Revista Poíesis Pedagógica

Revista Poíesis Pedagógica ISSN 2178-4442
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Janeiro/Dezembro, 2026 – Volume 24
e2026004, Páginas 1–17
10.69532/2178-4442.v24.74921

Fluxo Contínuo – Artigo

Política de Formação docente em serviço e Educação Popular: o Novo Pacto pela EJA

In-Service Teacher Training Policy and Popular Education: The New Pact for EJA

Política de Formación Docente en Servicio y Educación Popular: el Nuevo Pacto por la EJA

Fernanda dos Santos Paulo[1] e Maria Teresinha Verle Kaefer[2]

Resumo

O artigo explora a formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob os princípios da Educação Popular. Com base na parceria entre o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e o Ministério da Educação (MEC), foi desenvolvido um curso pioneiro de formação docente, fundamentado na Educação Popular. A pesquisa utiliza a metodologia de Sistematização de Experiências, analisando especialmente, *Chats* Pedagógicos e os vídeos dos encontros formativos. O estudo evidencia os desafios da exclusão educacional e destaca os impactos positivos da formação na qualificação pedagógica. Conclui que a formação docente em serviço é central para transformar práticas educativas e promover uma educação transformadora.

Palavras-chave: Educação Popular; EJA; Formação Continuada; MEC-SECADI; Metodologias Participativas.

Abstract

The article explores the continuous training of teachers in Youth and Adult Education (EJA) under the principles of Popular Education. Based on the partnership between the Federal Institute Farroupilha (IFFar) and the Ministry of Education (MEC), a pioneering teacher training course was developed, grounded in Popular Education. The research employs the methodology of Systematization of Experiences, focusing especially on Pedagogical Chats and videos of the formative meetings. The study highlights the challenges of educational exclusion and underscores the positive impacts of training on pedagogical qualification. It concludes that in-service teacher training is fundamental to transforming educational practices and fostering transformative Education.

Keywords: Popular Education; EJA; Continuing Education; MEC-SECADI; Participatory Methodologies.

Resumen

El artículo explora la formación continua de docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) bajo los principios de la Educación Popular. Basado en la asociación entre el Instituto Federal Farroupilha (IFFar) y el Ministerio de Educación (MEC), se desarrolló un curso pionero de formación docente, fundamentado en la Educación Popular. La investigación utiliza la metodología de Sistematización de Experiencias, analizando especialmente Chats Pedagógicos y los videos de los encuentros formativos. El estudio destaca los desafíos de la exclusión educativa y resalta los impactos positivos de la formación en la cualificación pedagógica. Concluye que la formación docente en servicio es fundamental para transformar las prácticas educativas y promover una educación transformadora.

Palabras clave: Educación Popular; EJA; Formación Continua; MEC-SECADI; Metodologías Participativas.

[1]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br
[2]Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: mtksbg@gmail.com

OPEN ACCESS

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido uma área desafiadora e essencial para garantir o direito à educação, especialmente no Brasil, onde milhões de pessoas ainda enfrentam barreiras significativas ao acesso e à permanência na escola. Historicamente, essa modalidade tem buscado superar as lacunas deixadas pela exclusão educacional, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades e necessidades dos sujeitos. Nesse contexto, a formação de professores da EJA, alicerçada nos princípios da Educação Popular, emerge como uma estratégia transformadora e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, tendo como ponto de partida a garantia constitucional do direito à educação de qualidade social.

Com a retomada de programas estruturantes pelo Ministério da Educação (MEC), como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, destaca-se o desenvolvimento de um curso pioneiro em nível federal para formação continuada em serviço de professores. Este curso, organizado em parceria entre o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) é um marco na implementação de políticas públicas fundamentadas na Educação Popular. Inspirado pela obra de Paulo Freire, especialmente Pedagogia da Esperança, o curso tem como principal objetivo qualificar a prática docente na EJA, promovendo a transformação social e fortalecendo o compromisso ético e político com as populações historicamente excluídas.

Neste artigo, analisamos a política pública de formação continuada em serviço de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase na proposta dos Círculos de Cultura, desenvolvida pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e vinculada ao PROFEJA – Programa Nacional de Formação para a Docência na EJA, no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo (BRASIL, 2025). Trata-se do primeiro curso de formação continuada em serviço voltado à EJA, implementado em nível federal e explicitamente fundamentado nos princípios da Educação Popular. O artigo tem como objetivo apresentar essa proposta pedagógica, destacando suas metodologias e os impactos esperados, com foco na potência transformadora da formação docente e no fortalecimento da EJA enquanto modalidade de ensino inclusiva, crítica e emancipada. O problema central investigado neste artigo é: *de que maneira o curso de formação continuada em serviço, baseado na Educação Popular, contribui para transformar a prática pedagógica na EJA?*

O conceito de formação docente em serviço é abordado como um processo contínuo que articula a prática docente à reflexão crítica sobre essa prática. Salles, [s.d.]. destaca que a formação continuada em serviço deve priorizar a reflexão sobre as práticas pedagógicas vividas pelos professores, em oposição a modelos tradicionais que enfatizam apenas a atualização de conteúdos escolares. Nesse sentido, busca-se um paradigma que valorize a experiência prática dos docentes como meio para desenvolver sua identidade profissional e aprimorar os processos educacionais. De forma complementar, Magalhães e Azevedo (2015) sublinham que a formação continuada precisa ir além da mera atualização, assumindo um caráter emancipatório, que garanta aos professores autonomia em suas práticas pedagógicas e uma abordagem crítica às políticas educacionais. António Nóvoa (1995), por sua vez, reforça que a formação docente não se limita à acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas requer uma constante reconstrução da identidade pessoal, mediada por uma reflexividade crítica sobre o fazer pedagógico. Assim, a formação em serviço configura-se como um processo central para integrar teoria e prática, reconhecendo o papel central dos professores na construção de novos paradigmas educacionais.

Para tanto, este artigo utiliza uma abordagem qualitativa, caracterizada pela profundidade na análise das experiências dos sujeitos e dos processos pedagógicos relacionados à formação de professores da EJA. O estudo adota a metodologia de sistematização de experiências, que é amplamente utilizada na Educação Popular. Essa metodologia visa reconstruir, interpretar e compartilhar práticas pedagógicas de forma crítica e reflexiva, buscando identificar aprendizagens significativas e as lições que emergem das experiências vividas pelos participantes do curso de formação.

Assim, a Sistematização de Experiências é uma abordagem colaborativa e dialógica que permite compreender as práticas educacionais em seu contexto histórico, social e cultural. Inspirada na pedagogia freiriana, esta metodologia articula teoria e prática, destacando a importância de transformar a realidade educacional a partir da reflexão sobre as vivências concretas dos educadores e educadoras.

Para alcançar os objetivos propostos, foram adotados os seguintes procedimentos: a) análise de documentos como diretrizes do curso, planos de aula, materiais didáticos e relatos oficiais das ações do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo; e, b) Registros dos encontros formativos, os quais foram documentados.

Os dados foram coletados por meio da codificação e da decodificação, seguindo as orientações de Freire (1987), buscando compreender as “palavras geradoras” e os significados atribuídos pelos educadores ao processo formativo, como usado por Paulo (2018).

Por fim, a escolha pela Sistematização de Experiências como metodologia é coerente com os princípios da Educação Popular, uma vez que privilegia o diálogo, a participação e a valorização das práticas educativas concretas. Ao compartilhar as vivências dos professores da EJA, o estudo busca não apenas documentar o impacto do curso, mas também promover uma reflexão transformadora que contribua para o fortalecimento das políticas públicas de formação docente.

Com essa abordagem metodológica, o artigo reafirma o compromisso ético-político da pesquisa educacional em atuar como um instrumento de transformação social e pedagógica, especialmente em contextos historicamente marcados pela exclusão e desigualdade.

2. Educação Popular na Secadi/MEC

Em 21 de junho de 2024, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), realizou uma videoconferência para orientar as redes de ensino sobre a adesão ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A adesão ao pacto iniciou em 17 de junho e permanecerá aberta até 31 de julho no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (Simec).

A diretora de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), Cláudia Borges Costa, destacou que a construção da política foi coletiva, considerando a diversidade étnico-racial e de gênero do público da EJA, predominantemente composto por trabalhadores.

Dados do Censo Escolar de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais são analfabetas no Brasil, representando 7% da população. As taxas são mais elevadas em áreas rurais (14,7%) e entre populações pretas (10,1%), pardas (8,8%) e indígenas (16,1%), em comparação com pessoas brancas (4,3%). Além disso, 1.009 municípios não oferecem EJA, e 20% do público da EJA são pessoas com deficiência, incluindo 14 mil em cumprimento de pena privativa de liberdade.

Para enfrentar esses desafios, o Pacto propõe estratégias como o aumento do fator de ponderação de 0,8 para 1 na distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a implementação dos programas ProJovem Urbano e Campo Saberes da Terra, beneficiando 28 mil estudantes; o Programa Pé-de-meia; e a formação para profissionais da EJA.

O coordenador-geral de Política Educacional para a Juventude da Secadi, Yann Evanovick, enfatizou a importância da colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios na implementação do pacto, ressaltando a participação de movimentos sociais, trabalhadores da educação e a sociedade em geral para garantir o sucesso da iniciativa.

O Pacto Nacional visa superar o analfabetismo e qualificar a educação de jovens, adultos e idosos, ampliando a oferta de matrículas na EJA, inclusive para estudantes privados de liberdade, e integrando a EJA à educação profissional.

O investimento previsto é de mais de R$ 4 bilhões ao longo de quatro anos, com a meta de gerar 3,3 milhões de novas matrículas na EJA e em sua oferta integrada à educação profissional. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003, será retomado, oferecendo 900 mil vagas para estudantes e 60 mil bolsas para educadores populares.

As ações incluem busca ativa para sensibilizar jovens e adultos a concluírem a educação básica, criação do Cadastro da EJA (CadEJA) para disponibilizar informações sobre jovens e adultos não alfabetizados, implementação do Programa Pé-de-Meia com incentivos financeiros para estudantes, estímulo a parcerias entre institutos federais e redes de ensino para oferta da EJA integrada à educação profissional e tecnológica, e diversificação na oferta com horários, espaços e currículos adaptados às necessidades dos alunos.

Além do MEC, o pacto conta com a participação dos Ministérios da Saúde; do Trabalho e Emprego; do Desenvolvimento Social; dos Direitos Humanos e da Cidadania; da Justiça e Segurança Pública; e do Empreendedorismo, Microempresa e Empresa de Pequeno Porte. Os Fóruns EJA, organizados pela sociedade civil e presentes em todo o país, também participarão do desenvolvimento e implementação das ações.

Nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2024, iniciou-se sendo realizadas as ações iniciais da Formação de Formadores do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma parceria entre o Instituto Federal de Farroupilha (IFFar) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC).

Participaram formadores de todos os estados brasileiros. Essa etapa inicial é dirigida aos formadores do curso, com foco na preparação de oficinas e círculos de cultura. O curso tem como objetivo promover a formação continuada em serviço de professores, fundamentada nos princípios da Educação Popular, com vistas à qualificação da prática pedagógica e à transformação social. Inspirados pela obra de Paulo Freire, especialmente em Pedagogia da Esperança (1992), acredita-se que os princípios da Educação Popular, caracterizados segundo Paulo (2018) como:

3. A CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO DE SUPERVISOR ESCOLAR

Inicialmente, vale ressaltar que, no território, existem registros de diferentes nomenclaturas para o cargo do profissional responsável pelo trabalho pedagógico dentro das escolas. No estado de São Paulo, por exemplo, a denominação é coordenação pedagógica e no Paraná o profissional é chamado de pedagogo.

No entanto, vamos nos ater ao termo "supervisão pedagógica", utilizado na rede estadual de Minas Gerais, *locus* da presente pesquisa.

Dito isso, de acordo com Saviani (2002), nas sociedades primitivas a ação supervisora já existia nas diversas atividades desenvolvidas pelo grupo para sua própria subsistência. Nesse período, os responsáveis pelo acompanhamento das novas gerações eram os adultos mais experientes, que de forma continuada orientavam os mais novos em suas atividades cotidianas. Assim, mantendo essa relação com seus pares, eles se educavam e educavam seus descendentes.

Rangel (2001) relata que, no período da industrialização, o papel do supervisor ganha destaque, considerando que, em tal fase, o objetivo primordial seria a melhoria da produção. Nessa circunstância, a supervisão tinha como dever zelar por técnicas que contribuíam para a melhoria da produtividade e lucratividade. A partir de então a supervisão se distende para o contexto educacional a fim de propiciar um melhor desempenho.

Nessa ótica, foi somente após o período monárquico e com o surgimento do Estado moderno no contexto da revolução burguesa que, posteriormente a discussões, surge a concordância entre os governantes e documentos reguladores de se pensar em uma estruturação dos sistemas de ensino, momento no qual o papel da supervisão ganha maior definição.

Ainda segundo Rangel (2001), é com o advento da escola nova no século XX, por volta de 1930, que se luta por uma reconstrução da instituição escolar e seu processo educativo. Nesse momento, há uma maior valorização dos serviços educacionais e dos agentes envolvidos, embora a supervisão pedagógica permaneça sendo vista como uma função técnica com objetivo de controle e imposição.

O autor supracitado afirma que, com a publicação, no Brasil, da segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1971, a função de supervisor escolar ganhou maior delineamento. A partir de então, a supervisão educacional passou a ter como função primordial o acompanhamento do trabalho docente para o controle da produtividade e qualidade do fazer pedagógico.

Dessa forma, o supervisor pedagógico consolida-se, historicamente, como agente de mudança essencial à melhoria do trabalho pedagógico e à qualidade do ensino. Com atuação técnico-pedagógica e visão ampla do contexto educacional, conduz a equipe docente na promoção de um ensino de qualidade e de aprendizagens significativas.

Posto isto, ao abordar esse desenvolvimento, vale contextualizar a análise para o recorte desta pesquisa, mencionando dois marcos legais importantes referentes ao estado de Minas Gerais. Assim, no ano de 1993, esse estado publica a Resolução n.º 7.150, explicitando as atribuições pertencentes ao supervisor escolar na rede de ensino, com vistas ao redimensionamento das tarefas desse profissional para o encaminhamento pedagógico. Posteriormente, no ano de 2004, a legislação mineira, por meio da Lei n.º 15.293, institui as carreiras dos profissionais de educação básica com incumbências específicas ao supervisor pedagógico, conforme apresentado no Quadro 1, que compara as duas legislações mencionadas.

1. **Dialogicidade:** A Educação Popular baseia-se no diálogo como meio essencial para promover a emancipação e a transformação social. O diálogo é entendido como palavra viva que conecta ação e reflexão, transformando o mundo e os indivíduos;
2. **Participação:** Este princípio destaca a importância de envolver os sujeitos nos processos pedagógicos, políticos, metodológicos e epistemológicos. A participação crítica permite uma construção coletiva e crítica da realidade;

3. **Práxis educativa:** A articulação entre teoria e prática é um aspecto central da Educação Popular, promovendo a humanização e a transformação social por meio de ações fundamentadas em reflexões críticas;
4. **Politicidade:** A Educação Popular não é neutra; está sempre ligada a um projeto político de transformação social e luta contra a opressão e desumanização;
5. **Emancipação e libertação:** Inspirada na pedagogia freiriana, a Educação Popular busca a emancipação humana, social e política, rompendo com estruturas opressoras e promovendo a autonomia dos sujeitos;
6. **Historicidade e rebeldia:** A Educação Popular valoriza a história e as experiências dos sujeitos, reconhecendo a importância de resistir e reinventar práticas educativas em resposta às condições concretas e opressões estruturais.

Além da amorosidade enquanto dimensão essencial da prática educativa, pois nos possibilita compreender e atuar no mundo de forma ética e comprometida com a realidade concreta dos sujeitos. Estes princípios reforçam que a Educação Popular é uma corrente político-pedagógico dinâmico, construída a partir das contradições das práticas sociais e de um projeto de sociedade transformador.

Em 2024, o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), em parceria com a SECADI/MEC, iniciou as oficinas de preparação dos formadores regionais para o desenvolvimento dos Círculos de Cultura da EJA, compondo a etapa inicial do curso de formação em serviço. Ao todo, o curso conta com a participação de aproximadamente 1.300 formadores regionais, responsáveis por formar os formadores locais. Esses, por sua vez, atuam diretamente com os professores da EJA nos territórios. Essa estrutura em rede permite alcançar milhares de professores em todas as regiões do país, promovendo um processo formativo em cascata, fundamentado nos princípios da Educação Popular. Já em março de 2025, teve início oficialmente a ação formativa com os professores da EJA de todo o Brasil. A aula inaugural, realizada em 12 de março de 2025, contou com mais de 40 mil professores inscritos, conforme divulgado pelo IFFar. A formação ocorre quinzenalmente de forma virtual e tem como base metodológica os Círculos de Cultura, inspirados na pedagogia freiriana. A transmissão da primeira aula reuniu mais de 12 mil espectadores simultâneos e a gravação ultrapassou 70 mil visualizações nas primeiras 24 horas. (IFFAR, 2025).

Neste artigo, nos ocuparemos do Módulo I do curso de formação continuada em serviço promovido pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar) via a SECADI/MEC (2024), sendo uma etapa inicial e estruturante no processo de qualificação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com duração de 10 horas, este módulo abordou temas essenciais como a apresentação dos processos formativos baseados nos Círculos de Cultura, a concepção da Educação Popular como corrente político-pedagógica (Paulo, 2018; Torres, 2024) e enquanto perspectiva metodológica, e a análise crítica do contexto, das políticas públicas e da atualidade da EJA, incorporando debates sobre diversidade cultural, antirracismo e inclusão.

Além disso, o módulo introduziu a sistematização de práticas pedagógicas e incentivou o relato de experiências dos docentes, promovendo reflexões que visam alinhar teoria e prática na busca por uma educação transformadora e emancipatória. A prática pedagógica foi guiada pelos princípios freirianos da práxis educativa, da historicidade, da participação, da emancipação e da dialogicidade, que, segundo Paulo (2018), estruturam a Educação Popular como um projeto político, ético e metodológico de transformação. Como aponta Torres (2024), a Educação Popular é uma pedagogia situada, que se reinventa nos territórios a partir da escuta dos sujeitos e da mediação crítica entre experiência e conhecimento.

O curso integra o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, instituído pelo Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024, e está estruturado em cinco módulos, totalizando 120 horas, com certificação final prevista para 2026. A certificação dos formadores(as) regionais será concedida

pelo IFFar, considerando: i) 50 horas referentes aos módulos realizados na plataforma *Moodle*; ii) 16 horas dedicadas à organização dos planos de ação semestrais; iii) 54 horas destinadas ao planejamento coletivo com os formadores locais e coordenadores pedagógicos para os Círculos de Cultura Presenciais.

O curso é estruturado por cinco módulos, com carga horária total de 50 horas, sendo 10 horas por módulo, e se desenvolve ao longo de dois anos. Cada módulo combina momentos assíncronos, realizados na plataforma *Moodle*, que incluem leituras e atividades, e momentos síncronos, conduzidos em encontros virtuais. Os temas abordados em cada etapa serão desdobrados no contexto escolar pelos formadores participantes, contribuindo para a efetiva qualificação da modalidade EJA. Além de capacitar os docentes, o curso busca fomentar reflexões que promovam uma educação transformadora, capaz de construir um mundo mais justo e com maiores oportunidades para todos e todas.

A formação é acompanhada por um coletivo de 27 sistematizadores(as) – um por estado – que têm como papel o registro crítico, a escuta dos territórios e a produção de sínteses formativas, em constante diálogo com os formadores regionais. Essa estrutura reafirma o compromisso do curso com a pedagogia freiriana, que compreende a formação como um processo político de leitura crítica do mundo (Freire, 1987).

O Módulo I abordou temas como: i) A concepção dos Círculos de Cultura como metodologia político-pedagógica; ii) A sistematização de experiências como prática reflexiva e produção coletiva de saberes (Jara, 2006, 2007); iii) A análise das políticas públicas atuais da EJA e as disputas em torno da sua legitimidade como direito; iv) As tensões e possibilidades da diversidade cultural, da inclusão e da justiça social no cotidiano das escolas.

As avaliações dos cursistas, realizadas ao final do módulo, revelaram impactos positivos e destacaram:

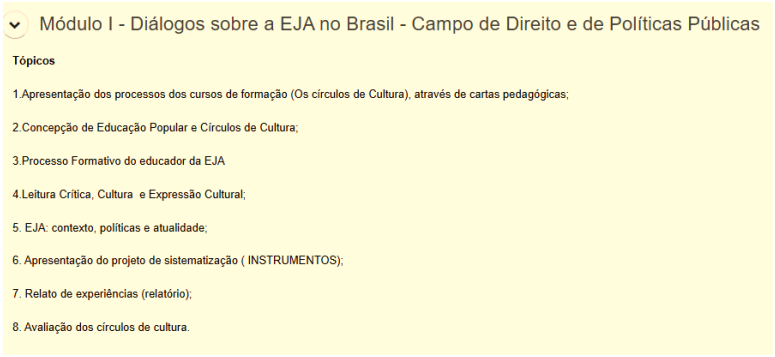
a) A articulação entre teoria e prática, a partir da leitura crítica da realidade local;
b) O uso das cartas pedagógicas como instrumento de escuta e reflexão docente;
c) A mobilização da memória pedagógica como ferramenta de identidade e luta;
d) A valorização dos saberes e das práticas populares, como prática de resistência.

Esses elementos foram identificados como estruturantes para o fortalecimento da EJA como política pública e da formação docente como prática emancipadora. Como expressa Paulo (2018), a Educação Popular assume a rebeldia e a amorosidade como dimensões pedagógicas que atravessam os processos formativos e afirmam o direito à educação como um compromisso ético com a vida coletiva.

O conjunto das ações realizadas no módulo inaugural demonstra que o curso vai além de uma mera atualização técnico-metodológica: trata-se de uma formação continuada em serviço ancorada nos territórios, dialógica, crítica, plural e comprometida com a transformação da escola pública. Como lembra Freire (1996, p. 52), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Nesse sentido, ao valorizar as práticas concretas, os desafios cotidianos e as histórias de luta da EJA, o Módulo I inaugura um percurso formativo que, ao documentar pedagogicamente o processo, promove a construção coletiva do conhecimento e fortalece o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Essa abordagem reafirma o compromisso ético-político da formação docente com a emancipação dos educadores e educandos a partir da qualificação da EJA, contribuindo para o enraizamento da Educação Popular como prática transformadora nas escolas públicas brasileiras.

Este módulo inicial estabelece as bases para uma formação continuada em serviço que visa a promoção de uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais na EJA, alinhando teoria e prática na busca por uma EJA transformadora e emancipatória.

Figura 1 – Temas trabalhados no Módulo 1



Fonte: https://ead.iffarroupilha.edu.br.

4. METODOLOGIA DA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: ANÁLISE CRÍTICA

A sistematização de Experiências é um processo reflexivo e crítico que visa interpretar e reconstruir práticas sociais, culturais e educativas, com o objetivo de gerar aprendizagens significativas e produzir conhecimento baseados nas vivências. Esse conceito ganha destaque ao propor uma análise profunda e coletiva de experiências práticas, permitindo identificar aprendizagens, desafios e impactos. Segundo Torres Carrillo (2017) e Jara (2006), trata-se de uma prática que articula teoria e prática, promovendo uma reconstrução que ultrapassa a simples descrição, alcançando um nível interpretativo e transformador.

O conceito de Sistematização de Experiências emergiu na América Latina entre as décadas de 1960 e 1970, em um contexto marcado por críticas ao modelo desenvolvimentista. Inspirou-se em movimentos progressistas como a Educação Popular, a Teologia da Libertação e a Pesquisa-Ação Participativa. Esses movimentos buscavam alternativas pedagógicas e metodológicas que colocassem os sujeitos no centro da construção de conhecimentos, valorizando suas vivências e saberes locais (Jara, 2006; Torres Carrillo, 2004). Segundo Jara (2006, p. 17), "a sistematização de experiências é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir da sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido" (JARA, 2006, p. 17).

Com base em nossa fundamentação teórica, organizamos um quadro teórico acerca da Sistematização de Experiências:

Quadro 1 – Quadro teórico sobre o conceito, a história e os principais autores da Sistematização de Experiências

Aspectos	Descrição	Referências
Conceito	A sistematização de experiências é definida como um processo reflexivo e crítico que visa interpretar e reconstruir práticas sociais, culturais e educativas para gerar aprendizagens significativas e produzir conhecimentos baseados nas vivências.	Torres Carrillo (2017); Jara (2006).
História	O conceito emergiu na América Latina nas décadas de 1960 e 1970, em resposta ao modelo desenvolvimentista e inspirado em movimentos como a Educação Popular, a Teologia da Libertação e a Pesquisa-Ação Participativa.	Jara (2006); Torres Carrillo (2004).
Abordagem Metodológica	A sistematização envolve etapas como: (1) reconstrução histórica da experiência; (2) análise crítica dos elementos subjetivos e objetivos; (3) interpretação dos processos; e (4) produção de conhecimento significativo.	Cendales e Torres (2017); Barragán e Torres (2017).
Relevância	Destaca-se como uma metodologia da Educação Popular, proporcionando aprendizado coletivo, fortalecimento de identidades e promoção de mudanças políticas e culturais.	Mejía (2012); Torres Carrillo (2024).

Fonte: Autoria própria.

Este quadro consolida os aspectos centrais da Sistematização de Experiências que disseminaram essa abordagem na América Latina. A Sistematização de Experiências conta com contribuições de autores fundamentais que ajudaram a estruturar o campo, em conformidade com Paulo (2019):

1. **Paulo Freire (1978):** sua abordagem filosófica da Educação Popular fundamenta a prática crítica e libertadora na sistematização. Freire propõe que a educação deve ser um processo de diálogo e conscientização, permitindo que as pessoas compreendam e transformem sua realidade. Sua influência está na perspectiva emancipatória que orienta a sistematização de experiências.
2. **Orlando Fals Borda (1981):** criador da Pesquisa-Ação Participativa (PAP) e da importância de uma ciência própria, Fals Borda destacou a importância das comunidades na construção de conhecimento crítico não colonial. Para ele, a pesquisa não é neutra, mas deve estar comprometida com a transformação social e a participação ativa dos sujeitos. Essa visão é um alicerce para a sistematização, pois incentiva o protagonismo dos envolvidos no processo.
3. **Carlos Rodrigues Brandão (1982):** um dos grandes defensores da pesquisa participante, Brandão enfatizou que a construção do conhecimento deve ser realizada a partir da vivência ativa e coletiva dos sujeitos envolvidos no processo. Para Brandão, a pesquisa não pode ser um ato isolado do pesquisador, mas um exercício de diálogo e troca em que comunidades e indivíduos compartilham e ressignificam suas experiências. Esse enfoque fortalece a sistematização ao enfatizar o caráter democrático e horizontal da produção de saberes. Para Gajardo, a Pesquisa Participante faz "referência às experiências que procuram conhecer, transformando" (1986, p. 44).
4. **Oscar Jara (2007):** reconhecido como um dos principais teóricos da sistematização, Jara desenvolveu métodos específicos para sua implementação. Ele propõe uma abordagem crítica e interpretativa que valoriza a aprendizagem coletiva e a interpretação dos processos vividos. Jara (2001) sugere que a sistematização deve ser intencional e orientada para a transformação.

A sistematização de experiências segue uma abordagem metodológica organizada em etapas, como destacam Cendales e Torres (2017) e Barragán e Torres (2017). Essas etapas incluem:

1. **Reconstrução histórica da experiência**: trata-se de organizar e narrar os fatos que compõem a experiência, destacando os momentos mais significativos.
2. **Análise Crítica dos elementos subjetivos e objetivos**: nessa etapa, são analisados os fatores internos e externos que influenciaram a experiência, como as motivações, os desafios enfrentados e os contextos sociais e culturais.
3. **Interpretação dos processos**: aqui, busca-se compreender os significados e aprendizados gerados pela experiência, conectando-os com teorias e referências externas.
4. **Produção de conhecimento compartilhável**: por fim, os resultados da sistematização são organizados em materiais que possam ser utilizados para formar, inspirar e transformar outras práticas e contextos.

O quadro que segue integra as bases metodológicas propostas por Cendales e Torres (2017) e Barragán e Torres (2017), além de incorporar os aprendizados e contribuições evidenciados nos encontros de formação regionais do primeiro semestre de 2024.

A sistematização de experiências se destaca como uma ferramenta potente de transformação social. Mejía (2012) e Torres Carrillo (2004) apontam que ela promove aprendizado coletivo, fortalece identidades e facilita mudanças políticas e culturais. Além disso, sua prática permite que os sujeitos envolvidos nas experiências se reconheçam como agentes de transformação, ampliando seu protagonismo e capacidade de ação.

Quadro 2 – Etapas de Sistematização de Experiências Educacionais

Etapa	Descrição	Aplicação no contexto do encontro
1. Reconstrução histórica da experiência	Organizar e narrar os fatos que compõem a experiência, destacando momentos mais significativos.	Narrar os encontros regionais e destacar ações como o uso das cartas pedagógicas, mapeamento de escolas com EJA e planejamento dos Círculos de Cultura.
2. Análise crítica dos elementos subjetivos e objetivos	Examinar fatores internos (motivações, percepções) e externos (contextos sociais, desafios enfrentados) que influenciaram a experiência.	Identificar desafios como dificuldades técnicas (acesso à plataforma *Moodle*) e contextuais (baixa adesão de municípios ao pacto). Avaliar motivações dos educadores, como o desejo de transformar a realidade educacional por meio da EJA.
3. Interpretação dos processos	Compreender os significados e aprendizados gerados, conectando-os com teorias e referências externas.	Relacionar as ações formativas ao pensamento freiriano e refletir sobre os aprendizados com as práticas dos participantes, como o impacto positivo da formação no engajamento de gestores e professores da EJA.
4. Produção de conhecimento compartilhável	Organizar os resultados da sistematização em materiais acessíveis que possam inspirar e formar outras práticas.	Criar relatórios reflexivos, *e-books* com as cartas pedagógicas e círculos de cultura com reflexões teóricas e relatos de práticas pedagógicas, assegurando a disseminação dos avanços alcançados durante a formação, como propostas de inclusão e estratégias para engajar municípios e educadores.

Fonte: Autoria própria.

A Sistematização de Experiências, fundamentada nas contribuições de Brandão (1982), Fals Borda (1981), Jara (2007) e Torres (2004), e enriquecida por diversos estudos metodológicos, vai além da simples análise de práticas. Ela se configura como um processo de aprendizado crítico e emancipatório, que não apenas interpreta, mas transforma.

A sistematização de experiências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido um processo essencial para compreender, documentar e transformar práticas pedagógicas. Baseando-se nas metodologias de Cendales e Torres (2017) e Barragán e Torres (2017), este artigo busca refletir sobre os aprendizados gerados a partir das formações realizadas no âmbito do Pacto Nacional pela EJA. As atividades desenvolvidas nas oficinas de preparação aos Círculos de Cultura, fundamentadas na pedagogia de Paulo Freire, visando o fortalecimento das práticas educativas fundamentadas pela Educação Popular.

O quadro a seguir organiza as etapas do processo de sistematização, que incluem a reconstrução histórica da experiência, análise crítica, interpretação dos processos e produção de conhecimento compartilhável. O quadro sintetiza as etapas e seus desdobramentos, com base nos documentos e materiais da formação os quais são: Cartilha do Pacto Nacional pela superação do analfabetismo e qualificação da EJA, os vídeos dos encontros realizados pelo IFfar, *Chat* Pedagógico[1] e quadro dos Círculos de Cultura, contendo as temáticas do curso.

[1] O *Chat* Pedagógico é descrito como uma ferramenta digital educacional interativa que promove diálogo por escrito, reflexão crítica e construção coletiva de saberes em um ambiente síncrono e acolhedor, inspirado nos princípios freirianos de dialogicidade e conscientização. (Paulo, 2024).

Quadro 3 – Sistematização de Experiências da formação para formadores de docentes da EJA – Módulo I

Etapas	Descrição e Dados	Fonte(s)
1. Reconstrução histórica da experiência	A formação abordou os "Círculos de Cultura", embasados na concepção de Educação Popular de Paulo Freire. Incluiu mapeamento de escolas e práticas pedagógicas para garantir a inclusão educacional na EJA.	Quadro dos Círculos de Cultura, contendo as temáticas do curso, *Chat* Pedagógico e os vídeos dos encontros realizados pelo IFfar.
2. Análise Crítica dos elementos subjetivos e objetivos	Motivação dos formadores em integrar a Educação Popular e superar desafios como a exclusão educacional. Necessidade de maior articulação intersetorial para alcançar as metas do Pacto Nacional pela EJA.	Documento "PACTO" Cartilha Pacto EJA.
3. Interpretação dos processos	Os processos formativos fomentaram práticas reflexivas e pedagógicas na perspectiva freiriana. Foi discutido no Módulo I do material "Diálogos sobre a EJA no Brasil", no campo de direito e políticas públicas, abordando: a apresentação dos processos formativos na perspectiva dos círculos de cultura e educação popular, com o uso de cartas pedagógicas; a formação do educador da EJA, enfatizando leitura crítica, cultura e expressão cultural; a análise das políticas públicas e do contexto atual da EJA; e o desenvolvimento de um projeto de sistematização, utilizando instrumentos pedagógicos e relatórios de experiências práticas. Destaca-se, por fim, a importância da avaliação participativa nos círculos de cultura como parte do processo reflexivo e educativo.	Vídeos dos encontros realizados pelo IFfar, *Chat* Pedagógico e o Quadro dos Círculos de Cultura, contendo as temáticas do curso.
4. Produção de conhecimento compartilhável	A sistematização incluiu produção de cartas pedagógicas e relatos de experiências, que serão utilizados para formar educadores da EJA. Exemplos dessas produções foram registrados e disseminados nas plataformas do programa de formação continuada.	*Chat* Pedagógico e os vídeos dos encontros realizados pelo IFfar.

Fonte: Autoria própria.

Os resultados das avaliações participativas realizadas pelos cursistas ao final dos encontros do I Módulo, conforme registros disponíveis na plataforma *Moodle*, destacam uma experiência formativa exitosa, pautada pela partilha de saberes e reflexões críticas. Os participantes elogiaram a abordagem pedagógica inspirada na Educação Popular freiriana, que conectou teoria e prática de maneira significativa, promovendo tanto o engajamento quanto a conscientização sobre temas sociais e educacionais relevantes, como diversidade, antirracismo e inclusão. A qualidade do material pedagógico e a acessibilidade da plataforma foram reconhecidas como facilitadores do processo de aprendizado, assim como a flexibilidade e autonomia oferecidas, que respeitaram as especificidades e realidades locais dos educadores. A coletividade, a escuta ativa e o diálogo foram apontados como elementos centrais que potencializaram a construção do conhecimento e a motivação para inovar práticas pedagógicas, fortalecendo o papel dos círculos de cultura como espaços transformadores para professores e coordenadores. Na sequência apresentamos um quadro com apontamentos gerais da avaliação por parte dos cursistas.

Quadro 4 – Síntese das avaliações do Curso

Regiões	Avaliação do curso – I Módulo
Norte	Expressaram que o curso proporcionou uma experiência inovadora e inspiradora. Foi elogiado o conteúdo sobre os círculos de cultura e a relação com a Educação Popular, especialmente o uso de Cartas Pedagógicas e o Glossário de expressões culturais e leitura crítica, que conectava as ideias de Paulo Freire às práticas do dia a dia.
Nordeste	Avaliaram positivamente o material pedagógico oferecido e enfatizou-se a necessidade de fortalecer a formação de coordenadores para que possam multiplicar o conhecimento adquirido. Foi destacado que o curso permite construir um trabalho que articule a teoria freiriana e a prática cotidiana, promovendo reflexões sobre a Educação Popular.
Centro-Oeste	Foi mencionado que o módulo ajuda a aplicar conceitos críticos nas aulas, destacando como a inclusão de temas sensíveis, como diversidade cultural, contribui para uma EJA inclusiva. Avaliou-se que o curso é um importante instrumento para ampliar perspectivas entre educadores e alunos. Refletiram sobre a importância da Educação Popular na EJA, mencionando que o curso trouxe clareza sobre como aplicar os conceitos freirianos nos círculos de cultura, promovendo a conscientização de professores e alunos sobre suas realidades.
Sudeste	Relataram o entusiasmo com a qualidade do curso e a acessibilidade da plataforma *Moodle*, ressaltando como o material didático é útil para aprofundar a compreensão sobre os desafios da educação popular e para trabalhar com metodologias mais participativas.
Sul	Afirmou-se que o curso foi enriquecedor e transformador, especialmente pelo foco em práticas reflexivas e coletivas. Foi elogiada a proposta de Educação Popular crítica apresentada, que oferece subsídios para enfrentar as desigualdades educacionais de forma concreta.

Fonte: Autoria própria.

A sistematização das experiências formativas no âmbito dos "Círculos de Cultura"reflete os princípios da Educação Popular, fundamentados na pedagogia de Paulo Freire. A etapa inicial de reconstrução histórica da experiência resgata o contexto e as ações empreendidas para promover a inclusão educacional, evidenciando o mapeamento das escolas e a identificação de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades da EJA. Esse processo histórico não apenas organiza os fatos, mas também situa os desafios enfrentados no desenvolvimento do Pacto Nacional pela EJA, estabelecendo uma conexão essencial entre o passado e o presente da prática educativa. A codificação e a decodificação, conforme orientações freirianas, permitem compreender os significados atribuídos às práticas, transformando-as em conhecimento coletivo.

Na análise crítica dos elementos subjetivos e objetivos, identificam-se as motivações e barreiras que moldaram a experiência. A exclusão educacional emergiu como uma questão central, demandando esforços intersetoriais e políticas públicas mais efetivas. A articulação entre os educadores e gestores é destacada como essencial para superar essas barreiras, sendo a análise contextual uma etapa fundamental para interpretar os desafios e propor soluções. A aplicação das “palavras geradoras”, um conceito central na pedagogia freiriana, evidencia o papel transformador do diálogo, que estimula reflexões sobre as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e a exclusão educacional.

A interpretação dos processos e a produção de conhecimento compartilhável enfatizam a importância da reflexão crítica e da avaliação participativa como instrumentos pedagógicos. O uso de cartas pedagógicas e relatos de experiência reforça o potencial transformador da sistematização, promovendo uma troca dialógica entre educadores e educandos. Ao conectar teoria e prática, os resultados da sistematização se tornam ferramentas concretas para formar novos educadores e fortalecer a EJA como um

direito humano. Assim, a experiência transcende seu contexto original, contribuindo para uma pedagogia comprometida com a emancipação e a transformação social.

Com base nos materiais analisadas, os vídeos dos encontros realizados pelo IFfar e quadro dos Círculos de Cultura, contendo as temáticas do curso, e na abordagem metodológica da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, a análise de codificação e decodificação dos dados, considerando as etapas do processo formativo, os desafios e os avanços no contexto dos encontros de formação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, a análise aborda três dimensões principais:

1. **Reconstrução Histórica da Experiência**: os encontros formativos destacam-se por incorporar os Círculos de Cultura como prática educativa central, promovendo um espaço dialógico e participativo. A história da formação é ancorada na tradição freiriana, que utiliza as "palavras geradoras"para codificar as realidades vividas pelos educadores e educandos. No caso dos encontros formativos, as palavras geradoras emergiram a partir de termos como inclusão, desafios locais e educação popular, reforçando o caráter crítico e emancipador da formação. A reconstrução histórica também revelou a tensão entre a necessidade de inclusão educacional e as limitações impostas pelas estruturas sociais e educacionais vigentes.
2. **Análise Crítica dos elementos subjetivos e objetivos:** a codificação dos desafios enfrentados pelos participantes revelou elementos subjetivos, como a motivação dos educadores em superar a exclusão social e a ansiedade quanto ao uso das plataformas digitais (*Moodle*). Em termos objetivos, destacaram-se questões estruturais, como a resistência de algumas escolas à implementação da EJA e a falta de recursos tecnológicos em contextos rurais e periféricos. Essas dinâmicas, codificadas como "obstáculos à participação efetiva", foram decodificadas através do diálogo crítico entre os formadores, reforçando a necessidade de articulação intersetorial e políticas públicas inclusivas. 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.
3. **Interpretação dos Processos Formativos:** o desdobramento dos processos formativos baseou-se na decodificação dos significados atribuídos pelos participantes às práticas pedagógicas propostas. Elementos como as cartas pedagógicas e os relatos de experiências foram fundamentais para conectar teoria e prática. As cartas funcionaram como instrumentos reflexivos, permitindo que os educadores revisitassem suas trajetórias e ressignificassem suas práticas no contexto da EJA. A interpretação dos processos evidenciou uma transformação gradual, em que os participantes passaram a compreender a formação não apenas como uma prática técnica, mas como um ato político e libertador. Este avanço reflete o método freiriano, que propõe a problematização como meio de transformação social.

5. REFLEXÕES FINAIS

O curso de formação continuada em serviço, fundamentado nos princípios da Educação Popular, consolida-se como uma iniciativa inédita em nível nacional ao assumir explicitamente uma abordagem crítica e emancipatória para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal avanço representa uma ruptura significativa com períodos recentes da história política brasileira, como os anos de governo Bolsonaro, quando não havia políticas públicas estruturadas e consistentes voltadas para a formação docente na EJA. Esse vácuo gerou retrocessos no enfrentamento das desigualdades educacionais, particularmente entre populações historicamente marginalizadas. O novo pacto pela EJA, portanto, emerge como uma resposta ousada

e necessária para reposicionar a educação como direito humano inalienável e como uma prática social para transformação.

Pela primeira vez, um curso de formação docente continuada alicerça-se, de forma explícita, na concepção da Educação Popular freiriana, reafirmando o compromisso com a práxis educativa, a dialogicidade e a emancipação dos sujeitos envolvidos. Essa proposta promove a articulação entre teoria e prática, conectando as necessidades concretas dos educandos à elaboração crítica dos conteúdos pedagógicos. A utilização de metodologias como os Círculos de Cultura, pesquisas participativas e as "palavras geradoras" revela-se indispensável para o processo formativo, ao estimular a problematização das realidades vividas por educadores e educandos, fortalecendo o vínculo entre a prática pedagógica e os contextos socioculturais das comunidades atendidas pela EJA.

A Sistematização de Experiências, incorporada como eixo metodológico central, também desempenha um papel transformador ao possibilitar uma reconstrução crítica das práticas pedagógicas e uma produção coletiva de saberes contextualizados. A adoção de ferramentas como as Cartas Pedagógicas e os relatos de experiência permite que os educadores revisitassem suas práticas, identificassem desafios estruturais e propusessem soluções criativas e viáveis. Esse processo formativo não apenas qualifica a prática docente, mas também reposiciona os docentes como agentes políticos de mudança, capazes de fomentar o empoderamento dos educandos e promover a transformação social mediante um currículo contextualizado, crítico e emancipatório.

Ao longo das últimas décadas, a EJA enfrentou desafios históricos que limitaram sua efetividade, incluindo insuficiência de políticas públicas inclusivas, ausência de reconhecimento da especificidade dos educandos e descontinuidade de programas e políticas estruturantes. Durante o governo Bolsonaro, essas questões agravaram-se com a ausência de políticas nacionais voltadas para a EJA, refletindo-se em dados alarmantes como milhões de brasileiros, jovens, adultos e idosos, sem a Educação Básica concluída. Adicionalmente, a exclusão educacional foi exacerbada em populações pretas, pardas e indígenas, bem como em áreas rurais e comunidades periféricas.

Neste contexto, o pacto nacional, via SECADI/MEC, não apenas assume a responsabilidade de enfrentar essas desigualdades históricas, mas também inaugura uma abordagem que alia formação crítica e emancipatória à construção de políticas públicas intersetoriais. A colaboração entre diferentes esferas de governo e sociedade civil, incluindo movimentos sociais (exemplo, os Fóruns de EJA) e trabalhadores da educação, fortalece a implementação de ações integradas que visam ampliar a oferta de matrículas, capacitar educadores e promover práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas.

Os módulos formativos do curso, como o primeiro promovido pelo Instituto Federal Farroupilha em parceria com a SECADI/MEC, destacam-se pela originalidade e pelo impacto prático. Este módulo inicial abordou temas centrais como a articulação entre educação e cultura, a análise crítica das políticas públicas e a inclusão da diversidade nos currículos e práticas pedagógicas. A combinação de encontros síncronos e atividades assíncronas, conduzidas pela plataforma *Moodle*, garantiu acessibilidade e flexibilidade ao processo formativo, permitindo que educadores de todas as regiões brasileiras participassem ativamente e contribuíssem com suas experiências locais.

Um destaque importante foi o uso das Cartas Pedagógicas reflexivas como ferramenta didática, metodológica e dialógica. Esses materiais permitiram que os educadores conhecessem novas formas de produzir conhecimento; também de externalizar suas trajetórias, contextualizar suas práticas e propor estratégias concretas para enfrentar desafios locais, como a resistência à EJA em algumas escolas, ausência de formação em serviço destinada a modalidade e a falta de recursos tecnológicos em áreas rurais e peri-

féricas. Além disso, os Círculos de Cultura tornaram-se espaços de partilha coletiva, onde a dialogicidade freiriana foi colocada em prática, promovendo a conscientização dos educadores e a criação de soluções colaborativas.

Os impactos do curso, embora ainda em fase inicial, já demonstram resultados transformadores. Os educadores relataram maior autonomia na elaboração de práticas pedagógicas, além de um engajamento renovado em suas comunidades escolares. A avaliação participativa, realizada ao final do primeiro módulo, evidenciou a valorização dos princípios da Educação Popular e a percepção dos professores sobre o potencial emancipador de suas práticas.

Por meio da formação continuada em serviço, o pacto estabelece uma base sólida para articular teoria e prática, conectando conceitos freirianos como práxis, diálogo e conscientização às demandas concretas da EJA. Essa articulação qualifica a prática pedagógica e transforma os docentes em educadores populares (Paulo, 2019) capazes de enfrentar as desigualdades educacionais e sociais de maneira crítica e criativa.

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.

REFERÊNCIAS

BARRAGÁN CORDERO, Disney; TORRES CARRILLO, Alfonso. **La sistematización de experiencias como investigación interpretativa crítica**. Bogotá: Editorial El Búho, Corporación Síntesis, 2017.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela superação do analfabetismo e qualificação da educação de jovens e adultos**. [Cartilha], 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 884, de 30 de agosto de 2024. **Dispõe sobre a governança do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Formação para Docência na EJA (PROFEJA)**: infográfico do fluxo formativo e cursos do pacto EJA. [S.l.]: MEC, 2025. 1 infográfico.

CENDALES, Lola; TORRES CARRILLO, Alfonso. **La sistematización como experiencia investigativa y formativa**. Bogotá: Dimensión Educativa, 2017.

FALS Borda, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. México: Nuestro Tiempo, 1970. 5 ed. Edição posterior: Bogotá: Punta de Lanza-Carlos Valencia Editores, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas à guiné-Bissau:** registros de uma experiência em Processo. 2a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Formação do IFFar para professores da EJA tem 40 mil inscritos.** Santa Maria: Instituto Federal Farroupilha, 13 mar. 2025. Disponível em: https://iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/39803-formação-do-iffar-para-professores-da-eja-tem-40-mil-inscritos. Acesso em: 19 abr. 2025.

JARA, Oscar. **Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias**. Cochabamba: Intercooperación y Asocam, 2001.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. Série Monitoramento e Avaliação. Tradução: Maria Viviana V. Resende. 2ª ed., revista – Brasília: MMA, 2006.

JARA, Oscar. **Sistematização de experiências**: aprender a dialogar com os processos. Lisboa: CIDAC, 2007.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/. Acesso em: 25 jan. 2025.

MEJÍA, Marco Raul. **Sistematización:** uma forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos. La Paz: Ministério de Educación, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, 2012.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p. 13-33, 1995. (Coleção Nova Enciclopédia - Série Temas de Educação – v. 39).

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Memórias e trajetórias**: sistematização de experiências de educação popular e de movimentos sociais. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019.

PAULO, Fernanda; KAEFER, Maria Teresinha. **Curso oficina: preparação aos círculos de cultura.** Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) e Ministério da Educação (MEC), 2024. Disponível em: https://ead.iffarroupilha.edu.br/course/view.php?id=966. Acesso em: 25 jan. 2025.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação Popular na EAD: Cartas Pedagógicas e *Chat* Pedagógico. **EaD em Foco**, *[S. l.]*, v. 14, n. 1, p. e2296, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2296. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2296. Acesso em: 26 jan. 2025.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: http://www.rieoei.org/. Acesso em: 24 jan. 2025.

TORRES CARRILLO, Alfonso**.** La sistematización de experiencias como investigación crítica interpretativa. Bogotá: Editorial El Búho, Corporación Síntesis, 2017.

TORRES CARRILLO, Alfonso. **Sistematización de experiencias de organizaciones populares**. Bilbao: Universidad de Deusto – ALOBAN – HEGOA, 2004.

TORRES CARRILLO, Alfonso**. Educação Popular**: trajetória e atualidade. Tradução: Fernanda dos Santos Paulo. Porto Alegre: Livrologia, 2024.

Apêndice – Detalhes Editoriais

Histórico

Submetido: 26/01/2025
Aprovado: 20/12/2025
Publicado: 12/03/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

PAULO, Fernanda dos Santos; KAEFER, Maria Teresinha Verle. Política de Formação docente em serviço e Educação Popular: o Novo Pacto pela EJA. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão/GO, v. 24, e2026004, 2026. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v24.74921

Como citar esse artigo (APA)

Paulo, F. dos S., & Kaefer, M. T. V. (2026). Política de Formação docente em serviço e Educação Popular: o Novo Pacto pela EJA. *Revista Poíesis Pedagógica*, *v. 24*, e2026004. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v24.74921

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: Fernanda dos Santos Paulo, Maria Teresinha Verle Kaefer; **Introdução ou Considerações iniciais:** Fernanda dos Santos Paulo, Maria Teresinha Verle Kaefer; **Referencial teórico:** Fernanda dos Santos Paulo, Maria Teresinha Verle Kaefer; **Metodologia:** Fernanda dos Santos Paulo, Maria Teresinha Verle Kaefer; **Análise de dados:** Fernanda dos Santos Paulo, Maria Teresinha Verle Kaefer; **Discussão dos resultados:** Fernanda dos Santos Paulo, Maria Teresinha Verle Kaefer; **Conclusão ou Considerações finais:** Fernanda dos Santos Paulo, Maria Teresinha Verle Kaefer; **Referências:** Fernanda dos Santos Paulo, Maria Teresinha Verle Kaefer; **Revisão do manuscrito:** Fernanda dos Santos Paulo, Maria Teresinha Verle Kaefer; **Aprovação da versão final publicada:** Fernanda dos Santos Paulo, Maria Teresinha Verle Kaefer.

CRediT – Taxonomia de Papéis de Colaborador – https://credit.niso.org/.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **Revista Poíesis Pedagógica** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho pu-blicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poíesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (***Open Access***) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (***Article Processing Charges – APCs***). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la — ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de originalidade por meio do software **iThenticate** (Turnitin), utilizando o serviço **Similarity Check da Crossref**, com o objetivo de identificar possíveis sobreposições de texto e garantir a integridade acadêmica, a conformidade ética e a originalidade da publicação.

Processo de Avaliação

Este artigo foi submetido a um processo de Revisão por Pares Duplo-Cega (***Double blind peer review***), no qual tanto a identidade dos autores quanto a dos avaliadores permaneceu confidencial durante todas as etapas da avaliação, assegurando imparcialidade, rigor científico e integridade editorial.

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editora

Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral – Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil.

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás

Publisher

Este artigo foi Publicado na **Revista Poíesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poíesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educa-cional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editoral ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2021-2024)** a Revista Poíesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.