

Formação docente em Goiás no Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos: entre o ideal e o real¹

Teacher training in Goiás in the Pact for Overcoming Illiteracy and Improving Youth and Adult Education: between the ideal and the reality

Ana Santana Moreira²

Aleir Ferraz Tenório³

Sandra Valéria Limonta⁴

¹ Universidade Federal do Goiás – UFG, Goiânia, GO, Brasil; analfisica@gmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, aleirtenorio@gmail.com

³ Universidade Federal do Goiás – UFG, Goiânia, GO, Brasil; sandralimonta@ufg.br

Resumo:

O artigo tem por objetivo analisar os fundamentos e a operacionalização da formação continuada em serviço prevista no Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos no estado de Goiás, a fim de compreender os desafios e limitações de sua implementação à luz do referencial teórico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular, particularmente da perspectiva freiriana. Metodologicamente, o caminho percorrido foi a revisão bibliográfica e a análise documental. Entendemos o Pacto como uma resposta a um quadro estrutural de exclusão educacional de grande parte da população jovem, adulta e idosa. A implementação tem sido sustentada por uma estrutura de governança multinível e por diversas ações interconectadas, dentre as quais destacamos o Programa Nacional de Formação para a Docência na EJA (ProfEJA). Conclui-se que o Pacto e o ProfEJA representam um avanço na institucionalização de uma política de Estado para a EJA e no reconhecimento da necessidade de formação docente específica para atuação na modalidade, considerando que sua efetividade depende da sustentabilidade do financiamento e da

¹ Esta pesquisa está vinculada a um projeto de pesquisa guarda-chuva em andamento, desenvolvido pelo Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

² Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) - Brasil. Pesquisadora do Projeto de pesquisa Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás. Bolsista CAPES. Membro do Fórum Goiano de EJA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4077-2905>. E-mail: analfisica@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Brasil. Pesquisadora do Projeto de pesquisa Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás. Membro do Fórum Goiano de EJA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9808-1192>. E-mail: aleir.tenorio@ifg.edu.br.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) - Brasil, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Formação Docente e Trabalho Educativo. Pesquisadora do Projeto de pesquisa Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás. Membro do Fórum Goiano de EJA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9143-4802>. E-mail: sandralimonta@ufg.br.



continuidade das ações entre ciclos de mudança de governos, para que possamos efetivamente melhorar os níveis de escolaridade da população trabalhadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação continuada em serviço; Pacto pela EJA; Programa Nacional de Formação para a Docência na EJA.

Abstract:

This article aims to analyze the theoretical foundations and operationalization of the in-service continuing education policy established under the National Pact for Overcoming Illiteracy and the Qualification of Youth and Adult Education (Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos) in the state of Goiás, Brazil. It seeks to understand the challenges and limitations of its implementation in light of the theoretical framework of Youth and Adult Education and Popular Education, particularly from a Freirean perspective. Methodologically, the study is based on a literature review and documentary analysis. The Pact is understood as a response to the structural educational exclusion affecting a significant portion of the young, adult, and elderly population. Its implementation has been supported by a multilevel governance structure and a set of interconnected initiatives, including the National Program for Teacher Education in Youth and Adult Education (ProfEJA). The study concludes that both the Pact and ProfEJA represent important advances toward the institutionalization of a state policy for Youth and Adult Education and the recognition of the need for teacher education specifically designed for this educational modality. However, their effectiveness depends on sustainable funding and the continuity of actions across changes in government administrations, thereby enabling meaningful improvements in the educational attainment of the working population.

Keywords: Youth and Adult Education; In-service Continuing Teacher Education; National Pact for Youth and Adult Education; National Program for Teacher Education in Youth and Adult Education.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação Básica que, embora tenha registrado avanços significativos no âmbito legal e normativo, ainda representa um dos grandes desafios da educação brasileira. A efetivação do direito à educação para milhares de pessoas jovens, adultas e idosas que tiveram suas trajetórias escolares negadas ou interrompidas requer não apenas a ampliação das oportunidades de acesso, mas também a garantia e a possibilidade de permanência e êxito nos estudos com qualidade. Nesse contexto, torna-se imprescindível a implementação e o fortalecimento de políticas públicas para o enfrentamento dos processos históricos de exclusão educacional, assegurando condições efetivas para a inclusão e o sucesso escolar da população trabalhadora.

A preocupação com a prática educativa e, conseqüentemente, com uma formação docente sólida, comprometida e permanente, perpassa toda a teoria freiriana. Tal preocupação deve orientar a atuação de todos os educadores, especialmente daqueles que se reconhecem e se comprometem com uma prática educativa progressista. Entretanto, no Brasil, vivenciamos um histórico de contínuos retrocessos em termos de políticas e investimentos em educação,

principalmente na Educação de Jovens e Adultos e, mais especificamente, na formação apropriada, tanto inicial quanto continuada, para os professores que atuam nessa modalidade de educação.

O VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em 2025, em Niterói (RJ), reuniu docentes pesquisadores comprometidos com a EJA como campo de investigação, atuação e defesa do direito à educação. Entre as principais discussões, o evento reafirmou a centralidade da formação docente, inicial e continuada, para a garantia do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas e para o fortalecimento da EJA como política pública de Estado. No que se refere à formação inicial, destacou-se a persistente insuficiência da preparação específica para a docência na modalidade nos cursos de licenciatura, evidenciada pela ausência, em muitas instituições de educação superior, de componentes curriculares obrigatórios voltados às especificidades da EJA.

No âmbito da formação continuada, os debates evidenciaram que esta constitui uma exigência permanente, tanto em razão das lacunas na formação inicial quanto das condições concretas de exercício da docência na EJA. As discussões também apontaram para a crescente precarização do trabalho docente, caracterizada pela predominância de vínculos temporários e pela elevada rotatividade de professores, fatores que fragilizam os vínculos pedagógicos, comprometem a continuidade das práticas educativas e dificultam a consolidação das políticas públicas voltadas à modalidade. Esse cenário reforça a necessidade de políticas de formação que reconheçam a modalidade como um campo de conhecimento e de atuação profissional com identidade própria.

É nesse contexto que se insere o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto n. 12.048/2024. Elaborado no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), em diálogo com a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), os entes federados e representantes da sociedade civil, o Pacto tem como finalidade apoiar estados, Distrito Federal e municípios na ampliação e qualificação da oferta da EJA. Para isso, articula um conjunto de programas e ações destinados a promover o acesso, a permanência, a aprendizagem e o êxito escolar de jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica, tendo a formação docente como um de seus eixos estruturantes.

A implementação do Pacto deverá ocorrer por meio de um regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, prevendo, ainda, a participação

da sociedade civil organizada por meio de parcerias. Entre as ações estabelecidas pelo Decreto que institui o Pacto, destaca-se, em seu artigo 6º, a formação dos profissionais da EJA. Nesse contexto, a promoção da formação continuada em serviço destinada aos profissionais da educação e aos educadores populares, desenvolvida em regime de colaboração com as redes de ensino, configura-se como uma das principais estratégias para a qualificação da EJA. Para viabilizar essa política formativa, a portaria que dispõe sobre a governança do Pacto estabelece uma estrutura composta por coordenadores pedagógicos, formadores regionais e locais, além de articuladores regionais, responsáveis pela organização, acompanhamento e implementação das ações formativas (Brasil, 2024b).

Ainda em relação a essa formação, foi criado o Programa Nacional de Formação para a Docência na Educação de Jovens e Adultos (ProfEJA), por meio da Portaria Secadi/MEC n. 38, de 2 de julho de 2026. De acordo com sua portaria de criação, o ProfEJA tem como finalidade orientar as ações de implementação da formação continuada dos profissionais da educação que atuam na EJA e dos educadores populares vinculados ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e outras iniciativas voltadas à alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais, nos termos do decreto que instituiu o Pacto.

É nesse contexto de debate sobre a formação continuada dos docentes que atuam na EJA que se insere este artigo, cujo objetivo é refletir sobre a formação continuada em serviço desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, no estado de Goiás, buscando compreender os desafios e os limites de sua implementação. A investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica e documental, voltada à análise crítica da materialização das ações do Pacto relacionadas à formação continuada em serviço dos docentes da EJA em Goiás. Para tanto, foram analisados o Decreto n. 12.048, de 5 de junho de 2024, que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA; a Portaria n. 884, de 30 de agosto de 2024, que dispõe sobre sua governança; a Portaria Secadi/MEC n. 38, de 2 de julho de 2026, que institui o ProfEJA; e os Planos de Ação elaborados pelos coordenadores, articuladores e formadores responsáveis pela implementação do Pacto no estado de Goiás.

A análise fundamenta-se na articulação entre os marcos normativos e a materialização do Pacto e do ProfEJA, em Goiás, dialogando com a produção teórica da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular, especialmente com a perspectiva freiriana (Freire, 2019, 2022), a partir da qual se problematizam as potencialidades e os limites dessa política de formação docente.

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo está estruturado em duas seções. A primeira, intitulada **A formação para a docência na EJA: o Pacto e o ProfEJA em discussão**, analisa a formação docente na EJA, tomando como referência o decreto que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos e a portaria que institui o Programa Nacional de Formação para a Docência na Educação de Jovens e Adultos. A segunda seção, **Os Círculos de Cultura e sua (não) materialização na formação de docentes da EJA em Goiás**, apresenta uma reflexão sobre o processo de implementação do Pacto no estado de Goiás, com foco nas ações de formação continuada destinadas aos educadores que atuam na EJA, analisando em que medida os pressupostos freirianos, especialmente os Círculos de Cultura, materializam-se nessa política formativa.

A formação para a docência na EJA: o Pacto e o ProfEJA em discussão

O Decreto n. 12.048 de 2024, que institui o Pacto, traz três definições estruturantes para sua concretização: o público da EJA, compreendido como pessoas com 15 anos ou mais que não acessaram ou não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio, nos termos do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996); as pessoas não alfabetizadas, conforme critério autodeclaratório adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e a Educação Popular, definida como o conjunto de práticas educativas desenvolvidas por educadores, movimentos sociais e organizações da sociedade civil voltadas à alfabetização e escolarização das pessoas jovens, adultas e idosas (Brasil, 2024a).

Essa última definição merece destaque, pois, ao inscrever formalmente a Educação Popular no *corpus* do que entendemos ser o passo inicial para a consolidação de uma política de Estado, o decreto reconhece a tradição de luta e produção pedagógica historicamente marginalizada nas políticas públicas de educação, com raízes na obra de Paulo Freire e na experiência dos movimentos de alfabetização e educação popular das décadas de 1960, 1970 e 1980. A instituição, no Pacto, da Medalha Paulo Freire, destinada a distinguir redes de ensino e instituições que se destacam na superação do analfabetismo, também reforça tal reconhecimento.

O Pacto vem sendo implementado em regime de colaboração entre os entes federativos, mediante adesão voluntária formalizada por termo próprio. Cabe destacar, no

entanto, que a adesão ao Pacto não implica adesão automática aos programas e ações que o compõem, a exemplo do PBA e do Pé-de-Meia EJA, que permanecem regidos por normas específicas e exigem processos de adesão próprios. O Pacto representa, dessa forma, uma política com arranjo de governança e articulação federativa que organiza o acesso a um conjunto mais amplo de programas e ações, o que, em nosso entendimento, permite caracterizá-lo ao menos como uma tentativa de constituir uma política de Estado para a EJA (Borges, 2026).

Entre as 11 diretrizes elencadas no artigo 2º, destacam-se a equidade nas condições de oferta da EJA; a prioridade de atendimento a grupos em maior situação de vulnerabilidade, considerando aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; a multiplicidade metodológica coerente com o perfil dos sujeitos; o reconhecimento da diversidade de público, incluindo pessoas privadas de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas; e a valorização e o reconhecimento da contribuição histórica da Educação Popular. Os objetivos do Pacto, previstos em seu artigo 3º, sintetizam-se em superar o analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, ampliar a aprendizagem ao longo da vida, elevar a escolaridade, ampliar matrículas e qualificar o atendimento em todas as etapas da EJA (Brasil, 2024a).

As ações do Pacto organizam-se em três eixos estruturantes: (I) governança e participação social; (II) estratégias e desenhos diferenciados para expansão da EJA; e (III) fortalecimento do processo de alfabetização e qualificação da EJA, sendo esse último desdobrado em quatro subeixos: formação de profissionais da educação e de educadores populares; governança e gestão; materiais didáticos e pedagógicos; e monitoramento e avaliação. Essa estrutura tripartite articula, a nosso ver, a dimensão político-institucional à dimensão pedagógica, sem descuidar da necessária avaliação.

O apoio da União tem natureza supletiva e redistributiva e se materializa de diversas formas: repasses via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano de Ações Articuladas e Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para EJA; ajustes no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); bolsas de formação de professores; recursos para o Programa Brasil Alfabetizado; expansão da oferta de EJA integrada à educação profissional; distribuição de materiais didáticos via Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-EJA) e incentivo financeiro-educacional a estudantes da EJA no Ensino Médio (Pé-de-Meia EJA).

O decreto estabelece, portanto, os fundamentos e as diretrizes do Pacto e da Portaria n. 884, de 30 de agosto de 2024, que define as formas de organização e execução concreta nos territórios. A governança do Pacto é composta por uma instância consultiva, a CNAEJA, instituída anteriormente pela Portaria n. 989/2023 e por uma instância executiva, a Câmara Permanente de Alfabetização e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (CampEJA), composta por três representantes da Secadi/MEC, um representante do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), três representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e três representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A execução conta com três categorias de agentes de formação e governança, cada qual remunerada por bolsa mensal no valor de R\$ 1.200,00: o Coordenador Pedagógico (dois por estado, um indicado pelo Consed e outro pela Undime, responsável em âmbito estadual); o Formador Regional, dois por estado e por unidade de gestão educacional descentralizada, como regionais ou diretorias de ensino, responsáveis pela formação docente; e o Articulador Regional, um por estado ou unidade de gestão educacional descentralizada, responsável pelo planejamento, suporte técnico e articulação da implementação dos programas do Pacto. A distribuição desses agentes pelas unidades federativas seguiu o critério do número de unidades de gestão descentralizada e, subsidiariamente, a proporcionalidade do número de escolas com oferta de EJA no Censo Escolar de 2023.

No que diz respeito à formação docente, propõem-se no Pacto três estratégias complementares: formação inicial; formação continuada em serviço, conduzida pelos Formadores Regionais, sob orientação de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) em parceria com a Secadi/MEC, junto às equipes pedagógicas estaduais e secretarias municipais, por meio de Formadores Locais, e às coordenações pedagógicas escolares, com carga horária mínima de dez horas semestrais até dezembro de 2026; e formação continuada autoinstrucional, ofertada pela plataforma AVA-MEC, com catálogo de, nesse momento, 14 cursos de 60 a 80 horas, desenvolvidos por instituições federais e universidades públicas. Destacamos como exemplo desta formação a parceria Secadi/MEC com a Universidade Federal de Goiás (UFG), responsável por sete dos cursos do catálogo, voltados a fundamentos e práticas pedagógicas em áreas de conhecimento específicas da EJA (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Artes e Elementos da Cultura Corporal).

Este novo pacto reafirma a educação como um direito humano inalienável, estruturando a formação docente em torno de valores que promovem inclusão, participação e transformação social. Ele reconhece a historicidade e a rebeldia como elementos centrais da Educação Popular, resgatando vivências e experiências dos sujeitos e promovendo uma pedagogia comprometida com a justiça social. Ao enfrentar lacunas históricas e propor um modelo de formação docente ancorado nos princípios freirianos, o curso consolida-se como um marco na construção de uma EJA mais inclusiva, democrática e transformadora. Ele inaugura um novo paradigma para a educação pública brasileira, onde professores e alunos são reconhecidos como protagonistas de seus processos de aprendizagem e emancipação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Paulo; Kaefer, 2026, p. 15).

Essa proposição formativa passa a ter normatização própria com a publicação da Portaria Secadi/MEC n. 38, de 2 de julho de 2026, que institui formalmente o ProfEJA. É relevante notar que essa institucionalização, ainda que tardia, chega após mais de dois anos do Pacto e traz uma reformulação significativa, concentrando as ações do ProfEJA na formação continuada dos profissionais da educação que atuam na EJA e dos educadores populares vinculados ao PBA, sem retomar explicitamente a menção à formação inicial de licenciandos ou à formação autoinstrucional via AVA-MEC, presentes na formulação do decreto de 2024. Trata-se, portanto, de uma reconfiguração que concentra o programa no fortalecimento da formação em serviço e na ideia de multiplicação em cascata.

O ProfEJA sustenta-se em seis princípios: a valorização da docência na EJA como forma precípua de garantir a qualidade da oferta da modalidade; o estímulo à autonomia docente, na perspectiva emancipatória da Educação Popular; a indissociabilidade entre teoria e prática e entre as dimensões conceituais, didáticas, pedagógicas e curriculares; a valorização do conhecimento prévio dos profissionais da educação, dos educadores populares e dos próprios estudantes jovens, adultos e idosos; o reconhecimento da diversidade de contextos, tempos e espaços de oferta da EJA e das iniciativas públicas de alfabetização; e o reconhecimento do compromisso e da responsabilidade social das instituições de educação superior na formação docente (Brasil, 2026b).

O artigo 5º delimita o público destinatário da formação continuada do ProfEJA: formadores regionais do próprio Pacto EJA; equipes pedagógicas das redes públicas de ensino e formadores locais; coordenações pedagógicas das escolas públicas que ofertam a EJA; docentes em exercício nas escolas que ofertam a EJA nas redes públicas; docentes e educadores populares vinculados a programas públicos de alfabetização. A formação continuada organiza-se em três etapas sucessivas, que reproduzem uma estrutura denominada de “multiplicação em cascata”, delineada ainda em 2024: formação dos formadores regionais

do Pacto; formação das equipes pedagógicas das redes públicas de ensino e dos formadores locais; formação dos professores da EJA e dos educadores populares.

Paulo e Kaefer (2026) relatam que a etapa inicial desse grande projeto formativo teve início em 2024, quando o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), em parceria com a Secadi/MEC, promoveu as oficinas de preparação dos formadores regionais sob o formato de Círculos de Cultura, orientando-se que esse deve ser o formato a ser reproduzido na formação em serviço dos docentes. Esta etapa inicial envolveu cerca de 1.300 formadores regionais, incumbidos de preparar os formadores locais que atuam diretamente com os docentes da modalidade, configurando uma estrutura em rede que se concretiza no processo formativo em cascata, alicerçado nos princípios da Educação Popular.

A ação formativa com os professores da EJA de todo o Brasil iniciou-se oficialmente em março de 2025, e todo esse processo tem sido acompanhado por um coletivo de 27 sistematizadores, responsáveis, em seus estados e no Distrito Federal, pela produção de sínteses das ações realizadas pelos formadores regionais. De acordo com Borges (2026, p. 11): “Além de ser uma experiência recente, esse modelo de formação é inédito, pois promove um aprendizado colaborativo, em rede, em todo o território nacional, e fortalece a qualificação dos docentes, impactando positivamente a organização curricular da EJA”.

Os Círculos de Cultura foram a metodologia proposta para a formação quando o IFFar, atendendo ao chamado da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), propôs que as ações formativas se dessem a partir das concepções freirianas, ancoradas principalmente nas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática de liberdade” (Freire, 2019, 2022). A metodologia dos Círculos de Cultura representa a assunção dos princípios freirianos e da Educação Popular como teoria e como prática do Pacto e do ProfEJA. De acordo com Borges (2026), a abordagem dialógica ocupa o centro do desenho formativo, tomando a realidade dos docentes em formação como ponto de partida do ensinar e do aprender. A formação não se limita à atualização, ao respeitar e acolher a diversidade dos territórios e de seus docentes. Os Círculos de Cultura “(...) se afirmam como espaços vivos de encontro, criação coletiva e emancipação dos sujeitos envolvidos” (p. 103).

Operacionalmente, os Círculos de Cultura foram pensados em duas modalidades: Círculos de Cultura Virtuais (CCV), que ocorrem quinzenalmente, às quartas-feiras à noite, transmitidos pelos canais do IFFar e do MEC no *YouTube*; e os Círculos de Cultura Presenciais (CCP), desenhados como formação em serviço dentro do horário de trabalho pedagógico coletivo, com orientação para que aconteçam com periodicidade quinzenal, mas

com autonomia para que possam ser organizados de forma a atender às demandas e necessidades dos territórios e dos docentes.

Até junho de 2026 foram realizados 25 CCV. No primeiro semestre de 2025, ocorreram 9 encontros formativos virtuais, cujos eixos centrais contemplaram Educação Popular, Direitos Humanos, Currículo Integrado, Metodologias Participativas e outros temas estruturantes da EJA. No segundo semestre do mesmo ano, foram promovidos 8 encontros virtuais, voltados à Pesquisa Participante, à investigação temática, aos temas geradores e ao uso da fotografia como estratégia de leitura da realidade. Já no primeiro semestre de 2026, realizaram-se outros 8 encontros virtuais, abordando temas como trabalho e cultura, currículo integrado e politécnico, pedagogia freiriana, alternância e avaliação emancipatória. A organização e o desenvolvimento desse percurso formativo foram apresentados em um dos três encontros da Jornada Formativa *Formação para a Docência na EJA – ProfEJA em Debate*, transmitida pelo canal Círculo Cultura EJA⁵.

O IFFar respondeu pela formação de aproximadamente 700 formadores regionais, com participação das coordenações do Pacto pela Undime e pelo Consed, e esses formadores multiplicaram o processo junto às equipes pedagógicas das redes e aos docentes nos territórios, contemplando prioritariamente professoras e professores da EJA do 2º segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, buscando também alcançar alfabetizadores e educadores populares do PBA. Todo o percurso é acompanhado pelo Coletivo de Sistematização de Experiências, que, desde novembro de 2024, registra as ações desenvolvidas (Borges, 2026).

Os Círculos de Cultura e sua (não) materialização na formação de docentes da EJA em Goiás

A oferta da EJA em Goiás apresenta desafios que evidenciam a importância da formação continuada dos profissionais que atuam nessa modalidade. De acordo com o Censo Escolar, em 2025, a rede estadual contava com 220 unidades escolares e as redes municipais com 129 escolas ofertando a EJA (Brasil, 2026a). Entretanto, esse quantitativo revela desigualdades na distribuição da oferta, considerando que o estado possui 246 municípios. Desse total, 16 municípios não aderiram ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos e, mais preocupante, 106 municípios não

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=we1_5DyM5Ho&t=4383s. Acesso em: 17 jul. 2026.

registraram nenhuma matrícula na modalidade em 2025 (Brasil, 2026a). Esse cenário evidencia que a adesão formal ao Pacto não tem sido suficiente para assegurar a efetivação de um de seus principais objetivos: a ampliação do acesso à EJA como estratégia para a superação do analfabetismo.

No que se refere aos profissionais que atuam na modalidade, o Censo Escolar registra que, em 2025, a rede estadual de ensino de Goiás contava com 2.099 docentes em exercício na EJA, enquanto as redes municipais reuniam 621 professores (Brasil, 2026a). Esse contingente evidencia a amplitude do público diretamente envolvido na oferta da modalidade e reforça a necessidade de políticas permanentes de formação continuada em serviço, capazes de atender às especificidades da EJA e de qualificar o trabalho pedagógico nos diferentes contextos de atuação. Nesse sentido, a implementação de uma política formativa articulada entre as redes estadual e municipais constitui um elemento estratégico para fortalecer a oferta da modalidade e ampliar a garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos.

Com vistas à implementação do Pacto em todo o território goiano, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) organiza os 246 municípios em 40 Coordenações Regionais de Educação (CRE). Essa estrutura administrativa foi utilizada como referência para a governança da política de formação, sendo constituída por 40 formadores estaduais indicados pelo Consed, 40 formadores regionais indicados pela Undime e 20 articuladores e 2 coordenadores designados por cada uma dessas entidades. Essa organização buscou assegurar a capilaridade das ações formativas e o acompanhamento das redes estadual e municipais, respeitando as especificidades regionais e fortalecendo o regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

Apesar da estrutura de governança concebida para assegurar a capilaridade e a continuidade das ações formativas, sua implementação em Goiás foi marcada por sucessivas alterações na composição da equipe responsável pela execução do Pacto. Desde o início das atividades, ocorreram mudanças na coordenação estadual indicada pelo Consed, bem como substituições de articuladores e formadores vinculados tanto ao Consed quanto à Undime, sem que fossem apresentadas justificativas públicas para essas alterações. Também houve mudanças na representação da sistematização estadual, função estratégica no acompanhamento da política, uma vez que os(as) sistematizadores(as) têm a atribuição de realizar o registro crítico do processo formativo, promover a escuta dos territórios e produzir sínteses em diálogo permanente com os formadores regionais (Paulo; Kaefer, 2026). Além de comprometer a continuidade do trabalho desenvolvido, essa decisão desconsidera o acúmulo

político e pedagógico construído pelo Fórum Goiano de EJA, enfraquecendo um dos princípios que fundamentam o Pacto: a participação social na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas destinadas à EJA.

Outro desafio observado na implementação do Pacto em Goiás refere-se à composição incompleta da equipe de governança. Embora a estrutura prevista contemple a atuação de articuladores e formadores em número suficiente para atender às especificidades das redes estadual e municipais, nem todas as bolsas foram preenchidas ao longo da execução da política. Conforme relatos das coordenações estaduais do Pacto no contexto goiano, essa situação decorre, sobretudo, do baixo valor da bolsa ofertada, que não se mostra atrativo diante das responsabilidades assumidas pelos profissionais, que já acumulam atribuições em seus vínculos funcionais de origem. Essa condição tem produzido sobrecarga de trabalho para os bolsistas em exercício, dificultando a cobertura territorial das ações formativas e comprometendo o acompanhamento sistemático das unidades escolares. Como consequência, a efetivação da formação em serviço passa a depender do esforço individual dos participantes, em detrimento de uma estrutura institucional plenamente constituída.

A implementação do Pacto EJA prevê a produção sistemática de planos de ação, relatórios e demais registros elaborados por coordenadores, articuladores e formadores. Esses materiais constituem importantes instrumentos de gestão da política, subsidiando o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações desenvolvidas nos diferentes territórios. Sua relevância decorre da própria arquitetura de governança do Pacto, que, por meio da CampEJA, estabelece a constituição de comitês estratégicos nas unidades da federação e incentiva a organização de comitês territoriais responsáveis pelo fortalecimento e acompanhamento das ações locais (Brasil, 2024b). Além de atenderem às demandas administrativas, esses registros possibilitam analisar a implementação da política e a articulação entre seus diferentes níveis de gestão.

A importância desse conjunto documental torna-se ainda mais evidente diante da previsão de que “os formadores regionais façam planejamento coletivo com os formadores locais e coordenadores pedagógicos para os Círculos de Cultura Presenciais” (Paulo; Kaefer, 2026, p. 7). Entretanto, o acesso a esses materiais mostrou-se um dos principais desafios da pesquisa, especialmente aos planos de ação e aos relatórios encaminhados ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). A restrição de acesso limita a análise da execução das ações formativas, dificulta o acompanhamento da relação entre planejamento e prática pedagógica e compromete uma

compreensão mais abrangente dos avanços, limites e desafios da implementação da política de formação em serviço da EJA.

Diante das limitações de acesso à documentação produzida no âmbito do Pacto EJA, foi necessário realizar diversos contatos com os agentes envolvidos para obtenção dos registros utilizados nesta pesquisa. Como resultado desse processo, foi possível acessar o plano de ação de 2025 elaborado pelo coordenador estadual, por um articulador e por uma formadora indicados pelo Consed, responsáveis pelas ações desenvolvidas na CRE de Goiânia. Também foram obtidos os planos de ação de 2026 produzidos pela coordenadora estadual e por uma articuladora da CampEJA indicadas pela Undime, além do plano de ação de uma articuladora da Undime vinculada à CRE de Goiânia.

Embora esse conjunto documental não represente a totalidade das ações desenvolvidas no estado, sua análise possibilita compreender aspectos do planejamento das atividades formativas, das estratégias de articulação entre os diferentes atores envolvidos na implementação do Pacto EJA e das prioridades estabelecidas para a execução da política no contexto goiano. Ao mesmo tempo, a dificuldade para acessar esses documentos evidencia limites relacionados à transparência e à circulação das informações produzidas no âmbito da governança do Pacto, aspecto que restringe o acompanhamento sistemático de sua implementação e a produção de estudos sobre a formação em serviço na EJA.

A análise comparativa dos planos de ação evidencia que todos compartilham uma mesma estrutura orientadora, fundamentada nas diretrizes do Pacto EJA. Em comum, os documentos priorizam a expansão das matrículas na EJA, a busca ativa de estudantes, a formação continuada de professores, o fortalecimento da alfabetização de jovens, adultos e idosos e o acompanhamento das ações desenvolvidas nos territórios. Também convergem quanto à articulação entre diferentes programas vinculados ao Pacto, como o PBA, o Pé-de-Meia, a EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o currículo da EJA e as estratégias de monitoramento e avaliação, demonstrando alinhamento às orientações nacionais da CampEJA e da Secadi/MEC. O plano de 2025, elaborado pela equipe vinculada ao Consed, apresenta um planejamento abrangente, organizado por programas e ações, contemplando objetivos, estratégias de expansão da oferta, formação docente, acolhimento dos estudantes e mecanismos de monitoramento da política.

As diferenças concentram-se, sobretudo, no nível de detalhamento das ações e na concepção da atuação dos agentes. Enquanto o plano de 2025 enfatiza uma perspectiva sistêmica da política, articulando diferentes programas governamentais e estabelecendo

estratégias para a implementação da EJA em âmbito estadual, os planos de 2026 produzidos pelas equipes indicadas pela Undime apresentam um caráter mais operacional, estruturando as ações a partir das atribuições específicas de cada bolsista previstas na Portaria n. 884/2024 (Brasil, 2024b). Nesse caso, observa-se maior ênfase no assessoramento às formações, na articulação entre os atores locais, na elaboração de diagnósticos territoriais, na busca ativa, no acompanhamento pedagógico das turmas e na apresentação periódica de relatórios de monitoramento. As ações previstas tornam-se mais focalizadas no cotidiano da implementação do Pacto e na atuação direta dos articuladores e coordenadores, evidenciando uma mudança de enfoque: de um planejamento voltado à organização global da política para outro centrado na execução, acompanhamento e monitoramento das atividades nos territórios.

A análise da execução das ações formativas na CRE de Goiânia evidencia um descompasso entre o planejamento previsto nos planos de ação e sua efetiva concretização. No âmbito da rede municipal de ensino, em 2025, a formação em serviço por meio dos CCP restringiu-se aos oito monitores do PBA, acompanhada do monitoramento sistemático das respectivas turmas. Além dessa ação, foram realizados dois encontros de Diálogos Formativos destinados à socialização de experiências exitosas e à formação dos coordenadores das escolas e das turmas de extensão da EJA. Esses encontros, conduzidos pela formadora e pela articuladora responsáveis por Goiânia, indicadas pela Undime, ocorreram na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Em 2026, diante da ampliação das demandas e da limitação da equipe responsável pelo Pacto, os Diálogos Formativos passaram a ser desenvolvidos em parceria com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Gereja) e a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (Gerfor), atendendo, entre os meses de março e outubro, 18 coordenadores e 50 professores pedagogos. Embora essa parceria represente um esforço institucional para assegurar a continuidade das ações, a formação concentra-se exclusivamente na temática da alfabetização na EJA e ocorre em encontros centralizados, organizados em uma turma para coordenadores e duas turmas para professores. Dessa forma, a proposta originalmente concebida pelo Pacto, de promover a formação em serviço nas próprias unidades escolares, por meio dos CCP entre pares e articulada aos conteúdos das formações virtuais, não se materializou no contexto investigado.

Na rede estadual de ensino, as fragilidades observadas foram ainda mais expressivas. Embora os planos de ação previssem a realização de CCP, em 2025 essa estratégia foi substituída pela criação de uma sala virtual no *Google Classroom*, na qual foram inseridos os

coordenadores pedagógicos das escolas que ofertam EJA. Cabia a esses profissionais compartilhar o acesso com os docentes por meio do e-mail institucional da Seduc/GO. Nesse ambiente virtual, eram disponibilizados vídeos, textos, apresentações e listas de frequência, porém sem orientações sistemáticas sobre a condução das atividades ou sobre a mediação pedagógica esperada. Como consequência, a participação dos professores foi bastante reduzida, e a maioria dos que acessaram a plataforma não concluiu as atividades previstas no primeiro semestre. Embora tenha sido registrado um discreto aumento na participação durante o segundo semestre de 2025, esse crescimento mostrou-se insuficiente diante do quantitativo de professores, coordenadores pedagógicos e coordenadores de turno que atuavam na modalidade.

Em 2026, a situação tornou-se ainda mais preocupante, pois não houve acompanhamento sistemático das escolas estaduais da CRE de Goiânia pelos articuladores e formadores do Pacto. Apenas ao final do mês de junho foi realizada uma reunião com parte dos coordenadores pedagógicos, em horário incompatível com o funcionamento da maioria das escolas que ofertam EJA e sem a participação dos professores. Na ocasião, informou-se que a retomada das formações ocorreria apenas em agosto, justificando-se a interrupção das atividades pela ausência de bolsistas interessados em integrar a equipe do Pacto. Tal situação evidencia que a descontinuidade na composição da equipe de governança, somada à dificuldade de provimento das bolsas, produziu impactos diretos na implementação da política de formação em serviço, comprometendo a capilaridade, a regularidade e a fidelidade da proposta formativa originalmente concebida para o Pacto.

As fragilidades identificadas na implementação da formação em serviço também se evidenciaram no II Seminário Nacional do Pacto EJA – *Onde há sujeitos, há direito: por uma EJA para todos*, realizado ao final do primeiro semestre de 2026. O evento teve como objetivo subsidiar o MEC na elaboração, no acompanhamento e na avaliação da Política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, reunindo coordenadores estaduais do Pacto, articuladores, representantes da CampEJA, representantes dos Fóruns de EJA das cinco regiões do país, além de gestores públicos e representantes da sociedade civil. Durante a reunião do Centro-Oeste, cada unidade federativa deveria apresentar os resultados e os desafios relacionados à formação em serviço desenvolvida por meio dos Círculos de Cultura Presenciais.

Entretanto, na apresentação referente ao estado de Goiás, não foram socializados dados sobre a execução das ações formativas, nem discutidas as dificuldades enfrentadas para

a implementação da política. A síntese apresentada restringiu-se à afirmação de que as ações estavam ocorrendo satisfatoriamente, invisibilizando problemas como a descontinuidade da equipe de governança, a insuficiência de bolsistas, a baixa capilaridade da formação, a ausência de acompanhamento sistemático das escolas e as dificuldades de execução da política nos municípios goianos. Essa dissociação entre a realidade vivenciada nos territórios e sua representação nos espaços nacionais de monitoramento compromete a construção de diagnósticos consistentes e limita o aperfeiçoamento das políticas públicas.

Os dados analisados neste estudo evidenciam que a consolidação do Pacto EJA em Goiás demanda o enfrentamento de desafios estruturantes que extrapolam a realização de ações formativas pontuais. Entre eles, destacam-se a ampliação da formação continuada em serviço, desenvolvida no contexto das escolas e articulada às especificidades da EJA; a redução dos impactos provocados pela rotatividade dos profissionais responsáveis pela coordenação, articulação e formação; a construção de estratégias de escuta, acompanhamento pedagógico e valorização profissional capazes de enfrentar as resistências à formação continuada; e a institucionalização dos comitês estratégicos e territoriais previstos na governança da CampEJA, fortalecendo o monitoramento e a participação social na implementação da política em Goiás.

Soma-se a esses desafios a persistência de contextos escolares que ainda conferem pouca centralidade à EJA, dificultando a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a modalidade e com a formação de seus profissionais. Nessa perspectiva, a reflexão de Paulo e Kaefer (2026, p. 13) sobre o conceito freiriano de “inédito viável” revela-se particularmente pertinente, ao afirmarem que “(...) a análise de Freire sobre o ‘inédito viável’ permite interpretar que, mesmo em cenários adversos, há potencial para transformação, desde que haja consciência coletiva e ação comprometida”. Assim, a efetivação do Pacto exige que os desafios identificados não sejam ocultados, mas reconhecidos como parte constitutiva do processo de construção de uma política pública comprometida com o direito à educação de jovens, adultos e idosos.

Considerações finais

A análise dos documentos que hoje estruturam o que podemos considerar uma iniciativa inédita de formalização e operacionalização de uma política nacional para a EJA permite identificar avanços significativos e um firme direcionamento rumo à constituição de

uma política de Estado. O reconhecimento formal da Educação Popular e do pensamento pedagógico de Paulo Freire como fundamentos teóricos e pedagógicos dos programas e ações que constituem o Pacto e o ProfEJA indica um movimento relevante de considerar, na política pública oficial, a tradição pedagógica historicamente defendida e muitas vezes deixada à margem das ações de Estado voltadas para a educação escolar da classe trabalhadora.

O Pacto constitui, dessa forma, uma iniciativa relevante de retomada do fortalecimento e da estruturação de uma política de EJA no Brasil, articulando um marco normativo que reconhece formalmente a Educação Popular e a diversidade de sujeitos da modalidade a uma arquitetura de implementação que distribui responsabilidades entre União, estados e municípios por meio de uma estrutura de governança multinível e de um programa nacional de formação docente cujos princípios respeitam as concepções historicamente defendidas pelas educadoras e educadores de jovens, adultos e idosos. Contudo, a efetividade do Pacto permanecerá condicionada a fatores que extrapolam seu desenho normativo: a capacidade de sustentar recursos financeiros e humanos ao longo do tempo; a superação de assimetrias entre entes federados na adesão efetiva aos programas e ações e a garantia de continuidade da política para além de ciclos eleitorais.

A arquitetura de governança multinível que constitui uma rede que vai da CampEJA aos comitês territoriais, passando pelos Coordenadores, Formadores e Articuladores Regionais, também representa, a nosso ver, um esforço de fortalecer o regime de colaboração federativa, distribuindo responsabilidades entre União, estados e municípios, criando canais de comunicação e uma rede de colaboração entre esferas de governo historicamente pouco integradas no campo da EJA.

Entretanto, a robustez do desenho institucional não elimina os desafios impostos pela implementação da política nos diferentes contextos federativos. Como analisamos em profundidade neste artigo, a proposição de um programa nacional de formação docente para a EJA também se configura numa resposta a uma lacuna histórica: a ausência de formação específica para a docência na modalidade, tanto na formação inicial de licenciandos quanto na formação em serviço de professores já atuantes.

Por outro lado, há tensões e contradições que precisam ser apontadas para que os programas e ações possam ser acompanhados e avaliados e, se for o caso, corrigidos. A primeira questão a ser levantada diz respeito à natureza voluntária da adesão dos entes federados e à desvinculação entre a adesão ao Pacto e a adesão aos programas que o compõem. Essa arquitetura, embora respeite a autonomia federativa, pode gerar assimetrias

regionais na efetivação da política, na medida em que a adesão formal já amplamente alcançada não assegura mobilização de recursos técnicos, financeiros e humanos equivalentes em cada território.

A segunda questão relaciona-se à sustentabilidade e continuidade das ações nos municípios menores no interior dos estados, que precisam ser acompanhados e ter a garantia de um suporte técnico adequado, pois muitas vezes os municípios de menor porte trabalham com equipes bastante reduzidas na EJA, o que pode sobrecarregar os agentes de formação que precisam de disponibilidade de tempo e os recursos necessários para além das bolsas, para que possam planejar e realizar as ações formativas junto aos docentes nas unidades escolares.

A análise da implementação do ProfEJA em Goiás evidencia um significativo distanciamento entre a proposta concebida nacionalmente e sua efetivação nos territórios, revelando uma contradição entre a política formulada e a política implementada. Embora os CCP constituam o principal dispositivo formativo, fundamentado na perspectiva freiriana do diálogo, da reflexão coletiva e da formação em serviço, essa estratégia permaneceu, no contexto investigado, predominantemente no plano normativo, não se consolidando como prática sistemática de formação docente. Na rede municipal, as ações formativas concentraram-se em encontros centralizados e direcionados prioritariamente à alfabetização, enquanto, na rede estadual, os CCP foram substituídos por atividades remotas e descontinuadas, sem acompanhamento sistemático das escolas e dos docentes.

Essa realidade evidencia que a principal inovação pedagógica do Pacto não se materializou conforme previsto na CRE de Goiânia, comprometendo a fidelidade à proposta formativa originalmente concebida. As evidências produzidas pela pesquisa indicam que as fragilidades observadas não decorrem da concepção da política, mas das condições concretas de sua implementação. A rotatividade das equipes de governança, a insuficiência de bolsistas, a baixa capilaridade das ações formativas, a limitada transparência dos processos de acompanhamento, evidenciada pela dificuldade de acesso aos planos de ação e aos relatórios produzidos pelos agentes do Pacto, e a fragilidade dos mecanismos de monitoramento comprometeram a continuidade da formação em serviço e restringiram tanto o controle social quanto a produção de conhecimento sobre a política.

Nessa perspectiva, a não materialização dos CCP representa mais do que uma dificuldade operacional: significa limitar a concretização de uma concepção freiriana de formação docente baseada no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Desse modo, fortalecer a formação docente em serviço requer não

apenas a manutenção das diretrizes que orientam o Pacto, mas a criação de condições institucionais, políticas e administrativas que assegurem estabilidade das equipes, valorização dos profissionais, transparência, monitoramento permanente e efetivação dos CCP como espaços de formação crítica e emancipatória.

Reiteramos, por fim, o problema da continuidade da política entre ciclos de governo. Políticas e programas voltados para a alfabetização da população jovem, adulta e idosa e para a ampliação e melhoria da EJA no Brasil têm histórico recorrente de descontinuidade, o que pode comprometer a efetividade de longo prazo do Pacto e do ProfEJA, cujas metas projetam-se para os próximos anos. A continuidade dependerá da consolidação para além de mandatos presidenciais para que o Pacto se torne, de fato, política de Estado e não mais uma política de governo. Por fim, cabe observar que a implementação de uma política nacional dessa envergadura, que abrange a totalidade dos estados e mais de cinco mil municípios, exige acompanhamento, avaliação e correção de rota constantes.

Referências bibliográficas

BORGES, L. (Org.). A sistematização de experiências no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA: na luta por uma política pública de Estado. **Instituto Federal Farroupilha**, 2026. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/pacto-eja>. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2025**. Brasília: Inep/MEC, 2026a. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 09 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto n. 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jun. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12048.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRASIL. **Portaria SECADI/MEC n. 38, de 2 de julho de 2026**. Institui o Programa Nacional de Formação para a Docência na Educação de Jovens e Adultos - ProfEJA. 2026b. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/13180>. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. **Portaria n. 884, de 30 de agosto de 2024**. Dispõe sobre a governança do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Câmara Permanente de Alfabetização e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos - CampEJA, e define os valores para pagamento de bolsas de formação continuada



para os articuladores e formadores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-884-de-30-de-agosto-de-2024-582066464>. Acesso em: 14 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

PAULO, Fernanda dos S.; KAEFER, Maria Terezinha V. Política de formação docente em serviço e Educação Popular: o novo pacto pela EJA. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 24, p. 1-17, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74921/39440>. Acesso em: 12 jul. 2026.