos parceiros;
- f) dificuldades enfrentadas pelos alfabetizandos quanto à continuidade dos estudos na maioria dos municípios ofertantes do projeto.

Com o objetivo de mitigar as problemáticas identificadas e otimizar a execução do projeto, a equipe da GEEJA, responsável pelo PAF, elaborou um Plano de Ação Formativa, a fim de reordenar as rotas das etapas subsequentes, disponibilizando as condições necessárias para ações mais efetivas.

Para melhor compreensão do contexto em que o Plano de Ação Formativa foi desenvolvido, apresentamos a Tabela 6, que demonstra os dados de adesão ao PAF, detalhando

a distribuição em municípios, CREs e número de turmas ao longo das fases do projeto. Os dados do relatório inicial, que subsidiaram a elaboração do plano, evidenciaram a necessidade de adequação do controle de gerenciamento administrativo e pedagógico, da articulação das parcerias e das informações orçamentárias, culminando nas considerações que orientaram as ações do plano.

Tabela 6 – Dados de adesão ao PAF: municípios, CREs e números de turmas

Fase	Coordenação Regional (CRE)	Municípios	Turmas
1ª fase	Não informada	10	80
2ª fase (2022 a 2023)	17	70	204
3ª fase	39	60	257
Total Geral	40	153	541

Fonte: GEEJA (2024).

A Tabela 6 ilustra a progressiva expansão do PAF ao longo de suas fases. Constatamos um aumento significativo no número de CREs, municípios e, consequentemente, de turmas atendidas, especialmente entre a 1ª fase e as subsequentes. A ausência de informações sobre as CREs na primeira fase dificulta uma análise mais precisa da distribuição geográfica inicial do projeto. No entanto, os dados das fases seguintes demonstram uma abrangência considerável, alcançando 40 CREs e 153 municípios no total.

Esse crescimento exponencial, por mais que seja positivo em termos de alcance, pode ter contribuído para as dificuldades de gerenciamento administrativo e pedagógico, bem como para os desafios na articulação das parcerias e no controle orçamentário, conforme apontado no relatório inicial, o que motivou a criação do PAF. A necessidade de coordenar um número crescente de turmas, municípios e CREs exigiu uma reestruturação de gestão que, segundo o relatório, necessitou de adequações, a saber:

- o aumento no número de turmas (de 80 para 541) e de municípios (de 10 para 153) provavelmente intensificou a sobrecarga dos profissionais da GEEJA responsáveis pelo monitoramento, corroborando a constatação "a)" do relatório inicial (dificuldade no monitoramento das atividades propostas pelo projeto devido ao número insuficiente de profissionais);
- a expansão para um maior número de CREs pode ter dificultado a realização da formação inicial e continuada dos alfabetizadores de forma centralizada pela equipe da GEEJA, o que se relaciona com a constatação "b)" (dificuldade na realização da formação inicial e continuada dos alfabetizadores devido à carga horária desses profissionais e à necessidade, naquele momento, de centralização com a equipe da

GEEJA);

- a logística de distribuição de material didático e aplicação das avaliações diagnósticas, tanto de entrada quanto de saída, certamente se tornou mais complexa com o aumento da abrangência geográfica do projeto, o que justifica a constatação "c)" (demora na distribuição do material didático para os municípios ofertantes nas duas fases do projeto e na avaliação diagnóstica dos alfabetizandos).

Portanto, os dados apresentados configuram um contexto quantitativo importante para compreender as razões que levaram à elaboração do Plano de Ação Formativa. O crescimento do projeto, embora represente um avanço em termos de atendimento à população, também trouxe desafios de gestão que demandaram a implementação de um plano de ação para garantir a efetividade das ações e o alcance dos objetivos propostos. A análise conjunta dos dados da tabela e das constatações do relatório inicial reforça a importância do Plano de Ação Formativa como instrumento que pode aprimorar a execução do PAF.

O PAF, segundo a GEEJA (2024), teve uma fase de sensibilização profícua, com a adesão das instituições parceiras e o compromisso de viabilizar infraestrutura adequada. Contudo, a fase de adesão apresentou desafios, principalmente devido às frequentes trocas de representantes das equipes de articulação e monitoramento. Essa instabilidade exigiu um atendimento individualizado não previsto pela equipe central da GEEJA, sobrecarregando-a. Outra dificuldade diz respeito à baixa participação nas formações continuadas em tempo real, o que novamente demandou atendimentos individualizados a parceiros, coordenadores e alfabetizadores.

Na fase de execução, buscando dimensionar as informações coletadas nas fases anteriores e a aplicabilidade do projeto *in loco*, a gerência coordenou visitas exploratórias, rodas de conversa (presenciais e *on-line*, por meio de *lives*) e análise documental. Os instrumentos de acompanhamento pedagógico incluíram fichas de frequência dos alfabetizandos, listas de conteúdos, diários de bordo, relatórios dos coordenadores locais e análise de fotos e vídeos semanais dos alfabetizadores.

A avaliação da formação inicial e continuada, realizada por meio de observação e rodas de conversa (presenciais e *on-line*), apontou que as oito horas da formação inicial garantem a apresentação da estrutura do projeto, dos fundamentos teóricos e dos materiais de monitoramento. Entretanto, observamos que a formação continuada necessita ser fortalecida, especialmente no que tange à organização didático-metodológica e à avaliação do processo de alfabetização, visando maior autonomia dos alfabetizadores, especialmente daqueles sem

experiência com a alfabetização de adultos. A GEEJA avalia que a formação continuada deve incentivar a reflexão constante sobre a prática pedagógica, a busca por novos conhecimentos e metodologias, e a construção conjunta de planejamentos e materiais concretos e lúdicos, promovendo maior envolvimento entre alfabetizadores e alfabetizandos.

O monitoramento das ações, realizado também por meio de análise documental, revelou que a maioria dos alfabetizadores e coordenadores cumpriu o cronograma de entrega dos documentos. No entanto, em alguns municípios e turmas, houve dificuldades de acesso aos alfabetizadores e de compreensão do preenchimento dos formulários, mesmo após a abordagem específica desses temas nas formações. A solução adotada pela GEEJA foi o atendimento por segmento e grupos e, em último caso, individualmente, *in loco* ou virtualmente.

Com relação ao material didático elaborado pela GEEJA para a 2ª e 3ª fases, a avaliação dos alfabetizadores, coordenadores e alfabetizandos foi satisfatória. No entanto, foram apontados pontos de melhoria, como a necessidade de complementação com textos e imagens da realidade local, além de dificuldades de alguns alfabetizandos em utilizar o material ou acompanhar os conteúdos. A GEEJA se comprometeu a modificar o material, adequando-o à realidade e aprimorando sua qualidade, e informou a aquisição de 4.000 livros didáticos para as novas turmas.

A Seduc-GO também disponibilizou *kits* de material escolar e apostilas, mas houve atraso na entrega em ambas as fases, devido ao processo eleitoral e à centralização da entrega no almoxarifado da Secretaria, o que exigiu que as CREs e as instituições parceiras buscassem o material em Goiânia. A entrega das avaliações diagnósticas de entrada e saída também sofreu atraso devido a problemas com a gráfica, sendo possível a aplicação apenas no segundo mês de aula. Apenas as CREs com maior volume de material (Águas Lindas, Formosa, Campos Belos e Posse) receberam o envio dos materiais.

Para ilustrar as inadequações na infraestrutura oferecida pelas instituições parceiras, apresentamos a Figura 6, que exemplifica as dificuldades encontradas em alguns locais de aplicação do PAF. Conforme apontado anteriormente, foram constatadas a ausência de iluminação adequada, a falta de mesas e carteiras, dentre outros problemas, todos comprovados por registros fotográficos.

Figura 6 – Registro fotográfico de aulas nas três fases do PAF



Fonte: Acervo da autora (2024).

A Figura 6 e os relatos corroboram nossa constatação de que a infraestrutura oferecida pelas instituições parceiras apresentou inconsistências que impactaram diretamente o desenvolvimento das atividades do PAF. A ausência de condições básicas, como iluminação adequada e mobiliário apropriado, comprovam a falta de um acompanhamento mais rigoroso por parte da GEEJA e das CREs durante a fase de planejamento e adesão ao projeto. A implementação de um *checklist* de infraestrutura e a realização de vistorias prévias nos locais de aula poderiam ter prevenido a ocorrência desses problemas.

Além disso, a constatação dessas deficiências estruturais evidencia a importância da articulação dos parceiros pela infraestrutura educacional nos municípios, buscando soluções conjuntas para garantir ambientes de aprendizagem adequados. A superação dessas dificuldades seria fundamental para assegurar a qualidade do PAF e o pleno desenvolvimento dos alfabetizandos. A figura apresentada serve como um importante registro visual das dificuldades enfrentadas, reforçando a necessidade de ações para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Este capítulo apresentou uma análise abrangente ao longo de quatro anos (2019-2023) no âmbito do PAF, utilizando uma base documental composta por reportagens, planos de trabalho, diários de bordo dos alfabetizadores e relatórios das três fases do projeto. A análise se concentrou em eixos fundamentais: a política pública de alfabetização instituída pelo governo estadual, com ênfase em sua implementação; os mecanismos de monitoramento; os resultados obtidos; e a formação e prática docente em cada etapa.

A investigação dos "Caminhos da Alfabetização em Goiás" (3.1) revelou a complexa rede de parcerias entre o governo do estado, prefeituras, ONGs, IES e OS, destacando o alcance significativo do projeto junto a jovens, adultos e idosos não alfabetizados. Contudo, a análise

também apontou desafios e lacunas persistentes, como a sustentabilidade dos resultados, a garantia da continuidade do processo de alfabetização e a complexidade inerente à própria tarefa de alfabetizar, exigindo reflexão constante sobre o contexto e as estratégias adotadas. Os subitens exploraram os instrumentos investigativos e metodológicos, os desafios e contradições da implementação da política de EJA no contexto do projeto, o impacto do PAF na sociedade goiana e a importância dos recursos financeiros para a adesão dos municípios parceiros.

Na seção dedicada aos "Atores do PAF", buscamos aprofundar a análise sobre os sujeitos envolvidos, com foco nos alfabetizandos e alfabetizadores. A diversidade e a complexidade do público alfabetizando foram enfatizadas, considerando suas trajetórias de vida, origens, dificuldades de acesso e frequência, a conciliação entre estudos e trabalho, e suas histórias escolares pregressas. A necessidade de abordagens pedagógicas sensíveis e adaptadas, valorizando os saberes prévios de cada sujeito, foi ressaltada como essencial para o sucesso do programa.

A análise da "Formação dos alfabetizadores, a construção do material didático-pedagógico e o monitoramento do projeto" contemplou a formação dos professores, o registro de suas experiências no processo de ensino e aprendizagem, os instrumentos de monitoramento e memória, como os diários de bordo, a frequência, os relatórios mensais, a plataforma de fixação de materiais (fotos das aulas) e, por fim, o Plano de Ação Formativa e seu papel no aprimoramento das etapas e condições de execução. A análise do PAF, em particular, demonstrou o esforço em reordenar rotas e disponibilizar as condições necessárias para ações mais efetivas, buscando superar os desafios identificados ao longo do projeto.

Os resultados apresentados neste capítulo ratificam a influência significativa de interferências externas na expansão e no desenvolvimento das ações do programa, evidenciando como o contexto sociopolítico moldou sua implementação. A análise dos dados nos permitiu compreender as nuances do PAF, seus avanços e desafios, fornecendo subsídios importantes para o aprimoramento de futuras políticas públicas de alfabetização. Importa ressaltarmos que, apesar dos desafios inerentes à complexidade da alfabetização de jovens e adultos, o projeto representou um importante esforço para ampliar o acesso à educação e reduzir os índices de analfabetismo em Goiás, deixando um legado para a sociedade goiana.

No entanto, é preciso reconhecer que o projeto ainda carece de um direcionamento mais robusto para garantir a inclusão social e a alfabetização contínua dos alunos. A formação de adultos, como apontado, transcende a mera concessão de um direito, representando um imperativo do século XXI e um requisito para a participação cidadã efetiva, além de contribuir para o crescimento sustentável, a democracia, a equidade, a igualdade de gênero e o progresso

socioeconômico e científico.

A iniciativa do projeto representa um esforço do Estado no combate ao analfabetismo em Goiás, mas, como destacado, necessita de aprimoramentos para atender plenamente à realidade local. A colaboração da sociedade civil, exemplificada por organizações como a OVG, demonstra a importância da atuação conjunta para a implementação de programas relevantes. A perspectiva freiriana, que valoriza os saberes prévios dos alunos e propõe uma educação dialógica, encontra eco nas necessidades identificadas no projeto, especialmente no que tange à adaptação das abordagens pedagógicas às especificidades dos alfabetizandos.

A EJA não se restringe a uma modalidade educacional para erradicar o analfabetismo, visto que se configura como uma metodologia fundamental para a capacitação de alunos e educadores em todos os níveis, promovendo a compreensão e a superação dos obstáculos de aprendizagem. A alfabetização de jovens e adultos transcende a mera aquisição de habilidades de leitura e escrita; ela representa um direito fundamental para a transformação social e a sobrevivência digna, ampliando o saber e contribuindo para o desenvolvimento individual e coletivo, com impacto direto na participação cidadã e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a continuidade e o aprimoramento do PAF devem priorizar a inclusão social, a alfabetização contínua e a valorização dos saberes dos educandos, buscando uma educação transformadora que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao longo da primeira experiência com o projeto, a Seduc-GO observou que era necessário continuar com a formação continuada para capacitar os alfabetizadores. Todavia, nem tudo saiu como previsto, e as turmas foram abertas em locais distantes que não tiveram acesso à formação do projeto. Isso ocorreu porque tanto os meios externos quanto internos não conseguiram encontrar uma solução viável para ambos os lados.

3.3.5 Análise dos diários de bordo dos municípios de Nova América e Morro Agudo

O Quadro 5 apresenta informações gerais sobre os diários de bordo das professoras do projeto nas cidades de Nova América e Morro Agudo, evidenciando problemas como a utilização de uma forma direta sem conexão com o tema gerador e dificuldades no lançamento da carga horária mensal.

Quadro 5 – Diários de bordo dos municípios de Morro Agudo e Nova América

Municípios	Observações gerais do diário de bordo
Morro Agudo/out.	1) Na ficha do conteúdo mensal, deverá ser lançado também as aulas de PLANEJAMENTO. 2) Os professores deverão aplicar, assim que possível, o teste cognitivo para aqueles alunos que entraram depois, após a aplicação do mesmo o gabarito deverá ser enviado. 3) Estar atenta em como deverá ser lançado os conteúdos. O da profa. Fulana³¹ está mais de acordo com a proposta do projeto. 4) Os relatórios estão de acordo com a proposta, faltando apenas ser mencionado as ações que os professores estão propondo/executando para sanar as dificuldades apontadas. Quando fala, por exemplo, que o aluno é tímido, tem dificuldade de participar, como a profa. intervê nesse tipo de situação para tentar auxiliar esse aluno a superar isso? Relatar essas intervenções e também qualquer outra dificuldade que possa ter interferido no processo ensino-aprendizagem. 5) As atividades significativas têm o objetivo de instrumentalizar e documentar a evolução dos alunos ao final do processo, sendo assim, não se deve escolher um dia para aplicar a mesma atividade aos alunos para nos enviar, isso configura uma forma avaliativa que não faz parte do processo. O que deve ser feito é, dentro de todas as atividades aplicadas durante aquele mês, a professora irá escolher UMA que julgar <u>mais significativa</u> para cada aluno, respeitando a individualidade de cada um, e nos enviar e não a mesma para todos. Uma palavra, uma conta, etc., tudo isso é produção significativa. Ao final, através da análise dessas atividades, poderemos avaliar como se deu o processo ensino/aprendizagem de cada um. 6) Atentar-se para carga horária mensal, foi lançado às 13:30H e deverá lançar a semana fechada 30H.
Morro Agudo/nov. e dez.	1) No geral, todos os professores tiveram problemas para o lançamento da carga horária. Cada professor lançou os dias de planejamento de forma individual em dias diferentes, e conforme foi orientado, o planejamento deverá ocorrer no MESMO DIA COM TODOS OS PROFESSORES E O COORDENADOR daquele município. Alguns professores lançaram aula e planejamento no mesmo dia, na prática isso não é possível que aconteça. Favor orientá-los. Todas as frequências e folhas de conteúdo deverão ser refeitas com os lançamentos corretos, visto que precisaremos prestar conta dessa carga horária. Carga horária total: 10 (dez) horas/aulas semanais; sendo 6 (seis) horas de aulas presenciais e 4 (quatro) horas de planejamento. 2) Os professores deverão nos enviar os gabaritos do teste cognitivo de entrada dos alunos que foram entrando após aplicação dele. Esse instrumento deverá ser arquivado. 3) Os conteúdos continuam sendo lançados e consequentemente trabalhados, de forma direta sem ligação com tema gerador. Reforçar essa prática com os professores para que possamos alcançar o nosso objetivo ao final do projeto.

³¹ Nome fictício dado à professora alfabetizadora.

	4) Estar atenta àquelas turmas que estão com apenas 3 alunos. Esse é o mínimo de alunos permitido para manutenção da turma e conseqüentemente manutenção da professora. Caso a turma fique com dois alunos, esses serão remanejados para outras turmas e àquela a qual pertenciam, será encerrada e a profa. dispensada. 5) As atividades significativas têm o objetivo de instrumentalizar e documentar a evolução dos alunos ao final do processo, sendo assim, pedimos que reforce com as professoras para priorizar as atividades de produção individual e evitar atividades xerocopiadas, com contexto infantilizado, isso pode desmotivá-los e além do que fica difícil de avaliarmos a evolução do processo ensino/aprendizagem de cada um. 6) Orientar e acompanhar o preenchimento do DIÁRIO DE BORDO, não deixar para preenchê-lo ao final do processo pois com isso pode ser que fique algum fato sem relatar e o objetivo desse instrumento é o relato detalhado da rotina diária de cada professor dentro da sua sala de aula.
Nova América/out.	1) Na ficha do conteúdo mensal, deverá ser lançado também as aulas de PLANEJAMENTO. 2) Dispor os alunos, se possível, em posição de semicírculo durante as aulas para aumentar a interação entre eles e com o professor e assim facilitar o processo ensino-aprendizagem. 3) Estar atenta em como deverá ser lançado os conteúdos. Não lançar os conteúdos soltos puramente, é necessário contextualizá-los dentro da prática pedagógica de cada professor. Alguns conteúdos de alguns professores estão idênticos, a coordenação deverá estar atenta a isso, visto que cada turma é única e cada professor deverá fazer um planejamento específico para aquela turma observando sempre as particularidades de cada aluno/turma buscando sempre melhorar e otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos devem contemplar como o trabalho está sendo desenvolvido dentro de sala. 4) Os relatórios estão de acordo com a proposta, faltando apenas ser mencionado as ações que os professores estão propondo/executando para sanar as dificuldades apontadas. Quando fala, por exemplo, que o aluno é tímido, tem dificuldade de participar, como a profa. intervê nesse tipo de situação para tentar auxiliar esse aluno a superar isso? Relatar essas intervenções e também qualquer outra dificuldade que possa ter interferido no processo ensino-aprendizagem. É importantíssimo esse acompanhamento do professor de perto para cada aluno, identificando e intervindo de forma correta a fim de auxiliar aquele aluno na sua dificuldade em específico. 5) As atividades significativas têm o objetivo de instrumentalizar e documentar a evolução dos alunos ao final do processo, sendo assim, não se deve escolher um dia para aplicar a mesma atividade aos alunos para nos enviar, isso configura uma forma avaliativa que não faz parte do processo. O que deve ser feito é, dentro de todas as atividades aplicadas durante aquele mês, a professora irá escolher <u>UMA</u> que julgar <u>mais significativa</u> para cada aluno, respeitando a individualidade de cada um, e nos enviar e não a mesma para todos. Uma palavra, uma conta, etc., tudo isso é produção significativa. Ao final, através da análise dessas atividades, poderemos avaliar como se deu o processo ensino/aprendizagem de cada um.

	6) Atentar-se ao lançamento da carga horária mensal, neste mês foram trabalhadas 30H e lançou 40H.
Nova América/ nov. e dez.	1) Está de acordo com as orientações para realizar o planejamento nos mesmos dias com todos os professores, porém em dezembro, houve dois professores que lançaram 2 dias de planejamento (09 e 16) e outros dois lançaram 3 dias (02,09 e 16). Por que a divergência? É necessário ajustar a questão da carga horária. Qual foi a carga horária de cada planejamento? Todas as frequências e folhas de conteúdo deverão ser refeitas com os lançamentos corretos, visto que precisaremos prestar conta dessa carga horária. Carga horária total: 10 (dez) horas/aulas semanais; sendo 6 (seis) horas de aulas presenciais e 4 (quatro) horas de planejamento. 2) Os conteúdos continuam sendo lançados e consequentemente trabalhados, de forma direta sem ligação com tema gerador. Reforçar essa prática com os professores para que possamos alcançar o nosso objetivo ao final do projeto. 3) Estar atenta àquelas turmas que estão com apenas 3 alunos. Esse é o mínimo de alunos permitido para manutenção da turma e consequentemente manutenção da professora. Caso a turma fique com dois alunos, esses serão remanejados para outras turmas e àquela a qual pertenciam, será encerrada e a profa. dispensada. 4) As atividades significativas têm o objetivo de instrumentalizar e documentar a evolução dos alunos ao final do processo, sendo assim, pedimos que reforce com as professoras para priorizar as atividades de produção individual, estimular a escrita espontânea e evitar atividades xerocopiadas, com contexto infantilizado, isso pode desmotivá-los e além do que fica difícil de avaliarmos a evolução do processo ensino/aprendizagem de cada um. 5) Orientar e acompanhar o preenchimento do DIÁRIO DE BORDO; não deixar para preenchê-lo ao final do processo pois com isso pode ser que fique algum fato sem relatar e o objetivo desse instrumento é o relato detalhado da rotina diária de cada professor dentro da sua sala de aula.

Fonte: Organizado pela autora (2024).

Diante desse cenário, os relatos contidos nos diários de bordo dos professores (Quadro 5) apontaram falhas no processo de ensino e aprendizagem do projeto de EJA, como a falta de material didático adequado, a dificuldade de comunicação entre alfabetizadores e alfabetizandos, e a ausência de acompanhamento pedagógico. Cabe evidenciarmos o papel do alfabetizador como facilitador desse percurso, que deve empregar estratégias de ensino adequadas, como a utilização de diferentes recursos e metodologias, a promoção de debates e a valorização da experiência dos alfabetizandos. O objetivo é possibilitar ao estudante a expansão de seus conhecimentos, atendendo às suas necessidades e demandas na sociedade globalizada em que vivemos. Para isso, é essencial que haja uma colaboração efetiva entre educadores, famílias, comunidade e entidades responsáveis, por meio da criação de canais de comunicação,

do desenvolvimento de projetos conjuntos e do acompanhamento contínuo do progresso dos alfabetizando.

Destacamos, também, a importância de uma capacitação especializada para os professores da EJA, juntamente com estratégias e abordagens que incentivem a permanência desses alunos na escola, permitindo que eles desenvolvam uma reflexão crítica e contextualizada sobre os temas discutidos em sala de aula.

Os professores da EJA devem estar cientes da grande responsabilidade em sua rotina educacional, pois é fundamental compreender as trajetórias de vida dos estudantes, seus conhecimentos e vivências, a fim de planejar e executar as aulas de maneira eficaz. Buscamos compreender a qualificação desses profissionais, destacando a preparação necessária para trabalhar na EJA, além dos obstáculos enfrentados na execução das atividades pedagógicas.

A excelência da educação está relacionada, principalmente, com a qualidade do ensino oferecido, e intimamente ligada ao método de ensino do educador, que deve estar preparado para lidar com esses estudantes. Estes são indivíduos que não puderam frequentar a escola tradicional e estão em busca de novas aprendizagens e descobertas sobre a vida e o mundo.

Nesse contexto, é essencial que os profissionais que atuam na EJA recebam uma preparação específica. Isso se deve ao fato de que, muitas vezes, alguns educadores acabam tratando a educação dessa etapa de forma infantilizada, misturando as abordagens de alfabetização para crianças com as de alfabetização para adultos e jovens. Conforme Silva, Queiroz e Monteiro (2015), há distinção entre esses tipos de alfabetização; portanto, necessitam enfoques diferenciados, pois crianças (forma de agir e pensar) são totalmente diferentes dos adultos.

De acordo com as Diretrizes para a Formação Básica presentes nos programas de capacitação de docentes, é necessário equilibrar a transposição didática dos conteúdos com a sua ampliação e consolidação, evitando abordagens puramente pedagogistas ou conteudistas. É fundamental considerar a relevância e a interligação dos conhecimentos que os estudantes devem assimilar, relacionando-os com os conteúdos do Ensino Fundamental.

No entanto, alguns cursos de capacitação para educadores abordam de forma limitada os conhecimentos sobre os temas a serem ensinados, não incentivando os professores a buscarem continuamente aprimoramento nas áreas do conhecimento, além de oferecerem poucas oportunidades para se aprofundarem nos ambientes escolares do Ensino Fundamental.

Uma coisa é conhecer um assunto como mero usuário, e outra é analisar esse mesmo assunto como um professor que vai ensiná-lo. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação destes conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. ‘Ignorar esses dois níveis de apropriação do conteúdo que devem estar presentes na formação do professor, é um equívoco que precisa ser corrigido’ (Brasil, 2000a, p. 28).

Dessa forma, é fundamental a adoção de métodos empáticos que estimulem o desenvolvimento da independência e criem um ambiente propício à interação e à troca de ideias entre jovens, adultos e idosos. A EJA exige dos professores uma abordagem abrangente, focada na promoção do aprendizado a partir da pluralidade cultural e social, valorizando a diversidade dos estudantes. Assim, a busca por uma educação de excelência para toda a população é um aspecto essencial na história do nosso país. Mesmo com os progressos conquistados ao longo dos anos, é imprescindível garantir que a educação seja acessível a todos os cidadãos brasileiros, sem restrições de idade, sexo ou condição social.

Assim, a EJA se torna fundamental para garantir que aqueles que não conseguiram seguir o cronograma escolar tradicional tenham a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental e avançar para o Ensino Superior, por exemplo.

Nessa perspectiva, a pedagogia, com sua ênfase no diálogo, na problematização e na valorização da experiência dos sujeitos, se apresenta como um caminho promissor para a superação das dificuldades encontradas no PAF. Ao reconhecer os alfabetizandos como sujeitos ativos e capazes de construir seu próprio conhecimento, ela estimula a participação, a reflexão crítica e a transformação da realidade.

Entretanto, para a implementação de uma proposta com essas características — valorização do diálogo, da problematização e da experiência dos sujeitos —, entendemos que seja necessário investir na formação dos alfabetizadores, para que possam compreender os princípios e as práticas dessa abordagem pedagógica e desenvolver as habilidades necessárias para aplicá-la no cotidiano de suas aulas. Além disso, é imprescindível a disponibilização de materiais didáticos adequados aos princípios da proposta, com a inclusão de temas e situações que problematizem a realidade dos alfabetizandos e estimulem o diálogo e a reflexão crítica. É fundamental também a criação de espaços de diálogo, dentro ou fora do contexto das aulas, para que a cultura e a identidade dos alfabetizandos sejam respeitadas, e suas experiências, seus conhecimentos e suas opiniões sejam valorizados.

Acreditamos, portanto, que a implementação de uma proposta com essas características pode contribuir para a construção de uma educação mais justa, democrática e transformadora,

que valorize a experiência dos sujeitos, estimule o diálogo e a reflexão crítica, e promova a transformação da realidade.

3.4 A inclusão social e alfabetização contínua: críticas ao projeto

O projeto ainda carece de um direcionamento que garanta a inclusão social e a alfabetização contínua dos alunos. A formação de adultos, nesse contexto, ultrapassa a noção de um simples direito; é fundamental para o século XXI. Ela representa tanto um resultado da prática da cidadania quanto um requisito para uma participação efetiva na sociedade.

Adicionalmente, representa um forte apelo em prol do crescimento sustentável, da democracia, da equidade, da igualdade de gênero, do progresso socioeconômico e científico, além de ser uma condição essencial para a criação de uma sociedade na qual a violação cede espaço ao diálogo e a uma cultura de paz fundamentada na justiça.

A iniciativa do PAF representa o esforço e a obrigatoriedade do Estado em combater o analfabetismo. Porém, ainda se encontra aquém da realidade goiana. Compreendemos que iniciativas como essa são ineficazes quando não contam com a colaboração da sociedade civil. Observamos que a implementação de programas relevantes para a sociedade deve-se a organizações como a OVG.

Alinhada à perspectiva de Paulo Freire, a OVG demonstrou que, além da relevante investigação acerca do conhecimento e da prática matemática de diferentes culturas, explorada nas vertentes etnográfica, histórica e epistemológica da etnomatemática, a dimensão pedagógica também recebe destaque. Isso porque ela sugere uma alternativa à educação clássica. Sob essa perspectiva, o objetivo não é o de desvalorizar o conhecimento acadêmico convencional, e sim enriquecer essa base, quando necessário, por meio de uma abordagem etnológica, que visa utilizar os saberes dos alunos como um retorno que contribua para a reformulação do modelo pedagógico empregado.

Assim, a EJA não apenas serve como uma abordagem educacional essencial para combater o analfabetismo no Brasil de maneira definitiva, podendo também ser vista como uma metodologia fundamental na capacitação de alunos e educadores nos níveis básico e secundário. Esses educadores terão a oportunidade de compreender com maior profundidade e superar os obstáculos de aprendizagem enfrentados por seus estudantes. O que realmente se busca é que os indivíduos se desenvolvam e ampliem sua aprendizagem de forma integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa respondeu à questão sobre a importância e o impacto do Projeto Alfabetização e Família no conjunto das políticas da EJA no estado de Goiás. Consideramos que houve um impacto quantitativo, visto que o PAF teve uma abrangência significativa no estado, com a capacidade de atender até seis mil indivíduos não alfabetizados, entre jovens, adultos e idosos. De acordo com dados da pesquisa PNAD Contínua: Educação, em 2022, a porcentagem de pessoas analfabetas em Goiás nessa faixa etária era de 4,5%, totalizando 260 mil indivíduos. Em 2023, o projeto disponibilizou 531 grupos em 153 cidades de Goiás, auxiliando na instrução de 4.525 indivíduos.

No entanto, o impacto do projeto ainda é limitado por diversos fatores. A pesquisa evidenciou várias lacunas, como a formação e valorização dos alfabetizadores, que continuam a ser desafios críticos. A falta de capacitação adequada compromete a qualidade do ensino oferecido. Além disso, a ausência de um acompanhamento efetivo dos egressos impede uma avaliação concreta sobre a continuidade dos estudos e a real inserção dos alfabetizados em melhores condições de trabalho e vida. Outro aspecto relevante é a descontinuidade das políticas educacionais voltadas à EJA, que frequentemente se veem fragilizadas por interesses políticos e mudanças de gestão. O PAF, apesar de representar um avanço em relação a programas anteriores, precisa ser aprimorado em termos de formação inicial e continuada, planejamento estratégico e financiamento, a fim de garantir sua sustentabilidade e efetividade em longo prazo.

Nesse sentido, é essencial a implementação de políticas que assegurem a formação continuada dos professores, visando oportunizar a reflexão sobre os métodos e práticas educacionais, além de promover atividades pedagógicas adaptadas às necessidades e particularidades da EJA. A necessidade de políticas públicas educacionais, sociais e de formação docente é urgente e essencial, como meio de investir em ações educativas, sociais, culturais e políticas que visem valorizar a EJA como estratégia de promoção de estudantes e cidadãos com justiça social. Nesse caso específico, percebemos a importância de conduzir uma investigação mais aprofundada sobre o tema, a fim de verificar se os recursos disponíveis na legislação atual atendem às exigências necessárias para promover o bem-estar educacional e, principalmente, o bem-estar social.

Podemos afirmar que o PAF consiste em uma política de grande relevância, visto que amplia o acesso à educação para um público historicamente excluído do sistema formal de

ensino. Ao priorizar municípios com altos índices de analfabetismo e adotar uma abordagem intersetorial, o projeto representa um esforço do governo estadual para atender a uma parcela da população que, muitas vezes, enfrenta múltiplas barreiras para a escolarização, além de garantir a continuidade para os oriundos dessa política.

Embora a prioridade do governo seja proporcionar uma educação que promova independência e dignidade para as famílias, ainda há muito a ser feito. Como observado nos dados do diário de bordo, os docentes ainda enfrentam dificuldades no planejamento e no processo de ensino e aprendizagem, o que evidencia a ausência de uma formação adequada. A formação e o papel do professor na EJA são fundamentais para esse processo, posto que envolvem a análise e compreensão da complexidade desse contexto.

Enquanto educadora, constatei a importância de integrar a parte pedagógica e a política, buscando uma educação mais próxima da realidade dos alunos e alinhada com as teorias aplicadas. Isso permite transformar abordagens ultrapassadas presentes nos discursos tradicionais, promovendo uma relação mais efetiva entre educadores, educandos e suas famílias.

No contexto do presente estudo, sugerimos que os programas da EJA sejam criados de modo a se adequar às demandas de indivíduos de diferentes faixas etárias, utilizando métodos educacionais que valorizem o progresso de aprendizagem de cada estudante. Em geral, os materiais devem abordar componentes curriculares fundamentais, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Ciências sociais, capacitando os estudantes para a finalização dos estudos tanto no ensino básico quanto no superior. Além dessas disciplinas fundamentais, diversas escolas devem disponibilizar treinamentos especializados que auxiliem os estudantes a adquirirem novas competências e experiências práticas para o mercado de trabalho. Essas oportunidades extras são relevantes para aqueles que almejam aprimorar suas perspectivas de trabalho e ascensão profissional.

Dentre as recomendações, estão: implementação de um plano de formação continuada para os alfabetizadores; ampliação do monitoramento dos alunos após a conclusão do curso; e criação de incentivos que estimulem a permanência dos alfabetizados no sistema educacional, permitindo sua progressão para etapas mais avançadas de ensino.

Compreendemos que não seja possível proceder a uma análise da EJA sem considerarmos a influência da estrutura social. A existência de programas de alfabetização para adultos deve ser baseada nas oportunidades educacionais que assegurem o acesso dos jovens e adultos à escola, bem como sua permanência, dada a alta taxa de abandono e reprovação apontada pelas estatísticas oficiais. Atualmente, a sociedade precisa compreender que a falta de

leitura na juventude e na idade adulta é inadmissível, especialmente para os jovens, que enfrentam uma fase repleta de contradições entre a busca por independência e a dependência, constantemente em conflito e sujeita a negociações.

O adulto que não sabe ler e escrever enfrenta desafios significativos na sociedade, sendo essencial sua formação integral para a defesa de seus direitos. Caso contrário, ele ficará à mercê de um sistema que o exclui, beneficiando apenas alguns poucos privilegiados. A conjuntura social contemporânea envolve diversas circunstâncias que exigem uma postura analítica e reflexiva por parte do estudante. Na EJA, há uma variedade de perfis relacionados com idade, nível educacional e contextos culturais. Muitos desses indivíduos vivenciaram situações desfavoráveis, enfrentando várias formas de vulnerabilidade; portanto, têm o direito a uma formação que valorize seus conhecimentos e suas experiências, estimulando a capacidade de análise crítica e a participação na sociedade.

Pesquisas futuras podem aprofundar a avaliação do impacto socioeconômico do programa, analisando como a alfabetização influencia a geração de renda e a inclusão social dos participantes. Além disso, investigações sobre as estratégias adotadas em outros estados e países podem fornecer subsídios para aprimorar a política de alfabetização em Goiás, garantindo que a EJA se consolide como um direito efetivo e não apenas como uma ação emergencial no contexto educacional brasileiro.

Por fim, é importante destacarmos a necessidade da continuidade do PAF e de outras políticas para a EJA que se comprometam com fatores estruturais e investimentos capazes de garantir o acesso à educação e aos direitos previstos na legislação. A ausência de estratégias claras limita os impactos qualitativos do programa, reduzindo suas potencialidades enquanto política pública essencial, que promove a qualidade e o desenvolvimento dos sujeitos da EJA, e não apenas uma política periférica e quantitativa que não resolve as lacunas persistentes na trajetória da educação brasileira, especialmente nessa modalidade de ensino.

Concluimos que, embora o projeto tenha desempenhado um papel importante na oferta de alfabetização em Goiás, seus impactos ainda são pontuais e insuficientes para transformar estruturalmente o cenário da EJA no estado. Por conseguinte, ainda persiste, no século XXI, a elevada taxa de analfabetismo no Brasil e em Goiás, o que reforça a necessidade de políticas públicas mais estruturadas e contínuas.

REFERÊNCIAS

ALKIRE, S.; FOSTER, J. Counting and multidimensional poverty. *In: BRAUN, J. et al. The poorest and hungry: assessment, analyses, and actions.* Washington, EUA: International Food Policy Research Institute, 2009. p. 77-90.

ANDRADE, J. M. V.; ARAÚJO, A. R. Arquivos pessoais: os diários e a construção da memória. **Geoconexões**, v. 1, n. 1, p. 56-72, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352912055_Arquivos_Pessoais_os_diarios_e_a_construcao_da_memoria. Acesso em: 10 set. 2023.

ARAÚJO, L. M.; SILVA, I. F. A educação de jovens e adultos: no sistema estadual de ensino de Mineiros-GO. *In: COLÓQUIO ESTADUAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR – DIÁLOGOS NECESSÁRIOS E OS DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO*, 1., 2016, Mineiros. **Anais...** Mineiros-GO: UNIFIMES, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/>. Acesso em: 30 set. 2024.

ARAÚJO, L. Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/35696/29147/98985>. Acesso em: 20 maio 2022.

ARAÚJO, V P. C. Mapeamento das políticas públicas nacionais de alfabetização no Brasil. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros, v. 18, n. 20, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/7315>. Acesso em: 31 ago. 2024.

ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In: SOARES, L. (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica/ SECADMEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

ARROYO, M. G. **Balanço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/Balan%C3%A7o%20da%20EJA%20-%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BASTOS, M. de J. Organização do Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 2, v. 1, p. 277-286, jul. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/organizacao-sistema-educacional.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

BATISTA, G. H. C. *et al.* O golpe de 2016 e as ameaças para a educação no Brasil: o tripé de retrocessos. **SCIAS – Direitos Humanos e Educação**, v. 3, n. 1, p. 138-161, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseduacao/article/view/4551>. Acesso em: 22 set. 2024.

BRANDÃO, C. **O que é método Paulo Freire**. 1986. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/bitstreams/ddea6ca3-6cb9-4c8a-bb0f-db8a90352a70/download>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL, P. C.; ZAPPELINI, T. D. Articulação governamental nas políticas públicas: Programa Brasil Alfabetizado em perspectiva. In: SILVA, J. B.; RAMOS, P. R.; SILVA, R. L. N. da (Coords.). **Direitos sociais e políticas públicas I**. Florianópolis: CONPEDI, 2017. p. 219-236.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 22 set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Lei n.º 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: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov/secad>. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 fev. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Mais%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o,2%C2%BA%20ano%20do%20ensino%20fundamental>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Decreto n.º 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 fev. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D10959.htm. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. **Pacto EJA**: redes têm até 31/7 para aderir. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/pacto-eja-redes-tem-ate-31-7-para-aderir>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 7 jun. 2024.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educação/Formação/Anefa, 2000.

CARNEIRO JÚNIOR, N. Educação nas prisões: os desafios políticos e educacionais no cotidiano e na identidade do professor da EJA no sistema prisional no estado de Goiás. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 5., 2015, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2015. p. 1-8.

CASTELLI JÚNIOR, J. R. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. In: MORTATTI, L. R. M.; FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: UNESP, 2014.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORALINA, C. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 6. ed. São Paulo: Global Editora, 1997

COSTA, D. M. V.; ARAÚJO, G. C. A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 11., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. p. 126-135.

COSTA, R. M. **Discursividades sobre a EJA do Estado de Goiás: a voz dos professores dos documentos oficiais em análise**. 2015. 401 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, Goiás, 2015.

COUTINHO, C. N. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaio sobre ideias e formas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1979.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

DIPIERRO, M. C.; VÓVIO, C. L.; RIBEIRO, E. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

D'MASCHIO, A. L.; LOPES, M. **No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimento e pouca visibilidade**. PORVIR – Inovações em Educação. 2022. Disponível em: <https://porvir.org/no-pais-de-paulo-freire-eja-tem-corte-de-investimento-e-pouca-visibilidade/#:~:text=Corte%20de%20or%C3%A7amento%20e%20programas%20inexistentes&text=Nos%20%C3%BAltimos%20quatro%20anos%2C%20al%C3%A9m,corte%20de%2094%25%20no%20or%C3%A7amento>. Acesso em: 14 jun. 2023.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Política de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2019.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, ano 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 8. ed. São Paulo: USP, 2000.

FERREIRA, N. V. C. Professoras missionárias “pessoas de rara dedicação e boa vontade”: Campanha Nacional de Educação Rural no Brasil (1952-1963). **Anuário de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 115-132, 2018. Disponível em: <https://somehide.org/wp-content/uploads/2023/01/1-1-12-PA-001-248.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1996.

FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimento. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 47–59.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória de escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governos a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/>. Acesso em: 2 ago. 2024.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/ LPP, 2017.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, maio/jun. 1995.

GOIÁS 360. **Secretaria de Estado de Educação**. Disponível em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Plano Estadual de Educação de Goiás: 2015-2025**. Goiânia, 2015.

GOIÁS. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Censo Escolar da Educação Básica**, Goiás, n. 3, 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais. **Projeto Alfabetização e Família**. Goiânia, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018->. Acesso em: 24 out. 2023.

GOIÁS. Lei n.º 21.072, de 9 de agosto de 2021. Cria a Bolsa Qualificação, a Bolsa Alfabetizador e o Auxílio-Alimentação. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 9 ago. 2021. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104259/pdf#:~:text=BOLSA%20QUALIFICA%C3%87%C3%83O-,Art.,de%2030%2D11%2D2021>. Acesso em: 24 out. 2023.

GUIZZE, C. L. C. **Jamais fomos modernos: uma reflexão sobre a modernidade e a atualidade**. Artigo final da disciplina Seminários de Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://prolugar.fau.ufrj.br/>. Acesso em: 24 out. 2023.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2023.

IANNI, O. **A idéia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível

em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 24 out. 2023.

JUNQUEIRA, L. A. P. Descentralização, intersectorialidade e rede como estratégias de gestão da cidade. **Revista FEA/PUC-SP**, São Paulo, v. 1, p. 57-72, nov. 1999.

KRUIDENIER, J. R.; CHARLES, M. A.; WRIGLEY, H. S. **Adult education literacy instruction: a review of the research**. Washington: [s.n.], 2010.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan./mar. 2016.

LIMA, A. A elaboração do referencial curricular para a Educação de Jovens e Adultos do município de Itaboraí: um relato de experiência. In: NICODEMOS, A. (Org.). **Saberes e práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: LOMBARDI, J. C.; KIRAWCZYK, N. (Orgs.). **O Golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 47-62.

MACEDO, D. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 89-107.

MACHADO, M. M. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARIANO, A. *et al.* **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, L. C. de P.; SOUZA, L. T. de; PEREIRA, I. R. D. **A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade**. 2016. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb8189-46e3a70afa64.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

MOREIRA, F. R. G.; GONÇALVES, R. C. N. L. Mulher(es) e/na EJA: questões para refletir. **Pensar a Educação**, Belo Horizonte, ano 9, n. 312, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/mulheres-e-na-eja-questoes-para-refletir/>. Acesso em: 20 set. 2024.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Educação**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 11-20, 1991.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de. (Org.). **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia, GO: PUC-Goiás, 2010.

OLIVEIRA, D. A. *et al.* **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321808316_Transformacoes_na_organizacao_do_processo_de_trabalho_docente_e_o_sofrimento_do_professor. Acesso em: 10 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Youth and Adult Literacy in Brazil: learning from practice**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000162640&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_b432ddc8-b34b-486c-8888-%2C0%5D. Acesso em: 09 set. 2023.

PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? **Portal dos Psicólogos**, Lisboa, 2015.

PAIVA, J. Histórico da EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, V. M. **Educação de jovens e adultos: uma análise do projeto alfabetização e família da secretaria de estado da educação de Goiás**. 2024. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 215–227, maio/ago. 2010.

RAMALHETE, M. P. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21380/209209217643>. Acesso em: 30 ago. 2024.

RAMALHO, V.; RESENDE, M. V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RODRÍGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **Cadernos de Cultura**, n. 7, p. 17-30, maio 2004.

RODRÍGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. (Eds.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznjML3Hzt9cTgqSBbKK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SANTOS, P. dos; SILVA, G. da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v45n2/2175-6236-edreal-45-02-e96660.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 2 maio 2024.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 63, p. 711-724, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SAVIANI, D. Esboço de um crítico educador brasileiro. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 5, ed. 5, vol. 7, p. 116–126, maio 2020.

SENHORAS, E. M. Caminhos bifurcados do desenvolvimento local: as boas práticas de gestão pública das cidades, entre a competição e a solidariedade. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté-SP, v. 3, n. 2, p. 3-27, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.rbhdr.net/revista/index.php/rbhdr/article/view/15>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SILVA, J. A. da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: tudo junto e misturado!** 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, L. S. N. A educação de jovens e adultos sob o viés das campanhas de alfabetização: algumas reflexões. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2., 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize Editora, 2015.

SILVA, S. P. da; QUEIROZ, A. M.; MONTEIRO, V. B. O papel dos professores da EJA: perspectivas e desafios. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 2015, Paraíba. **Anais** [...]. Paraíba: Editora Realize, 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA13_ID1700_30072015131818.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

SOARES, F. P. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 24, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843>. Acesso em: 19 set. 2024.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras/ Ação Educativa, 2001.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 96-100, fev./abr. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

SOARES, M. **Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método**. São Paulo: Contexto, 2002.

SOUZA, J. D. P. de. **Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalinguístico**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TATEMOTO, R. **Orçamento de 2019 consolida política de investimento zero**. Brasil de Fato. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/09/04/orcamento-de-2019-consolida-politica-deinvestimento-zero>. Acesso em: 29 nov. 2024.

UNDIME. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Conviva Educação, 21 jun. 2024.

VARGAS, P. G.; GOMES, M. F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DnV8rmCjytnjF8KnLb5yfxC/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

WANDER, A. E.; VALE, N. K. A.; SILVA JÚNIOR, A. R. Modernização agrícola e o êxodo rural entre 1960 e 2010 no estado de Goiás. **Conjuntura Econômica Goiana**, n. 36, p. 97-112, mar. 2016. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1065659/1/CNPAF201636.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ZIMMERMANN, A. C. O revisionismo histórico nas comemorações do golpe civil-militar de 1964 durante o governo Bolsonaro (2019-2022): heranças autoritárias e encerramento do passado. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 16, n. 41, p. 1-27, 2023.

ANEXO A – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA MENSAL: PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA – DIÁRIO DE BORDO



ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA MENSAL – PROJETO ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA

MUNICÍPIO:

MÊS DE REFERÊNCIA: SETEMBRO/2021

COORDENADORA:

1) ALFABETIZADORA:

- ✓ **Frequência Mensal:** ENTREGUE
- ✓ **Conteúdo Mensal:** ENTREGUE
- ✓ **Relatório Mensal:** ENTREGUE
- ✓ **Atividade significativa:** ENTREGUE
- ✓ **Testes cognitivos:** ENTREGUE

2) ALFABETIZADORA:

- ✓ **Frequência Mensal:** ENTREGUE. A aluna ??? teve 3 faltas de 7 aulas, o que aconteceu? A profa. procurou saber o motivo das faltas?
- ✓ **Conteúdo Mensal:** ENTREGUE – O conteúdo no geral está gramaticista. A gramática deve estar inserida num trabalho textual e não simplesmente pura e direta, é necessário contextualizar os conteúdos dentro do propósito do projeto, que é de uma aprendizagem significativa, a partir de temas geradores. Deve lançar quais foram as atividades desenvolvidas dentro de cada conteúdo e não simplesmente o conteúdo.
- ✓ **Relatório Mensal:** ENTREGUE – Não precisa fazer 1 relatório para cada aluno separado, pode fazer apenas um geral, relatando o desenvolvimento dos alunos de forma bem sucinta. Faltou abordar quais ações foram feitas e desenvolvidas para tentar sanar as dificuldades encontradas. Como a profa. interveio nesse ponto e qual foi a resposta do aluno?
- ✓ **Atividade significativa:** ENTREGUE. Faltou das alunas????, favor enviar.
- ✓ **Testes cognitivos:** Não enviou da nem do?

3) ALFABETIZADORA:

- ✓ **Frequência Mensal:** ENTREGUE- A aluna teve 4 faltas de 7 aulas, a profa. foi atrás para saber o motivo das faltas?
- ✓ **Conteúdo Mensal:** ENTREGUE –O conteúdo no geral está gramaticista. A gramática deve estar inserida num trabalho textual e não simplesmente pura e direta, é necessário contextualizar os conteúdos dentro do propósito do projeto, que é de uma aprendizagem significativa, a partir de temas geradores. Deve lançar quais foram as atividades desenvolvidas dentro de cada conteúdo e não simplesmente o conteúdo.
- ✓ **Relatório Mensal:** ENTREGUE – Não precisa fazer 1 relatório para cada aluno separado, pode fazer apenas um geral, relatando o desenvolvimento dos alunos de forma bem sucinta. Faltou abordar quais ações foram feitas e desenvolvidas para tentar sanar as dificuldades encontradas. Como a profa. interveio nesse ponto e qual foi a resposta do aluno?
- ✓ **Atividade significativa:** ENTREGUE.
- ✓ **Testes cognitivos:** ENTREGUE.

4) ALFABETIZADORA:

- ✓ **Frequência Mensal:** ENTREGUE.
- ✓ **Conteúdo Mensal:** ENTREGUE –O conteúdo no geral está gramaticista. A gramática deve estar inserida num trabalho textual e não simplesmente pura e direta, é necessário contextualizar os conteúdos dentro do propósito do projeto, que é de uma aprendizagem significativa, a partir de temas geradores. Deve lançar quais foram as atividades desenvolvidas dentro de cada conteúdo e não simplesmente o conteúdo.
- ✓ **Relatório Mensal:** Descreveu o desenvolvimento dos alunos de forma bem sucinta, porém faltou abordar quais ações foram feitas e desenvolvidas para tentar sanar as dificuldades encontradas. Como a profa. interveio nesse ponto e qual foi a resposta do aluno?
- ✓ **Atividade significativa:** ENTREGUE.
- ✓ **Testes cognitivos:** ENTREGUE.

OBSERVAÇÕES GERAIS:

1) Na ficha do conteúdo mensal, deverá ser lançado também as aulas de PLANEJAMENTO. Não precisa descrever o que foi feito no planejamento não, só constar no conteúdo.

2) Os professores deverão aplicar, assim que possível, o teste cognitivo para aqueles alunos que entraram depois, após a aplicação do mesmo o gabarito deverá ser enviado.

3) Estar atenta em como deverá ser lançado os conteúdos. Nenhum está de acordo com a proposta do projeto.

4) O relatório mensal não precisa ser feito individualmente por aluno não, pode fazer apenas um geral. De acordo com a proposta está faltando apenas ser mencionado as ações que os professores estão propondo/executando para sanar as dificuldades apontadas.

5) As atividades significativas têm o objetivo de instrumentalizar e documentar a evolução dos alunos ao final do processo, sendo assim, não se deve escolher um dia para aplicar a mesma atividade aos alunos para nos enviar, isso configura uma forma avaliativa que não faz

parte do processo. O que deve ser feito é, dentro de todas as atividades aplicadas durante aquele mês, a professora irá escolher **UMA** que julgar mais significativa para cada aluno, respeitando a individualidade de cada um, e nos enviar e não a mesma para todos. Uma palavra, uma conta, etc., tudo isso é produção significativa. Ao final, através da análise dessas atividades, poderemos avaliar como se deu o processo ensino/aprendizagem de cada um.

6) Atentar-se ao lançamento da carga horária mensal, foi dada 20h e lançada 40H.

ANEXO B – RELATÓRIO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA

RELATÓRIO PROJETO ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA – DEZEMBRO/2022

3ª Início: 12/09/2022 Término:	69	Posse, Povoado Miradouro, Povoado Rodovilândia, Povoado Atoleiro, Fazenda Cachoeira II, Fazenda Lagoa da Prata, Povoado Bacalhau, Sítio da Abadia/ Vila Reis, Sítio da Abadia/ Vila Reis, Sítio da Abadia/Vila Reis/São Vidal, Sítio da Abadia/Fazenda Capão/Vila Reis/São Vidal/Fazenda Capão, Buritinópolis Fazenda Angelical/ Santa Rita, Damianópolis, Nova Roma/Fazenda Riacho do Meio, Povoado, Comarie, Fazenda Cana Brava, Guarani de Goiás, Guarani de Goiás/ Fazenda São Pedro /Povoado Santo Antônio, Iaciara / Povoado Extrema, Turvânia, Adelânida, Cachoeira de Goiás, Moiporá, Trindade, Campestre, Goiânia, Itauçu, Taquaral, Inhumas, Uruaçu, Buriti Alegre, Itumbiara, Goiás /Bacalhau/Mata do Baú, Araguapaz, Mozarlândia, Buriti de Goiás, Morrinhos, Pontalina, Catalão, Itapuranga, Varjão, Quirinópolis, Denísópolis / Povoado Torozinho, Itapirapuã, Caiapônia/Comunidade/ Cristininha Quilombola, Itapirapuã, Águas Lindas, Aparecida de Goiânia, Caldazinha, Aragoiania,, Hidrolândia, Senador Canedo, Bonfinópolis.	24	279	1.746	coordenações IN- LOCO, expansão do projeto, aquisição do material impresso didático pedagógico, qualidade do trabalho desenvolvido por muitos alfabetizadores/coordenadores. Comprometimento de algumas CRÉs /SEMAS/CRAS
--------------------------------------	----	--	----	-----	-------	--

ETAPAS/DATA	TOTAL DE MUNICIPIOS	TOTAL DE TURMAS	TOTAL DE ALFABETIZADORES	TOTAL DE ALUNOS
1ª ETAPA Início: 09/09/2019 Término: 13/03/2021	10	70	70	410
2ª ETAPA Início: 1/08/2022 Término: FEVEREIRO/2023	70	258	256	1.532
3ª ETAPA Início: 12/09/2022 Término: MARÇO/2023	69	259	279	1.746
TOTAL	149	587	608	3.688

RELATÓRIO PROJETO ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA – DEZEMBRO/2022

FASE	MUNICÍPIOS	LOCAL	Nº COORDENADORES	Nº DE ALFABETIZADORES	Nº DE ALFABETIZANDOS	PONTOS POSITIVOS
1ª Início: 09/09/2019 Término: 13/03/2021	10	Americano do Brasil, Amaralina, Alvorada do Norte, Simolândia, Morro Agudo, Edéia, Matrinchã, Nova América, Cavalcante e Campos Belos	10	73	410	Poder proporcionar a conclusão do projeto nos municípios e a abertura de turmas de EJA
2ª Início: 1/08/2022 Término:	70	Anápolis, Corumbá de Goiás, Cocalzinho de Goiás, Santo Antônio do Descoberto Águas lindas, Campos Belos- Povoado Barreirão, Campos Belos- Fazenda Conforto Campos Belos- Povoado Cabeçudo, Campos Belos- Fazenda Brejão/ Comunidade Quilombola, Campos Belos, Goianira, Goianira, Damolândia, Brasabrantes, Araguapaz, Araguapaz/ Povoado São José da Fazenda, Faina, Posse – São Domingos, Fazenda Boa Vista, Buritinópolis, Damianópolis, Guarani de Goiás, Iaciara, Povoado Água Quente, Povoado do Prata, Simolândia/Fazenda Três Rios/ Povoado Castelo, Povoado Zumbi, Sítio D'Abadia, Alvorada do Norte, Professor Jamil, Pires do Rio, Silvânia, Campestre, Abadia de Goiás, Trindade, Avelinópolis, Anicuns, Santa Bárbara, Amorinópolis, Jussara, Jataí, Lagoa Santa, Varjão, Claudinópolis, Nazário, São L. M. Belos/Fazenda Diamantina, Cachoeira de Goiás, Inaciolândia, Gouvelândia, Paranaiguara, Cachoeira Alta, Formosa, Cabeceiras de Goiás, Flores de Goiás, Mineiros, Goiânia, Aragoiânia, Aparecida de Goiânia, Uruaçu, Rio Quente, Caldas Novas, Idealina	23	256	1.532	Coordenações IN- LOCO, expansão do projeto, aquisição do material impresso didático pedagógico, qualidade do trabalho desenvolvido por muitos alfabetizadores/ coordenadores. Comprometimento de algumas CREs e SME/SEMAS/ CRAS

RELATÓRIO PROJETO ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA – DEZEMBRO/2022

RELATÓRIO ORÇAMENTÁRIO FINANCEIRO – 2022			
ORÇAMENTO	FONTE	GASTOS	SALDO
R\$ 5.500.000,00	FUNDO PROTEGE	R\$ 3.004.640,00	Sem saldo. Anulado e remanejado para as demais ações.
PREVISÃO PARA 2023: FONTE 100/TESOURO: 2.000.000,00			

ANEXO C – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROJETO

Iniciativa: 85 - Plano para Alfabetização em Família: Cronograma de Atividades										
* Alinhar os períodos de atividades esperadas. Incluir dentro atividades: elaboração de termo de referência, publicação de edital de licitação, assinatura de contrato, recebimento do produto, entrega/distribuição do produto, etc. No caso de obras, elaboração de termo de referência, publicação de edital de licitação, assinatura de contrato e, se possível, parciais da obra, etc. Em outras situações, editais de chamamento publicado, evento de distribuição de produto, etc.										
Previsão			Atividade		Conclusão			Perc. Conc.		Data_Status
Ano	Mês	Dia	Peso	Descrição	Ano	Mês	Dia			
2022				Elaboração do Projeto Pedagógico e Material Pedagógico - Equipe EJA/SMTE	2022					Em fases preliminares
2022				Aquisição dos materiais didáticos e pedagógicos	2022					Em elaboração de projetos
2022				Visita ao Município	2022					Em fases preliminares
2022				Bolsista/Alfabetizador para os Municípios	2022					Execução dentro do esperado
2022				Formação da turma do Município	2022					Em fases preliminares
2022				Certificação dos alunos do Município	2022					Não iniciado
2022				Visita ao Município	2022					Em fases preliminares
2022				Bolsista/Alfabetizador para o Município	2022					Em fases preliminares
2022				Formação da turma do Município	2022					Em fases preliminares
2022				Certificação dos alunos do Município	2022					Não iniciado
2022				Visita ao Município	2022					Em fases preliminares
2022				Bolsista/Alfabetizador para o Município	2022					Em fases preliminares
2022				Formação da turma do Município	2022					Em fases preliminares
2022				Certificação dos alunos do Município	2022					Não iniciado
2022				Visita ao Município	2022					Em fases preliminares
2022				Bolsista/Alfabetizador para o Município	2022					Em fases preliminares
2022				Formação da turma do Município	2022					Em fases preliminares
2022				Certificação dos alunos do Município	2022					Não iniciado