UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ALEANDRO SOARES DE MORAIS

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO EM MOSSORÓ/RN: CONTRIBUIÇÕES À EQUIDADE EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DOS/AS ALFABETIZADORES/AS NO PERÍODO DE 2005 A 2016

MOSSORÓ
2026

ALEANDRO SOARES DE MORAIS

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO EM MOSSORÓ/RN: CONTRIBUIÇÕES À EQUIDADE EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DOS/AS ALFABETIZADORES/AS NO PERÍODO DE 2005 A 2016

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Processos Formativos em Contextos Locais.
Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

MOSSORÓ

2026

Catalogação da Publicação na Fonte
Universidade do Estado do Rio Grande do NorteCatalogação de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Morais, Aleandro Soares de.
Programa Brasil Alfabetizado em Mossoró/RN: contribuições à equidade educacional sob a ótica dos/as alfabetizadores/as no período de 2005 a 2016 / Aleandro Soares de Morais. - Mossoró, 2026.
183f.: il.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientação: Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Programa Brasil Alfabetizado. 3. Alfabetizadores/as. 4. Equidade educacional. I. Medeiros, Arilene Maria Soares de. II. Título.

RN/UFBiblioteca Central CDD 374.981

Elaborado por Jocelania Marinho Maia de Oliveira - CRB-15 319

ALEANDRO SOARES DE MORAIS

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO EM MOSSORÓ/RN: CONTRIBUIÇÕES À EQUIDADE EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DOS/AS ALFABETIZADORES/AS NO PERÍODO DE 2005 A 2016

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Processos Formativos em Contextos Locais.
Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

Banca Examinadora

_____
Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros – POSEDUC/UERN
Orientadora

_____
Profa. Dra. Jane Paiva – UERJ
Membro Titular externo

_____
Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva – POSEDUC/UERN
Membro Titular Interno

_____
Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Junior
Membro Suplente Externo – UFRN

_____
Profa. Dra. Márcia Betânia de Oliveira – POSEDUC/UERN
Membro Suplente Interno

Minha família é meu alicerce, sempre presente ao meu lado. Em especial, dedico estas palavras ao meu pai, Antônio (*in memoriam*), que, embora não esteja mais fisicamente entre nós, vive eternamente em meu coração. A ele, dedico minha gratidão e amor.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha mais profunda gratidão à classe trabalhadora, sujeitos que, com coragem, resistência e esperança, sustentam o Brasil e suas instituições. É graças ao esforço cotidiano dessas pessoas que o país se ergue, se mantém e se transforma.

Em especial, rendo homenagem aos professores e professoras, aqueles/as que lutam e fazem da educação um compromisso diário, em um exercício contínuo de dedicação, mantendo viva a chama da educação pública, verdadeira porta para o exercício da cidadania plena e para a transformação social das camadas mais pobres deste país. Foi por meio dessa educação que pessoas como eu, oriundas da zona rural, puderam ter acesso e permanência nos espaços formativos, conquistando o direito de sonhar, aprender, permanecer e transformar a própria realidade.

Registro, ainda, minha eterna gratidão à querida amiga Eloísa Braga, que me ajudou a reconhecer minha capacidade de vivenciar esse processo e a compreender o meu direito de ocupar esse espaço. Sua presença foi essencial para que eu não desistisse de ousar e de mergulhar nessa experiência, desbravando o universo da ciência em sua profundidade e relevância social.

Na mesma medida, agradeço ao amigo Adriel Rodrigues, por ter sido apoio constante nos momentos de medo e incerteza, sempre com palavras de incentivo e serenidade. Sou grato, ainda, aos meus queridos colegas de mestrado, Sânzia e Marcio, pelo acolhimento e pela amizade.

Aos meus professores/as, manifesto profunda admiração e respeito. Vocês foram fundamentais para o florescimento do meu “eu pesquisador”, despertando em mim o desejo de contribuir para o avanço do conhecimento e da ciência. Em especial, agradeço à Profa. Dra. Francisca Cabral, que me apresentou os caminhos da pós-graduação e acreditou na minha capacidade de ir além, mostrando-me a importância de perseguir os sonhos e reconhecer meus próprios talentos.

Por fim, encerro com sincera emoção e gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros, cuja orientação, paciência e sensibilidade foram luz e direção ao longo dessa jornada. O que seria de um aprendiz, humilde e eterno, sem seus mestres? São eles que, com sabedoria e generosidade, nos ajudam a construir quem somos.

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – ao do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos (Freire, 2023b, p. 41).

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O presente objeto de estudo analisa as contribuições do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) para a promoção da equidade educacional em Mossoró/RN, a partir das percepções de alfabetizadores/as que atuaram no programa entre 2005 e 2016. Parte-se da seguinte questão: quais as contribuições do Programa Brasil Alfabetizado para a promoção da equidade educacional sob a ótica dos/as alfabetizadores/as em Mossoró/RN nesse período? O objetivo geral consiste em analisar as contribuições do PBA para a promoção da equidade educacional em Mossoró/RN, investigando sua implementação, os desafios enfrentados, as estratégias adotadas no desenvolvimento das atividades educativas e os resultados alcançados a partir das experiências dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que articula revisão de literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas exploratórias realizadas com 7 alfabetizadores/as, considerando seus perfis, trajetórias formativas e experiências docentes no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. A discussão teórica dialoga com Arroyo (2017), Freire (1979, 1996, 2023a, 2023b, 2024), Gadotti e Romão (2011), Paiva (2006, 2012, 2018, 2019), Soares (2009) entre outros, que compreendem a alfabetização como direito, prática social, expressão de cidadania e processo de reconstrução identitária em contextos marcados pela desigualdade. Os resultados revelam três dimensões interpretativas centrais: a equidade educacional como possibilidade de transformação social; as contribuições do PBA para a inclusão social; e o papel das relações comunitárias, destacando sua função mediadora na implementação, sustentação e sentido atribuído às práticas alfabetizadoras no contexto local. A análise também evidenciou a dinâmica de funcionamento do PBA em Mossoró, marcada por tensões entre o desenho institucional do programa e sua materialização nos territórios. Apesar das contribuições identificadas, foram constatados limites estruturais, como a descontinuidade política, a fragilidade das estruturas de apoio, a ausência de articulação com o ensino regular e a insuficiência de recursos financeiros, aspectos que impactam a permanência dos educandos e as condições de trabalho dos/as alfabetizadores/as. Conclui-se que, na perspectiva dos/as alfabetizadores/as, o PBA contribuiu para a promoção da equidade educacional ao ampliar oportunidades de aprendizagem, fortalecer vínculos comunitários e favorecer a (re)construção das trajetórias dos educandos, embora sua efetividade tenha sido condicionada à atuação comunitária e limitada por fragilidades estruturais.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Programa Brasil Alfabetizado; Alfabetizadores/as; Equidade educacional.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line Policies and Management of Education, of the Graduate Program in Education (POSEDUC), of the State University of Rio Grande do Norte (UERN). The present object of study analyzes the contributions of the Brasil Alfabetizado Program (PBA) to the promotion of educational equity in Mossoró/RN, based on the perceptions of literacy teachers who worked in the program between 2005 and 2016. It starts from the following question: what are the contributions of the Brasil Alfabetizado Program to the promotion of educational equity from the perspective of literacy teachers in Mossoró/RN in this period? The general objective consists of analyzing the contributions of the PBA to the promotion of educational equity in Mossoró/RN, investigating its implementation, the challenges faced, the strategies adopted in the development of educational activities and the results achieved based on the experiences of the subjects involved. This is a research with a qualitative approach, which articulates literature review, documental analysis and exploratory semi-structured interviews conducted with 7 literacy teachers, considering their profiles, formative trajectories and teaching experiences within the scope of Youth and Adult Education. The theoretical discussion dialogues with Arroyo (2017), Freire (1979, 1996, 2023a, 2023b, 2024), Gadotti and Romão (2011), Paiva (2006, 2012, 2018, 2019), Soares (2009) among others, who understand literacy as a right, social practice, expression of citizenship and process of identity reconstruction in contexts marked by inequality. The results reveal three central interpretative dimensions: educational equity as a possibility of social transformation; the contributions of the PBA to social inclusion; and the role of community relations, highlighting their mediating function in the implementation, support and meaning attributed to literacy practices in the local context. The analysis also evidenced the dynamics of operation of the PBA in Mossoró, marked by tensions between the institutional design of the program and its materialization in the territories. Despite the identified contributions, structural limits were observed, such as political discontinuity, the fragility of support structures, the absence of articulation with regular education and the insufficiency of financial resources, aspects that impact the permanence of learners and the working conditions of literacy teachers. It is concluded that, from the perspective of literacy teachers, the PBA contributed to the promotion of educational equity by expanding learning opportunities, strengthening community bonds and favoring the (re)construction of the trajectories of learners, although its effectiveness was conditioned to community action and limited by structural fragilities.

Key words: Youth and Adult Education; Brasil Alfabetizado Program; Literacy teachers; Educational equity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

CF – Constituição Federal

DIREC – Diretoria Regional de Educação e Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PEE – Plano Estadual de Educação

POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PT – Partido dos Trabalhadores

RN – Rio Grande do Norte

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alfabetizadores/as do Programa Brasil Alfabetizado no município de Mossoró/RN no período de (2005 a 2016) participantes da pesquisa.....42

Quadro 2 – Textos selecionados – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) 57

Quadro 3 – Textos selecionados – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....67

Quadro 4 – Textos selecionados – Google Acadêmico.....80

Quadro 5 – Categorias e Eixos Temáticos de análise dos dados……129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização dos/as Alfabetizadores/as.....47

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Norte com destaque para a cidade de Mossoró....45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....14
1.1 Conexão com o objeto de estudo.....20
1.2 Nascimento da pesquisa: da justificativa ao referencial teórico.....24
1.3 O tecer da construção metodológica 32
1.3.1 Pesquisa empírica: dos sujeitos à análise dos dados.....43
1.4 Estrutura da dissertação.....51

2 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: UMA REVISÃO DE LITERATURA ENTRE 2005 a 2016.....54

3 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E A EQUIDADE EDUCACIONAL: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM FOCO.....89
3.1 A equidade como princípio necessário à garantia do direito à educação.....96
3.2 A Educação de Jovens e Adultos nos dispositivos legais 100
3.3 Desafios e perspectivas do PBA para garantia da alfabetização de adultos não escolarizados.....111

4 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO EM MOSSORÓ-RN: CONTRIBUIÇÕES DOS/AS ALFABETIZADORES/AS.....123

4.1 Perfil e trajetória dos/as alfabetizadores/as: um olhar sobre os sujeitos e suas vivências.....124

4.2 Implementação e dinâmica do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em Mossoró/RN......130

4.3Programa Brasil Alfabetizado (PBA): desafios e limites.....139

4.4 Concepções e contribuições do PBA para a promoção da equidade e da educação emancipadora.....152

4.5 Relações Comunitárias como facilitadoras do exercício docente no PBA. 159

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....166
REFERÊNCIAS.....172
APÊNDICES 179

1 INTRODUÇÃO

> A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas (Brasil, 2000).

Pensar em uma sociedade justa e equitativa implica reconhecer as mazelas sociais enraizadas na história brasileira e os processos de desumanização que marcaram a vida dos sujeitos historicamente marginalizados. As violências sofridas pelos presentes nas camadas mais pobres da sociedade, diante dos detentores do poder, revelam a exclusão de muitos dos espaços legítimos de cidadania e de direitos, os quais deveriam estar assegurados pela lei.

Ao dialogar sobre equidade, Sen (2001) afirma que todas as principais teorias éticas de organização social compartilham o apoio à igualdade em algum aspecto, mesmo que defendam aspectos diferentes. Com base nesse entendimento, percebemos a ideia de que a equidade é um bem humano inalienável e inegociável para o bem-estar social, cujos princípios se devem fazer presentes nas discussões com vistas à construção de uma nova realidade, que abrigue as subjetividades. O autor reforça que o bem-estar de uma pessoa não pode ser reduzido apenas à renda ou à posse de riquezas, devendo ser compreendido em função de suas capacidades e das oportunidades reais de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a justiça social está vinculada não apenas à igualdade formal de recursos, mas, sobretudo, à garantia equitativa de acesso às liberdades e possibilidades de realização.

Nesse contexto, a política se caracteriza como um espaço de disputa e, ao mesmo tempo, de construção de alternativas capazes de apontar novos caminhos para a sociedade. Enquanto expressão material dos interesses coletivos, a política constitui o instrumento necessário para promover transformações sociais que respondam às demandas daqueles que permanecem à margem de uma ordem historicamente excludente e individualista.

Pensar e discutir a equidade na educação pública é, também, fazer política, criar possibilidades de leitura crítica da realidade e de emancipação para sujeitos privados de tais espaços. A verdadeira política, aquela comprometida com o ser mais coletivo, deve confrontar o egoísmo e a precarização das condições básicas de

sobrevivência, materializando-se em práticas voltadas para a dignidade e a justiça social. Essa concepção fundamenta a nossa compreensão sobre o que é política. Assim, dialogar sobre as questões de equidade é fazer política.

A Constituição Federal (CF/1988), em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, da sociedade e da família, criando uma base sólida para a legitimação da educação pública no Brasil. Esse marco constitucional sustenta leis e políticas educacionais que buscam promover a inclusão, garantindo não apenas o acesso, mas também a qualidade e a permanência no sistema educacional. Fruto de intensa mobilização da sociedade civil e de movimentos sociais e políticos, a CF/1998 consagrou direitos fundamentais, incluindo o acesso a uma educação gratuita e de qualidade, reforçando seu papel na promoção da cidadania e do desenvolvimento humano e social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) foi sancionada para regulamentar os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988. Em seu artigo 2º, a referida LDB reforça que a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, além de ser um instrumento essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no artigo 3º, a LDB estabelece como princípios a universalização do acesso, a permanência e a qualidade do ensino, assegurando os direitos educacionais previstos na Constituição.

Especificamente em relação aos jovens, adultos e idosos, a LDB, em consonância com o artigo 208, inciso I, da Constituição Federal, assegura a oferta de ensino gratuito àqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada. Essa diretriz reconhece a necessidade de reparar desigualdades históricas, ampliando o acesso à educação e promovendo condições mais equitativas para que todos possam exercer seus direitos fundamentais. Esse ponto é reforçado no parecer CNE/CEB n. 11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas quais se estabelece que essa modalidade deve ser concebida como parte constitutiva do direito à educação, não como ação compensatória. O documento enfatiza a função equalizadora da EJA, ao reconhecer que se trata de uma política educacional voltada para reparar desigualdades históricas e sociais, ampliando o acesso de jovens, adultos e idosos que não concluíram a escolarização na idade regular.

Ao propor currículos flexíveis e metodologias adaptadas às especificidades dos sujeitos, o parecer reafirma a EJA como política de equidade, vinculada ao dever do Estado de assegurar condições reais de aprendizagem e de promover justiça social. Apesar dos avanços garantidos pela CF/1988, pela LDB 9394/1996 e pelo parecer CNE/CEB n. 11/2000, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos para alcançar um sistema educacional verdadeiramente emancipatório e democrático. Barreiras históricas, administrativas e operacionais dificultam o cumprimento das metas educacionais, afetando especialmente as populações mais vulneráveis.

O analfabetismo, profundamente enraizado na sociedade brasileira, permanece um dos principais obstáculos, limitando oportunidades de trabalho, desenvolvimento pessoal e pleno exercício da cidadania. O analfabetismo no Brasil reflete as profundas desigualdades sociais que se manifestam de forma distinta nos diversos contextos regionais do país. Esse fenômeno persiste ao longo do tempo e afeta de maneira significativa jovens, adultos e, sobretudo, idosos com 60 anos ou mais, revelando-se como um dos maiores desafios educacionais brasileiros.

Segundo os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (IBGE, 2023), aproximadamente 5,4% da população brasileira com 15 anos ou mais ainda não sabe ler e escrever, o que corresponde a 9,3 milhões de brasileiros. Esse cenário se agrava quando analisamos os dados a partir de marcadores sociais como raça/cor e território[1].

A realidade é ainda mais alarmante entre populações historicamente marginalizadas, como negros, indígenas, quilombolas e moradores de áreas periféricas e rurais. De acordo com a mesma pesquisa, os índices mais elevados de analfabetismo estão associados a pessoas negras, com idade superior a 60 anos, e residentes nas regiões Norte e Nordeste do país.

> Na análise por cor ou raça, chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2023, 3,2% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 7,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 8,6% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 22,7%. Entre as Grandes

[1] Conforme Medeiros (2024), pensar o território implica compreender que ele transcende a noção de espaço físico ou geográfico. O território é também um campo simbólico e político, marcado por disputas de poder, pertencimentos e ausências. Ele é o lugar onde se manifestam as condições concretas de vida das pessoas, revelando tanto as presenças quanto as carências estruturais que materializam as experiências sociais. Assim, falar em território é falar de desigualdades, de quem tem direito à cidade, à escola, ao trabalho e à dignidade.

> Regiões brasileiras, verifica-se que a taxa de analfabetismo reflete as desigualdades regionais, na medida em que as Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas – 11,2% e 6,4%, respectivamente, em 2023 entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade – enquanto o Centro-Sul do País, taxas bem mais baixas. Em relação a 2022, a proporção de analfabetos neste grupo de idade teve queda na Região Nordeste. Nas demais, a taxa se manteve estatisticamente estável (IBGE, 2023).

Essa conjuntura reforça a necessidade de políticas públicas mais efetivas e sensíveis às diferentes realidades sociais, raciais, etárias e territoriais. A superação do analfabetismo não pode ser tratada como uma meta isolada, mas como parte integrante de um projeto nacional de justiça social e equidade educacional. As desigualdades educacionais no Brasil estão profundamente relacionadas às condições de desenvolvimento econômico e social das diferentes regiões do país. O Norte e, sobretudo, o Nordeste concentram historicamente os maiores índices de analfabetismo, refletindo baixos indicadores de desenvolvimento humano, social e educacional, especialmente quando comparados ao Centro-Sul. O analfabetismo enraizado nesses territórios contribui para a perpetuação de ciclos de exclusão e pobreza, reforçando desigualdades intergeracionais.

Superar esse cenário exige um compromisso renovado com políticas públicas inclusivas que assegurem não apenas o acesso universal à educação, mas também a equidade e a qualidade no ensino, criando condições reais de permanência e aprendizagem. Pensar a equidade no contexto da educação pública, especialmente na EJA, significa reconhecer sua centralidade no enfrentamento das desigualdades históricas, sociais e regionais, compreendendo que tratar todos de forma igual não basta quando os pontos de partida são desiguais. Nesse horizonte, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) se apresenta como política pública essencial para o enfrentamento do analfabetismo no país.

Criado pelo Decreto n. 4.834/2003, no primeiro mandato do então presidente progressista Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), o programa foi concebido para oferecer alfabetização a uma parcela da população historicamente excluída do sistema educacional brasileiro. Sua relevância é particularmente evidente no Nordeste, região marcada por profundas desigualdades, onde o PBA assume papel estratégico no combate ao analfabetismo, na promoção da equidade educacional e, consequentemente, na inclusão social.

Ao reconhecer a alfabetização como direito fundamental, o PBA constitui-se como porta de entrada para o exercício pleno da cidadania, seja por meio do acesso à leitura e à escrita, seja pelo fortalecimento da autonomia e da participação social dos sujeitos. Mais do que ampliar vagas ou oferecer oportunidades de escolarização, o programa busca criar condições justas para que indivíduos historicamente marginalizados tenham acesso efetivo à educação e possam permanecer no processo educativo, consolidando a educação como prática de justiça social.

Esse compromisso foi reafirmado pelo Decreto n. 10.959/2022, que reorganiza o PBA, fortalecendo seus fundamentos legais e estabelecendo a equidade como eixo central da política, ao priorizar sujeitos e territórios que mais necessitam de intervenção educativa assim como respeitar e valorizar a cultura e os conhecimentos historicamente produzidos por esses sujeitos, o que possibilita uma educação significativa[2]. Conforme explicitado em suas normativas, busca atuar diretamente na redução das desigualdades sociais e educacionais, reafirmando a educação como instrumento de emancipação individual e transformação coletiva.

Ao assegurar o direito constitucional à educação, o PBA promove não apenas a alfabetização, mas também a inclusão social, o fortalecimento da cidadania e a ruptura de ciclos históricos de exclusão, reafirmando-se como política indispensável para a democratização da educação no Brasil. Mais do que um programa de alfabetização, o PBA é um esforço estratégico para ampliar o acesso ao conhecimento e criar oportunidades de desenvolvimento individual e comunitário. Alinhado aos princípios de uma sociedade mais justa e democrática, o programa reafirma o papel transformador da educação na redução das desigualdades através da promoção da equidade educacional.

Analisar o PBA sob a perspectiva da equidade educacional e pela ótica dos/as alfabetizadores/as é fundamental para entender suas contribuições no processo educativo, bem como para identificar os desafios e impactos dessa política na promoção de uma educação inclusiva e transformadora. Esses profissionais, com sua

[2] “Art. 3º São diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado: I - a priorização da alfabetização por localidades, regiões ou entes federativos com grandes índices de analfabetismo, considerados os dados mais atualizados do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; [...] IV - o incentivo à continuidade aos estudos dos alfabetizandos egressos do Programa Brasil Alfabetizado” ; [...] VI - o reconhecimento e a valorização da cultura e dos conhecimentos produzidos pelos alfabetizandos; e (Redação dada pelo Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024). (Brasil, 2022, s/p.)

experiência e conhecimento, são fundamentais para revelar as dinâmicas e os desafios da implementação dessa política.

Além de promover o conhecimento formal, o PBA desempenha um papel significativo na valorização e no fortalecimento da autoestima dos educandos, reconhecendo suas histórias e os saberes adquiridos ao longo da vida. Em maioria, esses educandos enfrentam barreiras sociais e econômicas para acessar e permanecer nos espaços educativos, o que evidencia a importância das diretrizes do programa.

Dessa forma, observa-se que as normativas que orientam o PBA reafirmam a equidade educacional como princípio norteador, ao reconhecerem o educando como sujeito de saberes, portador de uma cultura e de experiências que devem ser valorizadas no processo de aprendizagem. Essa perspectiva amplia o sentido da alfabetização, que deixa de ser apenas o domínio técnico da leitura e da escrita para se constituir em um processo de emancipação e construção de cidadania. Assim, o programa se consolida como uma política pública comprometida com a inclusão social, o reconhecimento das diversidades e a promoção do direito à educação em sua plenitude.

Em direção a essa compreensão, o presente estudo analisa a atuação do PBA no município de Mossoró-RN, no período de 2005 a 2016, desenvolvido pelo governo do Rio Grande do Norte por meio da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC). A análise é conduzida sob a ótica dos/as alfabetizadores/as. Discutir o PBA em Mossoró se alinha às perspectivas epistemológicas do POSEDUC, principalmente no que concerne à área de concentração Processos Formativos em Contextos Locais, no sentido de compreender como as ações políticas e as estratégias são articuladas no processo de implementação do PBA no referido município, o que irá nos permitir fazer uma análise mais aprofundada de suas contribuições e desafios no âmbito local.

Nosso estudo busca acolher as subjetividades e complexidades que caracterizam a diversidade do país, evidenciando as particularidades regionais e locais que moldam e desafiam a implementação de políticas educacionais inclusivas como o PBA.

Ainda nesta introdução, apresentamos a justificativa da escolha do objeto de pesquisa, fundamentada não apenas em experiências pessoais enquanto sujeito social e histórico marcado por processos de vulnerabilidade, mas também na necessidade de compreender, em uma perspectiva acadêmica e crítica, as

implicações dessa realidade no acesso e permanência de jovens e adultos na educação. Essa construção se articula às reflexões desenvolvidas ao longo da graduação em Pedagogia, no *Campus* Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e no percurso como mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da mesma universidade.

Em seguida, destacamos os objetivos da investigação e a estrutura da dissertação, buscando compartilhar o percurso formativo, as descobertas e os aprendizados que marcaram essa trajetória, moldando não apenas o olhar de um pesquisador em início de carreira, mas também contribuindo para o crescimento profissional e pessoal ao longo desse processo.

1.1 Conexão com o objeto de estudo

Escrevo[3] esta dissertação que, para mim, representa muito mais do que um objeto de estudo; é mais uma luta pessoal e acadêmica contra os desafios e as complexas questões estruturais que permeiam a educação básica no Brasil. Em especial, abordo aqui as dificuldades enfrentadas não somente por mim, mas também por tantos outros sujeitos da Educação do Campo que almejam o exercício do direito ao acesso e à permanência na educação. É fato que a zona rural traz consigo inúmeros desafios e seus moradores são marginalizados do processo educativo, constituindo em grande parte o público da EJA no país.

Essa enunciação se conecta profundamente à minha trajetória acadêmica e ao objeto de estudo que pretendo aprofundar na construção desta pesquisa, sendo também reflexo de um compromisso com a transformação social e a busca por uma educação mais justa e inclusiva para todos seus sujeitos, compreendendo a alfabetização como direito básico fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Minha trajetória pessoal também se conecta diretamente ao objeto de estudo desta pesquisa. Nascido e criado na comunidade rural de Miranda, em Caraúbas-RN, em um contexto marcado por pobreza, falta de saneamento básico, educação precária e múltiplas carências sociais, vivenciei de perto os efeitos da exclusão educacional. O analfabetismo, presente em várias gerações da comunidade, expressava-se como um fenômeno naturalizado, reproduzindo ciclos de desigualdade e exclusão.

[3] Escrevo esta parte na primeira pessoa do singular, por tratar-se de minha trajetória pessoal.

Filho de pais não alfabetizados, assim como avós e bisavós, cresci em um ambiente onde a ausência da escolarização formal era frequente. Romper esse ciclo geracional foi um desafio ainda mais intenso na década de 1990, quando as políticas educacionais destinadas às populações rurais permaneciam frágeis e insuficientes. Nesse cenário, minha alfabetização ocorreu de forma tardia, aos 11 anos, no final do 4º ano do Ensino Fundamental, etapa que corresponde ao atual 5º ano, já com dois anos de atraso escolar. Essa vivência, ao mesmo tempo pessoal e social, constitui-se como elemento que fundamenta o interesse acadêmico por investigar a alfabetização de jovens e adultos como política de reparação histórica e de promoção da equidade educacional.

Apropriar-me da leitura, naquele contexto, foi uma experiência transformadora. Eu já não era o mesmo; o domínio das letras e a capacidade de decifrar o mundo por meio da escrita despertaram em mim uma curiosidade insaciável sobre o que a educação poderia me proporcionar, ainda que, de forma ingênua, sem grandes ambições. A alfabetização vai além do simples ato de aprender a ler e escrever; ela se apresenta como um processo político, um instrumento de empoderamento e um caminho para a transformação social. Nesse percurso, já não é possível permanecer o mesmo, pois a aprendizagem se torna uma resposta às curiosidades despertadas nas relações e às inquietações diante das mazelas sociais.

Na 5ª série (hoje, 6º ano), aos doze anos, durante uma aula de Português na Escola Municipal Francisco de Souza Júnior, em Miranda, Caraúbas-RN, lembro-me da professora me perguntando se meus pais sabiam ler. Respondi que não. Foi ali que tudo começou. Saí daquela aula reflexivo, questionando-me sobre o porquê dessa realidade, mas sentindo também uma certa vergonha, sem ainda possuir a criticidade que a pesquisa científica mais tarde me traria para buscar respostas mais profundas.

Como uma criança curiosa que já dominava a leitura, cheguei em casa e perguntei à minha mãe por que ela e meu pai não tinham aprendido a ler e escrever. Ela respondeu com humildade e carinho, explicando que isso não tinha sido possível pela falta de escolas. Mas ela me encorajou: "Você deve estudar para ter uma vida melhor". A conversa foi breve, mas deixou uma marca duradoura.

Desde então, várias vezes durante minha formação na educação básica, tentei ensinar meus pais a ler e escrever e compartilhar com eles o poder da alfabetização, mas não tive sucesso. Com as preocupações de uma vida contextualizada pela extrema pobreza, a necessidade de aprender a ler não se apresentava como

prioridade para eles. Contudo, nunca me conformei, pois, via na alfabetização a porta de entrada para uma vida mais digna. Ali, já fazia uso da minha consciência social, do meu lugar e de ações que me cabiam enquanto sujeito e educador em formação. A chama foi acesa, já não seria mais apagada.

Compreendo a educação como um processo de conscientização que possibilita aos sujeitos se inserirem criticamente no meio social, rompendo com fanatismos e com as imposições de uma realidade marcada pela opressão dominante, a mesma que, a todo instante, priva e renega a justiça social nos diferentes contextos da sociedade brasileira. Essa conscientização permite a autoafirmação dos indivíduos como sujeitos plenos de direitos, promovendo seu reconhecimento e aceitação na sociedade. É essa perspectiva de uma educação libertadora, da não aceitação das ações de negação aos direitos básicos impostas pelos sistemas excludentes, que fundamenta e contextualiza este estudo.

Em 2010, concluí o ensino médio na Escola Estadual Sebastião Gurgel, localizada na zona urbana da cidade, pois a escola rural próxima de onde vivia não oferecia essa etapa de ensino. Em 2008, precisei repetir o 2º ano devido ao grande número de faltas e à dificuldade em atingir o desempenho necessário nas disciplinas, situação que refletia a pressão constante para ajudar no trabalho do campo e contribuir para o sustento da família. A maior parte do meu dia era dedicado ao trabalho no campo, enquanto a escola, desde os últimos anos do ensino fundamental até o ensino médio, ocorria apenas no período noturno. Essa realidade é característica das populações mais vulneráveis da sociedade brasileira, em que a luta pela sobrevivência frequentemente se sobrepõe ao acesso aos direitos sociais mais básicos, como a educação.

Ao concluir o ensino médio, lembro das incertezas e dúvidas que cercavam a vida de qualquer jovem marginalizado pelo sistema educacional: para onde ir? O que fazer? Com a carência econômica que me acompanhou por toda a minha vida, o caminho aparecia claro e restrito. O sonho de ingressar na universidade e de tornar-me professor alfabetizador, que me acompanhava desde o ensino fundamental, não pôde se concretizar naquele momento.

No final de 2019, já morando em Mossoró/RN e após várias tentativas nos processos seletivos e na conciliação com os horários de trabalho no comércio, finalmente consegui ingressar no curso de Pedagogia da UERN. Naquele momento, realizei o sonho de entrar no ensino superior público e buscar uma formação que

atendesse tanto às minhas necessidades educacionais quanto aos meus anseios pessoais. Entrar na universidade foi um importante passo para uma jornada de aprendizado e descobertas que transformaria para sempre a minha vida, tanto como indivíduo quanto como pesquisador.

Meu contato mais profundo com a pesquisa veio no 5º período, quando ingressei no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) 2020-2021. No projeto de pesquisa, foram investigadas as questões de fome e miséria na sociedade contemporânea, temas que dialogam intensamente com minha própria vivência e identidade, o que despertou em mim um interesse ainda maior pelos estudos que abordam as relações entre sujeitos, educação, política e sociedade.

Nesse contexto acadêmico, compreendi que minha formação e a realização desta pesquisa podem contribuir de forma significativa para o debate sobre as políticas voltadas para a educação de jovens e adultos no Brasil. Além disso, permitem dar visibilidade e espaço de escuta às vozes daqueles que vivenciam diretamente esse campo de luta, trazendo consigo suas inquietações, experiências e percepções sobre essa realidade. Esse interesse culminou em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Fatores que Contribuem para a Permanência do Aluno no Espaço Escolar da Educação de Jovens e Adultos”, em que aprofundei as reflexões sobre as condições e os desafios que influenciam a trajetória desses estudantes no acesso e na permanência no ambiente escolar.

No ano em que defendi meu TCC, em 2023, compreendi a importância de manter vivas as discussões acerca do contexto da educação de jovens e adultos. A possibilidade de ingresso no mestrado representava não apenas um grande passo rumo a uma formação mais sólida, mas também uma oportunidade de contribuir e dar mais visibilidade às minhas reflexões a respeito dessa temática. Nesse contexto, elaborei o pré-projeto intitulado “Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um olhar sobre as Políticas e a Prática Pedagógica na Escola”, visando o processo seletivo do Mestrado em Educação da UERN (POSEDUC), ainda em 2023.

Embora o tema inicialmente submetido ao programa fosse amplo, o objeto de estudo foi sendo refinado ao longo das discussões nas disciplinas obrigatórias e optativas do POSEDUC, bem como nos encontros de orientação e debates acadêmicos. Esse processo permitiu um maior alinhamento da pesquisa com as reflexões teóricas e metodológicas, resultando em um delineamento mais preciso do estudo.

Ao ingressar no mestrado, percebi o quanto essa jornada foi essencial para meu amadurecimento como pesquisador e como profissional. Os desafios e oportunidades oferecidos pela academia enriqueceram não apenas minha pesquisa, mas também as possíveis contribuições para essa modalidade de ensino. O contato com novas obras e as discussões suscitadas nas leituras ampliaram meu horizonte, ajudando-me a amadurecer ainda mais o objeto de estudo.

1.2 Nascimento da pesquisa: da justificativa ao referencial teórico

O presente trabalho é fruto das diversas discussões realizadas ao longo da graduação em Pedagogia, conforme mencionado, e no primeiro e segundo semestres durante as disciplinas cursadas no POSEDUC nas quais foram apontados caminhos e estudos que proporcionam uma compreensão aprofundada no campo da EJA, em especial no contexto da alfabetização. A trajetória acadêmica foi sendo aprofundada ao longo das disciplinas do Mestrado em Educação, como Pesquisa em Educação, Gestão da Educação em Contextos Locais e Seminário de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação. Destaca-se, em especial, a disciplina Educação de Jovens e Adultos no Contexto do Aprender por Toda a Vida, a qual dialoga diretamente com esta dissertação.

Nesse contexto vivenciado na academia, é importante destacar a relevância da disciplina *Educação de Jovens e Adultos no Contexto do Aprender por Toda a Vida*, que representou um verdadeiro divisor de águas na minha formação, a qual foi ministrada pelo Professor Doutor Francisco Canindé da Silva. Ao longo do segundo semestre, os estudos e os debates promovidos na disciplina abordaram aspectos históricos, sociais e políticos relacionados à educação de jovens, adultos e idosos, tanto no cenário nacional quanto internacional. Essas discussões permitiram uma compreensão mais ampla sobre as lutas, influências, desafios e possibilidades enfrentados por essa modalidade educativa ao longo das décadas.

A partir dessas reflexões, pude amadurecer minhas ideias e fortalecer minha postura investigativa, o que foi fundamental para a consolidação do meu objeto de pesquisa. A disciplina contribuiu significativamente para que eu me apropriasse do tema de forma crítica, científica e, ao mesmo tempo, sensível e objetiva, reconhecendo a complexidade que envolve a educação de jovens, adultos e idosos e sua importância para a promoção da equidade educacional no Brasil.

As reflexões e os conhecimentos construídos ao longo dessa formação foram indispensáveis para a realização do meu estágio de docência, ocorrido no semestre letivo de 2025.1, junto à turma do sétimo período noturno do curso de Pedagogia, na disciplina Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, no *Campus* Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Mossoró-RN.

Nesse contexto, já com uma base teórica e reflexiva consolidada, pude ministrar junto à Professora Mestra Emanuella de Azevedo Palhares as aulas de forma a compartilhar os aprendizados adquiridos, promovendo discussões significativas sobre EJA no Brasil. Abordamos tanto os aspectos históricos dessa modalidade de ensino quanto os desafios contemporâneos e as perspectivas futuras. A proposta pedagógica adotada valorizou um olhar mais profundo acerca dos sujeitos da EJA, reconhecendo suas subjetividades e a importância de uma abordagem sensível, dialógica e respeitosa, capaz de contribuir para uma educação equitativa, humanizadora e capaz de dialogar com as diferentes realidades.

Foi nesse percurso acadêmico, nas idas e vindas, que o debate entre professores e mestrandos proporcionava a mim possibilidades de delimitação do objeto de estudo a ser investigado nesta dissertação. Foi a minha orientadora que evidenciou a relevância de discutir e aprofundar o PBA e suas contribuições para a equidade educacional no município de Mossoró/RN.

Todas as discussões focavam em compreender como a modalidade da EJA vem sendo tratada e debatida no âmbito das políticas educacionais, seja no plano nacional, ao recuperar as bases que sustentam o PBA, seja no plano local, ao buscar identificar as ações e os direcionamentos de implementação do PBA em Mossoró/RN, de modo a compreender as políticas que visam atender o público da EJA em nível nacional, bem como no contexto local.

O PBA se apresenta como uma política pública, que se materializa através de um programa de alfabetização de significativa importância, sendo implementado no município, alinhando-se diretamente aos interesses educacionais do país. Além disso, o programa representa uma política com finalidades específicas para atender a população da EJA, destacando-se como uma referência fundamental para compreender as dinâmicas e os desafios dessa modalidade educacional.

A justificativa para este estudo, que busca evidenciar as contribuições do PBA para a promoção da equidade educacional em Mossoró/RN, fundamenta-se na relevância social e educacional do tema em um país que ainda apresenta índices

expressivos de pessoas com mais de 15 anos não alfabetizadas, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. Temos a compreensão de que a alfabetização possui impacto direto na qualidade de vida e na inclusão social, influenciando de maneira significativa o desenvolvimento individual e coletivo, além de possibilitar transformações sociais em contextos locais, como o de Mossoró. De acordo com o IBGE:

> Dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Assim, a taxa de alfabetização para esse grupo foi de 93,0% em 2022 e a taxa de analfabetismo foi de 7,0%. No Censo 2010, as taxas de alfabetização e analfabetismo eram de 90,4% e 9,6% (IBGE, 2024).

Ainda, segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo da região Nordeste é o dobro da média nacional, alcançando 13,9% em comparação com a média nacional de 7,0%. Outro ponto relevante é a prevalência do analfabetismo entre grupos historicamente marginalizados, refletindo as desigualdades estruturais e os desafios educacionais enfrentados por essa população.

> Os grupos de idade de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos tinham as menores taxas de analfabetismo (1,5%), enquanto o grupo de 65 anos ou mais permaneceu com a maior taxa (20,3%). No entanto, os idosos apresentaram a maior redução em duas décadas, passando de 38,0% em 2000 para 20,3% em 2022, uma queda de 46,7%. As taxas de analfabetismo de pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais do que o dobro da taxa dos brancos (4,3%). Para a cor ou raça indígena (16,1%), o índice é quase quatro vezes maior (IBGE, 2024).

Nesse contexto, o Rio Grande do Norte apresenta um dos maiores índices de sujeitos não alfabetizados na região. Segundo dados do IBGE (2024), o estado ocupa a 6ª posição entre as unidades federativas com maior número de pessoas não alfabetizadas, registrando uma taxa de 13,9%[4]. Essa realidade impõe um grande desafio à educação potiguar, reforçando a necessidade de políticas públicas mais eficazes para a promoção da alfabetização e a redução das desigualdades educacionais.

Esses dados evidenciam a gravidade do problema na região e ressaltam a importância de políticas públicas como o PBA, para enfrentar os desafios da educação

[4] Disponível em: liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

básica. A situação aponta para a necessidade de políticas de alfabetização que priorizem municípios como Mossoró, buscando atender às demandas locais e promover a inclusão social. Esse cenário reforça a urgência de debater e promover melhorias no sistema educacional do Rio Grande do Norte, com foco na superação do analfabetismo, especialmente em grandes centros urbanos como Mossoró, que desempenha um papel estratégico na estrutura social e econômica da região.

A escolha de Mossoró como contexto para este estudo sobre as contribuições do PBA reflete a relevância de investigar de perto a realidade de um dos maiores centros urbanos do interior do Rio Grande do Norte, consequentemente, contribuindo para dados tão alarmantes no território potiguar. Apesar de sua importância econômica e cultural, Mossoró ainda enfrenta desafios significativos no combate ao analfabetismo, refletindo um problema estrutural que exige maior atenção das políticas públicas. Isso evidencia a necessidade de compreender como o PBA tem sido implementado e os reais benefícios que tem gerado na população local atendida.

Além disso, é fundamental que as estratégias e ações educacionais levem em consideração as especificidades regionais e as condições socioeconômicas da população, promovendo ações que reduzam as desigualdades e ampliem as oportunidades de acesso à educação, promovendo, consequentemente, a equidade no sistema público de ensino.

Compreender o PBA em Mossoró/RN na promoção da equidade educacional não apenas permite uma análise mais aprofundada das ações do programa, mas também fomenta reflexões e propostas para políticas públicas mais justas e inclusivas. Dessa forma, fortalece-se o direito à educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico do município e do estado. Inserir essa análise do PBA no POSEDUC/ UERN é fundamental, pois a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação tem interesse em debater e evidenciar temas relacionados à EJA, conforme apresenta seu ementário: “A linha articula estudos sobre as políticas educacionais no âmbito Federal, estaduais e municipais, bem como nos diferentes níveis e modalidades de ensino”, que promove estudos em torno das políticas educacionais em todas as esferas do sistema[5].

Essa iniciativa está alinhada com o objetivo de formar profissionais e pesquisadores comprometidos com a melhoria da qualidade da educação,

[5] Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) - Mestrado em Educação.

especialmente em regiões que enfrentam desafios históricos, como o Nordeste. Ao direcionar o foco para questões educacionais específicas referentes ao PBA em Mossoró, o POSEDUC fortalece sua missão de atuar como um espaço de pesquisa e de formação acadêmica que contribui para o desenvolvimento regional e local por meio dos processos educativos. Dessa forma, a pesquisa se torna uma ferramenta estratégica para promover mudanças concretas e positivas na realidade educacional local.

Esta pesquisa, ao se inserir no contexto do município de Mossoró, não apenas se conecta com o compromisso do POSEDUC em formar pesquisadores engajados, mas também fortalece a importância da participação ativa da comunidade na descentralização das políticas educacionais, como o PBA. O estudo busca estimular uma postura crítica e participativa, promovendo o envolvimento direto da população nas decisões e ações que afetam a educação local.

A pesquisa reforça a ideia de que a gestão democrática e a construção de soluções devem partir das realidades e necessidades específicas do território, assegurando que as políticas públicas reflitam os interesses da comunidade. Nesse sentido, a análise evidencia como a participação dos sujeitos pode contribuir para uma educação inclusiva e capaz de atender as diversidades locais, tornando o processo de implementação de políticas mais eficaz e participativo.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância do poder local não como instância de formulação das políticas educacionais, mas como espaço privilegiado de materialização e mediação de políticas concebidas no plano nacional, como é o caso do PBA. Embora o programa seja estruturado a partir de diretrizes federais, sua implementação ocorre nos territórios, onde assume configurações específicas, condicionadas pelas relações sociais, institucionais e comunitárias existentes.

É nesse nível que as diretrizes nacionais ganham concretude, sendo apropriadas, tensionadas e ressignificadas pelos sujeitos envolvidos, conforme as particularidades de cada estado e município, como evidenciado no contexto de Mossoró/RN. O poder local, representado principalmente por municípios, conselhos e movimentos sociais, torna-se fundamental para a efetivação das políticas nacionais, pois possibilita sua adaptação às especificidades culturais, sociais e econômicas de cada território. Sua atuação é indispensável não apenas para assegurar que as políticas cheguem aos cidadãos, mas também para que se traduzam em práticas significativas e coerentes com as realidades cotidianas das comunidades.

Conforme argumenta Dowbor (2016), o poder local é fundamental para a transformação social, pois envolve a capacidade das comunidades de influenciar decisões e implementar mudanças que respondam às suas necessidades específicas. Esse envolvimento direto possibilita uma gestão mais democrática e participativa, na qual as decisões são influenciadas pela realidade do território, refletindo os interesses da população. Ao inserir essa análise no contexto da cidade, a pesquisa destaca a relevância de políticas como o PBA, que buscam atender as necessidades educativas de todos os cidadãos carentes de alfabetização, promovendo uma educação inclusiva e adaptada às diversidades locais.

A participação ativa da comunidade é essencial para garantir que as ações e as políticas implementadas atendam de fato às suas necessidades. Ao tomar consciência de seu papel e das demandas locais, a comunidade participa e fortalece o poder local, exercendo uma função crucial na construção de soluções que reflitam os interesses do território.

Desse modo, o engajamento comunitário emerge como um pilar essencial para a construção de uma gestão mais democrática e participativa, na qual as soluções são desenvolvidas coletivamente, de baixo para cima. No entanto, de acordo com Dowbor (2016), ainda estamos em um estágio de ascensão nas discussões e ações voltadas para o fortalecimento do poder local e sua relevância nas políticas sociais. Essa análise evidencia a importância do contexto local e suas contribuições para a descentralização de políticas educacionais, como o PBA, destacando o papel fundamental dos indivíduos e do poder local na promoção de uma educação básica inclusiva e adaptada às diversas realidades, capaz de atender todos os sujeitos em seus diferentes contextos.

Nesse processo, o PBA se conecta diretamente com a comunidade, pois representa uma política educacional que busca garantir o direito à educação e à inclusão daqueles que por vários motivos não tiveram oportunidade de acesso e permanência escolar para serem alfabetizados. No entanto, ainda é necessário um estudo mais aprofundado sobre as contribuições do programa, considerando os resultados alcançados na rede pública estadual de Mossoró no enfrentamento ao analfabetismo.

Essa investigação permite identificar tanto os avanços quanto os desafios ainda presentes, contribuindo para o aperfeiçoamento das estratégias e o fortalecimento do PBA em Mossoró. Isso é particularmente relevante, visto que as contribuições do

Programa, após a análise, são essenciais para um país que busca consolidar e expandir políticas voltadas ao acesso e à democratização da educação básica.

Ao direcionar o olhar para os aspectos que precisam ser mantidos ou aprimorados, este estudo reforça a importância de assegurar a continuidade e o fortalecimento de iniciativas educacionais que promovam a inclusão e a equidade em uma sociedade historicamente marcada por desigualdades sociais, especialmente em regiões como o Nordeste.

Nesse contexto, o objeto de estudo desta pesquisa se materializa a partir da seguinte problemática: quais as contribuições do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) para a promoção da equidade educacional sob a ótica dos/as alfabetizadores/as em Mossoró/RN no período de 2005 a 2016? O PBA conseguiu atingir seus objetivos em nossa cidade? O recorte temporal de nossa pesquisa se justifica a partir de dois aspectos fundamentais: a) o levantamento bibliográfico realizado; b) o período de vigência do PBA, antes de sua suspensão no Governo de Michel Temer (2016 – 2018).

Para desenvolver as reflexões sobre essa temática e compreender suas contribuições no contexto educacional local, o objetivo geral da pesquisa é analisar as contribuições do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) para a promoção da equidade educacional, sob a ótica dos/as alfabetizadores/as, no município de Mossoró/RN no período de 2005 a 2016.

Nos objetivos específicos, pretende-se: a) compreender como ocorreu a implementação do Programa Brasil Alfabetizado no município de Mossoró/RN, tomando como referência os/as alfabetizadores/as que atuaram no Programa; b) identificar os desafios e as estratégias adotadas pelos/as alfabetizadores/as para a realização das atividades educativas; c) discutir os resultados alcançados pelo PBA no município de Mossoró/RN a partir das contribuições dos/as alfabetizadores/as que participaram do Programa.

A fundamentação teórica desta dissertação é composta pelas contribuições de autores que abordam, de forma crítica, a EJA e os desafios enfrentados por essa modalidade no âmbito da educação pública brasileira. Entre os autores que fundamentam esta pesquisa, destaca-se Paulo Freire, cuja obra assume centralidade analítica, por oferecer bases teóricas e metodológicas diretamente vinculadas à EJA, à equidade educacional e às práticas educativas desenvolvidas em contextos populares. Freire (1979, 1996, 2023a, 2023b, 2023c, 2024) emerge como um dos pilares dessa análise, trazendo reflexões pioneiras sobre educação popular e

fundamentos críticos da pedagogia. Sua abordagem destaca a educação como um ato político e transformador, que transcende a simples transmissão de conteúdo.

Freire propõe uma leitura crítica da realidade, fundamentada em um diálogo emancipador entre educadores e educandos, visando superar relações opressoras e promover a transformação social. Sua concepção pedagógica, centrada em temas geradores, revela-se indispensável para compreender as demandas de sujeitos marginalizados e para construir práticas educacionais que atendam às suas realidades.

Arroyo (2023) contribui com abordagens críticas específicas para a EJA, enfatizando a necessidade de compreender os percursos de vida desses sujeitos como parte essencial do processo educativo. Sua perspectiva reconhece a EJA como espaço de valorização das trajetórias individuais e coletivas, que deve oferecer não apenas alfabetização, mas também caminhos para o acesso à cidadania plena e à justiça social. Arroyo ressalta a importância de uma pedagogia que respeite as histórias e subjetividades desses sujeitos, promovendo uma educação significativa e transformadora.

Gadotti e Romão (2011) dialogam com a pedagogia crítica, propondo uma educação voltada para a transformação social. Para esses autores, o processo educativo deve ser um espaço de luta por direitos, por meio de práticas que favoreçam a autonomia, o senso crítico e o engajamento político dos educandos. Gadotti e Romão defendem uma educação que valorize os saberes populares e se comprometa com a justiça social, reafirmando o papel dos educadores como agentes de mudança.

Soares (2009) contribui de maneira significativa para a compreensão da relação entre alfabetização e letramento no contexto educacional brasileiro. A autora distingue alfabetização, entendida como o processo de apropriação do sistema da escrita, e letramento, concebido como a participação em práticas sociais de leitura e escrita, nas quais a língua escrita é utilizada em situações reais de comunicação.

Quando articulados, esses processos tornam-se indispensáveis para a construção de uma educação efetivamente significativa e equitativa, pois não se limitam a oferecer o acesso formal ao código escrito, mas asseguram que todos os sujeitos, independentemente de suas trajetórias e condições de partida, possam usufruir das mesmas oportunidades de inserção crítica nas práticas letradas da sociedade.

Paiva (2006, 2012, 2018, 2019) compreende a EJA como um direito social e político, que precisa ser superado como ação compensatória e afirmado como política de efetivação de direitos, justiça social e equidade, articulada ao princípio da educação ao longo da vida. Para a autora, a EJA deve considerar as trajetórias, saberes e condições concretas de vida dos sujeitos jovens e adultos, rompendo com perspectivas assistencialistas. Salienta também a importância da formação docente contínua e em rede, entendida como processo coletivo e emancipador, fundamental para qualificar as práticas pedagógicas na EJA. Nesse contexto, a leitura e a escrita são concebidas como práticas sociais centrais, integrantes de um movimento permanente de formação de leitores, condição essencial para a participação crítica em sociedades organizadas em torno da cultura escrita.

De maneira articulada, essas contribuições sustentam a compreensão de que ações de alfabetização, como as desenvolvidas no PBA, somente cumprem seu papel quando reconhecidas como políticas públicas de direito, ancoradas na equidade e no fortalecimento da autonomia e da cidadania dos sujeitos.

Por fim, entre outros autores, destacam-se Cury (2002, 2005), Di Pierro (2005), Fraser (2006), Frigotto (2013), Machado (2011, 2016), Machado e Rodrigues (2012), Rummert e Ventura (2007), Sen (2001, 2007) e Silva (2024), cujos trabalhos discutem não apenas os obstáculos estruturais enfrentados pela EJA, mas também a centralidade das políticas educacionais na promoção da equidade, da justiça social e da emancipação humana, dimensões fundamentais para a efetivação do direito à educação no contexto brasileiro.

Dessa forma, as contribuições desses autores dialogam e se complementam, oferecendo suporte teórico para fundamentar uma análise crítica e reflexiva sobre o impacto das políticas educacionais voltadas à população de jovens, adultos e idosos, bem como para compreender a importância do PBA e discutir estratégias educativas que respeitem as subjetividades, promovam a equidade e contribuam para a transformação social.

1.3 O tecer da construção metodológica

Nosso objeto de estudo busca compreender as contribuições do PBA para a promoção da equidade educacional sob a ótica dos/as alfabetizadores/as em Mossoró/RN. Esse estudo está sustentado na perspectiva crítica e dialógica do

conhecimento proposta por Paulo Freire, que constitui o eixo epistemológico e metodológico desta pesquisa. Nessa concepção, o saber é entendido como fruto da interação entre sujeitos históricos, construído a partir do diálogo, da escuta e da vivência concreta. A educação, portanto, não se resume à transmissão de conteúdos, mas se configura como um ato político, profundamente vinculado à realidade e às possibilidades de transformação social.

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1979, p. 15).

Na perspectiva dialógica, a educação está intrinsecamente vinculada à política e às relações sociais, rejeitando qualquer ideia de neutralidade no processo educacional. Nesse contexto, ela se torna um caminho para a libertação dos sujeitos por meio da leitura do mundo e da palavra, ressaltando a importância das políticas públicas, do papel dos professores e da valorização da educação enquanto instrumento de emancipação. Essa abordagem exige dos/as educadores/as uma consciência de classe e uma criticidade profunda sobre o impacto de seu trabalho na formação dos sujeitos, reconhecendo que o ato de educar está diretamente relacionado à transformação das pessoas. Para tanto, é essencial que os professores compreendam de forma ampla e detalhada a realidade vivida por seus alunos, incluindo seus contextos socioculturais, econômicos e históricos, que moldam suas subjetividades e suas necessidades.

Essa compreensão permite ao educador não apenas adaptar suas práticas pedagógicas, mas também atuar como mediador de um aprendizado significativo e emancipador, que vá além da mera transmissão de conteúdos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir de maneira consciente em suas próprias realidades. Nessa perspectiva, Freire (2023b) enfatiza que o conhecimento não é algo que se transfere, mas que se constrói coletivamente em um percurso dialógico. Para ele, a educação não muda o mundo diretamente, mas transforma os sujeitos, que, por sua vez, mudam o mundo. A educação, assim, torna-se uma ferramenta essencial para a formação crítica e reflexiva, promovendo a participação

ativa dos oprimidos na sociedade e na tomada de decisões que alteram as dinâmicas sociais e as relações de poder.

A concepção crítica dialógica propõe uma educação libertadora, alicerçada na valorização dos sujeitos do processo educativo. Nessa troca de saberes entre educadores e educandos, o ensino-aprendizagem transforma-se em um ato político e de construção coletiva, voltado à conscientização e à transformação social. Essa perspectiva se alinha diretamente ao PBA, política pública destinada à alfabetização de jovens, adultos e idosos historicamente excluídos do sistema formal de ensino, reafirmando a educação como instrumento de cidadania e emancipação.

O programa, ao buscar proporcionar o acesso à leitura e à escrita e, ao mesmo tempo, valorizar os conhecimentos e subjetividades dos educandos no processo de ensino, tem o potencial de ir além da simples decodificação de palavras, promovendo a leitura de seus próprios mundos. Desse modo, possibilita a ampliação dos horizontes educacionais e conecta o aprendizado da linguagem escrita à compreensão crítica da realidade política e social dos sujeitos.

Nesse sentido, essa política educacional, quando fundamentada nos princípios da pedagogia crítica, pode não apenas combater o analfabetismo, mas também empoderar os sujeitos como protagonistas de suas vidas, possibilitando que compreendam e transformem as estruturas de desigualdade que os cercam. “Os homens enquanto ‘seres-em-situação’ encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem” (Freire, 1979, p. 19).

Nesse campo epistêmico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, reconhecida como uma ferramenta valiosa para a construção dos dados em estudos que buscam explorar em profundidade as experiências e o conhecimento produzido pelo ser humano. A abordagem qualitativa é flexível e dinâmica, permitindo adaptações durante o processo investigativo e possibilitando a interpretação de novos significados, bem como a construção de novos conhecimentos. Para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa se destaca por buscar uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, sendo ideal para investigar os significados, as experiências e as vivências das pessoas. A pesquisa qualitativa não apenas revela a complexidade dos fenômenos estudados, mas também enriquece a compreensão sobre as interações e realidades sociais como um movimento orgânico. Ainda segundo Minayo (2012, p. 622):

> Sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar.

Na pesquisa qualitativa, os principais aspectos considerados são a experiência, as vivências, o senso comum e a ação, elementos que possibilitam diferentes formas de interpretação e compreensão das realidades sociais. Esses aspectos são fundamentais para entender como as pessoas percebem, significam e se relacionam com o mundo ao seu redor. A experiência refere-se ao que cada sujeito vivencia e observa em seu cotidiano, enquanto a vivência corresponde à elaboração e à reflexão individual sobre essas experiências.

A pesquisa qualitativa envolve a compreensão das atitudes, comportamentos e significados que surgem a partir das experiências e interações humanas. Ela visa explorar em profundidade esses fenômenos, articulando conceitos e fontes de conhecimento que contribuem para a construção do objeto de estudo. Esse processo utiliza procedimentos como revisão de literatura, análise documental e entrevista semiestruturada, permitindo uma abordagem mais subjetiva e contextual. Assim, do ponto de vista metodológico, este estudo utiliza a revisão de literatura para refletir sobre as contribuições do PBA no enfrentamento do analfabetismo no país. Para Luna (1997), a revisão de literatura é uma etapa crucial na construção de uma pesquisa, pois possibilita a criação de um novo objeto de estudo e a ampliação do conhecimento sobre trabalhos já realizados.

Nesse contexto, a análise crítica da produção acadêmica existente é essencial para alcançar resultados significativos, permitindo identificar aspectos inovadores e compreender a evolução da temática ao longo do tempo na produção científica. A esse respeito, Luna (1997, p. 20) explicita:

> Uma revisão de literatura que procure recuperar a evolução de determinados conceitos enfatizará aspectos muitos diferentes daqueles contemplados em um trabalho de revisão de literatura, que tenha como objetivo, por exemplo, familiarizar o pesquisador com o que já foi investigado sobre um determinado problema de interesse.

Ressalta-se a importância da revisão de literatura no estudo proposto, por possibilitar uma apropriação aprofundada da temática, contribuindo para a definição de caminhos que conduzam aos resultados desejados. Entretanto, o trabalho de revisão não se limita ao ato de conhecer e aprofundar determinado conteúdo, mas

envolve também a tarefa de traduzir, isto é, expandir o conhecimento estudado e atribuir-lhe novos ou diferentes sentidos. Além de favorecer essa ressignificação, a revisão de literatura proporciona uma visão abrangente das discussões e abordagens já realizadas sobre o tema, permitindo identificar lacunas no conhecimento existente e oferecendo embasamento teórico sólido às questões a serem investigadas.

Dessa forma, a revisão não apenas orienta a formulação dos objetivos e hipóteses da pesquisa, mas também legitima o estudo ao ancorá-lo em debates científicos relevantes. Ao revisitar as contribuições de outros autores, o pesquisador fortalece sua análise, contextualiza melhor os resultados e assegura maior rigor acadêmico à investigação.

Para fortalecer a metodologia, é fundamental destacar a relevância da análise documental como um pilar central que orienta o desenvolvimento da pesquisa. Esse método permite ao pesquisador acessar diversas fontes de documentos oficiais, como registros, legislações, diretrizes e relatórios, que fornecem um panorama detalhado sobre o contexto institucional e histórico das ações do PBA. A análise desses documentos contribui para uma compreensão mais objetiva das intenções e resultados esperados pelo programa, complementando as percepções subjetivas captadas por meio das entrevistas.

Nesse sentido, a combinação dessas abordagens metodológicas gera uma visão mais abrangente e profunda, garantindo que o estudo se beneficie da riqueza dos dados empíricos, os quais revelam experiências, práticas e percepções vividas, articuladas ao rigor documental, que assegura a objetividade e a consistência da pesquisa, ampliando significativamente a qualidade e a credibilidade do processo investigativo. Cellard (2008) pontua que a análise documental oferece uma perspectiva histórica e contextual, essencial para compreender a evolução das políticas públicas e identificar lacunas ou desafios que podem não ser evidenciados em outras metodologias, como entrevistas etc.

Essa abordagem torna-se especialmente relevante no estudo de programas educacionais como o PBA, uma vez que a documentação oficial não apenas expressa as intenções do Estado em atender às demandas educacionais, mas também evidencia os desafios práticos enfrentados em sua implementação. Entre esses documentos, além dos já mencionados, estão os Planos Nacionais de Educação (Lei n. 10.172/2001 e Lei n. 13.005/2014) que estabelecem metas e diretrizes voltadas à erradicação do analfabetismo e à promoção da equidade educacional, propondo um

planejamento contínuo e estruturado para o setor, como a Lei n. 10.049/2016, que aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025), o qual define metas específicas para a realidade educacional do estado. Tais documentos são fundamentais para compreender o lugar da alfabetização de jovens e adultos nas políticas públicas educacionais e sua implementação nos contextos locais. Reforçam a importância da criação, manutenção, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e programas como o PBA, fundamentais para o aprimoramento do cenário educacional brasileiro.

Nesse contexto, podemos citar o Decreto n. 4.834/2003, que instituiu o PBA, assim como suas reformulações posteriores, que reafirmam o compromisso com a alfabetização de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na idade adequada, entre outros. Desse modo, o PBA materializa as exigências normativas mencionadas, consolidando-se como uma estratégia para superar o analfabetismo e ampliar as oportunidades educacionais no país.

Quanto às entrevistas, são semiestruturadas exploratórias e se caracterizam como uma ferramenta metodológica essencial nesse percurso, uma vez que permitem uma compreensão aprofundada da atuação dos/as alfabetizadores/as envolvidos/as com o PBA em Mossoró/RN. Essa abordagem direciona o foco para a atuação e as experiências de professores envolvidos na implementação e execução do PBA, buscando revelar suas contribuições, desafios e percepções acerca do programa, no tocante à promoção da equidade educacional, que é nosso objeto de estudo.

Entendemos que a entrevista é de natureza semiestruturada exploratória: “A entrevista exploratória é uma técnica surpreendentemente preciosa para uma grande variedade de trabalhos de investigação social” (Quivy; Campenhoudt, 1998, p. 70). Essa afirmativa salienta a riqueza das entrevistas como ferramenta para captar percepções e vivências que aprofundam a análise de fenômenos sociais. No contexto desta pesquisa, as percepções dos atores envolvidos no PBA no município enriquecem a relevância do estudo, ampliando o alcance dos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, Kaufmann (2013) chama a atenção para os riscos de se conduzir entrevistas de maneira engessada, sem considerar a riqueza e a singularidade das falas dos sujeitos. Uma postura aberta face às entrevistas reafirma a importância de um olhar mais plural e sensível no campo da pesquisa semiestruturada, trazendo a entrevista compreensiva para o centro do debate. Para o autor, a entrevista não deve ser reduzida a uma simples coleta de informações, mas

compreendida como um espaço de interação, no qual pesquisador e entrevistado constroem sentidos de forma conjunta.

A entrevista compreensiva, segundo Kaufmann (2013), exige alguns trajetos fundamentais para alcançar resultados significativos. Entre eles, destaca-se a centralidade da escuta, em que o pesquisador deve adotar uma postura de abertura, escutando atentamente e possibilitando que o entrevistado compartilhe suas próprias narrativas. Outro aspecto central é a subjetividade como fonte de conhecimento: a busca não é pela chamada “verdade objetiva”, mas pela compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências.

Além disso, há a necessidade de flexibilidade no roteiro, que deve funcionar como guia, mas sem impedir que o entrevistador acompanhe os caminhos abertos pela fala do participante. Cabe lembrar, conforme aponta Kaufmann (2013), que os roteiros não são estruturas rígidas, mas instrumentos que se renovam a cada encontro. Por fim, a entrevista compreensiva visa à compreensão em profundidade, permitindo acessar representações, valores, memórias e modos de pensar que constituem o universo dos sujeitos.

Com base na perspectiva das entrevistas compreensivas, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas exploratórias com sete alfabetizadores/as que atuaram no PBA em Mossoró/RN entre 2005 e 2016, buscando apreender as nuances de suas experiências, percepções e trajetórias no programa.

A localização desses sujeitos foi viabilizada com o apoio da 12ª Diretoria Regional de Educação (DIREC), que forneceu os contatos necessários. Os participantes foram selecionados a partir dos anos de atuação no programa, considerando também sua trajetória e experiência profissional, de modo a assegurar que tenham bagagem para contribuir significativamente com a pesquisa.

O objetivo central das entrevistas é compreender como ou se o programa contribuiu para a promoção da equidade educacional por meio da alfabetização de jovens, adultos e idosos no município de Mossoró-RN. A partir das falas desses/as alfabetizadores/as, é possível construir uma análise crítica sobre os avanços e as limitações do PBA, fornecendo subsídios empíricos para futuras reflexões e para o aprimoramento das políticas públicas voltadas para a EJA.

Ao trazer à tona aspectos práticos e subjetivos, esse método enriquece a investigação ao explorar a realidade sob a ótica desses profissionais, proporcionando uma análise mais contextualizada e detalhada. Destarte, as entrevistas possibilitam

capturar nuances das práticas educacionais no cotidiano escolar, evidenciando as adaptações e as estratégias que os agentes adotam para enfrentar os desafios específicos de cada contexto.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista destaca-se como uma metodologia valiosa para ampliar a compreensão de determinados fenômenos. Ela não apenas possibilita o acesso a novos aspectos que precisam ser considerados na investigação, mas também permite retificar e expandir o campo de análise previamente delimitado pelas leituras teóricas. A entrevista, nesse sentido, torna-se a principal ferramenta no processo investigativo, posto que oferece ao pesquisador uma visão mais detalhada e ajustada da realidade estudada, fazendo enxergar possíveis limitações encontradas em fontes secundárias e proporcionando uma análise mais profunda. Além disso, a flexibilidade inerente à entrevista permite que o entrevistador explore nuances não capturadas em documentos escritos, alargando assim o escopo da pesquisa e gerando uma compreensão mais completa dos contextos investigados.

É importante ressaltar os desafios envolvidos na utilização da entrevista como método de pesquisa, pois, apesar de permitir a imersão em diversos contextos e a construção de conhecimento a partir de múltiplas perspectivas, ela apresenta dificuldades na interpretação dos discursos apresentados pelos entrevistados. A complexidade reside tanto nas nuances dessas falas quanto nas diferentes formas de expressão, exigindo do pesquisador uma postura crítica e reflexiva, o que demanda não apenas atenção aos detalhes, mas também a capacidade de interpretar o conteúdo de maneira profunda e contextualizada.

Nesse sentido, Bardin (2011) expõe que a análise deve considerar tanto o conteúdo manifesto, ou seja, aquilo que é expresso de forma explícita, quanto o conteúdo latente, que corresponde aos significados implícitos, de modo a evitar simplificações e a assegurar que as contribuições dos entrevistados sejam compreendidas em toda a sua riqueza. A esse respeito, Poupart *et al.* (2012, p. 215) evidenciam:

> De um lado, as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente aprender, sendo transmitidas através do jogo de interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos.

Mesmo diante de tais desafios, essa técnica é fundamental para o desenvolvimento do estudo, visto que oferece flexibilidade para explorar questões de forma aprofundada, permitindo ao pesquisador coletar dados diretos junto aos profissionais diretamente envolvidos nas ações e vivências desenvolvidas no PBA. Em especial, essas contribuições são fundamentais para compreender a execução, a avaliação e o aprimoramento de políticas públicas voltadas para a alfabetização, como o PBA. Ao ouvir as vozes dos/as alfabetizadores/as, a pesquisa não apenas evidencia os desafios enfrentados na implementação do programa, mas também aponta estratégias que podem fortalecer a educação básica em contextos locais.

Além disso, a análise dessas percepções permite uma reavaliação crítica das práticas pedagógicas e institucionais, identificando suas limitações e potencialidades. Nesse processo, abre-se espaço para planejar e construir novos caminhos para a educação, alinhados às necessidades concretas e às particularidades dos diferentes grupos sociais. Ao captar e interpretar as experiências e percepções dos sujeitos envolvidos, a pesquisa reforça a importância do diálogo entre teoria e prática, permitindo a construção de políticas e estratégias mais contextualizadas e eficazes. Nesse sentido, a educação assume um papel estratégico ao contribuir para a transformação social, ampliando oportunidades e fortalecendo a cidadania plena para todos os sujeitos.

Tendo em vista a importância da entrevista, reflete-se sobre o uso detalhado dessa ferramenta, apontando para a entrevista semiestruturada como um recurso metodológico adequado ao contexto deste estudo. Essa abordagem se destaca por possibilitar o envolvimento dos indivíduos de forma mais natural, ao mesmo tempo que permite a aquisição de informações essenciais para responder à problemática da pesquisa. A entrevista semiestruturada exploratória, conforme Apêndice A, assume um papel fundamental no processo dialógico, valorizando tanto os dados empíricos quanto os sujeitos envolvidos na materialização das políticas educacionais.

No contexto desta pesquisa, a entrevista semiestruturada foi utilizada para explorar as experiências de alfabetizadores/as responsáveis pelas ações de alfabetização que deram vida ao PBA em Mossoró/RN. Por meio dessa metodologia, torna-se possível construir e apropriar-se de conhecimentos que enriquecem a compreensão sobre a implementação e os resultados do programa.

> Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muitos ricos e matizados (Quivy; Campenhoudt, 1998, p. 97).

Além disso, os referidos autores destacam a entrevista semiestruturada como uma das mais utilizadas nas investigações sociais. Essa modalidade não é completamente aberta, nem rigidamente estruturada, sendo caracterizada por um equilíbrio entre flexibilidade e direcionamento, o que a torna especialmente eficaz para atender os interesses específicos deste objeto de estudo.

Os/as alfabetizadores/as convidados/as para a realização da entrevista semiestruturada exploratória foram organizados/as com base em critérios como faixa etária, gênero e período de atuação no PBA, totalizando 7 alfabetizadores/as. Esse número foi considerado adequado no contexto desta pesquisa qualitativa, porque permite contemplar a diversidade de perfis e experiências dos/as alfabetizadores/as, ao mesmo tempo que possibilita uma análise aprofundada das entrevistas em consonância com os objetivos do estudo. Sendo assim, mais do que alcançar representatividade numérica, buscou-se assegurar variedade de perspectivas capazes de revelar as contribuições e os limites do PBA na promoção da equidade educacional.

Trata-se de alfabetizadores/as que, ao partilharem suas experiências, não apenas fornecem informações, mas também se tornam protagonistas no processo investigativo, uma vez que são eles que possibilitam a construção dos dados desta pesquisa. Suas falas foram gravadas e transcritas conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice B.

Esses critérios de seleção se mostram indispensáveis para captar as percepções diferentes sobre o PBA, permitindo identificar como o programa foi implementado e como suas contribuições foram percebidas ao longo dos anos. Essa organização metodológica possibilita a análise de aspectos críticos do funcionamento do programa, desde sua estrutura administrativa até suas práticas pedagógicas, no contexto da EJA em Mossoró/RN.

Ressalta-se que, para garantir o anonimato dos participantes, foram adotados procedimentos éticos rigorosos, utilizando-se identificações genéricas como

“Alfabetizador/a 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7”. Informações como idade, gênero[6] e tempo de atuação no programa são consideradas relevantes para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, preservando, contudo, sua identidade, conforme explicitado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Alfabetizadores/as do Programa Brasil Alfabetizado no município de Mossoró/RN no período de (2005 a 2016) participantes da pesquisa

Alfabetizador/a	Faixa etária	Gênero	Período de atuação
Alfabetizador/a 1	45 anos	Feminino	2005 a 2007
Alfabetizador/a 2	76 anos	Feminino	2010 a 2013
Alfabetizador/a 3	74 anos	Feminino	2009 a 2013
Alfabetizador/a 4	44 anos	Feminino	2010 a 2016
Alfabetizador/a 5	41 anos	Feminino	2013 a 2015
Alfabetizador/a 6	36 anos	Feminino	2013 a 2015
Alfabetizador/a 7	37 anos	Masculino	2013 a 2015

Fonte: Elaborado pelo autor em outubro de 2025.

É importante salientar que esse projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), conforme as diretrizes da Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, para que, assim, a pesquisa pudesse ser realizada.

Para o levantamento bibliográfico que subsidia este estudo, foram consultadas diferentes plataformas e bases de dados digitais, a saber: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)[7]; a base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online); a plataforma Google Acadêmico; e os repositórios do Grupo de Trabalho 18 (GT-18) da Associação

[6] Convém dialogar que, diante das discussões contemporâneas sobre identidade de gênero, tema que permanece como um campo delicado e sensível na sociedade brasileira, ainda marcada por preconceitos e violências, foi considerada essencial a escuta ativa dos sujeitos quanto ao uso de designações de gênero ao longo da pesquisa. Esse cuidado visou respeitar a forma como cada entrevistado/a se identifica. Durante esse processo, não foram observadas objeções por parte dos participantes em relação à forma de tratamento adotada, o que possibilitou a condução ética e respeitosa da investigação.

[7] Os trabalhos vinculados ao POSEDUC/UERN não integram o *corpus* da revisão sistemática da literatura, por se situarem fora do recorte temporal adotado neste estudo. No entanto, tais produções são mobilizadas ao longo do trabalho, especialmente no aprofundamento das análises e discussões teóricas e empíricas, em razão de sua relevância para a compreensão do objeto investigado.

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dedicado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e responsável por ampla produção teórica e empírica sobre políticas direcionadas a esse público[8]. O recorte temporal adotado compreende produções realizadas entre os anos de 2005 e 2016.

Na busca, utilizaram-se os seguintes descritores: a) Educação de Jovens, Adultos; b) Programa Brasil Alfabetizado; c) Alfabetizadores/as; e d) Equidade Educacional. Esse levantamento bibliográfico será apresentado detalhadamente ainda nesta seção, dedicada às discussões sobre a revisão de literatura.

Essa técnica desempenha um papel central na construção e desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que permite esclarecer e estruturar o percurso investigativo, situando o objeto de estudo no contexto científico nacional. Além disso, contribui para uma análise mais fundamentada e alinhada às demandas da pesquisa. A revisão de literatura desempenha um papel fundamental na construção deste estudo, porque permite não apenas identificar os fundamentos teóricos que sustentam as pesquisas, mas também contextualizar a problemática investigada e orientar a busca por respostas.

Além disso, essa etapa possibilita uma análise crítica das produções acadêmicas e documentos normativos, consolidando a base científica necessária para a compreensão do objeto de estudo. Assim, aliada à análise documental e às entrevistas semiestruturadas, a revisão de literatura contribui para uma abordagem metodológica integrada e aprofundada, garantindo maior rigor e coerência na investigação.

1.3.1 Pesquisa empírica: dos sujeitos à análise dos dados

Na construção desta pesquisa, a etapa empírica configura-se como um elemento essencial para a consolidação e a validação das reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho. Esse processo tanto reforça os argumentos discutidos na revisão de literatura quanto contribui para ampliar o entendimento sobre o fenômeno estudado a partir da escuta dos sujeitos envolvidos.

[8] Embora tenham sido realizadas buscas sistemáticas na base de dados SciELO e no repositório do (GT-18) da ANPED, não foram identificadas produções compatíveis com os objetivos da dissertação, tendo em vista os critérios de inclusão definidos.

Compreende-se, portanto, a investigação empírica como uma aliada no processo de construção do conhecimento, capaz de fundamentar as discussões com base em dados concretos, organizados e analisados de forma sistemática. Nesse sentido, conforme Mills (2009), a pesquisa empírica tem como função esclarecer dúvidas e divergências em torno dos fatos, oferecendo suporte mais sólido aos diferentes pontos de vista. Para o autor, embora os fatos tenham o papel de disciplinar a razão, é a razão que atua como força propulsora do conhecimento em qualquer campo do saber.

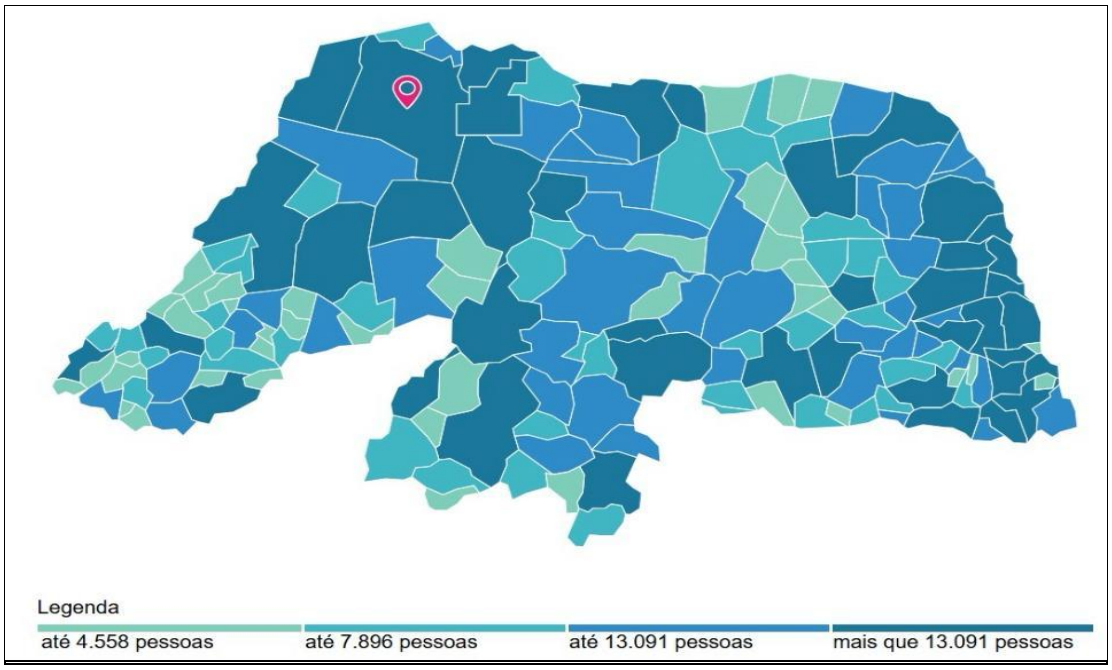
Isso posto, a dimensão empírica desta dissertação assume um papel estratégico na busca por respostas que deem sentido às inquietações que orientam a pesquisa, permitindo a construção de um saber enraizado na realidade vivida e contribuindo para o fortalecimento do debate acadêmico em torno da equidade educacional no contexto da EJA, dialogando com outras vertentes na construção do saber. A pesquisa foi realizada com alfabetizadores/as que atuaram no PBA em Mossoró/RN, selecionados/as como sujeitos de investigação por sua relevância direta na implementação do programa e por possibilitarem a construção dos dados desta pesquisa.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), o município ocupa uma área de aproximadamente 2.099,334 km², com população estimada em 278.034 habitantes, densidade demográfica de 126,03 habitantes por quilômetro quadrado e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,720, considerado alto em uma escala que varia de 0 a 1.

Em termos comparativos, Mossoró ocupava a 2ª posição em população e a 16ª em densidade demográfica entre os 167 municípios do estado. No cenário nacional, figurava nas posições 108ª e 607ª, respectivamente, entre os 5.570 municípios brasileiros[9]. A seguir, apresentamos o mapa do estado do Rio Grande do Norte com destaque para a localização da cidade de Mossoró, situada na região Oeste do estado.

[9] Informações obtidas e disponíveis no endereço eletrônico: IBGE | Cidades@ | Rio Grande do Norte | Mossoró | Panorama.

Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Norte com destaque para a cidade de Mossoró



Fonte: IBGE | Cidades@ | Rio Grande do Norte | Mossoró | Panorama.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2022 e levantamentos regionais do IBGE, estima-se que aproximadamente 10,04% da população mossoroense com 15 anos ou mais encontra-se em situação de analfabetismo, o que corresponde a cerca de 21.445 pessoas. Embora essa taxa esteja abaixo da média estadual, que é de 13,9%, permanece acima da média nacional, atualmente em torno de 7%[10].

Esses indicadores reforçam a permanência de desafios estruturais no campo educacional, especialmente entre jovens, adultos e idosos, e reiteram a importância de iniciativas como o PBA. No contexto municipal, tais ações assumem papel fundamental na promoção do direito à educação e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A realização da etapa empírica, nesse sentido, não apenas reafirma os caminhos teóricos construídos ao longo desta dissertação, como também aprofunda o campo de reflexão ao incorporar a voz daqueles que vivenciaram diretamente as ações do PBA no município. Trata-se de um momento essencial para compreender, de forma sensível e crítica, como as políticas públicas se materializam no cotidiano dos sujeitos.

[10] Disponível em: Panorama do Censo 2022.

Ao escutar as experiências dos/as alfabetizadores/as, é possível captar nuances, desafios e sentidos que os dados quantitativos muitas vezes não revelam. Essa aproximação com o chão da prática reafirma o compromisso desta pesquisa com a valorização dos saberes construídos na vivência, bem como com a defesa de uma educação pautada na equidade, na justiça social e no reconhecimento dos sujeitos como protagonistas no processo educativo.

Os sujeitos desta pesquisa são alfabetizadores/as que atuaram no PBA no município de Mossoró-RN, desde seus primeiros ciclos até o último ano de execução da política em âmbito local, encerrado em 2016. Esse encerramento ocorreu durante o governo interino de Michel Temer, que assumiu a presidência após o processo de *impeachment* que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), em um contexto amplamente questionado por diversos setores da sociedade brasileira como um golpe institucional. Esse período foi marcado por intensos desafios para a educação pública brasileira, como cortes orçamentários, reestruturações institucionais e descontinuidade de programas e órgãos educacionais, questões que serão aprofundadas posteriormente nesta dissertação.

A seleção dos participantes ocorreu por meio de amostragem intencional, com foco em sujeitos que estiveram diretamente envolvidos na implementação do PBA no período delimitado. Essa escolha metodológica é particularmente relevante, pois contempla o intervalo de maior incidência e atuação da política de alfabetização no município, assegurando um olhar aprofundado sobre a experiência local.

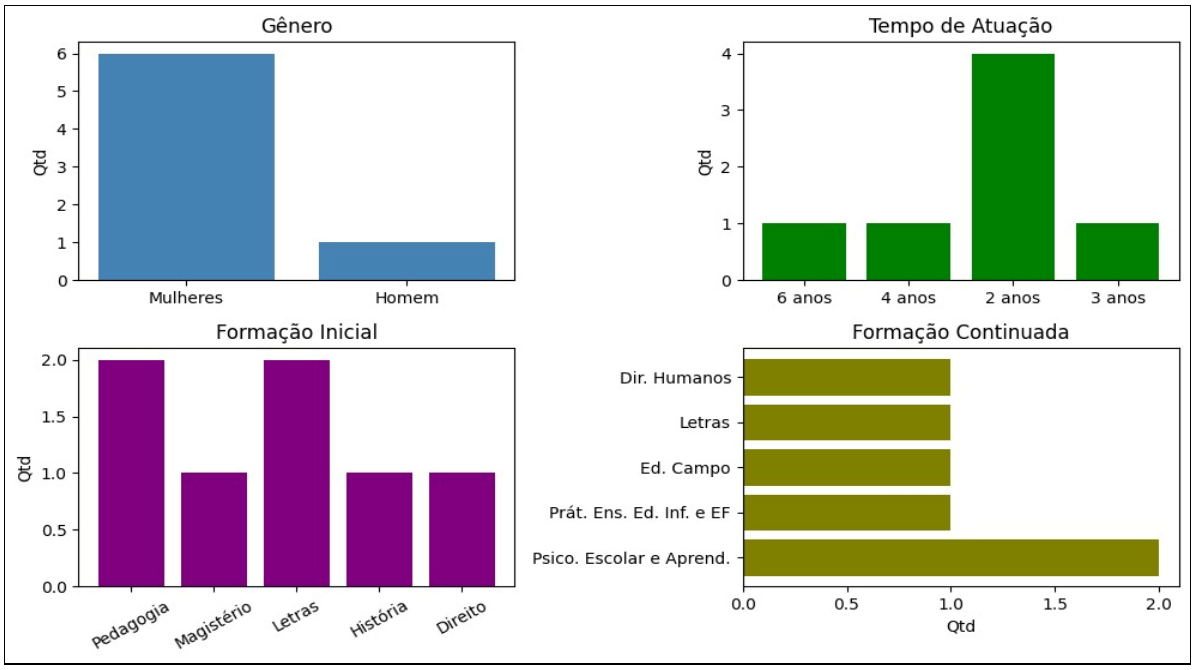
Ao privilegiar esse recorte, cria-se uma base sólida para analisar não apenas as contribuições do programa, mas também as suas limitações, permitindo compreender de forma mais precisa os impactos reais da política no contexto de Mossoró-RN. Os/as alfabetizadores/as foram localizados/as com o apoio da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, por meio da 12ª Diretoria Regional de Educação (DIREC), que forneceu os contatos necessários para chegar aos participantes, configurando-se em um processo de amostragem em rede, também conhecida como bola de neve[11].

[11] Segundo Vinuto (2014), a amostragem em bola de neve inicia-se a partir da identificação de documentos ou informantes-chave, chamados de "sementes", que auxiliam o pesquisador a localizar pessoas com o perfil desejado para a pesquisa. Esse método é especialmente utilizado quando uma amostragem probabilística é inviável ou impraticável, sendo, portanto, as sementes o ponto de partida para estabelecer os primeiros contatos e acessar o grupo-alvo do estudo.

A participação da DIREC foi fundamental para o acesso às informações sobre o funcionamento do PBA no município. Foi por meio dela que se tornou possível identificar os/as alfabetizadores/as que atuaram no programa entre 2005 e 2016, viabilizando contatos tanto presencialmente quanto por telefone e aplicativos de mensagens. Além disso, a equipe da coordenação local do PBA disponibilizou informações relevantes acerca da operacionalização do programa, como os anos de funcionamento, os critérios de formação das turmas, organizadas pelas instituições conveniadas e, posteriormente, direcionadas aos/às alfabetizadores/as, e a importância atribuída à iniciativa no contexto educacional do município.

Dessa forma, a DIREC não apenas atuou como ponte entre o pesquisador e os sujeitos da investigação, mas também colaborou no fornecimento de subsídios que possibilitaram compreender a estrutura e a dinâmica do PBA em Mossoró, reforçando sua relevância institucional no desenvolvimento desta pesquisa. A participação foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A seguir, apresenta-se o Gráfico 1, com a caracterização dos sujeitos participantes das entrevistas semiestruturadas exploratórias.

Gráfico 1 – Caracterização dos/as Alfabetizadores/as



Fonte: Elaborado pelo pesquisador em outubro de 2025.

No levantamento realizado com os profissionais que participaram desta pesquisa empírica, observou-se uma reduzida participação de profissionais do sexo

masculino nas ações do PBA no município de Mossoró. Esse dado não é apenas circunstancial, mas reflete uma realidade recorrente na educação pública brasileira, especialmente na modalidade da EJA, em que a presença masculina nas práticas pedagógicas historicamente se mostra limitada.

Tal configuração evidencia o fenômeno da feminização da docência, característica estrutural da educação básica no país, o que suscita reflexões sobre suas implicações para a dinâmica pedagógica, para o reconhecimento profissional e para a própria valorização da carreira docente. Ao mesmo tempo, esse cenário aponta para a necessidade de construção de uma escola mais plural, representativa e inclusiva, em que diferentes identidades, trajetórias e experiências possam contribuir para um processo formativo mais rico, democrático e equitativo.

Outra questão que merece destaque diz respeito à formação dos/as alfabetizadores/as participantes da pesquisa. Observa-se que a maioria possui formação inicial voltada para a educação básica, sobretudo em cursos de licenciatura, com predominância da Pedagogia, seguida de Letras, História e Direito, conforme evidenciado no gráfico, bem como a presença pontual de alfabetizador/a cuja formação inicial se restringe ao magistério. Essa configuração revela um perfil profissional majoritariamente alinhado às exigências da docência na educação básica, ao mesmo tempo que evidencia a heterogeneidade das trajetórias formativas presentes no PBA.

No que se refere à formação continuada, observa-se que parte significativa dos/as alfabetizadores/as buscou cursos de especialização em áreas como Psicologia Escolar e da Aprendizagem, Práticas de Ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Educação do Campo, Letras e Direitos Humanos. Essa diversidade formativa demonstra o empenho desses sujeitos na construção de uma prática pedagógica mais fundamentada e sensível às múltiplas dimensões que atravessam o processo educativo.

Essa busca por aprofundamento formativo revela compromisso ético e profissional com a docência, ainda que desenvolvida em um cenário historicamente marcado pela fragilidade das políticas públicas de formação continuada, sobretudo no que diz respeito à EJA. Nesse sentido, é importante ressaltar que nenhum dos/as alfabetizadores/as selecionados/as para este estudo possui formação continuada voltada especificamente para essa modalidade.

A ausência de formações direcionadas à EJA revela uma lacuna significativa no processo formativo e reforça a invisibilidade histórica dessa modalidade no âmbito das políticas educacionais. Com frequência, a EJA é tratada como uma extensão do ensino regular, desconsiderando suas especificidades, a complexidade de seus sujeitos e as múltiplas dimensões sociais, culturais e territoriais que atravessam suas trajetórias de vida. Essa realidade evidencia um desafio urgente: pensar políticas de formação inicial e continuada que dialoguem com as particularidades da educação de jovens, adultos e idosos, reconhecendo seus tempos, saberes, experiências e necessidades específicas. Somente a partir desse reconhecimento será possível fortalecer práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e comprometidas com a promoção da equidade educacional e com o direito à aprendizagem ao longo da vida.

Durante o processo de construção dos dados desta pesquisa, foram realizadas tentativas de acesso a informações quantitativas junto à 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), responsável pela gestão do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em Mossoró/RN no período investigado, bem como junto à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN). O objetivo era obter dados como o número total de alfabetizadores/as, alfabetizandos matriculados e alfabetizandos concluintes ao longo do recorte temporal estabelecido (2005 a 2016). Contudo, não foi possível obter esses documentos junto à DIREC e à SEEC/RN. Diante dessa impossibilidade, optou-se por não incluir tais dados quantitativos no escopo da pesquisa, concentrando a análise nas dimensões qualitativas da implementação do programa. Essa ausência é aqui reconhecida como uma limitação metodológica do estudo, embora não comprometa o alcance dos objetivos propostos, uma vez que a investigação se sustenta na análise aprofundada das experiências, percepções e práticas dos/as alfabetizadores/as, bem como na articulação com o referencial teórico e documental mobilizado.

A análise e a construção dos dados desta pesquisa fundamentam-se na proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que apresenta uma abordagem sistemática e interpretativa indispensável ao tratamento rigoroso dos dados em pesquisas qualitativas. Essa metodologia permite transformar informações brutas em unidades de sentido alinhadas aos objetivos investigativos, favorecendo um processo estruturado e consistente de interpretação.

Considerando que esta dissertação articula revisão de literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas exploratórias, a análise de conteúdo mostra-se especialmente pertinente por possibilitar o diálogo entre as diferentes fontes de informação, permitindo a extração de significados que se vinculam diretamente à problemática estudada. Segundo Bardin (2011), o processo analítico desenvolve-se em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

No **pré-análise**, procede-se à organização inicial do material construído, realizada por meio da leitura flutuante, definição dos critérios de seleção e delineamento das categorias preliminares, sempre orientadas pelos objetivos da pesquisa. Trata-se de uma etapa de aproximação que orienta o foco analítico e prepara o *corpus* para os procedimentos seguintes.

A **exploração do material** corresponde ao momento em que os dados são codificados, categorizados e agrupados conforme critérios de relevância, recorrência e significação. Trechos expressivos são identificados, organizados e articulados a conceitos teóricos, possibilitando a construção de um sistema de análise coerente com a problemática investigada.

Por fim, o **tratamento dos resultados** e a **interpretação** constituem a etapa na qual os dados são analisados em profundidade e confrontados com o referencial teórico. Nesse processo, elaboram-se inferências e identificam-se relações internas ao *corpus*, permitindo compreender regularidades, divergências e sentidos emergentes. As categorias definidas inicialmente foram refinadas e reorganizadas conforme as necessidades interpretativas, em consonância com os princípios da Análise de Conteúdo.

A apresentação final das categorias e dos eixos temáticos, bem como sua articulação com o *corpus* e com o referencial teórico, encontra-se sistematizada na quarta seção, na qual se desenvolve a análise interpretativa dos dados. Assim, as categorias funcionaram como eixo orientador da organização do material empírico, permitindo que a interpretação fosse conduzida de maneira coerente, rigorosa e alinhada aos objetivos da pesquisa.

A flexibilidade da análise de conteúdo, conforme destaca Bardin (2011), permite sua aplicação em diferentes tipos de materiais, como documentos, narrativas e entrevistas, o que a torna especialmente relevante neste estudo. Sua utilidade reside

na capacidade de transformar dados brutos em informações contextualizadas e dotadas de significado, ampliando a compreensão do objeto investigado.

No presente trabalho, essa metodologia possibilitou integrar percepções dos/as alfabetizadores/as, dados documentais e referenciais teóricos, permitindo identificar desafios, avanços e tensões que atravessam a implementação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em Mossoró/RN. Esse procedimento favoreceu a construção de categorias analíticas capazes de expressar de forma sistemática as percepções dos alfabetizadores/as sobre o programa.

Conforme enfatiza Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo consiste em um "[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visando obter, por meio de indicadores, inferências sobre sua produção e recepção". Tal perspectiva evidencia o potencial da técnica para revelar sentidos não explícitos e permitir leituras aprofundadas sobre os materiais analisados. Aplicada ao contexto desta pesquisa, a análise de conteúdo desempenhou um papel fundamental na organização e interpretação dos dados, permitindo articulá-los ao referencial teórico e aos objetivos da investigação.

Ao oferecer rigor metodológico aliado à flexibilidade interpretativa, essa abordagem proporcionou uma leitura crítica e sensível da realidade estudada, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das práticas educacionais, dos desafios enfrentados e das potencialidades do PBA no contexto mossoroense. Desse modo, a análise de conteúdo permitiu uma sistematização consistente das informações, iluminando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e possibilitando a construção de inferências fundamentadas sobre o Programa Brasil Alfabetizado e suas contribuições para a equidade educacional em Mossoró/RN.

1.4 Estrutura da dissertação

Na primeira seção, apresentamos a introdução, na qual discutimos a formação do pesquisador, as descobertas e os aprendizados que moldaram seu percurso acadêmico, bem como as aproximações iniciais com o objeto de estudo. Nessa seção, também são explicitados a justificativa, a delimitação do problema de pesquisa, os objetivos, uma breve fundamentação teórica e o percurso metodológico adotado.

Destacamos o lócus da pesquisa, caracterizando o espaço no qual o estudo será realizado e suas especificidades. Caracterizamos os sujeitos da pesquisa, os alfabetizadores e alfabetizadoras que participaram do programa, cujas experiências e percepções são essenciais para a análise proposta. Justificamos a adoção da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), como método de tratamento dos dados, evidenciando sua relevância para sistematizar e compreender as contribuições do PBA para a equidade educacional, de acordo com os objetivos do estudo.

A segunda seção desta dissertação é dedicada à revisão de literatura. Apresentamos a revisão de literatura sobre o PBA entre 2005 e 2016, que estabelece a revisão bibliográfica do estudo e contextualiza as discussões sobre essa política educacional.

Na terceira seção desta dissertação, apresentamos o referencial teórico que sustenta a análise do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), articulando os fundamentos teóricos com as legislações que orientam a política educacional no Brasil. Essa fundamentação se apoia em autores que refletem criticamente sobre a educação popular e a alfabetização, como Arroyo (2017), Freire (1996, 2023a, 2023b, 2024), Machado (2016), Paiva (2006, 2018), Romão e Gadotti (2011), entre outros, cujas contribuições são centrais para compreender os desafios e as potencialidades da EJA.

Além das referências teóricas, essa seção contempla os principais marcos legais que orientam a educação brasileira. Entre eles, destacam-se: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB n. 1/2000); o Plano Nacional de Educação, em suas versões de 2001 (Lei n. 10.172/2001) e de 2014 (Lei n. 13.005/2014); o Decreto n. 4.834/2003, que instituiu o PBA (bem como suas reformulações posteriores); e a Lei n. 10.049/2016, que aprovou o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025).

Somam-se a esses documentos o Projeto de Avaliação Diagnóstica da EJA, o Programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola (2005), o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA (2009), a Declaração de Belém (2009), o Marco de Ação de Belém (2010) e o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2024).

Na quarta seção, são apresentados e discutidos os resultados das entrevistas semiestruturadas exploratórias realizadas com os sete alfabetizadores/as que

atuaram PBA em Mossoró/RN, entre os anos de 2005 e 2016. Essa seção busca interpretar as entrevistas dos sujeitos à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo compreender como suas experiências revelam as contribuições, limitações e desafios do programa.

Mais do que descrever os dados, essa parte da dissertação estabelece um diálogo entre as falas dos/as alfabetizadores/as e o referencial teórico, evidenciando como a prática cotidiana se relaciona com os princípios da equidade educacional e com as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, sintetizando as principais contribuições do PBA para a promoção da equidade educacional em Mossoró/RN. São destacados os avanços alcançados e os desafios ainda existentes, fornecendo uma análise crítica sobre os resultados da pesquisa. Além disso, são sugeridas estratégias para o aprimoramento das políticas públicas de alfabetização **e** indicados possíveis caminhos que venham a contribuir para o fortalecimento da EJA no Brasil, na promoção e no fortalecimento da equidade na educação pública.

2 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: UMA REVISÃO DE LITERATURA DE 2005 A 2016

Nesta seção, apresentamos a revisão de literatura sobre o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), instituído pelo Decreto n. 4.834/2003, com ênfase no período de 2005 a 2016. O objetivo é dialogar com pesquisas que abordam a temática, promovendo reflexões aprofundadas sobre a implementação dessa política pública e suas contribuições para a educação básica voltada a jovens, adultos e idosos no Brasil.

Ao realizarmos essa revisão de literatura, compreendemos que a metodologia não se limita ao ato de repetir ou reproduzir o que já foi dito por outros pesquisadores, mas se constitui como espaço de diálogo e de (re)construção coletiva do conhecimento. Essa compreensão pode ser aproximada da perspectiva apresentada por Federici (2019), obra em que a autora discute a importância de práticas coletivas e solidárias na construção de alternativas sociais. Nas notas da tradução, o Coletivo Sycorax (2022) amplia esse debate ao afirmar que a própria tradução deve ser entendida como um ato comunizante, um gesto de solidariedade e não de mera fidelidade. Assim como a tradução é concebida nesse sentido ampliado, a revisão de literatura também pode ser entendida como prática coletiva, crítica e criadora, capaz de produzir novos significados e ampliar as lutas em torno do direito à educação.

Revisar, nesse sentido, não significa apenas organizar o que já foi produzido, mas requalificar esse material a partir de um olhar situado, ampliando sentidos e aproximando-o das questões que mobilizam este estudo. Assim, ao revisitarmos pesquisas sobre o PBA no período de 2005 a 2016, compreendemos essa tarefa como um exercício questionador e engajado, que se inscreve nas lutas mais amplas pela efetivação do direito à educação e pelo enfrentamento das desigualdades históricas que marcam a trajetória da EJA.

Isso posto, o trabalho de revisão aqui apresentado não se reduz a um levantamento bibliográfico, mas busca integrar diferentes vozes em um campo comum de reflexão, fortalecendo a análise sobre os caminhos, limites e possibilidades do PBA no contexto brasileiro. O recorte temporal adotado nesta pesquisa possibilita um alinhamento mais consistente com a estrutura desta dissertação, o que permite uma análise detalhada da trajetória do programa, suas reformulações ao longo dos anos,

bem como seus avanços e desafios na promoção da alfabetização de jovens, adultos e idosos.

A revisão de literatura, com base nas produções acadêmicas existentes sobre o tema, constituiu o ponto de partida deste estudo. No caso deste trabalho, direcionamos nossa busca para a área de educação, com foco específico no PBA. Para tanto, foi realizada uma busca criteriosa por títulos, resumos e palavras-chave que orientassem a discussão sobre o PBA. Foram analisados diversos trabalhos acadêmicos, identificando como os autores abordam o tema e estabelecendo conexões relevantes com esta pesquisa.

Essa flexibilidade permite que a revisão de literatura sirva tanto para embasar o estudo quanto para identificar lacunas no conhecimento, orientando o pesquisador na formulação de questões e hipóteses relevantes, possibilitadas por meio das colocações dos autores, nas aproximações com o objeto de estudo e nas suas divergências, o que torna possível uma análise mais crítica e aprofundada. Desse modo, a revisão de literatura não apenas apoia a formulação do problema de pesquisa, mas também orienta o pesquisador na escolha de metodologias, no refinamento das hipóteses e no alinhamento teórico da investigação.

Com base em Almeida (2023), a revisão bibliográfica consiste na reunião de produções textuais, especialmente teses e dissertações, com o objetivo de compilar diferentes perspectivas sobre o tema investigado, permitindo ao pesquisador visualizar tanto os pontos de convergência quanto as divergências entre os autores, o que amplia as possibilidades de análise, inovação e contribuição científica.

A seleção dos estudos mais pertinentes baseou-se na análise de resumos, palavras-chave, objetivos e conclusões, garantindo a inclusão de materiais fundamentais para o desenvolvimento da dissertação. Esse processo possibilitou a construção de uma base teórica sólida, indispensável para a interpretação dos dados e a compreensão do impacto do PBA na alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Esse processo foi determinante para a estruturação do estudo, garantindo coerência teórica e metodológica na abordagem do problema de pesquisa. “As leituras e os fichamentos feitos durante esse processo possibilitam a construção dos aportes teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa, permitindo-nos compreender melhor o objeto a ser investigado” (Almeida, 2023, p. 31). Dessa forma, a revisão de

literatura consolidou-se como um pilar essencial para a contextualização do PBA no cenário educacional brasileiro.

A seguir, são descritas as etapas que compuseram o levantamento bibliográfico desta pesquisa. Primeiramente, foram selecionadas as plataformas e as bases de dados nas quais a busca foi realizada. Em seguida, definiu-se um conjunto de descritores que orientaram a pesquisa, garantindo a identificação de estudos relevantes para a temática abordada. O levantamento bibliográfico foi desenvolvido em sete fases interdependentes.

A primeira fase consistiu na definição dos descritores que orientaram toda a pesquisa, assegurando precisão e coerência na busca por estudos relevantes. Na segunda fase, foram realizadas consultas na BDTD, reconhecida por reunir a produção acadêmica dos programas de pós-graduação de todo o país. A terceira fase contemplou a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que oferece um panorama abrangente da produção científica nacional, possibilitando a identificação de pesquisas consolidadas sobre a temática investigada.

A quarta fase envolveu a consulta ao acervo do POSEDUC/UERN, com o objetivo de localizar estudos produzidos no contexto institucional mais próximo da realidade investigada. Na quinta fase, realizaram-se buscas na base de dados SciELO, biblioteca digital reconhecida pela curadoria de periódicos científicos de acesso aberto. A sexta fase correspondeu às buscas complementares realizadas na plataforma Google Acadêmico e no Repositório do Grupo de Trabalho 18 (GT-18) da ANPEd, que reúne produções qualificadas sobre a EJA.

Por fim, a sétima fase consistiu na análise e na sistematização dos materiais efetivamente selecionados, etapa fundamental para a organização da revisão de literatura e para a definição dos aportes teóricos que sustentam este estudo. Foram iniciadas as primeiras buscas por trabalhos acadêmicos na BDTD, utilizando os seguintes descritores: *educação de jovens, adultos e idosos*; *Programa Brasil Alfabetizado*; *alfabetizadores/as*; e *equidade educacional.*

Um aspecto que chamou a atenção durante essas buscas foi a baixa representatividade de trabalhos que mencionavam a figura do idoso. Quando o descritor “*idoso”* foi incluído na primeira plataforma trabalhada, o número de resultados foi extremamente insatisfatório, um total de apenas cinco trabalhos, quatro dissertações e uma tese, nenhum deles alinhado ao foco desta pesquisa.

Essa ausência de estudos relacionados ao idoso no contexto do PBA nos levou a retirar esse termo dos descritores e seguir as buscas sem essa especificação, o que foi adotado nas outras plataformas. Vale salientar que, mesmo com o uso do booleano “and” nas pesquisas, os resultados também foram os mesmos.

Em uma nova etapa de pesquisa, foram utilizados os descritores: *educação de jovens e adultos*; *Programa Brasil Alfabetizado*; *alfabetizadores/as*; e *equidade educacional*. Nesse momento, encontramos um total de 62 trabalhos acadêmicos, sendo 43 dissertações e 19 teses. Após análise criteriosa dos títulos, resumos, palavras-chave e considerações finais, foram selecionados 04 estudos relevantes para a nossa temática, sendo 03 dissertações e 01 tese.

Esses trabalhos foram considerados fundamentais para o embasamento teórico e para o aprofundamento das discussões acerca do PBA e suas implicações na EJA. Destacamos os trabalhos selecionados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Textos selecionados – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Título	Autor/a	Ano	IES	Tipo
Estudo Sobre o Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba: limites e possibilidades (2003-2010).	Cavalcante, Rejane de Barros.	2011	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
Egressos do Programa Brasil Alfabetizado: desafios sobre continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde/PB.	Cavalcante, Arilu da Silva.	2012	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
Memórias de Alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado (2003-2010)	Silva, Thayana Priscila Domingos da.	2016	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
Da Alfabetização a Escolarização: busca pela continuidade dos estudos de egressos do Programa Brasil Alfabetizado/Fortaleza Alfabetizada.	Moreira, Rejane Mary.	2016	Universidade Federal do Ceará	Tese

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O Quadro 2 apresenta as produções selecionadas na BDTD, detalhando seus respectivos títulos, autores, ano de publicação, instituição de origem e tipo de trabalho. A análise dos títulos, resumos, palavras-chave e considerações finais dessas pesquisas possibilita uma visão ampliada sobre as discussões relacionadas ao PBA, além de aprofundar a compreensão sobre sua relevância na construção teórica desta dissertação. Esse processo foi adotado nas demais plataformas consultadas.

Um aspecto positivo que merece destaque é a expressiva contribuição da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialmente por meio da linha de pesquisa “Processos de Ensino-Aprendizagem e Educação Popular[12]”. Essa linha tem se dedicado a temas relevantes como os movimentos sociais, os conhecimentos historicamente construídos, a alfabetização e a educação popular, refletindo um compromisso acadêmico com a formação crítica e transformadora.

Tal protagonismo reforça a importância desse espaço institucional como polo de produção de conhecimento sobre a EJA, sendo referência não apenas para esta dissertação, mas também para inúmeras outras pesquisas comprometidas com a justiça social.

Nos trabalhos selecionados, ressalta-se a predominância da abordagem qualitativa, associada ao uso de metodologias diversas, como análises documentais e entrevistas semiestruturadas, ampliando o escopo das investigações sobre o PBA. Essas produções exploram tanto os desafios e possibilidades do programa na educação básica quanto sua operacionalização nos sistemas de ensino.

Ao analisar as conexões entre esta dissertação e as produções acadêmicas identificadas, percebe-se que esses estudos se entrelaçam com a discussão aqui desenvolvida. Além dos títulos e do recorte temporal adotado, foram examinadas as palavras-chave presentes nos resumos, identificando aquelas que mais dialogavam com a abordagem deste estudo e permitindo uma seleção mais criteriosa das obras analisadas.

Durante a construção da revisão de literatura, tornou-se fundamental aprofundar a análise dos referenciais teóricos dos trabalhos selecionados, permitindo compreender suas conexões e consolidar uma base sólida para esta pesquisa. Esse processo possibilitou identificar diferentes perspectivas filosóficas que orientam os estudos sobre o PBA e sua relação com a equidade educacional.

---

[12] LINHA 1 – EDUCAÇÃO POPULAR. Ementa: Estudar a Educação Popular, destacando os percursos histórico-culturais e educativos, as abordagens teórico-metodológicas, campos de saberes e partilhas em experiências vinculadas aos: movimentos sociais, educação de jovens e adultos, educação do campo, saúde coletiva, educação pública e educação comunitária. Disponível em: https://ce.ufpb.br/ppge/contents/menu/institucional/linhas-de-pesquisa. Acesso em: 3 jul. 2025.

Foram encontrados autores cujas contribuições dialogam diretamente com a abordagem deste estudo, fornecendo subsídios teóricos essenciais para compreender o impacto do PBA na equidade educacional. Destacam-se Arroyo (2006), Freire (2009, 2005, 1998, 1996, 1979), Gadotti (2007), entre outros, cujas reflexões aprofundam a compreensão das políticas educacionais voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos, fortalecendo a educação como um direito fundamental.

Observa-se que a maioria das pesquisas analisadas aborda contextos da região Nordeste, o que reafirma as informações já discutidas ao longo deste trabalho. Essa predominância reflete o fato de que a região concentra os maiores índices de analfabetismo no país, justificando a intensificação de estudos voltados para essa realidade.

Cavalcante (2011) investiga a implantação e a operacionalização do PBA no enfrentamento do analfabetismo no Estado da Paraíba entre 2003 e 2010. A pesquisa busca compreender a realidade local para analisar as expectativas atribuídas ao programa e sua proposta pedagógica sob a ótica dos alfabetizadores.

Além disso, examina as percepções dos educadores sobre a efetividade do PBA e as oportunidades proporcionadas aos educandos, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre seus impactos e limitações no contexto educacional paraibano.

O estudo evidencia as dificuldades na implementação do PBA nesse contexto, destacando desafios como a falta de formação continuada, a desvalorização docente e a escassez de materiais pedagógicos adequados. O estudo também aponta como a extrema pobreza impacta diretamente os alfabetizandos, dificultando sua permanência nos espaços educativos.

Por meio das entrevistas realizadas com o grupo de educadores, a autora demonstra diversas limitações do Programa, salientando a falta de acompanhamento, avaliação sistemática e materiais didáticos adequados, assim como a elevada taxa de desistência e a discrepância entre o número de educandos cadastrados e a frequência diária nas turmas.

Com base nos estudos conduzidos junto a esses alfabetizadores, a autora reforça que a evasão escolar permanece como um dos principais entraves à efetividade do Programa Brasil Alfabetizado, comprometendo a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

No tocante às possibilidades, destaca-se um avanço observado no município: a responsabilização dos entes executores pelo encaminhamento dos alfabetizandos para a EJA, promovendo a continuidade dos estudos e ampliando as oportunidades educacionais desses sujeitos.

De acordo com Cavalcante (2011), ao longo do percurso investigativo, foi possível identificar que uma das possibilidades previstas no Programa Brasil Alfabetizado se refere à exigência de que os entes executores encaminhem os educandos alfabetizados para turmas da EJA, com o objetivo de garantir a continuidade da escolarização.

Essas questões dialogam diretamente com nossa dissertação ao trazerem reflexões sobre as condições reais e os desafios que o PBA enfrenta para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência dos alfabetizandos em um processo educacional inclusivo. O cenário reforça a necessidade de aprimoramento dessa política pública, considerando tanto seus entraves estruturais na operacionalização administrativa quanto suas contribuições efetivas para a erradicação do analfabetismo.

Silva (2016) investiga as percepções das alfabetizadoras do PBA na capital paraibana, buscando compreender como elas ressignificam suas práticas e contribuições na luta pela visibilidade de sujeitos historicamente marginalizados. Por meio de entrevistas, a autora analisa as experiências dessas profissionais, destacando sua atuação no programa e os desafios enfrentados no cotidiano da alfabetização.

Além dos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, a pesquisa aponta a falta de valorização das alfabetizadoras, tanto no aspecto financeiro quanto no reconhecimento profissional. O estudo revela como essas educadoras enfrentam precariedade nas condições de trabalho e ausência de formação continuada, o que compromete a efetividade do programa. Muitas relataram sentir-se invisibilizadas pelo sistema educacional, o que impacta sua motivação e permanência no programa.

A valorização do trabalho docente e o reconhecimento de suas trajetórias e construções sociais e culturais são aspectos fundamentais para a promoção de uma educação mais equitativa e transformadora. Como aponta Silva (2016), possibilitar a escuta das vozes das alfabetizadoras do PBA significa ressignificar tempos e ausências, trazendo à tona narrativas que foram historicamente apagadas e ignoradas.

> Lançar luz às memórias por meio das narrativas das alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado é algo que significa ressignificar tempos e ausências, preenchendo-as e adotando-as de sentidos. Possibilita a reprodução de fragmentos das lembranças, das imagens, das trajetórias de vida e de lugares diversos na sociedade. São espaços de amplitude cultural, haja vista que é nas relações cotidianas que se edificam saberes e experiências dos sujeitos excluídos, por isso, apagados pelo tempo e ignorados pelas versões históricas oficiais (Silva, 2016, p. 26).

Para que a equidade nos sistemas de ensino seja efetivada, é imprescindível que o poder público e as instituições educacionais assumam um compromisso concreto com a valorização dos educadores, assegurando-lhes recursos, formação e reconhecimento social. Somente dessa forma será possível consolidar políticas educacionais mais justas, que respeitem e valorizem as especificidades dos sujeitos envolvidos.

A valorização do trabalho docente na EJA deve ser entendida como elemento central para a efetividade de programas como o Brasil Alfabetizado. Paiva (2012) defende que a formação docente voltada para a EJA deve ser concebida como um processo contínuo, capaz de considerar as condições reais de trabalho e a diversidade dos sujeitos atendidos. A autora acrescenta que essa formação somente alcança efetividade quando articulada à valorização profissional, compreendida como dimensão indispensável para fortalecer a atuação dos educadores e garantir a qualidade da modalidade.

Nesse horizonte, Paiva (2012) ainda enfatiza que a formação docente para a EJA deve ser concebida em uma perspectiva que valorize os saberes da experiência, possibilitando a construção de novos sentidos para a prática pedagógica. Nessa perspectiva, a presença do educador vai além da simples transmissão de conteúdos, assumindo um papel social e político que reafirma a equidade e o direito à educação como dimensões indissociáveis da justiça social.

Compreender as contribuições e os desafios das alfabetizadoras do PBA possibilita um olhar mais crítico sobre a necessidade de fortalecimento das políticas educacionais voltadas para a EJA, garantindo que esses profissionais sejam efetivamente reconhecidos e valorizados. Destarte, o PBA pode cumprir seu papel na promoção de uma educação inclusiva, equitativa e comprometida com a transformação social.

Em seguida, Cavalcante (2012) analisa os fatores que levam os educandos do PBA, na cidade de Conde, na Paraíba, a permanecerem ou desistirem do programa. Seu estudo permite entender, a partir da vivência desses sujeitos, como ocorre a materialização dos anseios, sonhos e desafios presentes nesse processo educacional, possibilitando captar suas percepções acerca do impacto do programa em suas trajetórias, bem como suas limitações.

Essa abordagem epistemológica dialoga com a perspectiva de Freire (1996), que enfatiza a importância de criar condições para que os educandos se reconheçam como sujeitos ativos no próprio processo de aprendizagem. A partir dessa compreensão, os indivíduos não apenas percebem as oportunidades que a educação pode proporcionar, mas também identificam os obstáculos que dificultam sua permanência na escola e a continuidade dos estudos. No contexto do PBA, essa visão crítica é essencial para compreender os desafios estruturais e operacionais do programa, como a falta de suporte contínuo e a ausência de articulação com a educação formal, que impactam diretamente a efetividade da política pública.

Nessa perspectiva, ao analisar o programa sob a ótica dos educandos, torna-se possível identificar de maneira mais concreta as limitações e possibilidades da alfabetização de jovens, adultos e idosos, dando visibilidade às vozes dos sujeitos diretamente envolvidos nessa realidade. Analisar o PBA sob a ótica dos educandos é essencial para compreender sua efetividade, visto que permite observar de perto como acontece a operacionalização da alfabetização na prática. Esse olhar permite identificar as expectativas, os sonhos e as dificuldades vividas ao longo do processo educativo, possibilitando entender e valorizar as experiências daqueles que participaram diretamente dessa política pública.

A autora enfatiza os principais desafios e entraves que comprometem o êxito do programa, evidenciando, entre outros fatores, sua desconexão com a continuidade dos estudos em níveis posteriores, o que reforça dados já discutidos em pesquisas anteriores. Além disso, são apontadas dificuldades estruturais e operacionais que influenciam sua execução. Ainda para Cavalcante (2012, p. 65):

> O PBA ainda vive o desafio de articulação com a EJA, para garantir que os egressos não só tenham acesso à educação, mas também permaneçam estudando e tentando realizar seus sonhos. Pensar em continuidade dos estudos na EJA passa pela discussão do lugar das demandas dos sujeitos vinculados ao programa.

Em face das colocações da autora, reafirmam-se os desafios históricos que permeiam a operacionalização do programa, reacendendo debates a respeito de sua efetividade e salientando a necessidade de compreender e valorizar as perspectivas, anseios e condições sociais dos educandos. Esses fatores são determinantes tanto para o sucesso do processo de alfabetização quanto para a continuidade dos estudos.

A análise do PBA sob a ótica dos educandos, como enfatizado pela autora, evidencia seu papel central no processo educativo. Esse enfoque reforça a necessidade de ações sensíveis e alinhadas às realidades e especificidades sociais que compõem o cenário educacional brasileiro, garantindo que políticas como o PBA sejam mais eficazes, inclusivas e sistematizadas com as demais etapas da educação básica.

Observa-se, portanto, a importância de um olhar atento desde a formulação das políticas até a execução das ações, considerando a relação direta com os educandos em sala de aula, seu contexto social para políticas mais eficazes. “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado” (Freire, 1996, p. 46-47).

Nos achados da pesquisa, foi possível responder ao que o estudo se propôs a discutir, uma vez que reafirma as aspirações pessoais que contextualizam o programa através dos educandos e de seus desejos pessoais, profissionais e sociais, acompanhado de dilemas e desafios para a sua permanência. No estudo realizado, é possível entender, através dos achados da pesquisadora, vários motivos que contribuem para a desistência desses sujeitos do programa. Dentre os mais claros, estão os afazeres domésticos, a distância da escola, onde o PBA é oferecido, e a não possibilidade de um bom relacionamento com os demais em sala de aula.

Tais fatores reforçam a necessidade de que as políticas educacionais e as instituições de ensino adotem uma perspectiva mais sensível à equidade educacional, considerando as múltiplas realidades dos educandos. A valorização da identidade, o reconhecimento dos desafios enfrentados por esses sujeitos e a criação de estratégias que atendam às suas necessidades específicas tornam-se fundamentais para garantir sua permanência e êxito no processo educativo. Considerando os motivos que levam os egressos do programa a permanecerem no processo educativo, a autora destaca:

> Nesse contexto, chama-nos a atenção o fato de as alunas entrevistadas buscarem a escola não tanto pela certificação ou promoção em séries mais elevadas, mas para aprender a habitar o mundo no momento presente e se relacionar, de forma mais harmoniosa, mais autônoma, considerando as demandas imediatas exigidas no âmbito familiar e social (Cavalcante, 2012, p. 142).

As contribuições de Cavalcante (2012) apontam que, para muitos alunos, a escola não representa apenas um meio de ascensão acadêmica, mas também um espaço de pertencimento e desenvolvimento social. Nesse sentido, a busca pela alfabetização está profundamente ligada às necessidades imediatas do cotidiano e à autonomia nas relações familiares e sociais. Dessa forma, promover a equidade não significa apenas oferecer acesso à educação, mas assegurar condições que possibilitem a aprendizagem significativa e contínua. Isso envolve a criação de estratégias que respeitem as particularidades dos educandos, garantindo que permaneçam no processo educativo e possam, de fato, transformar suas vidas por meio da educação.

Em prosseguimento à discussão sobre acesso e permanência na educação, Moreira (2016) analisa, a partir das visões dos educandos, como se dá a continuidade dos estudos pós Programa Brasil Alfabetizado na cidade de Fortaleza (PFA), Ceará, assim como as contribuições do programa nesse processo educativo. No município, o programa foi operacionalizado sob a nomenclatura PFA. A autora explicita a necessidade de aprofundar essa investigação, ressaltando:

> Entendo ser necessária uma investigação que permita compreender a contribuição desse programa quanto ao incentivo à continuidade dos estudos na EJA, além de recuperar a trajetória de vida desses alunos, localizando a pertinência ou centralidade da escolarização em suas vidas (Moreira, 2016, p. 25).

No estudo, observa-se um forte alinhamento das discussões com a perspectiva da equidade educacional no âmbito do PBA. O escrito aborda de maneira sensível e criteriosa a visão dos sujeitos em processo de alfabetização, evidenciando seus planos, desejos e anseios sociais. Ainda se discutem os rumos futuros dessa população que, mesmo à margem da sociedade, reivindica seu direito de ser e existir, tanto dentro quanto fora dos espaços educativos.

A esse respeito, torna-se imprescindível que as políticas educacionais, especialmente as voltadas para a EJA, compreendam os contextos específicos de seus públicos. Assim, programas como o PBA poderão não apenas se desenvolver,

mas também manter uma conexão efetiva com as reais necessidades e expectativas dos sujeitos que buscam a escolarização como instrumento de transformação social.

Na pesquisa, foi explicitado como esse programa de alfabetização foi concebido na capital cearense. O que chamou a atenção foi a estrutura emancipatória que se desenvolveu, observando o processo de alfabetização de maneira mais ampla, humana e voltada aos direitos humanos dos indivíduos. Nesse sentido, Moreira (2016, p.19) ressalta:

> Com base nesse direito constitucional, confirmado e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996) que transformou a EJA em modalidade da educação básica, no Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001) e demais resoluções e dispositivos legais, a SME de Fortaleza, cumprindo seu papel constitucional, estruturou o Programa com características próprias. Seu objetivo era garantir os direitos educativos à população jovem e adulta desescolarizada, contribuindo para superar a histórica descontinuidade entre a alfabetização e a escolarização na EJA.

Moreira (2016) pontua que o PFA foi concebido com a perspectiva de oferecer uma educação acessível a jovens e adultos que estavam fora da escola. O programa entendia a alfabetização não como um fim em si mesma, mas como o ponto de partida para uma trajetória educacional mais ampla. Além disso, o PFA tinha como objetivo garantir a continuidade dos estudos aos egressos da alfabetização, assegurando uma educação permanente para um público historicamente excluído do direito à escolarização. Sendo assim, buscava proporcionar um ambiente de acolhimento e igualdade de oportunidades para todos aqueles que tinham esse direito.

No estudo, foram abordadas as contribuições do programa, sob a ótica dos educandos, para o sucesso escolar e a continuidade dos estudos. O trabalho salienta de forma positiva as ações desenvolvidas na cidade, como contextualiza a autora:

> A pesquisa mostrou que o PBA/PFA teve a preocupação em estimular e orientar os educandos para continuar os estudos na EJA, cumprindo assim seu objetivo. Desse modo, a busca pela escolarização representou para esses sujeitos a possibilidade de melhor qualidade de vida. Tal melhoria esperada no campo da profissão, ou seja, a elevação da escolaridade, do acesso a uma profissão e um trabalho, como também uma melhor remuneração (Moreira, 2016, p. 158).

Em resposta ao objetivo geral da tese, identificou-se que os motivos para a continuidade dos estudos na EJA, sob as perspectivas dos educandos, vão além do aprimoramento dos saberes escolares. A pesquisa revelou que, além do desejo de

aprender mais, os alunos buscavam desenvolver habilidades de leitura e escrita, compreender melhor o que liam, manter a mente ativa e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho.

Outros fatores mencionados incluem o interesse em aprender a utilizar o computador e a internet, bem como a busca pela realização pessoal e pela felicidade. Para Moreira (2016, p. 157), “esse reconhecimento da importância da escola é amplo, na medida em que a aquisição das habilidades da leitura e da escrita contribuem para a inclusão dos sujeitos na sociedade e para a redução das desigualdades sociais”.

Nessa perspectiva emancipatória e democrática que busca promover a equidade em face da alfabetização, Freire (2023a) analisa a alfabetização em um sentido mais amplo. Para o autor, ela pode tanto servir à reprodução das estruturas sociais existentes quanto atuar como um conjunto de práticas culturais voltadas à transformação, promovendo mudanças democráticas e emancipatórias.

Mesmo diante de pontos positivos, Moreira (2016) aponta uma série de dificuldades enfrentadas pelos educadores da EJA, como a presença de alunos em situação de liberdade condicional que frequentam as aulas apenas para prestar contas à justiça, a desvalorização do horário destinado ao planejamento pedagógico, que muitas vezes coincide com o dia das formações, e a falta de assiduidade dos educandos, o que compromete o avanço dos conteúdos trabalhados.

Além disso, a autora explicita a inexistência do Segmento I da EJA em algumas escolas e a ausência de formação específica dos professores para atuar com esse público, o que agrava ainda mais os desafios enfrentados no cotidiano educativo. De acordo com a autora:

> Embora existam desafios a serem enfrentados, a pesquisa constatou que a experiência do PBA/PFA foi válida, no que diz respeito ao incentivo direcionado à continuidade dos estudos por parte dos egressos, na EJA. Apesar de o programa não continuar sendo ofertado, é necessário ressaltar que os resultados e registros desta pesquisa podem contribuir para que o fortalecimento da luta pelo direito à educação, negado a muitos, não se restrinja ao direito da alfabetização, sendo ampliado para a continuidade da escolarização nas turmas de EJA (Moreira, 2016, p. 159).

Desse modo, a pesquisa permitiu compreender, mesmo diante desses desafios, como o programa foi desenvolvido no contexto cearense, considerando as subjetividades, expectativas e aspirações dos educandos ao longo de sua implementação. A articulação entre as experiências individuais e as diretrizes do

programa evidencia a importância de estratégias que respeitem as realidades sociais e culturais dos sujeitos atendidos.

Observa-se que o PBA, por meio do Programa Fortaleza Alfabetizada, teve um papel significativo na realidade local. Além de promover a alfabetização, contribuiu para incentivar a continuidade dos estudos, ampliando as oportunidades educacionais e fortalecendo um percurso mais equitativo para jovens, adultos e idosos, reafirmando a educação como um direito fundamental. O que foi constatado diante do escrito revela que é possível esse olhar sensível sobre o educando e sua realidade, possibilitando um processo de sentidos e continuidades.

Em seguida, foi realizada a pesquisa no portal de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os referidos descritores já mencionados. Foi encontrado um total de 60 trabalhos: 47 dissertações e 13 teses, sendo selecionadas 2 dissertações e 1 tese. Os critérios de exclusão se basearam, principalmente, na análise dos títulos e palavras-chave que não apresentavam relação direta com o foco investigativo aqui proposto.

Quadro 3 – Textos selecionados – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor/a	Ano	IES	Tipo
Educação de Jovens e Adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado.	Sepúlveda, Francisca Gorete Bezerra.	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese
O desafio da superação do analfabetismo no Brasil: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP.	Braga, Ana Carolina.	2014	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
Políticas Educacionais no Brasil na Área de Educação de Jovens e Adultos: o caso do Programa Brasil Alfabetizado em Sergipe.	Machado, Márcia Alves de Carvalho.	2015	Universidade Tiradentes	Dissertação

Fonte: Construído pelo autor a partir da pesquisa no portal de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES.

A partir das pesquisas realizadas na plataforma, constatou-se uma proporção de trabalhos semelhante à encontrada em consultas anteriores, uma diferença de apenas dois trabalhos. No entanto, considerando os anos de existência do PBA no país, o número reduzido de estudos identificados evidencia sua baixa visibilidade no campo das pesquisas educacionais voltadas para a alfabetização da EJA.

Esse cenário reforça a necessidade de um maior aprofundamento acadêmico acerca da temática, incentivando novas investigações que ampliem as discussões sobre o impacto, os desafios e as potencialidades de programas de alfabetização como o PBA. É nessa perspectiva que nossa pesquisa se justifica e se consolida, principalmente, por considerar o contexto de Mossoró/RN.

Apesar dessa limitação, no contexto desta dissertação, o percurso investigativo adotado permitiu uma análise mais aprofundada do corpo dos textos selecionados, possibilitando a identificação de debates e reflexões essenciais para a construção deste estudo. Os trabalhos analisados forneceram um panorama crítico a respeito das políticas de alfabetização no Brasil, destacando as estratégias implementadas, suas limitações estruturais e suas contribuições para a promoção da equidade educacional na EJA.

Nesse contexto, Sepúlveda (2009) investiga as políticas de formação inicial e continuada de educadores no âmbito da EJA, tomando o PBA como um de seus focos de análise. Seu estudo busca compreender os desafios e avanços na qualificação desses profissionais, considerando a importância de uma formação docente adequada para garantir a efetividade das políticas de alfabetização. A pesquisa evidencia que a capacitação dos alfabetizadores é um fator determinante para o sucesso do programa, sendo imprescindível para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e para a garantia do direito à educação aos sujeitos da EJA.

Essa pesquisa é fundamental para a construção deste estudo, pois permite uma análise aprofundada das políticas educacionais e de suas ações voltadas para a formação docente, evidenciando como esse processo impacta diretamente nos resultados. No contexto da EJA, a qualificação dos educadores é um fator essencial para a efetividade das políticas públicas, visto que a especificidade desse público exige abordagens metodológicas diferenciadas e sensíveis às suas realidades, promovendo a equidade educacional.

Ademais, a pesquisa ressalta que a formação dos alfabetizadores está inserida em um contexto complexo, influenciado por múltiplas variáveis que afetam o ensino no país. A ausência de uma formação continuada adequada compromete a qualidade do processo educativo, dificultando tanto o acesso quanto a permanência dos educandos no sistema de ensino.

Machado (2001 *apud* Sepúlveda, 2009) enfatiza que os cursos de graduação e de magistério ainda não reconhecem plenamente a EJA como parte da educação

básica, embora essa abordagem seja essencial para que os educadores compreendam o direito e o acesso dos jovens e adultos à escolarização. A autora também destaca problemáticas na formação dos alfabetizadores, como o desalinhamento entre a prática pedagógica, os materiais didáticos e as necessidades específicas desse público. Muitas das metodologias e recursos utilizados são direcionados a crianças e adolescentes, desconsiderando as particularidades dos jovens, adultos e idosos. Nesse sentido, as ações formativas acabam negligenciando aspectos fundamentais para a efetividade do ensino na EJA.

Diante disso, torna-se essencial uma análise crítica e aprofundada das políticas educacionais, como o PBA, e sua inserção nos sistemas de ensino. A autora expõe que a formação desses educadores deve ser um dos principais meios possíveis para contribuir com a elevação do índice de escolarização. Isso demonstra que uma formação docente adequada não apenas fortalece as práticas pedagógicas, mas também promove reflexões sobre o aprimoramento dos materiais didáticos e das estratégias de ensino utilizadas.

Nesse contexto, Sepúlveda (2009) coloca a necessidade de um olhar mais atento do poder público para a qualificação dos docentes, considerando-os agentes fundamentais na implementação de políticas como o PBA. A garantia de uma formação eficaz se apresenta como um elemento central para a aquisição da leitura, da escrita e do letramento social, impactando diretamente a efetividade dessas políticas e fortalecendo o compromisso com a equidade educacional. Assim, percebe-se que as dificuldades enfrentadas na formação dos educadores estão diretamente ligadas ao histórico de exclusão da EJA no Brasil.

Esses desafios, ainda profundamente enraizados no cenário educacional, criam barreiras para o avanço das políticas de alfabetização e reforçam a necessidade de reestruturação dos programas voltados a essa modalidade de ensino, garantindo que, de fato, cumpram seu papel na inclusão e valorização desses sujeitos. Reflexões como essas tornam-se ferramentas essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva na EJA, estimulando o debate sobre novas possibilidades e ações que rompam com a cultura histórica de marginalização dessa modalidade de ensino. Isso implica superar políticas assistencialistas e emergenciais, que historicamente carecem de diálogo com a sociedade e negligenciam a continuidade do aprendizado e as subjetividades dos educandos inseridos nesse contexto.

Nessa direção, várias pesquisas têm identificado deficiências como a descontinuidade dos cursos e a fragilidade na formação dos educadores, que, muitas vezes, mesmo movidos por boa vontade, não possuem o embasamento pedagógico necessário para desenvolver um trabalho efetivo em sala de aula, conforme aponta Sepúlveda (2009).

> Parece que a questão da formação de educadores, que atuam no curto tempo de duração dessas políticas, está centrada na fragilidade dos próprios programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, cuja lógica mostra ser produtivista e de resultados, com propostas focalistas, realçando cada vez mais a cultura do assistencialismo (Sepúlveda, 2009, p. 13).

Observa-se, portanto, que a qualificação desses profissionais é um fator determinante para o sucesso das políticas educacionais voltadas para a EJA. A partir da atuação docente, em sintonia com as instituições, torna-se possível construir e executar um fazer pedagógico que atenda às reais necessidades dos educandos, promovendo sua integração plena na sociedade.

Nesse sentido, Libâneo (1990) ressalta que a escola e os professores desempenham um papel fundamental ao cumprir suas responsabilidades sociais e políticas. Ao garantir o acesso aos conhecimentos culturais e científicos, a educação possibilita a socialização do saber sistematizado e o desenvolvimento de competências essenciais para o trabalho e para o exercício da cidadania. Desse modo, a escola se consolida como um instrumento de democratização social e política.

Em face desse contexto, torna-se inviável pensar em um processo de alfabetização eficaz e com continuidade escolar sem considerar os desafios enfrentados pelos educadores e a necessidade de ações concretas que promovam uma formação docente consistente. Somente a partir desse compromisso será possível consolidar uma educação que reconheça os alfabetizadores e os educandos como protagonistas desse processo, garantindo-lhes o direito a uma aprendizagem significativa e transformadora.

Durante o estudo, foi possível identificar que os educadores do programa possuem, como formação básica, a exigência do ensino fundamental concluído e uma formação inicial de apenas 30 horas para o período de atuação, complementada por reuniões quinzenais de duas horas.

Para os/as alfabetizadores/as, segundo a autora, esses momentos são percebidos como positivos no exercício da alfabetização. No entanto, a autora demonstra que, apesar dessa formação mínima, ainda há uma grande lacuna em relação ao que seria necessário para uma prática pedagógica mais efetiva.

> Mesmo considerando que há uma formação inicial e encontros permanentes para reflexões e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, permanece um grande desafio para esse alfabetizador de ser competente a ponto de atingir as metas propostas pelas políticas públicas. Assim, o tempo dedicado para a formação desses alfabetizadores tem se mostrado insuficiente para prepará-los para o trabalho junto aos alfabetizandos [...] (Sepúlveda, 2009, p. 205).

Essa constatação reforça como as limitações na estrutura do programa têm impactado o alcance das metas educacionais ao longo dos anos no país. A insuficiência na formação dos alfabetizadores compromete a efetividade das ações e revela a necessidade de maiores investimentos e estratégias que garantam um programa bem estruturado e alinhado às demandas educacionais dos jovens, adultos e idosos.

Machado (2015) investiga o perfil dos educadores envolvidos no PBA no estado de Sergipe, onde a política foi operacionalizada sob a nomenclatura “Sergipe Alfabetizado” (SEALF). O estudo busca compreender a escolaridade, a ocupação e o papel desses alfabetizadores na execução do programa, analisando suas contribuições e desafios no enfrentamento do analfabetismo no estado. De acordo com a autora, o SEALF se estrutura a partir de princípios e estratégias alinhados às diretrizes do PBA, com o objetivo de promover o acesso à alfabetização e reduzir as taxas de analfabetismo nos municípios sergipanos.

O SEALF, conforme descrito por Machado (2015, p. 28), busca não apenas alfabetizar jovens, adultos e idosos, mas também capacitar alfabetizadores, instalar salas de alfabetização e encaminhar os alfabetizados para a EJA, garantindo sua continuidade escolar. No entanto, um dos principais desafios apontados na pesquisa diz respeito à discrepância entre a legislação do programa e sua implementação prática, especialmente no que se refere à formação dos alfabetizadores. Segundo a normativa, a maioria dos/as alfabetizadores/as deveria ser composta por professores da rede pública.

Contudo, os dados demonstram que essa diretriz não é cumprida. Como evidencia Machado (2015, p. 227), apenas 27,82% dos alfabetizadores cadastrados

eram professores, enquanto a maioria era composta por alfabetizadores populares, estudantes, desempregados e trabalhadores rurais ou urbanos. Essa realidade reflete a precarização do programa, comprometendo a qualidade da alfabetização ofertada. A ausência de professores qualificados impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que muitos dos alfabetizadores não possuem formação específica para atuar nessa modalidade de ensino.

Além disso, a pesquisa mostra que a formação inicial e continuada desses educadores é insuficiente, o que compromete ainda mais a efetividade do programa. Sepúlveda (2009) reforça essa problemática ao ressaltar que a oferta de uma formação inadequada aos alfabetizadores impossibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes, resultando em baixos índices de permanência e aprendizagem dos educandos.

Embora o SEALF tenha buscado direcionar melhor a formação docente, ainda há lacunas significativas em sua estruturação. De acordo com Machado (2015, p. 234), a formação inicial dos alfabetizadores possui carga horária mínima de 40 horas presenciais, enquanto a formação continuada varia entre 48 e 64 horas, dependendo do ciclo de duração. No entanto, o PBA como um todo não possui uma Matriz Curricular consolidada para a formação dos alfabetizadores, contando apenas com uma Matriz de Referência, considerada insuficiente para preparar os educadores para os desafios da prática docente.

Essa deficiência formativa impacta diretamente a qualidade do ensino e a permanência dos educandos nos programas de alfabetização. Como enfatizam Gadotti e Romão (2011), o educador precisa ser capaz de articular os conhecimentos técnicos com os saberes dos educandos, construindo um processo educativo que respeite suas subjetividades e promova um aprendizado significativo. Essa perspectiva também dialoga com Freire (2023a), que ressalta que a alfabetização não deve ser apenas um meio de comunicação, mas um instrumento político que possibilita o uso pleno da leitura e da escrita no cotidiano, bem como observa a necessidade de uma formação coerente e eficaz nesses espaços.

Isso posto, a negligência na formação dos alfabetizadores compromete a qualidade da alfabetização e nega aos educandos o direito a uma educação transformadora e emancipatória. O acesso e a permanência na EJA dependem da implementação de políticas que garantam formação continuada aos educadores e fortaleçam as práticas pedagógicas, assegurando que a alfabetização cumpra seu

papel de promover a cidadania e a inclusão social. É essencial que o PBA e programas similares sejam reformulados para superar essas fragilidades, garantindo que a alfabetização seja tratada como um direito fundamental, e não apenas como uma política emergencial ou assistencialista.

Em suas conclusões frente aos achados da pesquisa, Machado (2015) observa que o programa não se efetiva da maneira como é discutido formalmente nos documentos nem sob os princípios em que foi construído. Desse modo, dá continuidade à mesma percepção de assistencialismo, segue desvinculado da educação básica e distanciado das articulações de continuidade na EJA, desenvolvendo-se fora dos espaços formais, marginalizando ainda mais os sujeitos da EJA e seus espaços.

Machado (2015) evidencia uma contradição na política de alfabetização ao apontar que, apesar de os documentos orientadores do programa indicarem a alfabetização como uma etapa da EJA, na prática, há uma desarticulação entre ambas. Isso faz com que a alfabetização pareça um processo isolado, desvinculado da continuidade educacional proporcionada pela EJA. Além disso, a autora expõe que essa desconexão reflete um discurso neoliberal, que impacta diretamente a efetividade das ações implementadas.

Outro ponto crítico levantado pela autora concerne a seleção e formação dos/as alfabetizadores/as. Embora a legislação preveja a participação de docentes da rede pública, isso não se concretiza na prática, uma vez que muitos professores não se interessam pelo programa devido à condição de voluntariado imposta. Como consequência, a maioria dos alfabetizadores recrutados não possui formação docente, comprometendo a qualidade da alfabetização. Essa problemática se agrava, pois, desde 2007, as resoluções do FNDE determinam a chamada de professores das redes públicas para atuar no programa, mas, na realidade, a seleção tem priorizado candidatos com nível médio, distanciando-se do que está estabelecido legalmente.

Ao longo da análise, percebe-se que o PBA tem sido implementado de maneira desalinhada dos parâmetros legais estabelecidos, o que agrava ainda mais os desafios enfrentados nos diferentes contextos educacionais do país. Essa desconexão deslegitima a política e levanta questionamentos sobre a responsabilidade dos entes federados na garantia do direito à educação.

Como consequência, há um empobrecimento da qualidade educacional e um enfraquecimento das instituições de ensino, impactando diretamente a população

mais vulnerável. Esse cenário é confrontado por Arroyo (2017, p. 96), que ressalta a necessidade de articular a justiça com os direitos, para que aqueles historicamente excluídos possam finalmente ter garantidos os direitos que lhes são devidos.

Em face desse contexto, é fundamental que políticas de alfabetização, como o PBA, superem seus vieses assistencialistas e a lógica voltada ao atendimento de demandas do mercado. Em vez disso, essas iniciativas devem se estruturar a partir das realidades concretas dos sujeitos envolvidos, respeitando as normatizações e legislações vigentes, de modo a garantir uma educação emancipatória e inclusiva.

Para que essas políticas se tornem efetivas nos espaços educativos, é necessário um fortalecimento da fiscalização e da mobilização social, garantindo que a alfabetização não seja apenas uma ação pontual, mas parte de um projeto educacional sólido e contínuo. Somente assim será possível enfrentar a exclusão educacional de maneira eficaz, promovendo mudanças estruturais que assegurem o direito à educação como base para o exercício pleno da cidadania.

Braga (2014) investiga as ações do PBA no município de Araraquara, São Paulo, com o objetivo de compreender suas dinâmicas locais e resultados. A partir das análises realizadas, a autora busca identificar alternativas viáveis para a formulação de programas e projetos mais eficazes no enfrentamento do analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil, contribuindo para a melhoria das políticas públicas voltadas para a educação de pessoas historicamente excluídas do sistema educacional.

Em suas considerações introdutórias, a autora apresenta questões extremamente pertinentes e atuais no debate sobre o combate ao analfabetismo no Brasil, que dialogam diretamente com as discussões propostas nesta dissertação. Ao analisar o analfabetismo, Braga (2014) coloca-o como um fator estruturante da exclusão social, refletindo as desigualdades históricas que afastam determinados grupos sociais do acesso pleno à educação. Segundo a autora, o analfabetismo está intrinsecamente relacionado às condições sociais e econômicas vividas pelas populações marginalizadas, que enfrentam múltiplos obstáculos para inserção e permanência na escola, sendo o trabalho precoce um dos principais motivos de evasão. Como pontua Braga (2014, p. 15):

> [...] Estes dados levam a refletir que o analfabetismo tem relação com a condição social e econômica em que as pessoas vivem, o que faz com que estas tenham menos oportunidades de inserção ou frequência na escola,

> devido a diversos fatores, especialmente ter que deixar a escola para trabalhar.

Essas constatações reafirmam as diversas mazelas sociais que impedem muitos indivíduos de acessar e, principalmente, de permanecer na escola. Tal realidade evidencia que não basta garantir o acesso ao ambiente escolar, sendo fundamental assegurar as condições necessárias para a permanência e o sucesso desses sujeitos historicamente imersos em múltiplas problemáticas de sobrevivência social, as quais frequentemente relegam a educação a um plano secundário, ou sequer considerado.

Dessa forma, torna-se evidente a urgência de políticas educacionais que não apenas enfrentem essas deficiências estruturais, mas que também ofereçam caminhos concretos para a transformação da realidade vivida pelos sujeitos da EJA. Mais do que proporcionar o domínio da leitura e da escrita, tais políticas devem ser capazes de ampliar horizontes, contribuindo para a realização pessoal e profissional desses educandos, promovendo, assim, justiça social e equidade educacional.

> É possível perceber que o analfabetismo é decorrente de uma herança histórica e cultural relacionada à pobreza, e além de fornecer oportunidades de alfabetização e escolarização através de programas e projetos, é necessário oferecer condições para que essas pessoas consigam frequentar e permanecer na escola, para além de razões e incentivos que ficam apenas no “simples” aprendizado da leitura e da escrita (Braga, 2014, p. 15).

Em seus estudos sobre o PBA no município de Araraquara, São Paulo, a autora destaca desafios significativos, como o número reduzido de matrículas no programa frente à expressiva quantidade de pessoas ainda não alfabetizadas na região. Essa disparidade revela a complexidade envolvida na implementação dessa política pública e demonstra as dificuldades enfrentadas para o alcance de suas metas.

Observa-se, ainda, que o sucesso de programas de alfabetização como o PBA está condicionado a diversos fatores externos. Mesmo contando com profissionais qualificados, isso, por si só, não garante a efetiva alfabetização dos educandos que ingressam e permanecem nas turmas. Esse cenário reforça a necessidade de compreender os múltiplos contextos sociais, econômicos e culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e impactam diretamente os resultados educacionais.

> Observamos que entre os anos 2009 a 2012 foram matriculados 1598 alunos, porém foram alfabetizados somente 442, equivalendo a 27,6% dos matriculados, mobilizando em média 30 alfabetizadores e 4 coordenadores por ano. Vale ressaltar que os bolsistas que atuam como professores alfabetizadores no ano 2012 têm idade entre 21 e 60 anos e a maioria possui ensino superior (Braga, 2014, p. 95).

Conforme dialogado no trabalho, o município tem tido a preocupação com a formação inicial e continuada desses profissionais, o que torna evidentes a sensibilidade e a valorização dessa política, ao compreender a figura do educador como sujeito fundamental nesse processo de ensino. Isso fica claro quando o executivo municipal desenvolve parcerias com instituições de ensino superior para compreender os desafios e as possibilidades no contexto do programa no município, a partir da ótica dos/as alfabetizadores/as do programa.

A autora descreve que, por meio de uma parceria institucional com a Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), foi desenvolvido um trabalho de formação que abrange tanto a etapa inicial quanto a continuada, estruturadas por meio de planejamentos semestrais, encontros mensais e visitas às salas de aula. Nessas formações, são discutidos temas fundamentais como a história da EJA e do PBA, questões sociais que impactam a aprendizagem, os fundamentos teóricos da alfabetização, especialmente as contribuições de Paulo Freire, estratégias para o enfrentamento do analfabetismo, além da importância do planejamento pedagógico.

Esses encontros para formação e qualificação ocorrem de maneira dialógica, promovendo a construção coletiva de diagnósticos locais e a reorientação das práticas pedagógicas com o apoio de técnicos da secretaria municipal de educação. Chama a atenção por ser um processo desenvolvido de modo democrático e com diálogo, o que muitas vezes não é percebido no desenvolvimento de políticas educacionais. Esse percurso vem se destacando positivamente em comparação com as formações trazidas nos últimos trabalhos, que têm se preocupado em oferecer uma formação aligeirada e engessada, distribuída em poucas horas aos/às alfabetizadores/as.

No contexto de Araraquara, a formação continuada tem se mostrado preocupada e alinhada com as necessidades locais, o que se julga necessário para o encontro de soluções para o enfrentamento de mazelas educacionais como o analfabetismo. Ainda nessa formação, os educadores têm a possibilidade de apontar desafios e percalços para o trabalho e o sucesso do PBA na cidade, desde as

estruturas físicas até as subjetividades dos sujeitos atendidos pelo programa, conforme explicita a autora:

> Dentre os principais problemas apontados pelos alfabetizadores e supervisores, podem ser destacados:
> a) A falta de materiais didáticos mais adequados aos alunos que se encontram na fase realmente inicial do processo de alfabetização. Existe uma percepção dos professores de que o livro didático fornecido pelo MEC como parte do programa Brasil Alfabetizado pressupõe um certo grau de domínio da linguagem escrita, o que dificulta o trabalho pedagógico com os adultos iniciantes.
> b) A precariedade das condições de alguns espaços físicos. Em determinados bairros ocorreram dificuldades para utilizar escolas públicas para as aulas, exigindo mudança de local e restrições de horário para as aulas.
> c) As dificuldades específicas de alguns educandos que apresentam necessidades especiais ou problemas de aprendizagem que não foram trabalhados ou sequer diagnosticados no ensino regular.
> d) A dificuldade para manter a motivação dos alunos ao longo do ano. Em algumas salas de aula foram constatados índices de evasão muito altos, ao passo que em outras esse número é reduzido (Braga, 2014, p. 96).

Braga (2014) observa que, diante dos desafios enfrentados no processo de alfabetização de jovens e adultos, a equipe de supervisão e os coordenadores formativos têm buscado alternativas concretas e sensíveis às realidades dos envolvidos. Entre as ações implementadas, destaca-se a produção de um material didático adaptado pela FCL/UNESP, pensado especialmente para o público adulto, com temas e textos que dialogam com suas vivências.

A autora salienta que está em andamento um mapeamento mais detalhado das demandas de alfabetização por bairro, com o objetivo de aproximar as turmas dos locais de moradia dos educandos, facilitando o acesso e promovendo maior adesão ao programa. Essa iniciativa traz a importância da escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo, permitindo a identificação e o enfrentamento conjunto de obstáculos que dificultam a aprendizagem, o acesso e a permanência na escola.

Essa prática demonstra que o sucesso escolar está intrinsecamente ligado ao diálogo, à gestão democrática e à participação efetiva de todos os envolvidos: educadores, gestores, instituições e comunidade, reafirmando a necessidade de políticas educacionais sensíveis às realidades locais. Nesse contexto, a formação continuada oferecida em Araraquara tem se revelado fundamental, ao promover um acompanhamento mais próximo e individualizado dos/as alfabetizadores/as, incentivando a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e fortalecendo o

compromisso com uma educação transformadora, atenta às subjetividades dos educandos.

Apesar das ações de relevância social e educacional realizadas no município, a autora observa que os resultados práticos em relação à redução do analfabetismo ainda são bastante limitados. O impacto direto das ações do Programa Brasil Alfabetizado não tem alcançado o nível necessário para assegurar, de forma efetiva, o cumprimento do direito constitucional ao ensino fundamental para todos os cidadãos.

Mesmo com o fortalecimento promovido pela parceria entre o PBA e a Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), apontada como fator positivo para o aumento do número de alfabetizados em Araraquara, a autora destaca que um dos elementos que também contribuem para a redução dos índices de analfabetismo no município são o envelhecimento e a mortalidade natural de sujeitos com 60 anos ou mais ao longo do tempo.

Esse dado, embora estatisticamente relevante, revela uma realidade preocupante ao evidenciar que parte da redução do analfabetismo ocorre por fatores demográficos, e não exclusivamente pelas ações educativas. Esse fator acaba por demonstrar o fracasso das políticas educacionais voltadas para a EJA, que não têm conseguido atender a demanda existente.

Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas mais efetivas e contínuas, que não se limitem ao acesso, mas assegurem a permanência e a aprendizagem significativa na EJA. É fundamental que essas ações alcancem os sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, proporcionando-lhes condições reais de alfabetização e desenvolvimento pessoal e social. A educação precisa ser compreendida como um instrumento de transformação e reparação de desigualdades, especialmente para os que foram privados de oportunidades ao longo da vida.

A pesquisa apresenta, de forma clara, a importância das ações desenvolvidas pelo PBA no contexto local. As parcerias estabelecidas, como a colaboração com a UNESP, e os objetivos traçados no município de Araraquara são reconhecidos como estratégias relevantes para enfrentar o analfabetismo. Esses elementos reforçam a necessidade de políticas educacionais que dialoguem com os territórios e com a população atendida, valorizando a construção coletiva e o engajamento social como caminhos fundamentais para a promoção de uma educação pública mais justa,

democrática e equitativa para jovens, adultos e idosos, garantindo que nenhum cidadão fique para trás, seja qual for a faixa etária.

Por fim, pesquisamos estudos na plataforma Google Acadêmico, por se tratar de um repositório amplo de artigos científicos, assim como outras produções, vinculados a diversos programas formativos. Essa escolha contribui de maneira significativa para o aprofundamento do objeto de estudo desta dissertação.

Ao iniciarmos a busca com os descritores definidos e o recorte temporal estabelecido, foram encontrados 32 trabalhos. No entanto, após a leitura dos títulos, palavras-chave, resumos e considerações finais, percebemos que essas produções não contemplavam, de maneira satisfatória, as discussões centrais desta pesquisa. Essa constatação exigiu uma pausa para reflexão e redirecionamento da estratégia de busca.

Desse modo, decidiu-se retirar o descritor “equidade educacional”, compreendendo que essa temática, especialmente no recorte temporal escolhido, poderia não estar diretamente presente nos estudos encontrados, por se tratar também de uma discussão mais recente no cenário educacional. Tal ausência, por si só, já evidencia uma fragilidade nas produções acadêmicas sobre a equidade educacional no sistema público de ensino. Cabe ressaltar que, nas duas primeiras plataformas de busca, também foi feita a pesquisa com essa alternância do descritor mencionado.

A nova busca, realizada sem esse último descritor, resultou em um total de 123 trabalhos, o que reforça a observação anterior. Embora muitos desses estudos não abordem diretamente a equidade educacional, eles oferecem subsídios relevantes para as discussões sobre a alfabetização na modalidade da EJA e tornam-se fundamentais para embasar teoricamente os caminhos traçados nesta dissertação.

Esse processo evidencia, mais uma vez, os desafios enfrentados por quem investiga: é preciso sensibilidade, reflexão e flexibilidade para ajustar percursos metodológicos e construir, de forma crítica e fundamentada, novas compreensões sobre temas tão urgentes. O enfrentamento dessas dificuldades faz parte do próprio movimento de pesquisa, exigindo um olhar atento para além dos dados e uma escuta comprometida com as lacunas que ainda persistem no campo da educação pública brasileira.

Após a análise dos trabalhos encontrados, foram selecionadas três produções: 1 artigo, 1 dissertação e 1 uma monografia. Esses trabalhos foram considerados

importantes para a construção dos dados e o aprofundamento das discussões desenvolvidas neste trabalho.

Quadro 4 – Textos selecionados – Google Acadêmico

Título	Autor/a	Ano	IES	Tipo
A Formação dos Alfabetizadores das Classes Populares: uma Experiência no Programa Brasil Alfabetizado	Alvarenga, Marcia Soares de	2008	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Artigo
Programa Brasil Alfabetizado na UECE: a alfabetização como mediação de inclusão social	Moreira, Rejane Mary	2010	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
Retratos de um Brasil Analfabeto: uma avaliação do Programa Brasil Alfabetizado sob a ótica dos analfabetos excluídos	Antunes, Fernanda Felberg	2013	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Monografia

Fonte: Pesquisa realizada junto ao *site* do Google Acadêmico. Disponível em: Google Acadêmico.

Alvarenga (2008) analisa os desafios enfrentados durante a realização do curso de formação para alfabetizadores do PBA no município de São João do Piauí, localizado no semiárido piauiense. A pesquisa contextualiza esse município como um dos mais pobres do estado e com altos índices de analfabetismo em comparação com outros três municípios da região, buscando compreender os impactos da formação oferecida no contexto das desigualdades sociais e educacionais.

Desde as considerações iniciais, a autora evidencia os desafios frente à oferta do curso na cidade, com carga horária de apenas (40 horas) e voltado para alfabetizadores “voluntários”, muitos dos quais não possuíam sequer a formação básica necessária para atuar na educação de jovens e adultos. Na sistematização dos dados, realizada de forma coletiva entre os participantes, a diversidade e a precariedade da formação dos/as alfabetizadores/as chamam a atenção: dos 31 participantes, 10 eram homens; já as idades variavam entre 21 e 56 anos.

Quanto à escolaridade, 4 não haviam concluído o Ensino Fundamental, 13 possuíam Ensino Médio completo, 2 não haviam concluído, 2 possuíam curso superior completo, 5 tinham nível superior incompleto e 5 não declararam escolaridade. Além disso, 22 alfabetizadores não possuíam experiência prévia com a alfabetização de jovens e adultos.

A análise desses dados permite compreender que, em um município marcado pela pobreza estrutural, a participação no programa aparece muitas vezes como uma

alternativa de geração de renda, mesmo que precária. A atuação como alfabetizador/a, ainda que sob a nomenclatura de “voluntário bolsista”, atrai sujeitos com pouca escolarização, formação insuficiente e em situação de vulnerabilidade. Como destaca Alvarenga (2008, p. 336), dos 31 alfabetizadores, 20 estavam desempregados, sendo 7 homens e 13 mulheres, o que revela a relação entre as fragilidades econômicas locais e a adesão ao programa.

Nesse cenário, torna-se evidente que os desafios enfrentados vão além da formação técnica dos educadores. Eles revelam um ciclo de exclusão social e educacional historicamente construído, em que sujeitos marginalizados são convocados a exercer o papel de educadores, muitas vezes sem a qualificação básica necessária. Essa realidade repercute diretamente na qualidade do ensino oferecido e no alcance dos objetivos do programa. Como lembra Alvarenga (2008, p. 337): “a alfabetização deve ser compreendida não apenas como a decodificação de palavras, mas como uma ação histórica e cultural”. No entanto, pergunta-se: como o/a alfabetizador/a pode participar dessa ação se, por vezes, não tem acesso ou familiaridade com os próprios artefatos culturais?

Essa constatação nos leva a refletir sobre a desumanização promovida pela negação do acesso à cultura, à criticidade e à educação contínua. A ausência de políticas estruturantes que possibilitem a formação dos sujeitos e a redistribuição justa de recursos e oportunidades contribui para a manutenção de um modelo que exclui e silencia.

A esse respeito, Silva (2024, p. 22) pontua que o desafio da EJA é fazer com que todo conhecimento passe por uma crítica reflexiva e contextualizada, diminuindo os níveis de desconhecimento e promovendo justiça social e cultural por meio do reconhecimento dos sujeitos e suas vivências. Nas considerações finais de sua pesquisa, Alvarenga (2008) reforça que a baixa escolaridade dos alfabetizadores constitui um dos principais entraves à efetivação do PBA no município, sendo reflexo direto da exclusão histórica e do descompromisso do Estado com a formação dos seus cidadãos.

Ainda assim, a autora reconhece a importância da formação ofertada, destacando seu potencial de provocar reflexões e ressignificar as vivências desses sujeitos, mesmo diante de realidades marcadas pela escassez. A formação, nesse contexto, emerge como um ato político necessário e urgente, capaz de promover sentidos e ampliar a consciência crítica, reafirmando a importância de programas

como o PBA não apenas como resposta emergencial, mas também como instrumento de afirmação da cidadania e do direito à educação.

O trabalho de Moreira (2010) busca analisar a contribuição do PBA ofertado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no tocante à inclusão social dos alunos da quinta turma do programa, que atuou entre 2007 e 2008, em três bairros da cidade de Fortaleza/CE. A autora adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas exploratórias com 13 participantes, com o objetivo de verificar se, após o ciclo, os educandos mantiveram a prática da leitura e da escrita, demonstrando domínio mínimo dessas habilidades.

Para alcançar esses objetivos, além das entrevistas, a autora elaborou duas atividades adicionais voltadas para a construção dos dados: a primeira consistiu na solicitação de uma lista de compras (cereais, verduras, produtos de higiene e limpeza); a segunda incluiu a resolução de operações matemáticas simples (adição e subtração), a redação de um bilhete ou convite de aniversário e uma atividade oral de leitura e interpretação de placas informativas, visando identificar o nível de leitura funcional dos participantes.

Segundo os dados obtidos, observou-se que os alunos, ainda que com dificuldades, apresentaram algum domínio da leitura, sendo capazes de identificar cartazes, produtos de mercado e nome de ônibus, elementos que fazem parte do seu cotidiano. Três educandos revelaram interesse em ler trechos de jornais, indicando uma aproximação com a prática da leitura. Contudo, a escrita se revelou um desafio maior. Muitos dos participantes relataram escrever apenas quando solicitados, geralmente se limitando a copiar palavras, assinar o nome ou redigir palavras soltas. Apenas um dos entrevistados demonstrou prazer e frequência no uso da escrita, mencionando o hábito de escrever histórias, conforme destaca a autora:

> Quanto ao uso da escrita, percebemos maior dificuldade quanto ao uso dessa habilidade, assim como de sua aprendizagem. Algumas revelam escrever somente quando há uma necessidade ou quando são solicitadas. Com base em seus relatos, notamos que usam a escrita para fazer cópias, o nome, palavras soltas, duas relatam escrever bilhete, uma escreve carta, apenas um expressa o gosto e faz uso da escrita e escreve estórias (Moreira, 2010, p. 71).

Apesar dessas limitações, a autora ressalta que o curso representou para os sujeitos uma experiência importante de inclusão social, especialmente no campo das

relações interpessoais. Os participantes relataram mudanças significativas em sua postura, confiança e participação social.

O ambiente do curso proporcionou trocas afetivas e a construção de vínculos entre educandos e educadores, como expressa este trecho: “[...] constatamos que o curso representou para esses sujeitos a possibilidade de melhor qualidade de vida. Tal melhoria ocorreu no campo da interação e das relações de amizade relatadas em grande parte dos depoimentos” (Moreira, 2010, p. 74).

Com base nos relatos, a autora enfatiza como a convivência proporcionada pelo curso promoveu mudanças de comportamento e de visão sobre o mundo, mesmo que não tenha garantido uma aprendizagem consolidada em leitura, escrita e matemática. A pesquisa, portanto, não teve como foco apenas os resultados acadêmicos, mas também as contribuições do PBA para as relações sociais e o fortalecimento da autoestima dos participantes.

Em suas considerações finais, Moreira (2010) destaca que a maioria dos educandos já havia tido contato anterior com a escola, mas, por razões como o trabalho precoce ou o casamento, foram impedidos de permanecer na vida escolar, o que resultou em rupturas nas interações sociais e no acesso ao conhecimento formal, realidade vivida principalmente por mulheres.

Moreira (2010) conclui que o programa, apesar de ter promovido benefícios sociais, não atingiu plenamente os objetivos esperados no que se refere ao domínio das competências de leitura, escrita e matemática. Nessa perspectiva, observa:

> Quanto à experiência executada pela UECE, verificamos que esta não levou os egressos a permanecer lendo e escrevendo. Constatamos, também, que o projeto de alfabetização deixou a desejar quanto à expectativa de aquisição da leitura, escrita e noções de Aritmética, no entanto, vale ressaltar que o curso se destacou na oferta e nas relações sociais e proporcionou conhecer e frequentar novos espaços, estreitar laços de amizades, conquista de autoestima e da alegria (Moreira, 2010, p. 97).

Por fim, a ausência de articulação com o ensino regular e a falta de continuidade no processo educativo apontam para limitações na concepção e execução do programa. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas públicas que considerem não apenas a alfabetização inicial, mas também a permanência e a continuidade dos estudos, respeitando os saberes prévios dos educandos e promovendo práticas pedagógicas capazes de despertar o potencial formativo de cada sujeito.

Isso demonstra que o sucesso de programas como o PBA não depende apenas de sua oferta, mas, sobretudo, da capacidade de responder às necessidades reais de seus participantes. Para tanto, é fundamental que os aspectos sociais, afetivos e pedagógicos sejam articulados de forma integrada e significativa, possibilitando que a equidade educacional se concretize de fato no ensino público voltado para a EJA.

Antunes (2013) apresenta uma monografia de grande relevância para as discussões em torno das políticas de alfabetização, especialmente no que diz respeito ao PBA. Seu trabalho propõe uma análise crítica da efetividade do programa, trazendo como foco os "analfabetos"[13] excluídos, que, mesmo sendo o público-alvo da política, permaneceram à margem de suas ações. Trata-se de jovens, adultos e idosos com 15 anos ou mais que, entre os anos de 2003 e 2011, não frequentaram turmas de alfabetização de adultos nem estavam inseridos em qualquer outra modalidade formal de ensino, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Ao trazer esses sujeitos para o centro da análise, Antunes (2013) amplia o olhar sobre o programa ao considerar não apenas os resultados de quem participou, mas também os silêncios e as ausências daqueles que não foram alcançados. Ao direcionar o foco, ouvir e reconhecer quem ainda não teve acesso ao direito à educação, confere às discussões sobre o PBA um sentido mais amplo e humano, abrindo espaço para reflexões fundamentais sobre sua abrangência e limites.

> O estudo revela dados alarmantes: o percentual de analfabetos que não frequentavam a escola aumentou de 96,5% no ano da criação do PBA para 98,2% em 2011. Observa-se que esse índice foi crescendo ano a ano, com exceção de uma pequena queda de 0,4 ponto percentual de 2008 para 2009, recuperada no ano de 2011. Com relação ao grupo de analfabetos que frequentava classe regular de ensino fundamental, nota-se que o percentual destes em relação ao total de analfabetos permaneceu mais ou menos estável ao longo do período, variando entre 0,6% e 0,8% (Antunes, 2013, p. 46).

Esses números evidenciam um grave problema estrutural de acesso à educação, que compromete seriamente a efetividade de ações como o PBA,

[13] Reconhece-se o incômodo que a designação atribuída aos sujeitos não alfabetizados pode provocar, por carregar marcas históricas de exclusão e preconceito. Tal adjetivação, muitas vezes, acaba reforçando estigmas e inferiorizando ainda mais aqueles que já enfrentam inúmeras mazelas sociais e foram/são, ao longo do tempo, negligenciados pelo Estado. Por essa razão, ao longo deste trabalho, em contrariedade com a maioria das produções analisadas, optamos por utilizar a expressão "sujeitos não alfabetizados" de maneira cuidadosa e crítica, buscando evitar qualquer forma de ofensa ou discriminação, compreendendo a complexidade e a dignidade que envolvem suas trajetórias.

sobretudo nas regiões mais pobres e com maiores desigualdades sociais, contribuindo ainda mais com diálogos feitos em trabalhos anteriores em contextos similares.

A autora, em suas considerações finais, mostra que o alcance do PBA foi significativamente limitado: menos de 16% dos jovens “analfabetos” e apenas 5% dos adultos com mais de 25 anos foram contemplados pelo programa. Com isso, ela traça o perfil do público que permanece excluído, evidenciando a concentração desses sujeitos na região Nordeste (52,6% em 2011), predominantemente na faixa etária entre 40 e 64 anos.

Conforme a autora, o recorte étnico-racial revela que 69,2% dos “analfabetos” fora da escola eram pessoas pretas ou pardas, demonstrando a permanência da desigualdade racial no acesso à educação. Em sua maioria, esses sujeitos eram mulheres (50,8%), o que reforça a urgência de políticas alfabetizadoras que considerem as múltiplas dimensões da desigualdade como gênero, raça, idade e território, pontos que estão intrinsecamente interligados às discussões sobre os desafios para a promoção da equidade educacional no país.

Embora a maior parte dos não alfabetizados residisse em áreas urbanas, os dados apontam que, proporcionalmente, as zonas rurais apresentavam taxas mais elevadas de exclusão educacional, evidenciando desigualdades históricas entre campo e cidade. Nesse sentido, a autora ressalta a importância de políticas públicas que consigam dialogar com as realidades locais, considerando as especificidades sociais e culturais de cada comunidade.

Essa constatação reforça a necessidade de que as políticas de alfabetização estejam profundamente conectadas aos sujeitos que buscam essas formações. Compreender suas subjetividades, anseios, propósitos e os sentidos que constroem a partir de seus saberes cotidianos possibilita uma articulação mais sensível e eficaz das práticas pedagógicas. Dessa forma, tornam-se mais relevantes, atraentes e significativas, tanto para garantir o acesso quanto para promover a permanência desses sujeitos nos espaços educativos.

Antunes (2013) reconhece que sua investigação não aborda aspectos como os impactos diretos do programa na vida dos alfabetizados ou a continuidade nos estudos, mas defende que um esforço mais efetivo do Estado em alcançar os sujeitos historicamente excluídos já representaria um avanço significativo. Contudo, seu estudo nos convida a repensar o alcance e os limites do PBA no país, especialmente

nas regiões mais pobres, refletindo sobre a urgência de políticas públicas que, de fato, considerem a equidade educacional como princípio orientador das ações voltadas para a alfabetização no Brasil, que estejam dispostas a adentrar em contextos que configurem centros de exclusão e negação dos sujeitos.

A análise dos trabalhos selecionados nesta revisão de literatura evidencia um conjunto de abordagens convergentes acerca do PBA, permitindo construir um panorama crítico sobre suas contribuições e limites no campo da EJA. De modo geral, os estudos revelam que, embora o programa tenha representado um avanço importante no enfrentamento do analfabetismo, sua efetividade foi profundamente condicionada por fatores estruturais, políticos e operacionais que atravessam sua implementação nos diferentes territórios.

Observa-se que a predominância de abordagens qualitativas nas pesquisas analisadas não se constitui como um dado meramente metodológico, mas como uma escolha coerente mediante a complexidade dos fenômenos investigados. Ao privilegiar entrevistas, análise documental, observações e outras estratégias interpretativas, os estudos possibilitam compreender os sentidos atribuídos ao PBA por alfabetizadores/as, alfabetizandos e gestores, tornando visíveis dimensões da política pública que não se expressam por meio de indicadores quantitativos.

Essas investigações evidenciam que a alfabetização de jovens, adultos e idosos se constrói no entrecruzamento entre trajetórias de vida, condições materiais, vínculos comunitários e práticas pedagógicas situadas. No que concerne aos desafios enfrentados pelo PBA, a literatura aponta, de modo recorrente, fragilidades relacionadas à formação dos alfabetizadores, precariedade das condições de oferta e descontinuidade das ações. A ausência de uma política consistente de formação específica para a EJA compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade dos sujeitos atendidos, ao mesmo tempo que limita as possibilidades de fortalecimento profissional dos educadores. Soma-se a isso a frágil articulação entre o PBA e a continuidade dos estudos na educação regular, apresentando limites na garantia de trajetórias educativas integrais.

Outro aspecto amplamente destacado diz respeito à insuficiência de recursos financeiros, pedagógicos e estruturais, que impacta diretamente o alcance, a permanência dos alfabetizandos e a motivação dos educadores. Em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, essas limitações se agravam, revelando a distância entre os objetivos formais da política e sua concretização cotidiana. As

situações extremas relatadas nas pesquisas evidenciam a urgência do enfrentamento do analfabetismo e os limites da atuação estatal diante das desigualdades históricas que atravessam a EJA.

A literatura também problematiza a desvalorização do trabalho do alfabetizador, frequentemente enquadrado na lógica do “voluntariado bolsista”, o que fragiliza o reconhecimento social da função docente e compromete processos de formação continuada, estabilidade e pertencimento institucional. Essa condição expressa uma concepção restrita de política pública, que tende a reduzir a alfabetização a ações emergenciais e compensatórias, afastando-se de uma perspectiva de educação como direito social.

De modo articulado, os estudos analisados indicam que os limites do PBA não se restringem à sua estrutura organizacional, mas se entrelaçam a mazelas sociais históricas, como a pobreza, a exclusão e as desigualdades de classe, raça, gênero, geração e território. Tais condicionantes reafirmam que garantir o acesso à alfabetização não é suficiente, sendo imprescindível assegurar a permanência, a continuidade dos estudos e o reconhecimento dos sujeitos da EJA em sua diversidade.

Ao reunir diferentes olhares e estratégias analíticas, esta revisão de literatura coloca que a efetividade do PBA exige mais do que planejamento técnico e normativas institucionais. Requer sensibilidade às realidades locais, escuta ativa dos sujeitos envolvidos e compromisso político com a equidade educacional. Nesse sentido, a alfabetização emerge como um processo social e territorialmente situado, cuja materialização depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e condições concretas de vida.

Essas reflexões reforçam a necessidade de aprofundar, no âmbito desta dissertação, a análise sobre como as políticas de alfabetização se configuram nos territórios e como os sujeitos que nelas atuam atribuem sentidos às suas práticas. Ao evidenciar avanços e limites do PBA, a literatura revisada sustenta a compreensão de que a promoção da equidade educacional na EJA demanda políticas públicas mais integradas, duradouras e comprometidas com a valorização dos sujeitos, reconhecendo a alfabetização como direito humano fundamental, e não como ação episódica ou assistencial.

Por fim, esta revisão permitiu evidenciar que os desafios enfrentados pelo PBA extrapolam sua dimensão organizacional e se articulam a desigualdades sociais

historicamente produzidas, relacionadas à pobreza, à exclusão e às assimetrias de raça, gênero, geração e território que ainda marcam o acesso à educação no país. Esses condicionantes reafirmam que a garantia formal do acesso à alfabetização não assegura, por si só, a efetivação do direito à educação. Torna-se imprescindível considerar os sujeitos da EJA em suas trajetórias, saberes e pertencimentos territoriais, incorporando suas vozes e experiências na construção de políticas públicas comprometidas com a permanência, o reconhecimento e a transformação social, fundamentos de uma educação verdadeiramente emancipadora.

3 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E A EQUIDADE EDUCACIONAL: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM FOCO

A alfabetização de jovens, adultos e idosos continua sendo um dos maiores desafios da educação brasileira, refletindo desigualdades históricas, sociais e estruturais que persistem em restringir o acesso pleno a um direito fundamental: o da educação. Diante dessa realidade, diversas políticas públicas têm sido implementadas com o objetivo de atenuar tais desigualdades e garantir oportunidades educacionais para pessoas que, por diversos motivos, não puderam frequentar a escola na idade considerada adequada.

Entre essas iniciativas, destaca-se o PBA, o programa tem como foco prioritário o atendimento de populações historicamente excluídas do sistema formal de ensino, como comunidades rurais, quilombolas, indígenas, trabalhadores informais e moradores das periferias urbanas. Sua implementação ocorreu por meio da articulação entre União, estados e municípios, em regime de colaboração, sendo coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)[14], com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Entretanto, a execução de políticas como o PBA tem sido marcada por inúmeros entraves que comprometem sua efetividade. Muitos desses desafios estão diretamente ligados a uma lógica de gestão educacional moldada pelos princípios do neoliberalismo, que tem orientado, especialmente desde os anos 1990, a formulação e a condução das políticas públicas no Brasil.

Em vez de apostar na superação dos obstáculos estruturais que dificultam o acesso e a permanência dos sujeitos na escola, observa-se uma tendência à formulação de ações de curto prazo e caráter assistencialista, voltadas mais para atender demandas imediatas do mercado do que para garantir uma educação emancipadora e transformadora.

Nesse contexto, Cavalcante (2023), ao analisar os ciclos das políticas de alfabetização para a jovens, adultos e idosos no Brasil, entre os anos de 1990 e 2020, evidencia que essas políticas vêm sendo historicamente concebidas e implementadas sob forte influência de uma racionalidade econômica dominante, articulada às

[14] Hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

agendas globais e aos interesses do mercado. Para a autora, as políticas de alfabetização, incluindo aquelas voltadas à EJA, tendem a responder mais às exigências do modelo econômico vigente do que às necessidades concretas dos sujeitos a quem se destinam, o que compromete sua efetividade e seu caráter emancipador.

Nesse contexto, Frigotto (2013) contribui para a análise ao apontar que a escola, desde sua origem, cumpre uma função de reprodução dos conhecimentos, valores e relações sociais inerentes ao modo de produção capitalista. Para o autor, os processos formativos, inseridos nessa lógica, tendem a reforçar a manutenção do sistema. No entanto, destaca que, por se tratar de uma sociedade de classes, a educação torna-se também um campo de disputa, ainda que desigual, quanto ao conteúdo, à forma e aos métodos.

Essa perspectiva revela que os espaços educativos, mesmo atravessados por lógicas dominantes, carregam em si a possibilidade de transformação, especialmente quando ocupados por sujeitos que resistem e reivindicam seus direitos. Entretanto, a descentralização da gestão educacional, frequentemente justificada sob o discurso da eficiência administrativa, tem se consolidado sem o devido suporte técnico, financeiro, pedagógico e estrutural por parte do governo federal. Essa transferência de responsabilidades para estados e municípios, sem a garantia das condições necessárias para execução das políticas, aprofunda as desigualdades regionais e compromete a efetividade de programas, como o PBA, e seus objetivos para o acesso e permanência na educação básica.

Cavalcante (2023) chama a atenção para o fato de que esse modelo de descentralização, articulado às diretrizes internacionais, desconsidera, em grande medida, os contextos locais. A autora explicita que, embora o Brasil tenha assumido compromissos globais, como aqueles firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, a transposição acrítica dessas agendas para realidades diversas tende a gerar políticas homogêneas, pouco sensíveis às especificidades culturais, sociais e territoriais dos sujeitos da EJA.

Nesse cenário, a educação vai progressivamente sendo tratada não como um direito social universal, mas como um serviço condicionado às dinâmicas de mercado. Tal lógica enfraquece os compromissos éticos e legais firmados na CF/1988 e na LDB n. 9.394/1996, ambas orientadas para a promoção da justiça social e do

desenvolvimento pleno de seus sujeitos, e não apenas para a mão de obra[15]. Ao omitir-se de assegurar os princípios que sustentam a educação pública, o Estado não apenas negligencia seu papel constitucional, como também contribui para a manutenção de um sistema excludente, incapaz de garantir equidade educacional aos sujeitos historicamente marginalizados.

Como afirmam Rummert e Ventura (2007, p. 31), “nas duas últimas décadas, empreendeu-se, no Brasil, um processo de reformas da matriz neoliberal que resultou na desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais firmados pelo Estado na Constituição”. Essa ruptura compromete não apenas a continuidade das políticas educacionais, mas também sua capacidade de promover transformações reais na vida dos sujeitos excluídos historicamente do processo escolar.

No caso específico da alfabetização de jovens, adultos e idosos, os efeitos dessa lógica são especialmente preocupantes. A desarticulação com o sistema de ensino regular, a falta de continuidade nas trajetórias educativas e a baixa capacidade de permanência das ações são reflexos diretos desse cenário. Ao não considerar as necessidades concretas dos sujeitos da EJA, o Estado reforça práticas de exclusão, desresponsabilizando-se por uma formação integral e comprometida com a transformação social.

Cavalcante (2023) reforça esse diagnóstico ao evidenciar que as políticas de alfabetização, ao longo de seus diferentes ciclos, foram marcadas pela descontinuidade, pelo caráter emergencial e pela ausência de um comprometimento político de longo prazo. Segundo a autora, essas políticas tendem a operar como respostas imediatistas aos indicadores internacionais, sem garantir condições estruturais que assegurem a permanência e a progressão dos sujeitos no sistema educacional.

A partir da década de 1990, com a consolidação do neoliberalismo no Brasil, houve uma reconfiguração profunda das políticas públicas, inclusive no campo educacional. A lógica mercadológica passou a orientar a gestão da educação,

---

[15] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Disponível em: CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988 – ARTIGOS 205, 206, 208, 212, 214. Acesso em: 8 jun. 2025.
Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil,1996). Disponível em: L9394. Acesso em: 8 jun. 2025.

priorizando a eficiência administrativa e a contenção de gastos em detrimento da garantia de direitos. Esse modelo intensificou os problemas históricos da educação brasileira, que, em sua maioria, já não dialogava com os cotidianos e os interesses reais dos sujeitos.

Nesse cenário, políticas voltadas para a EJA, como o PBA, enfrentaram sérios entraves estruturais, como o enfraquecimento dos investimentos, a descontinuidade das ações e a falta de integração com o sistema educacional regular. Essa concepção de “Estado mínimo” alterou significativamente o modo como o poder público passou a se posicionar frente à educação. Como destacam Munhoz *et al.* (2009, s/p.), o modelo neoliberal valoriza a livre concorrência e a lógica de mercado, enquanto aprofunda desigualdades sociais e desconsidera as subjetividades dos sujeitos, elementos que, por sua vez, são reproduzidos no cotidiano das escolas e nos espaços formativos.

Ao deslocar o foco da justiça social para o desempenho individual, esse modelo esvazia o papel emancipador da educação e compromete a construção de uma política alfabetizadora verdadeiramente equitativa e sensível às realidades locais. Essa lógica tecnicista e produtivista esvazia o papel da educação como instrumento de emancipação e de justiça social, reduzindo-a a um meio de formação de mão de obra. Esse cenário também contribuiu/contribui para a ascensão e manutenção da ideia de meritocracia, que reforça o discurso de que o sucesso depende apenas do esforço individual, ignorando as condições sociais desiguais em que os sujeitos estão inseridos.

Como observa Moreira (s.d.), muitas das iniciativas voltadas à alfabetização falharam em garantir o acesso pleno ao conhecimento às populações mais empobrecidas, limitando-se a ações paliativas que, na prática, pouco contribuem para romper com os ciclos de exclusão social, distanciando-se cada vez mais da responsabilidade constitucional em promover o acesso e a permanência nos espaços públicos educativos, consequentemente, para a equidade e justiça social.

A exclusão educacional no Brasil manifesta-se, portanto, não apenas na dificuldade de acesso à alfabetização, mas também na evasão escolar, na precariedade da oferta e na baixa qualidade do ensino. Esses desafios se agravam justamente nas regiões Norte e Nordeste, onde historicamente se concentram os maiores índices de analfabetismo, em que esses desafios se agravam afetando principalmente idosos, trabalhadores informais e grupos socialmente marginalizados. Esse quadro desafia o país a construir políticas públicas que, de fato, sejam capazes

de dialogar com os sujeitos reais e suas múltiplas realidades, promovendo a equidade educacional como um caminho ao direito à educação para todos.

Nesse mesmo sentido, observa-se que o analfabetismo no Brasil ainda se manifesta de forma desigual entre os diferentes grupos sociais, revelando disparidades profundamente enraizadas nas estruturas raciais e socioeconômicas do país. O acesso à alfabetização, apesar dos avanços registrados ao longo dos anos, continua sendo mais restrito para populações historicamente marginalizadas, como negros e pardos.

Esse cenário evidencia que o direito à educação ainda não se concretiza de maneira justa, tornando urgente a adoção de políticas públicas que reconheçam essas desigualdades e atuem diretamente em sua superação. A persistência do analfabetismo entre esses grupos aponta para a necessidade de uma abordagem mais comprometida com os princípios da democracia, da justiça social e da equidade.

Em consonância com essa compreensão, Paiva (2006) ressalta a importância de evidenciar a singularidade e a potência de cada programa ou projeto, valorizando os novos e consistentes processos de participação e o exercício da democracia por sujeitos historicamente excluídos do direito à educação. Nessa perspectiva, vislumbra-se a possibilidade de materializar o sentido participativo nas formulações e no desenvolvimento de ações educativas voltadas para a EJA.

Por mais que tenha havido uma redução no número de pessoas não alfabetizadas no país nos últimos anos, mesmo que mínima, tais índices mostram que, apesar da redução gradual das taxas nas últimas décadas, o analfabetismo segue como um problema estrutural no país. Essa realidade reforça a urgência de políticas públicas que não apenas enfrentem o problema de forma pontual, mas que também sejam efetivas, duradouras e sensíveis às realidades sociais, econômicas e culturais de cada território.

Nesse sentido, podemos dialogar com Saviani (2021), quando argumenta que a educação deve ser compreendida em sua totalidade e complexidade, não como um sistema composto por setores isolados ou interligados de forma meramente técnica, mas como um fenômeno histórico e social atravessado por contradições concretas.

Di Pierro (2005) aborda que em um país marcado por desigualdades sociais, como o Brasil, a identidade político-pedagógica da EJA não foi constituída com base nas fases do desenvolvimento humano, mas sim a partir de uma representação social enraizada em estigmas históricos relacionados ao analfabetismo e à condição

socioeconômica dos educandos, em sua maioria trabalhadores do campo, migrantes rurais e trabalhadores de baixa qualificação.

Dessa forma, para que programas como o PBA possam efetivamente promover a equidade educacional, é fundamental que estejam alinhados às necessidades concretas dos sujeitos, reconhecendo suas trajetórias, contextos e desafios. Como ressalta Paiva (2006), muitas propostas são formuladas sem considerar os sujeitos a quem se destinam, o que compromete a efetividade das ações educativas.

Nesse sentido, observa-se que políticas educacionais comprometidas com a transformação social devem ser continuamente aprimoradas, articuladas e enraizadas nos territórios, de modo que essas ações intencionais deixem de ser uma etapa isolada e passem a integrar uma proposta de formação ampla, crítica e significativa. Somente assim será possível garantir o direito pleno à educação para todos os brasileiros e brasileiras, como princípio de justiça e emancipação.

Nesse cenário, o PBA representa, desde seu momento de criação, uma importante tentativa de enfrentamento do analfabetismo, com foco na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Por essa razão, busca atender populações historicamente excluídas do sistema de ensino, funcionando como uma porta de entrada para o progresso educacional, mesmo que diante de tantas mazelas sociais alimentadas e impregnadas na sociedade brasileira.

Rummert e Ventura (2007) já alertavam que o PBA reproduziu falhas históricas de programas anteriores, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)[16] e o Programa Alfabetização Solidária (PAS)[17], ao não incorporar os diagnósticos já realizados sobre os desafios estruturais da EJA. A falta de articulação com a educação básica, de financiamento estável e de práticas pedagógicas sensíveis às realidades dos sujeitos tornou-se um entrave à sua efetividade.

Embora o PBA tenha avançado em alguns aspectos, sua estrutura aligeirada e o caráter emergencial de suas ações comprometeram a continuidade dos estudos e a permanência dos alfabetizados no sistema formal de ensino. Desse modo, observa-

[16] Programa criado em 1970 pelo governo federal com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. Disponível em: Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) - EducaBrasil. Acesso em: 7 jun. 2025.

[17] Programa desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, que alfabetiza jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE. Disponível em: Alfabetização Solidária - EducaBrasil. Acesso em: 7 jun. 2025.

se que o PBA, ainda que represente um marco simbólico no enfrentamento do analfabetismo no Brasil, não conseguiu consolidar-se como uma política de Estado. Ao permanecer vinculado a iniciativas de curto prazo e a modelos de financiamento precário, foi enfraquecido por mudanças de governo e por uma lógica gerencial pouco comprometida com a justiça social.

Diante dos limites enfrentados pelo PBA, especialmente no que se refere à sua desarticulação com a educação básica e à fragilidade de seu financiamento, torna-se evidente que políticas públicas voltadas para a EJA não podem ser pensadas de forma fragmentada ou emergencial. Mais do que uma resposta pontual ao analfabetismo, é necessário construir uma política educacional permanente, que reconheça esses sujeitos e suas pluralidades, valorize suas experiências e esteja ancorada em princípios de equidade e justiça social.

Fechar os olhos para a persistência do analfabetismo no país é ignorar uma das formas mais duras de exclusão social e educacional intrinsecamente ligada à fome e à miséria social. Superar esse desafio exige ação coordenada entre diferentes esferas de governo, envolvimento das comunidades e sua valorização, assim como o fortalecimento do pacto social em torno da educação como um direito inalienável.

Nesse sentido, pensar na renovação e no fortalecimento de programas como o PBA não é apenas uma exigência técnica ou administrativa, mas, sobretudo, uma escolha política que precisa estar alicerçada nos princípios da equidade, da dignidade humana e do reconhecimento dos saberes e trajetórias dos sujeitos da EJA. É nesse horizonte que se inscreve a urgência de uma política de alfabetização que seja efetiva, contínua, crítica e humanizadora.

> É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-moderadamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia. É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho (Freire, 2024, p. 36).

Trata-se de reconhecer que a alfabetização não é uma ação isolada, mas parte de um processo educativo maior, contínuo e humanizador, que deve estar articulado à realidade concreta dos sujeitos historicamente excluídos. O enfrentamento do analfabetismo exige mais do que programas emergenciais, posto que demanda um compromisso efetivo com políticas públicas permanentes, construídas a partir do diálogo com os territórios, com os educadores e, sobretudo, com os alfabetizandos.

A reflexão de Freire (2023a) ilumina o desafio que está posto: não basta alfabetizar para ler o mundo escrito, é preciso também alfabetizar para transformar o mundo vivido. Manter viva a utopia da educação como direito humano e instrumento de emancipação coletiva significa afirmar, com coragem, que nenhum projeto de país será justo enquanto milhões de brasileiros forem privados do direito à palavra, à leitura e à escrita.

A equidade educacional, especialmente no contexto da EJA, não pode ser uma promessa adiada. Ela precisa ser uma prioridade, urgente, presente e concretamente desenvolvida e vivida nos diversos territórios país afora, nas salas de aula, nas políticas públicas e nas relações que constroem a democracia e a soberania nacional.

3.1 A equidade como princípio necessário à garantia do direito à educação

Diante das fragilidades históricas que marcaram a formulação e a execução de políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, torna-se imprescindível refletir sobre os fundamentos que devem orientar uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Nesse contexto, a equidade emerge como um princípio central para o enfrentamento das desigualdades educacionais persistentes no Brasil. Compreendida como princípio ético-político, a equidade parte do reconhecimento de que os sujeitos da EJA vivenciam trajetórias marcadas por profundas desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais.

Diferentemente da noção de igualdade formal, que pressupõe a oferta homogênea de oportunidades, a equidade orienta a construção de políticas educacionais que considerem as condições concretas de vida desses sujeitos, suas histórias de exclusão e as especificidades de seus percursos formativos. Nesse sentido, assumir a equidade como princípio implica reconhecer que a garantia do direito à alfabetização demanda ações diferenciadas por parte do Estado, capazes de promover condições reais de acesso, permanência e aprendizagem.

No campo da alfabetização de jovens, adultos e idosos, isso significa conceber propostas pedagógicas e políticas públicas que superem perspectivas compensatórias ou assistencialistas, afirmando a alfabetização como direito social, elemento constitutivo da cidadania e fundamento para processos de emancipação humana.

Mais do que tratar todos de forma igual, a equidade implica reconhecer as diferenças e oferecer condições justas para que todos, especialmente os sujeitos historicamente excluídos, tenham acesso, permanência e êxito nos processos educativos. Por essa razão, faz-se necessário distinguir claramente os conceitos de igualdade e equidade, principalmente quando analisados à luz das dinâmicas sociais e educacionais do país.

Discutir a equidade no contexto da EJA é, portanto, um exercício político, ético e pedagógico de reafirmação do direito à educação como um bem público, universal e transformador. A equidade, nesse sentido, não se limita à oferta de oportunidades iguais. Ela exige o reconhecimento das múltiplas subjetividades dos sujeitos, trajetórias, vulnerabilidades, saberes e condições sociais e a criação de estratégias específicas que possibilitem a superação dos obstáculos que impedem esses sujeitos de se beneficiarem plenamente da educação.

Assim, a equidade implica a oferta de meios diferenciados que assegurem condições reais de acesso, permanência e aprendizagem. Isso significa que, mesmo diante de oportunidades formalmente iguais, é necessário oferecer suporte concreto aos que se encontram em desvantagem social ou educacional, garantindo-lhes possibilidades reais de caminhar em condições de justiça.

Sobre essa diferença, Cury (2005) explicita que a equidade não deve ser entendida como uma simples suavização da igualdade. Trata-se de um conceito distinto, pois estabelece uma relação dialética entre igualdade e justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo. Para o autor, a equidade representa um equilíbrio que evidencia e considera tanto as diferenças individuais quanto as desigualdades sociais, visando, sobretudo, à eliminação de entraves e discriminações.

Fraser (2006), ao discutir justiça social, destaca que a equidade está relacionada à superação de injustiças por meio da redistribuição de recursos, do reconhecimento das identidades e da participação paritária dos sujeitos nas decisões que os envolvem. Ela propõe uma abordagem tridimensional de justiça, redistribuição, reconhecimento e representação, que se mostra essencial para repensar políticas públicas voltadas a populações vulneráveis, como os sujeitos da EJA.

Nesse contexto, é pertinente evocarmos as reflexões de Silva (2024), que, ao problematizar as lutas e os desafios dessa modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro, aponta para a urgência de articular as dimensões da redistribuição para reconhecimento como fundamentos de justiça, como caminhos de

reconhecer e valorizar esses sujeitos não somente no campo da educação pública, mas também em totalidades.

Para o autor, reconhecer esses sujeitos como portadores de direitos historicamente negados, marginalizados e relegados às favelas e às esquinas é um passo essencial para confrontar o apagamento produzido por sistemas educativos dominantes e excludentes, que têm historicamente aparelhado a educação pública no Brasil. A esse respeito, destaca:

> As condições e possibilidades de transformação da vida de jovens, adultos e idosos da EJA implicam romper com esse *desconhecimento* que orquestra a falsa consciência dos indivíduos, processo que a garantia do direito à educação continuada, vivenciado também na escola, poderá contribuir amplamente para a libertação e emancipação desses indivíduos (Silva, 2024, p. 13, grifo do autor).

Nessa perspectiva, compreende-se que a equidade, mais do que uma igualdade formal, requer a criação de condições concretas que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa desses sujeitos. Trata-se de reconhecer e enfrentar as desigualdades reais, sociais, econômicas e culturais, que atravessam suas trajetórias e limitam o exercício pleno do direito à educação. Isso significa reconhecer que, mesmo diante de oportunidades aparentemente iguais, há sujeitos em desvantagem histórica e estrutural, que precisam de suporte diferenciado para que alcancem, de fato, condições justas e emancipadoras de aprendizagem.

No plano legal e institucional, os princípios da equidade não estão ausentes da legislação brasileira. Ao contrário, constituem-se como fruto de lutas sociais e históricas travadas por diversos movimentos sindicais, populares, estudantis e comunitários, que há décadas vêm pautando o direito à educação como uma política pública orientada pela justiça social.

Esses atores sociais não apenas pressionaram o Estado, mas também ajudaram a moldar as diretrizes que fundamentam as políticas educacionais voltadas para a inclusão e o reconhecimento das diversidades. A luta dos movimentos sociais brasileiros dialogou diretamente com diretrizes internacionais e reforçou a necessidade de incorporar a equidade como eixo estruturante das políticas públicas, sobretudo no campo da EJA.

Gadotti e Romão (2011) evidenciam como esses movimentos populares foram e continuam sendo essenciais na consolidação do direito legal à educação dessa parcela da sociedade. A esse respeito, afirmam:

> Esses pequenos grupos e movimentos são as verdadeiras forças instituintes da nova sociedade, lutando em múltiplos campos: luta pela terra, direitos civis, direitos humanos, alfabetização, luta das mulheres, dos que tratam de reconstruir as raízes africanas de suas culturas, ecológicos, de produção associada, por moradia, de meninos e meninas de rua etc. Esses numerosos movimentos trazem no seu bojo uma nova concepção da educação popular e do Estado (Gadotti; Romão, 2011, p. 113).

Esse processo de mobilização social e política resultou em importantes conquistas no campo educacional, como a CF/1988, que assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado, a promulgação da LDB n. 9.394/1996, assim como os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010; 2014-2024), reconhecendo a equidade como princípio essencial para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem com qualidade no sistema educacional.

É importante lembrar ainda que a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, conhecida como *Convenção de Jomtien* (Tailândia, 1990), foi um marco internacional que reafirmou esse entendimento. O documento afirma que a educação básica é um direito humano inalienável e deve ser oferecida de forma equitativa, com atenção especial aos grupos em situação de vulnerabilidade, pautas que serão aprofundadas mais adiante neste trabalho.

Em face dessa realidade, reafirma-se que a equidade não pode ser pensada como um conceito acessório, mas como o eixo estruturante das políticas educacionais, especialmente no contexto da EJA. Trata-se de reconhecer que as desigualdades não se resolvem com medidas genéricas, mas com ações intencionais que respeitem a diversidade e enfrentem os mecanismos de exclusão histórica. É nesse horizonte que a justiça educacional se concretiza: quando o direito à educação deixa de ser um enunciado abstrato e passa a ser garantido por políticas efetivas, comprometidas com os sujeitos e suas trajetórias.

A seguir, aprofundaremos como esse princípio da equidade tem se materializado, ou não, nos dispositivos legais que regem a educação de jovens, adultos e idosos no Brasil, observando os avanços e limites presentes na legislação vigente.

3.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos dispositivos legais

Com ênfase nos processos históricos que contribuíram para a democratização da educação, especialmente no que se refere à modalidade da EJA, parte-se do entendimento de que os movimentos sociais exerceram um papel decisivo como expressão da participação ativa da sociedade civil nas discussões sobre políticas públicas educacionais. Suas ações foram determinantes para ampliar o acesso à educação por parte de grupos historicamente marginalizados e para consolidar a educação como um direito social.

Ao longo da trajetória social e política brasileira, os movimentos sociais protagonizaram mobilizações em defesa de direitos fundamentais, entre eles o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. No campo educacional, foram decisivos para a formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, como a EJA, sobretudo a partir do processo de redemocratização do país. Nesse sentido, Di Pierro (2005, p. 1118-1119) salienta:

> [...] de fato, algumas das iniciativas mais bem-sucedidas do período da redemocratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações e movimentos sociais, que emergiram na cena política e impulsionaram o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, dentre os quais os dos jovens e adultos ao ensino público gratuito.

Nessa mesma direção, ao citarem Torres (1992), Gadotti e Romão (2011) apontam que os movimentos populares no Brasil são frequentemente reconhecidos como organizações de base que atuam pela universalização do direito à educação, com destaque para a alfabetização e a educação de adultos. Esses movimentos, ao assumirem um compromisso coletivo com a transformação social, não apenas pressionaram o Estado, mas também protagonizaram práticas educativas inovadoras, fundamentadas nos princípios da educação popular.

Nesse contexto, Rummert e Ventura (2007) observam que os avanços no campo da EJA resultaram de lutas coletivas protagonizadas por sindicatos, pastorais, organizações não governamentais e educadores que pressionaram o Estado a assumir sua responsabilidade no enfrentamento do analfabetismo e na valorização da educação de jovens e adultos.

Essas articulações entre sociedade civil, educadores e Estado contribuíram para que as pautas da EJA ultrapassassem as fronteiras nacionais, inserindo-se em

um movimento global de defesa da educação como direito humano. As lutas sociais brasileiras ecoaram em fóruns e conferências internacionais, onde se buscava reafirmar o compromisso dos países com a universalização da educação e a equidade social. Nesse cenário, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, representa um marco decisivo, ao consolidar o entendimento de que o acesso à educação básica, em todas as etapas da vida, constitui um elemento central para a justiça social e o desenvolvimento humano.

Nesse encontro, foi firmada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, acompanhada do *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, que reafirmaram o compromisso dos países signatários em garantir o acesso universal à educação básica, incluindo jovens e adultos historicamente excluídos da escola. A Conferência de Jomtien (1990) representou um marco ao colocar a justiça social e a igualdade de oportunidades no centro das políticas educacionais, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. À luz da equidade, estabeleceu-se o princípio de que o acesso, a permanência e o sucesso escolar deveriam ser garantidos sem discriminação de ordem social, cultural ou econômica. Esse compromisso está expresso no artigo 3º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que estabelece:

> A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. [...] Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos, como os pobres, meninos e meninas de rua ou trabalhadores, populações das periferias urbanas e zonas rurais, povos indígenas, minorias étnicas, refugiados e pessoas com deficiência, não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990).

A partir desse marco, o Brasil reafirma seu compromisso com a construção de políticas públicas voltadas para a alfabetização e a EJA, reforçando o princípio da equidade e da inclusão como dimensões estruturantes do direito à educação, o que foi também dialogado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, promovida pela UNESCO. Essa conferência reafirmou a educação de adultos como um direito humano fundamental e parte integrante do princípio da aprendizagem ao longo da

vida, reforçando a ideia de que a educação não deve se restringir à infância, mas estender-se a todas as etapas da vida.

> O reconhecimento do direito à educação e do direito a aprender por toda a vida é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (Declaração de Hamburgo, 1997, p. 5).

A Declaração de Hamburgo e sua Agenda para o Futuro enfatizaram a necessidade de que os Estados assumam o compromisso político e financeiro com políticas públicas permanentes de educação de adultos, articulando-as às dimensões do trabalho, da cidadania e da cultura, trazendo a alfabetização desse público para o centro do debate, ao explicitar sua importância para o exercício da cidadania. Na Declaração de Hamburgo (1997), a alfabetização é compreendida como um direito humano fundamental e um dos pilares do desenvolvimento das demais habilidades, sendo considerada uma competência essencial em qualquer sociedade e indispensável em um mundo em constante transformação.

No contexto brasileiro, as diretrizes estabelecidas nesse encontro internacional exerceram influência significativa na formulação de políticas, programas e ações voltadas para a EJA. Entre elas, destacam-se as iniciativas de alfabetização, como o PBA, que contribuíram para consolidar a EJA como um campo de direitos e de responsabilidade político-educacional, comprometido com a promoção da equidade e da justiça social[18].

Nesse percurso, chegamos à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), realizada, sob a coordenação da UNESCO, em Belém/Pará, Brasil, em 2009, que representou um momento decisivo de reafirmação e ampliação dos compromissos assumidos desde Jomtien. Essas conferências, iniciadas em 1949, reúnem periodicamente governos, especialistas, organizações da sociedade civil e organismos internacionais para avaliar os avanços, desafios e perspectivas da educação e aprendizagem de adultos no mundo.

[18] A Declaração de Hamburgo (1997) reafirmou o compromisso dos países, entre eles o Brasil, com a alfabetização como direito humano fundamental e instrumento de cidadania, justiça social e equidade. Os signatários comprometeram-se em reduzir o analfabetismo, especialmente entre mulheres e populações rurais e marginalizadas, integrar a alfabetização a políticas de desenvolvimento social, cultural e ambiental, e melhorar a qualidade dos programas por meio da valorização dos educadores, do uso de saberes locais e do fortalecimento da cooperação internacional (UNESCO, 1997, p. 13-14).

A VI edição teve como objetivo central reafirmar a aprendizagem ao longo da vida como direito humano fundamental e discutir estratégias para fortalecer políticas de educação de adultos em escala global. O encontro resultou na aprovação da Declaração de Belém e do Marco de Ação de Belém, documentos que orientaram os países a ampliarem investimentos, garantia do acesso e permanência dos educandos, redução das desigualdades históricas e consolidação da equidade como princípio estruturante da EJA.

No Brasil, a preparação para a VI CONFINTEA resultou na elaboração do Documento Nacional Preparatório (2009), construído de forma coletiva por universidades, fóruns de EJA, movimentos sociais, sindicatos, gestores municipais e estaduais, além de educadores e estudantes da modalidade. Sob coordenação do MEC, por meio da SECAD (hoje, SECADI) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), com apoio da UNESCO, o documento foi estruturado em três partes: diagnóstico nacional, desafios e recomendações para a EJA. O documento teve como finalidade oferecer um diagnóstico da situação da EJA no país, apontando seus avanços e desafios, além de subsidiar a posição brasileira na conferência internacional.

Tornou-se, assim, uma importante ferramenta de embasamento para a formulação de políticas públicas e para o enfrentamento dos desafios históricos da modalidade, oferecendo subsídios para a construção de estratégias que ampliem o acesso, garantam a permanência e assegurem a qualidade da educação ofertada a jovens e adultos.

Reconhece-se, contudo, que ainda persistem barreiras históricas e estruturais que comprometem o pleno direito à educação desse público. Entre essas barreiras, destacam-se as desigualdades sócio-étnico-raciais, de gênero, do campo e das periferias urbanas, que condicionam o acesso e a permanência de jovens e adultos populares na educação formal.

> Analisando-se os dados do ponto de vista de gênero e da localização da população, os dados da PNAD de 2006 confirmam a tendência observada nos dados relativos ao analfabetismo, tendo as mulheres uma média de 0,3 anos de estudo acima dos homens (7,3 x 7,0 anos), e a população urbana com 3,4 anos de estudos acima da população rural (7,7 x 4,3 anos). Observa-se, porém, uma grande variação entre renda e anos de estudo. Considerando-se a faixa etária de 25 anos ou mais, os 20% mais ricos da população apresentavam, em 2006, média de 10,2 anos de estudos, enquanto os 20% mais pobres possuíam, em média, 3,9 anos (Brasil, 2009, p. 16).

Essas desigualdades também se refletem na precariedade da oferta e na elevada rotatividade dos profissionais da área, o que constitui um dos principais obstáculos à consolidação de práticas pedagógicas coerentes com as necessidades formativas dos sujeitos da EJA. Em face desse cenário, o documento enfatiza a necessidade de assegurar um financiamento adequado e estável para a modalidade, destacando as limitações impostas pelos cortes orçamentários destinados à educação básica e, em especial, à EJA, que comprometem a continuidade e a efetividade das ações implementadas.

Critica-se o modelo de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cujos cortes orçamentários contribuíram para o enfraquecimento da EJA. Essa limitação de recursos comprometeu o desenvolvimento e a continuidade das ações voltadas à modalidade, resultando em sua desvalorização no âmbito das políticas públicas e na restrição de seu potencial transformador.

No que concerne à alfabetização, o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (Brasil, 2009) evidencia que programas como o PBA ainda enfrentam desafios persistentes em sua efetivação. O texto ressalta que, apesar dos esforços empreendidos, o tempo reduzido de duração e as condições precárias de funcionamento comprometem os resultados esperados, revelando fragilidades estruturais nas políticas voltadas para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Nesse sentido, o documento enfatiza as limitações dos modelos de curta duração e a necessidade de rever concepções e práticas pedagógicas que garantam aprendizagens significativas e duradouras, assegurando a continuidade dos estudos e a inclusão social dos alfabetizandos.

> Os dados sugerem que os programas de alfabetização com 6 a 8 meses, como propostos pelo PAS e depois pelo Brasil Alfabetizado, têm eficácia limitada na garantia da aprendizagem [...] Além da precariedade em que normalmente esses cursos funcionam, com monitores leigos e sem materiais didáticos apropriados, a falta de vinculação das aprendizagens com oportunidades de uso da leitura e escrita ou continuidade dos estudos leva à redução do aproveitamento (Brasil, 2009, p. 106).

Diante desse diagnóstico, reforça-se a importância de considerar as especificidades locais e as subjetividades dos sujeitos atendidos, reconhecendo que a alfabetização não se limita ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolve também dimensões culturais, sociais e afetivas. Programas como o PBA precisam ser conduzidos por profissionais qualificados, com formação continuada e condições adequadas de trabalho, além de contarem com materiais didáticos e espaços apropriados às demandas dos educandos. Igualmente, é essencial vincular o processo de alfabetização a uma educação que desperte o interesse pela continuidade dos estudos, promovendo o desenvolvimento humano integral e o fortalecimento da equidade educacional.

Contudo, o documento também demonstra avanços significativos no campo da EJA. Entre eles, destacam-se o fortalecimento dos Fóruns de EJA, como instâncias de mobilização, diálogo e controle social, e a consolidação da intersetorialidade das políticas públicas, articulando educação, trabalho, cultura, saúde e desenvolvimento sustentável, dimensões indispensáveis à consolidação de uma política de EJA permanente e comprometida com a equidade social.

O relatório ainda reconhece o progresso na consciência social sobre os direitos humanos e o direito à educação, o que contribuiu para consolidar a EJA como um campo de direitos e de responsabilidade político-educacional. Ressalta também o avanço na institucionalização da EJA nos sistemas de ensino e nas metas do PNE, bem como o fortalecimento do debate sobre a formação docente, considerada essencial para assegurar práticas pedagógicas de qualidade, contextualizadas e emancipatórias.

Assim, o documento dialoga diretamente com a Declaração de Belém (2010) e com o Marco de Ação de Belém (2011), resultantes das discussões desse fórum, ao afirmar que a alfabetização é apenas o ponto de partida e que a aprendizagem ao longo da vida deve ser reconhecida como condição essencial para a equidade, a cidadania plena e a justiça social.

A Declaração de Belém, documento final da VI CONFINTEA (2009), reafirmou esses princípios ao reconhecer a aprendizagem e a educação de adultos como um direito humano fundamental e condição indispensável para a cidadania e a equidade social, considerando a alfabetização como etapa inicial e passo decisivo para a aquisição da cidadania.

> A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (Unesco, 2010, p. 7).

Dessa maneira, evidencia-se que a Declaração de Belém não apenas reafirma a alfabetização como parte inseparável do direito à educação, mas também a projeta como base estratégica para enfrentar as desigualdades sociais e consolidar a equidade educacional, princípio central das discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho. A EJA assume, assim, um papel estratégico na superação dos desafios educacionais e sociais da contemporaneidade, especialmente no atendimento de sujeitos historicamente marginalizados das políticas públicas e muitas vezes reduzidos a uma lógica neoliberal de mera preparação para o trabalho. Ainda segundo a Unesco (2010, p. 7):

> Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

Nesse horizonte, é importante destacar que a VI CONFINTEA não se limitou à Declaração de Belém, mas produziu também o *Marco de Ação de Belém* (Unesco, 2011), que estabeleceu diretrizes operacionais para os países signatários. Entre elas, reforça-se a necessidade de garantir financiamento adequado, ampliar os mecanismos de monitoramento e avaliação, valorizar a formação de educadores e consolidar a aprendizagem ao longo da vida como eixo estruturante das políticas públicas.

Nessa perspectiva, o Marco de Ação de Belém reafirma que a alfabetização e a EJA não podem ser tratadas como políticas residuais ou emergenciais, mas como parte integrante e permanente do direito à educação, vinculando-se diretamente às lutas históricas dos movimentos sociais e ao compromisso dos Estados em promover justiça social e reduzir desigualdades. Isso posto, tanto os compromissos

internacionais quanto os debates nacionais evidenciam a centralidade da equidade como princípio estruturante da EJA e, por extensão, de programas como o PBA.

No contexto brasileiro, essas convenções dialogaram diretamente com as mobilizações dos movimentos sociais e dos educadores engajados na luta pela EJA, fortalecendo a compreensão de que a alfabetização de jovens e adultos não deve ser concebida como ação compensatória, mas como parte integrante do direito à educação e da construção de uma sociedade mais justa.

À luz desse percurso internacional, é importante ressaltar que o Brasil já dispunha de um arcabouço jurídico sólido que legitimava a Educação de Jovens e Adultos como direito social e política pública essencial, trazido na CF/1988. Esse reconhecimento interno foi fundamental para fortalecer os debates nos espaços internacionais e para orientar investimentos voltados ao acesso e à permanência dos educandos da EJA. Tal modalidade, nesse contexto, encontra respaldo nos dispositivos legais que estruturam a educação brasileira, os quais a reconhecem como direito social e como política indispensável à promoção da equidade educacional. A equidade, aqui, deve ser compreendida como a garantia de condições diferenciadas para sujeitos historicamente excluídos do processo educativo, de modo que possam acessar e permanecer em trajetórias formativas que respeitem suas especificidades.

Tratar todos de forma igual não basta quando as condições de partida são desiguais; por isso, a EJA se firma juridicamente não apenas como instrumento reparador de injustiças sociais, mas também como mecanismo de efetivação do direito à educação em sua dimensão legítima e integral.

A CF/1988 inaugura um novo marco normativo para a educação brasileira ao estabelecer, em seu artigo 208, inciso I, que “é dever do Estado garantir o acesso gratuito à educação básica, inclusive para aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria”. Com isso, reconhece-se que o direito à escolarização não se restringe à infância e à adolescência, mas se estende também a jovens, adultos e idosos, assegurando-lhes o pleno exercício do direito à aprendizagem ao longo da vida.

No artigo 214, a CF/1988 reforça a necessidade de um planejamento educacional de caráter nacional, ao determinar a elaboração de Planos Nacionais de Educação (PNE)[19], materializados, entre outros, na Lei n. 10.172/2001 e na Lei n.

[19] Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus

13.005/2014. Entre suas diretrizes e metas, destacam-se políticas voltadas à erradicação do analfabetismo, o que confere base legal e respaldo institucional para a formulação e implementação de programas de enfrentamento à exclusão educacional, a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Dessa forma, a CF/1988 não apenas garante a universalidade do direito à educação, mas também incorpora de maneira explícita a perspectiva da equidade, ao prever políticas específicas voltadas à reparação histórica e à inclusão de grupos socialmente marginalizados do processo escolar.

A LDB n. 9.394/1996 aprofunda esse reconhecimento ao dedicar dispositivos próprios à EJA. O artigo 4º, inciso VII, estabelece como dever do Estado a garantia da oferta da EJA adequada às condições de vida e de trabalho dos sujeitos, apontando para a necessidade de políticas flexíveis que atendam às suas realidades. O artigo 37, por sua vez, define a EJA como modalidade da educação básica destinada àqueles que não a concluíram na idade regular, enquanto o artigo 38 prevê a realização de exames supletivos, assegurando oportunidades de certificação.

Esses dispositivos demonstram que a legislação educacional não se limita à igualdade formal, mas busca assegurar a equidade ao reconhecer diferentes trajetórias e garantir oportunidades específicas para sujeitos historicamente excluídos. Nesse sentido, a LDB n. 9.394/1996 reforça, em seu artigo 2º, que a educação é um direito inalienável, essencial ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Ao prever tais dispositivos, a LDB n. 9.394/1996 consolida a ideia de que a equidade educacional exige reconhecer diferentes trajetórias e criar mecanismos específicos para assegurar igualdade de oportunidades a todos, reafirmando a EJA como política reparadora e inclusiva. Esse entendimento é fortalecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB n. 1/2000), que reafirmam a EJA como direito subjetivo do cidadão, orientando que sua organização pedagógica seja marcada pela flexibilidade curricular, pelo respeito às trajetórias de vida e pela valorização dos saberes dos educandos.

---

diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Incluído pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009).

As Diretrizes destacam, ainda, três princípios estruturantes: a **equidade**, voltada à redistribuição dos componentes curriculares para garantir igualdade de oportunidades e de direitos; a diferença, que reconhece a singularidade dos sujeitos jovens e adultos em seus processos formativos, valorizando seus conhecimentos e experiências; e a proporcionalidade, que assegura a adequação da organização curricular às necessidades específicas da modalidade, de modo a garantir uma identidade formativa comum à escolarização básica.

Nesse sentido, as Diretrizes dialogam diretamente com o princípio da equidade, ao indicar que a oferta da educação deve considerar as desigualdades históricas e sociais, adaptando-se às necessidades concretas dos sujeitos. Mais do que garantir o acesso formal, trata-se de assegurar condições reais de aprendizagem, reconhecendo que a igualdade somente se efetiva quando se respeitam as diferenças.

No mesmo horizonte, os Planos de Educação, tanto em âmbito nacional quanto estadual, configuram-se como instrumentos normativos fundamentais que reafirmam a equidade como princípio estruturante. Os Planos Nacionais de Educação (Leis n. 10.172/2001 e n. 13.005/2014) reconhecem e estabelecem metas voltadas à erradicação do analfabetismo, à integração da EJA à formação profissional e à valorização da educação ao longo da vida, ampliando as possibilidades de acesso e permanência de jovens, adultos e idosos na escola.

Como já reconhecido no PNE – Lei n. 10.172/2001:

> Para atender a essa clientela, numerosa e heterogênea no que se refere a interesses e competências adquiridas na prática social, há que se diversificar os programas. Neste sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática. É necessária, ainda, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente (Brasil, 2001, p. 41).

Percebe-se, assim, que o país já avançava no reconhecimento das especificidades do público da EJA e da necessidade de ações contextualizadas, voltadas às realidades regionais e socioculturais desses sujeitos. Essa compreensão evidencia também os desafios persistentes na formulação e implementação de políticas públicas capazes de dialogar com a diversidade de trajetórias, experiências e demandas educacionais desse grupo. Nesse contexto, o PNE, Lei n. 13.005/2014, aprofunda essa perspectiva ao reafirmar:

> As ações planejadas devem ter como objetivo a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, concebendo a educação como direito, e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. A articulação entre as ações de alfabetização e a continuidade na educação de jovens e adultos deve ser promovida com ações conjuntas do poder público e da sociedade civil organizada (Brasil, 2014, p. 35).

Dessa forma, observa-se que o planejamento educacional brasileiro reafirma a educação como direito humano e social, propondo ações integradas e contínuas que fortaleçam a alfabetização como porta de entrada para a aprendizagem ao longo da vida e como expressão concreta da equidade educacional.

Já o PEE/RN, Lei n. 10.049/2016, adapta essas ações ao contexto potiguar, salientando a necessidade de reduzir as elevadas taxas de analfabetismo e de garantir políticas específicas para populações em situação de vulnerabilidade. O plano, em sua meta 6, presente na dimensão 1, reconhece esses desafios históricos presentes no contexto da EJA e busca, através de suas estratégias, combatê-los. São estratégias do Plano:

> Estratégias: 1 – Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos, mediante Programas nas redes de ensino estadual e municipais, com garantia de continuidade da escolarização básica. 2 – Participar, em articulação e apoio à União, da criação do Programa Nacional de transferência de renda para jovens e adultos, assegurando benefício adicional a jovens e adultos que estejam, regularmente, matriculados nos cursos de alfabetização. 3 – Estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores (públicos e privados), bem como os sistemas de ensino, promovendo a compatibilização da oferta das ações de alfabetização de jovens e adultos à jornada de trabalho dos empregados, visando garantir matrículas regulares na EJA. 4 – Implementar o Plano Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos como referência e orientação das ações estaduais e municipais de formação inicial e continuada para os alfabetizandos, bem como para a formação e preparação de seus educadores alfabetizadores. 5 – Oferecer condições para erradicar o analfabetismo dos povos do campo em regime de colaboração com os municípios e a nação. 6 – Elevar a escolaridade média da população do campo, com 15 (quinze) anos ou mais, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no Estado e nos Municípios.

Nesse sentido, os planos educacionais apresentam a equidade como princípio orientador das políticas públicas, ao se traduzirem em ações planejadas para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando as especificidades dos diferentes contextos regionais e sociais. Ao direcionarem o olhar para sujeitos historicamente excluídos do direito à escolarização, tais políticas reforçam o

compromisso do Estado com a garantia do direito de aprender e com a promoção de uma educação que se pretenda, de fato, democrática e inclusiva.

Nessa mesma perspectiva, o PBA representa a concretização da responsabilidade do Estado em assegurar oportunidades de alfabetização a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada regular. Ao alinhar-se aos dispositivos legais aqui mencionados, o PBA assume papel estratégico na promoção da equidade educacional por meio da alfabetização, funcionando como porta de entrada para a cidadania, a continuidade escolar e o exercício pleno dos direitos sociais.

Portanto, o conjunto de políticas e diretrizes educacionais brasileira confere um marco normativo robusto à EJA, assegurando-lhe centralidade no combate às desigualdades e na promoção da equidade educacional. Se, de um lado, a legislação garante o direito, de outro, reforça a compreensão de que não basta assegurar a igualdade formal; é preciso criar condições diferenciadas para que todos, independentemente da idade, tenham oportunidades reais de acesso, permanência e sucesso escolar. A EJA, ao se apoiar nesse arcabouço jurídico, consolida-se como política essencial para a justiça social e para a democratização da educação no Brasil.

Desse modo, os dispositivos legais que estruturam a EJA revelam-se como instrumentos fundamentais para a promoção da equidade educacional, ao reconhecerem as desigualdades históricas e sociais que marcaram a trajetória de sujeitos privados do acesso à escolarização. Ao assegurarem juridicamente o direito à educação em todas as fases da vida, a CF/1988, a LDB n. 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Planos de Educação e programas como o PBA apontam para a necessidade de reparar injustiças e ampliar oportunidades.

No entanto, embora esse arcabouço normativo represente um avanço inegável, sua efetivação depende de condições concretas de implementação, o que nos remete à reflexão sobre os desafios e as perspectivas enfrentados pelo PBA na garantia da alfabetização de adultos não escolarizados, tema da subseção a seguir.

3.3 Desafios e perspectivas do PBA para garantia da alfabetização de adultos não escolarizados

Embora a CF/1998, a LDB n. 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Planos de Educação e as Resoluções assegurem juridicamente a EJA como direito

social e expressão da equidade educacional, a materialização desse direito no cotidiano das políticas públicas ainda enfrenta obstáculos significativos. O PBA, enquanto uma das principais iniciativas voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos no país, constitui um exemplo emblemático dessa tensão entre os dispositivos legais e a prática educativa na realidade desses sujeitos.

Se, por um lado, o PBA representa a concretização do compromisso do Estado com a inclusão social por meio da alfabetização, por outro, sua trajetória revela limites relacionados à descontinuidade das ações, à insuficiência de financiamento, ao acompanhamento insuficiente das ações do programa, à fragilidade na articulação com o ensino regular, às formações e à valorização insuficiente dos alfabetizadores.

Tais aspectos evidenciam que a política de alfabetização no Brasil tem se configurado, majoritariamente, como uma política de governo, e não como uma política de Estado, o que compromete sua continuidade e efetividade. Considerando que se trata de uma ação voltada para a garantia de um direito fundamental, o acesso à educação de uma ampla parcela da população historicamente excluída, essa instabilidade revela uma fragilidade estrutural no tratamento dado à EJA no Brasil.

Essa descontinuidade se evidencia de maneira mais contundente quando políticas públicas, ao dependerem da vontade e da orientação ideológica de governos, tornam-se vulneráveis a interrupções e retrocessos. Um exemplo emblemático dessa lógica ocorreu em agosto de 2016, com o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), amplamente denunciado por diversos setores da sociedade civil, movimentos sociais, educadores, trabalhadores e lideranças políticas nacionais e internacionais como um golpe de Estado.

> Vivemos meses difíceis na nossa história, consternados por fatos evidentes de uma crise ética e política: estamos em pleno golpe de Estado, onde o Congresso Nacional afasta/retira/cassa o mandato da Presidenta Dilma, sem fundamento legal para isso; esse mesmo Congresso conservador defende como principal bandeira para educação o discurso de “Uma Escola Sem Partido”; está em curso a privatização em todos os níveis de educação, pela legalização das chamadas organizações sociais (OS); é cada vez mais evidente a negação do direito e respeito às diversidades, justificadas por um moralismo xenofóbico que avança no País (Machado, 2016, p. 431).

Compreende-se, assim, que a escola e a educação em geral, historicamente, configuram-se como espaços de disputa simbólica e ideológica. É nesse território do ensinar e do aprender que se constroem e se tensionam diferentes projetos de

sociedade, o que faz da educação um campo privilegiado de embates políticos e culturais.

Nesse mesmo contexto, o governo interino de Michel Temer (2016-2018) suspendeu o PBA, decisão que provocou grande apreensão entre educadores e movimentos sociais comprometidos com a defesa do direito à alfabetização de jovens, adultos e idosos, representando um grave retrocesso nas políticas de equidade educacional no país. Esse processo de desmonte das políticas de alfabetização se intensificou nos anos seguintes, especialmente durante o governo de Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL) (2019-2022), com a extinção da SECADI, órgão que historicamente coordenava as ações voltadas à EJA e à promoção da equidade educacional, o que gerou uma forte discussão e protestos pelos educadores e figuras políticas frente ao seu desmonte[20].

Essas medidas e interrupções reiteram uma lógica de políticas de governo, e não de Estado, contribuindo para o enfraquecimento da concepção de educação como direito universal e da EJA como política pública permanente, voltada à promoção da justiça social e à consolidação da cidadania.

Arroyo (2017) observa que as políticas direcionadas à EJA no Brasil continuam subordinadas às mudanças e aos interesses dos governos, em vez de se configurarem como um projeto de Estado. Essa condição evidencia a fragilidade e a descontinuidade que marcam historicamente essa modalidade educativa diante das transições políticas.

Nessa mesma direção, Paiva (2006) reforça que a mera alfabetização, isolada de um projeto mais amplo de escolarização, não é suficiente para garantir aos sujeitos jovens e adultos o pleno exercício da leitura e da escrita do mundo. Para a autora, faz-se necessário compreender a alfabetização como parte integrante de um processo educacional contínuo, capaz de assegurar o acesso ao ensino fundamental completo, reconhecido pela CF/1988 como direito universal, e de romper com o caráter fragmentado e de curto prazo que historicamente marcou as campanhas e programas voltados a esse público.

[20] A extinção da SECADI representou um retrocesso significativo para a EJA no Brasil. Sem uma secretaria dedicada, com orçamento reduzido drasticamente, sem programas estruturados e sem interlocução junto à sociedade, a modalidade foi fragilizada institucionalmente. O desmonte resultou na perda de oportunidades de alfabetização, de continuidade dos estudos e de inclusão educacional para milhões de brasileiros (Fórum EJA Brasil, 2025).

Essa percepção é corroborada pelo *Relatório de Avaliação Diagnóstica do PBA e Fazendo Escola,* elaborado pelo MEC/SECADI em parceria com a UNESCO (2005). O documento teve como objetivo levantar e analisar informações que permitissem ao MEC obter um diagnóstico detalhado sobre a implementação e os resultados de programas como o PBA e o Fazendo Escola.

A avaliação evidenciou que, apesar da relevância social do PBA, persistem fragilidades que comprometem sua efetividade, como o apoio financeiro, as estruturas dos espaços educativos, a dificuldade de permanência dos alfabetizandos, a insuficiência na formação dos alfabetizadores e a ausência de um acompanhamento sistemático das ações. Em relação à escolaridade dos alfabetizadores, o documento aponta:

> Independentemente do município ou do Programa (Fazendo Escola ou Brasil Alfabetizado), os professores são oriundos de famílias de pouca escolaridade e quase sempre são os únicos de suas famílias que sabem ler e escrever ou possuem uma maior escolarização. No caso dos alfabetizadores que atuam no Brasil Alfabetizado, estes são, em geral, mais jovens, situam-se entre 20 e 30 anos, quase não têm – ou não tinham até então – experiência com educação, principalmente com educação de adultos (MEC/UNESCO, 2005, p. 85).

Um dos aspectos mais críticos relacionados ao financiamento do PBA diz respeito aos recorrentes atrasos nos repasses de recursos, já insuficientes por si mesmos, o que compromete diretamente à execução das ações do programa e a valorização dos profissionais envolvidos. Esses atrasos impactam não apenas a remuneração dos alfabetizadores, mas também a organização pedagógica, a manutenção dos espaços educativos e a garantia de condições mínimas para o funcionamento das turmas, fragilizando a oferta da política no cotidiano dos territórios.

Conforme o Relatório de Avaliação Diagnóstica do PBA e do Programa Fazendo Escola (MEC/UNESCO, 2005), os atrasos no repasse de recursos geraram inúmeros problemas na implementação das ações de alfabetização, afetando diretamente o trabalho docente:

> Os atrasos no repasse de recursos causaram muitos problemas na implementação do Brasil Alfabetizado. Além de apontarem que ganham pouco, muitos professores ficaram meses esperando pelo pagamento. Os atrasos foram atribuídos tanto ao governo federal quanto aos intermediadores dos recursos (MEC/UNESCO, 2005, p. 137).

Essa precarização financeira e estrutural repercute diretamente nas condições de permanência dos educandos, contribuindo para o fenômeno da evasão nos cursos de alfabetização. A evasão, nesse sentido, não pode ser compreendida como resultado exclusivo de fatores individuais, mas como expressão das fragilidades estruturais do programa e das limitações impostas pela insuficiência de recursos.

Ao tratar da evasão dos educandos, observa-se que ela decorre de múltiplos fatores interligados, que envolvem desde questões pessoais e econômicas até as condições objetivas de oferta das ações de alfabetização. O próprio MEC/UNESCO (2005) ressalta que deficiências na infraestrutura das salas de aula e na garantia de condições básicas de funcionamento, como iluminação inadequada, ausência de banheiros próximos, mobiliário danificado, falta de água potável, alimentação insuficiente e, em alguns casos, contextos de violência nos territórios, agravam as dificuldades enfrentadas pelos educandos e impactam diretamente sua permanência nos cursos.

Dessa maneira, a evasão dos alfabetizandos deve ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de fragilidades que atravessam o PBA, revelando que a insuficiência de financiamento, a descontinuidade das ações e a precarização das condições de oferta produzem efeitos diretos sobre a efetividade da política e sobre a garantia do direito à alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Além disso, a avaliação observa que tais fragilidades se acentuam com a presença cada vez maior de jovens na EJA, sujeitos historicamente marcados por processos de exclusão social e educacional, que muitas vezes não se reconhecem nos espaços escolares e acabam sendo percebidos (ou percebendo-se) como elementos à margem da dinâmica educativa. Essa condição reforça a necessidade de políticas públicas contínuas e integradas, capazes de responder às especificidades desse público.

> O desafio está em vencer o ciclo de descontinuidade e desarticulação no chamado esforço pela alfabetização e aumento da escolaridade. Caso contrário, será difícil contemplar as funções reparadora e equalizadora da EJA, na perspectiva de uma distribuição dos bens sociais de modo a garantir maior igualdade (MEC/UNESCO, 2005, p. 168).

Essas constatações reforçam a ideia de que a equidade educacional, embora prevista nos dispositivos legais, ainda encontra barreiras concretas para sua efetivação no campo da alfabetização de jovens, adultos e idosos. No tocante às

recomendações apresentadas pela avaliação do PBA, reforçam a necessidade de reorientar aspectos estruturais e operacionais da política de alfabetização.

Entre esses pontos centrais, destaca-se a importância de rever os investimentos e o financiamento público, sobretudo nas parcerias estabelecidas entre governo federal e entidades privadas, de modo a analisar de forma mais criteriosa o custo-benefício dessas modalidades e assegurar maior transparência e efetividade na aplicação dos recursos.

Aponta-se, igualmente, a urgência de rever normas e procedimentos administrativos, reduzindo os prazos de processamento e agilizando o repasse de recursos, com o objetivo de garantir a permanência de alfabetizadores e educandos em sala de aula. Nesse sentido, simplificar os mecanismos de transferência financeira é essencial para que os recursos cheguem com maior eficiência à “ponta da corrente”, onde de fato se concretiza o processo educativo.

Outra recomendação relevante refere-se à reestruturação da gestão do Programa, atualmente concentrada em nível federal, o que dificulta o contato direto dos municípios com o Ministério da Educação (MEC) diante de situações não previstas. Propõe-se, assim, a criação de um nível intermediário de gestão, mais próximo dos municípios, que possa fortalecer a comunicação e reduzir a histórica cultura de subalternidade dos entes federados locais perante o governo central.

Por fim, a avaliação enfatiza a necessidade de repensar a concepção e o funcionamento dos programas de alfabetização, conferindo-lhes maior flexibilidade e investimento na formação dos educadores. Reconhece-se, ainda, a relevância do papel desempenhado pelos gestores e pela supervisão pedagógica, quando qualificados, presentes e atuantes, como elementos decisivos para o êxito das ações.

Trata-se de uma questão histórica, que ainda carece de alternativas concretas e sustentáveis capazes de assegurar a continuidade e a efetividade das políticas de alfabetização no país. Diante desse conjunto de desafios históricos e estruturais, evidencia-se que os limites identificados na implementação do PBA ainda reverberam nas políticas contemporâneas voltadas à EJA. A persistência de desigualdades regionais, a descontinuidade das ações governamentais, o financiamento insuficiente e a fragilidade na formação e valorização dos alfabetizadores permanecem como obstáculos à efetivação do direito à educação ao longo da vida.

Nesse sentido, o 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024 apresenta uma leitura atualizada desses impasses, oferecendo

um panorama sobre os avanços e os desafios que continuam a marcar as políticas de alfabetização e de EJA no Brasil, especialmente no tocante ao cumprimento das metas 9 e 10, que tratam da elevação da escolaridade média e da ampliação da oferta dessa modalidade.

O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE (INEP, 2024) atualiza os indicadores da meta 9 até o ano de 2023, revelando que, no Brasil, a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais alcançou 94,6%, ainda abaixo da meta de universalização de 100%.

> Entre 2012 e 2023, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil registrou um aumento de 2,8 pontos percentuais (p.p.), evoluindo de 91,8% em 2012 para 94,6% em 2023, [...]. Contudo, esses dados evidenciam que, apesar do aumento registrado, a meta estabelecida para a década não foi alcançada, restando uma defasagem de 5,4 p.p., em âmbito nacional (INEP, 2024, p. 224).

No Rio Grande do Norte, o INEP (2024) indica que a taxa de alfabetização no ano de 2023 foi de 89,1%, o que significa que cerca de 10,9% da população adulta permanece não alfabetizada. Esse índice é significativamente superior à média nacional e demonstra que o estado enfrenta desafios estruturais que vão além da ampliação de matrículas, envolvendo fatores como evasão, descontinuidade das políticas e desigualdade territorial.

Esses números expressam o descompasso entre o avanço das políticas educacionais e a realidade das populações vulneráveis. Como destaca Machado (2013), a persistência do analfabetismo entre trabalhadores/as adultos revela as fragilidades históricas das políticas educacionais, que frequentemente desconsideram as especificidades dos sujeitos da EJA. Isso posto, torna-se imprescindível considerar as características territoriais que marcam a realidade desses sujeitos na formulação e na implementação de políticas educacionais voltadas para a EJA.

A desigualdade entre o urbano e o rural mostra-se um fator determinante na efetivação das políticas de alfabetização, uma vez que os programas, como o PBA, historicamente concentraram suas ações nos centros urbanos, deixando lacunas significativas nas zonas rurais. Essa disparidade territorial traduz-se em desafios concretos para o alcance da equidade educacional, uma vez que o território não é apenas um espaço geográfico, mas o contexto em que se manifestam as condições de vida, de trabalho e de acesso à educação.

Ainda para o INEP (2024, p. 2016):

> Em relação à localização de residência da população com 15 anos ou mais de idade, no período de 2012 a 2023 (Gráfico 2), a taxa de alfabetização na área urbana permaneceu superior à da área rural, embora o incremento percentual tenha sido mais pronunciado na população rural (5,7 p.p.) em comparação com a urbana (2,0 p.p.).
> A disparidade entre as áreas urbana e rural se manteve proeminente ao longo da vigência do PNE, a despeito da redução de 3,7 p.p., decrescendo de 14,3 p.p. em 2012, uma vantagem em prol da área urbana, para 10,6 p.p. em 2023. Esse cenário evidencia uma persistente desigualdade educacional entre os contextos urbanos e rurais, sugerindo a necessidade de estratégias específicas para a abordagem das disparidades regionais.

Tal cenário reforça a persistência de desigualdades estruturais e regionais, evidenciando a urgência de estratégias que considerem as especificidades territoriais na formulação e execução de políticas e programas de alfabetização, como o PBA.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender essas políticas como processos orgânicos, vivos e complexos, que exigem sensibilidade em relação aos sujeitos, às suas trajetórias e às suas subjetividades, para que as ações implementadas dialoguem de forma efetiva com as realidades concretas de cada território. Nessa direção, Ramos (2018) contribui ao problematizar a alfabetização de jovens e adultos para além dos resultados estatísticos, expressando que os processos de alfabetização se constroem a partir das trajetórias de vida, das experiências formativas e das condições sociais concretas dos sujeitos envolvidos.

A autora demonstra que a centralidade atribuída a metas quantitativas tende a invisibilizar os sentidos que educadores e educandos atribuem à alfabetização, esvaziando seu potencial formativo e transformador. Ao analisar os dados do 5º Ciclo do PBA, observa-se que, embora haja avanços percentuais no atendimento, a política ainda enfrenta o desafio de assegurar uma alfabetização socialmente referenciada, capaz de dialogar com as realidades dos sujeitos e de produzir mudanças efetivas em suas condições de vida.

Conforme Paiva (2018), a EJA deve ser concebida não apenas como ação corretiva, mas como política de direito, que respeita trajetórias de vida e reconhece o protagonismo dos sujeitos. Essa perspectiva amplia a meta do PEE-RN, mostrando que não basta atingir percentuais: é preciso garantir processos educativos com sentido para os estudantes adultos. Arroyo (2017) complementa essa reflexão ao enfatizar que os sujeitos jovens e adultos trazem consigo marcas de exclusão e trajetórias interrompidas, exigindo práticas pedagógicas contextualizadas.

Desse modo, os indicadores quantitativos devem ser interpretados sob a ótica das desigualdades históricas e regionais que continuam afetando o acesso e a permanência desses educandos. Portanto, a leitura crítica dos dados do PNE mostra que, no Rio Grande do Norte, assim como em todo o Brasil, a alfabetização de jovens e adultos permanece como um desafio de ordem estrutural, demandando políticas integradas e continuadas, com foco na valorização docente, na formação crítica e na inclusão social.

As perspectivas para o PBA devem ser compreendidas à luz dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro no campo do direito à educação, que reafirmam a alfabetização e a EJA como direitos humanos fundamentais. Esses compromissos vinculam a alfabetização à promoção da equidade social, ao fortalecimento da cidadania e ao princípio da aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo a centralidade das políticas públicas dessa modalidade no enfrentamento das desigualdades históricas que marcam o acesso à educação no país.

A retomada do PBA após sua suspensão em 2016 representa mais do que uma resposta às reivindicações de educadores, pesquisadores e movimentos sociais: trata-se da reconstrução de uma política pública de alfabetização pautada pela garantia do direito à educação, para aqueles historicamente excluídos dos direitos básicos e que vivem às margens da cidadania plena.

Nesse contexto, uma medida significativa do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sob a condução do ministro Camilo Santana, foi a integração do PBA ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, instituído pelo Decreto n. 12.048, de 2024, ampliando o alcance do programa e articulando-o a um esforço coletivo de fortalecimento das práticas pedagógicas**,** valorização dos educadores e consolidação de uma política nacional de alfabetização mais contínua e socialmente comprometida.

Conforme dispõe o artigo 1º do referido decreto, o pacto tem por finalidade: “apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na superação do analfabetismo e na qualificação da educação de jovens e adultos – EJA” (Brasil, 2024). Essa nova configuração busca superar fragilidades históricas, como a descontinuidade institucional, a precarização da função docente e a falta de articulação entre alfabetização e escolarização continuada. Além disso, reafirma a valorização da

Educação Popular, reconhecendo os saberes historicamente construídos pelos sujeitos da EJA e sua relação com os contextos socioculturais de aprendizagem.

Esse compromisso é explicitado no próprio texto legal, no inciso III do mesmo artigo, que define a Educação Popular como: “as práticas educativas realizadas por movimentos sociais e organizações da sociedade civil com o objetivo de promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos” (Brasil, 2024).

O Pacto, portanto, reafirma uma concepção emancipadora e socialmente comprometida de alfabetização, fundamentada na valorização das experiências dos educandos e na construção coletiva do conhecimento, em consonância com os princípios da educação popular freiriana. Essa perspectiva compreende a educação como prática libertadora, capaz de despertar a criticidade e promover uma vida mais justa e solidária. Sobre isso, Freire (2024, p. 35) afirma:

> Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. [...] Inserir grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico [...] é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista.

Ao retomar esse princípio freiriano da alfabetização como prática de liberdade, o PBA reafirma o compromisso com uma educação crítica e transformadora, que reconhece e dialoga com os saberes e experiências de vida dos sujeitos da EJA. O PBA, agora integrado ao Pacto, propõe a articulação entre a formação continuada dos alfabetizadores, a valorização das práticas emancipatórias e a integração com políticas intersetoriais nas áreas de cultura, trabalho e inclusão tecnológica.

O artigo 2º do Pacto estabelece diretrizes que orientam a ação do Estado em torno da alfabetização e da EJA. Entre elas, destacam-se a colaboração federativa, o fortalecimento da integração entre a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a busca pela equidade nas condições de oferta, com prioridade aos grupos em situação de vulnerabilidade social.

O texto também enfatiza o reconhecimento da diversidade do público da EJA, a valorização dos educadores e a articulação intersetorial entre políticas públicas, além de reafirmar o papel da Educação Popular como prática emancipadora e formadora de cidadania, ao promover metodologias e abordagens coerentes com os contextos e saberes dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o PBA deixa de ser apenas uma política de combate ao analfabetismo e passa a constituir-se como instrumento de promoção da equidade e da justiça social, sustentado por uma concepção de Estado comprometido com a democratização do conhecimento. Cabe destacar, ainda, a importância do regime de colaboração entre os entes federados, fator decisivo para o sucesso das políticas educacionais brasileiras. O decreto também evidencia o Ministério da Educação (MEC) como coordenador das ações, monitoramento e avaliação dos programas voltados para a EJA, o que representa um avanço significativo na gestão e continuidade das políticas de alfabetização. Ao optar por uma ação integrada, ativa e participativa, o Brasil reafirma o PBA como política de Estado, e não de governo, garantindo continuidade às iniciativas direcionadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Embora o 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2024) reforce que o país tenha registrado avanços, persistem desigualdades regionais e sociais, especialmente nos territórios rurais e entre grupos de menor renda. Nesse cenário, a reinserção do PBA no Pacto constitui um marco na reconstrução das políticas públicas de EJA, ao propor uma alfabetização emancipadora, territorializada e socialmente inclusiva, que reconhece a diversidade dos sujeitos e reafirma a alfabetização como condição essencial para a cidadania e o desenvolvimento humano.

Em síntese, o percurso histórico do PBA revela as tensões entre avanços e retrocessos que marcam as políticas públicas de alfabetização no Brasil. As fragilidades estruturais, a descontinuidade administrativa e a desvalorização do trabalho docente demonstram que a superação do analfabetismo exige mais do que campanhas pontuais: requer um compromisso político duradouro, intersetorial e territorialmente sensível, que reconheça a alfabetização como fundamento da cidadania e direito humano inalienável.

Nesse horizonte, o PBA, ao ser reintegrado ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, sinaliza a possibilidade de reconstrução de um projeto de Estado voltado à equidade, à justiça social e à emancipação dos sujeitos historicamente excluídos. Mais do que retomar um programa, o desafio que se coloca é o de consolidar uma política pública de alfabetização que se sustente no tempo e se mantenha fiel aos princípios da educação popular e democrática.

O PBA, articulado ao Pacto Nacional, representa uma oportunidade concreta de ressignificar o papel da alfabetização no país, vinculando-a a processos formativos

amplos, críticos e emancipatórios. Garantir sua continuidade, o financiamento adequado, a valorização docente e a gestão participativa são condições indispensáveis para que o direito à educação de jovens, adultos e idosos se efetive plenamente e contribua para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Encerradas as reflexões teóricas e documentais sobre o PBA, suas trajetórias, desafios e perspectivas, torna-se necessário voltar o olhar para aqueles/as que materializam cotidianamente essa política pública: os/as alfabetizadores/as. São eles/as que, no contato direto com os educandos, dão vida às intenções políticas e pedagógicas do programa, transformando-as em práticas concretas de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a seção seguinte dedica-se a análise e discussão dos dados empíricos produzidos junto a esses sujeitos, buscando compreender, a partir de suas vozes, experiências e percepções, como o PBA se efetiva no contexto local, assim como/quais sentidos adquiriram em suas trajetórias profissionais e pessoais no programa.

4 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO EM MOSSORÓ-RN: CONTRIBUIÇÕES DOS/AS ALFABETIZADORES/AS

Conforme detalhado na seção metodológica (subseção 1.3.1), a análise dos dados seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), organizando-se nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, os quais orientaram a interpretação das falas dos sujeitos em diálogo com o referencial teórico e os dispositivos legais que fundamentam este estudo. Essa articulação entre os marcos legais anteriormente mencionados e os autores estudados permitiu que a análise empírica dialogasse com o conjunto teórico e legal que fundamenta esta pesquisa.

Esse conjunto teórico e legal possibilitou compreender, de maneira crítica e aprofundada, em que medida o PBA contribuiu para a promoção da equidade educacional no município de Mossoró/RN, situando as entrevistas dos/as alfabetizadores/as no campo mais amplo das políticas públicas, das relações comunitárias e dos processos de reconstrução identitária que atravessam a EJA no Brasil.

As análises foram organizadas em categorias e eixos temáticos, construídos em diálogo com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado. Essas categorias emergiram do processo analítico descrito anteriormente e orientam a interpretação dos dados produzidos junto aos/às alfabetizadores/as participantes da pesquisa.

Nesse sentido, definiram-se três categorias de investigação: a) Implementação e dinâmica do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que examina sua organização e funcionamento no contexto local; b) Programa Brasil Alfabetizado (PBA): desafios e limites, que discute os modos de fazer educativos, suas potencialidades e fragilidades no cotidiano das turmas; c) Concepções e contribuições do PBA para a promoção da equidade e da educação emancipadora, que busca compreender como o programa se insere no horizonte das políticas públicas voltadas à justiça social e ao direito à aprendizagem ao longo da vida.

Cada categoria é discutida a seguir com base nas falas dos sujeitos, interpretadas em articulação com a literatura especializada, de modo a evidenciar o diálogo entre as experiências vividas no território e as reflexões teóricas que fundamentam o estudo. Esse processo é explicitado mais à frente, no Quadro 5.

A escuta desses sujeitos permite evidenciar as ações desenvolvidas, os limites enfrentados e as possibilidades identificadas na promoção de uma educação equitativa e democrática, além de contribuir para reflexões que ultrapassam os limites territoriais e fortalecem o debate nacional sobre o direito à alfabetização.

4.1 Perfil e trajetória dos/as alfabetizadores/as: um olhar sobre os sujeitos e suas vivências

A partir da caracterização realizada na primeira seção e das entrevistas, é possível delinear um perfil profissional consistente dos/as alfabetizadores/as que atuaram no PBA em Mossoró/RN. Do ponto de vista da formação inicial, observa-se a predominância de docentes licenciados em Pedagogia, seguidos por profissionais oriundos de Letras e, em menor número, de áreas como Direito, o que revela uma composição diversa, porém majoritariamente alinhada à educação básica.

Cabe ressaltar, entretanto, a presença de um/a alfabetizador/a cuja formação inicial se restringe ao magistério, sem acesso à formação superior. Essa condição não pode ser compreendida como uma fragilidade individual, mas como expressão de desigualdades históricas de acesso à escolarização e à profissionalização docente, especialmente no contexto da EJA. Tal dado revela que o PBA também se constituiu como espaço de inserção, aprendizagem e afirmação profissional para sujeitos cujas trajetórias formativas foram marcadas por interrupções, limites estruturais e exclusões sociais, realidade recorrente no campo da EJA.

Para além desses aspectos formativos, compreender o perfil e as trajetórias desses profissionais exige olhar também para suas vivências, valores e inserções comunitárias, elementos que atravessam e dão sentido à prática alfabetizadora. Compreender o perfil e a trajetória dos/as alfabetizadores/as participantes do PBA é reconhecer que, por trás das políticas e dos números, existem sujeitos concretos, com histórias, desafios e esperanças que atravessam o cotidiano da prática educativa.

Esses/as alfabetizadores/as constituem o elo vivo entre as intenções das políticas públicas educacionais e a realidade das salas de aula, bem como dos diversos espaços formativos que vão muito além dos muros das instituições escolares, em que a alfabetização, por exemplo, se concretiza em gestos, palavras e vínculos de transformação.

A análise dos dados levantados nesta pesquisa revela que a maioria desses profissionais é composta por mulheres, adultas jovens, oriundas das próprias comunidades onde atuam, o que lhes confere uma compreensão sensível das realidades socioculturais dos educandos. Essa condição evidencia uma docência enraizada nos contextos de vida e de trabalho, marcada pelo compromisso ético, pela solidariedade e pela busca de transformação social. Tal compreensão dialoga com Arroyo (2017, p. 43), ao explicitar:

> […] docentes educadores/as incorporam em suas identidades o fato de serem trabalhadores, de lutarem pelos direitos do trabalho. Essa identidade os aproximará de milhões de crianças e adolescentes que vêm do trabalho para a escola, e também dos jovens e adultos que chegam do trabalho para a EJA.

Essas trajetórias demonstram que o ato de alfabetizar está profundamente entrelaçado às experiências de vida e aos valores desses sujeitos, que veem na docência não apenas uma função profissional, mas também uma forma de engajamento social e político. Uma das alfabetizadoras expressa esse sentimento, ao declarar:

> Foi muito importante porque eu não tinha faculdade ainda, só o magistério, e ser selecionada entre tantas pessoas que já tinham graduação foi muito legal. Essa experiência abriu meus olhos para a importância da educação de jovens e adultos e me inspirou a fazer pedagogia. Depois do programa, passei no vestibular e segui na área da educação (Alfabetizadora 1).

Para muitos/as, o PBA representou uma oportunidade de formação e afirmação profissional. As entrevistas mostram que o envolvimento com a EJA provocou transformações não apenas na prática pedagógica, mas também nas escolhas pessoais e acadêmicas. O/a alfabetizador/a 3, por exemplo, relata:

> Depois eu fui lá na DIRED [hoje, DIREC], ver se eu conseguia alguma coisa, mas eu já tava aposentada e não queria ficar em casa. Fiz um concurso, passei em primeiro lugar e continuei na educação. Eu adoro o que faço, fico com raiva quando vejo determinados professores que não são professores, são imitadores.

Já o/a alfabetizador/a 4 recorda que o Brasil Alfabetizado foi sua primeira experiência como professora, ressaltando o quanto o programa foi significativo para sua constituição docente: “O Brasil Alfabetizado foi minha primeira experiência em sala de aula. Eu sou formada em Pedagogia, mas ainda não tinha vivência docente.

Trabalhar com jovens e adultos foi algo muito enriquecedor e que me fez entender melhor o papel social da alfabetização".

Nesse contexto, o/a alfabetizador/a 5 também destaca a importância da vivência proporcionada pelo programa, evidenciando o aprendizado mútuo entre educadores e educandos:

> Foi uma experiência muito rica. Conhecer pessoas de idade avançada, ouvir suas histórias, entender porque pararam de estudar. Muitos tiveram que ajudar os pais, criar os irmãos. Isso me marcou muito, porque a gente percebe o quanto a alfabetização vai além de ensinar letras e números.

No mesmo sentido, o/a alfabetizador/a 6 compartilha uma experiência singular, que exemplifica a força das trocas humanas e dos saberes populares que emergem desses espaços educativos:

> Eu lecionei na zona rural, nas comunidades de Juremal e Jucuri, e uma coisa que nunca esqueci foi de uma aluna analfabeta que fez uma garrafada para mim. Eu tinha um cisto no ovário, estava condenada a não ter filho, e ela me curou. Hoje tenho um filho de 10 anos. Essa aluna me salvou. Foi uma troca de saberes, uma lição de vida que nunca vou esquecer.

Em convergência com essas experiências que marcam e dinamizam as relações no processo de ensinar e aprender no contexto da EJA, Freire (2023b, p. 109) nos lembra que

> o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

A vivência relatada pelo/a alfabetizador/a materializa exatamente esse entendimento freiriano de diálogo, não como transmissão unilateral, mas como encontro humano, solidário e transformador, em que educadores e educandos trocam saberes, cuidam uns dos outros e se constituem mutuamente enquanto sujeitos de experiência e de história.

Esses relatos revelam que o PBA não apenas contribuiu para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, mas também transformou a própria identidade dos/as alfabetizadores/as, fortalecendo o sentimento de pertencimento e compromisso com a educação pública e com o direito à aprendizagem. Como afirmou o/a alfabetizador/a 7:

> O programa me proporcionou experiências muito marcantes. Eu aprendi com os alunos e vi de perto a realidade das pessoas que não tiveram oportunidade de estudar. Isso me tornou uma educadora mais sensível e consciente do papel da escola na transformação social.

Ainda que muitos desses/as alfabetizadores/as não possuíssem formação inicial e continuada específica em EJA, suas experiências de vida e o engajamento com o contexto local contribuíram para práticas pedagógicas que vão além da mera transmissão de conteúdo. Como enfatiza Freire (1996), ensinar é um ato político e amoroso, um exercício de criação de possibilidades para que o outro produza e reconstrua seu próprio conhecimento.

É possível constatar que o trabalho desses/as alfabetizadores/as adquire um valor simbólico e social que ultrapassa os limites institucionais do PBA, afirmando-se como prática de resistência e de emancipação. As trajetórias profissionais e pessoais dos/as entrevistados/as demonstram o quanto o ato de alfabetizar também é transformador para quem ensina, promovendo mudanças significativas nas concepções de mundo e no modo como percebem a educação como direito e instrumento de libertação.

Paiva (2012) expõe que atuar na EJA requer do educador uma compreensão profunda dos sujeitos, de suas trajetórias e de seus saberes, articulando sensibilidade social com rigor teórico, uma vez que o trabalho docente nesse campo envolve compromissos éticos e políticos e não pode ser reduzido a técnicas ou métodos desvinculados da realidade concreta. Essa percepção se confirma nas falas dos/as alfabetizadores/as, que reconhecem a potência do encontro entre saberes populares e saberes escolares, produzindo aprendizagens recíprocas.

Em consonância com essa perspectiva, Freire (2024) destaca que a Educação de Adultos vem se aproximando cada vez mais da educação popular, à medida que a realidade concreta impõe aos educadores maior sensibilidade e competência científica. Para o autor, não é possível pensar práticas pedagógicas descoladas do cotidiano popular, pois “os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade” (Freire, 2024, p. 33).

Essa reflexão dialoga diretamente com as experiências relatadas pelos/as alfabetizadores/as do PBA, cujas práticas se fundamentaram no diálogo, na escuta e no reconhecimento dos saberes construídos na vida comunitária. As falas também evidenciam desafios persistentes, o que será discutido mais adiante. Tais aspectos

reafirmam a importância de compreender o perfil e as trajetórias dos/as alfabetizadores/as não como dados isolados, mas como parte de um contexto mais amplo, marcado por contradições e pela luta pela valorização da EJA como política pública permanente.

Ao trazer à tona os percursos desses sujeitos, reconhece-se que a efetividade do PBA e de qualquer política de alfabetização depende, em grande medida, da escuta e do fortalecimento desses/as alfabetizadores/as, que, mesmo diante das adversidades, constroem cotidianamente práticas educativas comprometidas com a dignidade e o direito à aprendizagem ao longo da vida. Desse modo, o perfil e as trajetórias aqui apresentados não apenas revelam quem são os/as alfabetizadores/as do PBA, mas também evidenciam a profundidade humana, social e política que orienta suas práticas. Esses sujeitos trazem para a EJA suas histórias, sensibilidades e compromissos, constituindo-se como protagonistas de processos educativos que marcam tanto a vida dos estudantes quanto as suas próprias.

As entrevistas também revelam a diversidade de caminhos percorridos por esses profissionais após sua atuação no programa. Para alguns, o PBA funcionou como porta de entrada na carreira docente, motivando o ingresso em cursos superiores e consolidando o desejo de permanecer na educação básica.

Outros ampliaram sua trajetória por meio da aprovação em concursos públicos ou da continuidade em projetos educativos e sociais. Há, ainda, aqueles que, após a experiência no programa, seguiram novos percursos profissionais, inserindo-se em áreas distintas da docência, como o comércio e o setor de serviços, especialmente em ramos ligados ao cuidado pessoal e à beleza.

Esses diferentes trajetos mostram que o PBA não apenas contribuiu para o processo formativo dos/as alfabetizadores/as, mas também operou como um **marco de transição**, influenciando escolhas, reposicionamentos e redefinições de percurso, articulando formação, trabalho e vínculos com os territórios. A compreensão das trajetórias, vivências e motivações dos/as alfabetizadores/as permitiu revelar não apenas quem são esses sujeitos, mas como cada um deles atribuiu sentidos à alfabetização em seus territórios e como significaram sua participação no PBA.

Suas histórias evidenciam que a alfabetização de jovens, adultos e idosos ultrapassa a dimensão técnica e se enraíza em experiências pessoais, vínculos comunitários e compromissos ético-humanos que orientaram suas ações no cotidiano das turmas. É a partir dessa compreensão, que articula sujeitos, territórios e sentidos

atribuídos à prática alfabetizadora, que se inicia a análise das categorias emergentes desta pesquisa, voltada aos desafios institucionais, às condições de implementação e às formas pelas quais o PBA contribuiu, ainda que de forma desigual, para a promoção da equidade educacional em Mossoró/RN.

A partir da compreensão do perfil, das trajetórias e das vivências dos/as alfabetizadores/as que atuaram no PBA em Mossoró/RN, torna-se possível avançar para uma análise mais sistemática dos dados produzidos nesta pesquisa. Assim, na sequência, são apresentadas e discutidas as categorias analíticas e seus respectivos eixos temáticos, construídos a partir das entrevistas e em diálogo com o referencial teórico adotado.

Essas categorias permitem aprofundar a compreensão sobre a implementação e a dinâmica do PBA no município, os desafios e limites enfrentados no cotidiano do programa, bem como as concepções e contribuições do PBA para a promoção da equidade educacional e de uma educação emancipadora, sob a ótica dos/as alfabetizadores/as.

Quadro 5 – Categorias e eixos temáticos de análises dos dados

Categorias	Eixos Temáticos	Objetivo/Ênfase Analítica	Referências Teóricas
1. Implementação e dinâmica do Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	- Processo de adesão e seleção - Estrutura institucional e acompanhamento - Condições de funcionamento das turmas	Compreender como se deram a implementação e a operacionalização do PBA no município, a partir das experiências dos/as alfabetizadores/as.	Alvarenga (2008); Arroyo (2017); Gadotti e Romão (2011); Machado (2015); MEC (2005) e Paiva (2012).
2. Programa Brasil Alfabetizado (PBA): desafios e limites	- Condições de trabalho e infraestrutura - Recursos materiais e didáticos - Evasão e descontinuidade das turmas - Reconhecimento profissional e valorização	Discutir os principais entraves enfrentados pelos/as alfabetizadores/as e seus impactos sobre a efetividade do programa.	Arroyo (2017); Cavalcante (2011); Freire (1996, 2023b, 2024); Gadotti e Romão (2011); Machado e Rodrigues (2012); MEC (2005); Machado (2011); Paiva (2012, 2019) e Sepúlveda (2009).

3. Concepções e contribuições do PBA para a promoção da equidade e da educação emancipadora	- Sentidos atribuídos à equidade - Educação como direito e justiça social - Educação como emancipação humana - Ampliação do acesso à alfabetização - Mudanças percebidas nos educandos - Repercussões na vida profissional e pessoal dos/as alfabetizadores/as - Impactos comunitários e sociais.	Analisar, sob a ótica dos/as alfabetizadores/as, as contribuições do PBA para a equidade educacional e inclusão social em Mossoró/RN.	Arroyo (2017); Braga (2014); CF (1988); Fraser (2006); Freire (2023a); Gadotti e Romão (2011); LDBN (1996); Soares (2009) e Paiva (2019).

Fonte: Produzido pelo autor em novembro de 2025.

4.2 Implementação e dinâmica do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em Mossoró/RN

A análise da implementação e da dinâmica do PBA em Mossoró/RN sob a ótica dos/as alfabetizadores/as permite compreender como as diretrizes nacionais dessa política de alfabetização foram materializadas no território local, revelando tanto avanços quanto fragilidades no processo de sua operacionalização.

Conforme aponta o *Projeto de Avaliação Diagnóstica da EJA: Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola* (MEC/UNESCO 2005), a efetividade do PBA depende de um conjunto de fatores estruturais e institucionais, como o grau de institucionalização da política no município, o nível de articulação entre as instâncias envolvidas, a existência de formação e acompanhamento pedagógico e administrativo dos alfabetizadores, bem como das condições materiais e organizacionais necessárias ao funcionamento das turmas. Tais aspectos são apresentados no relatório de Avaliação Diagnóstica como dimensões essenciais para compreender a implementação e o desenvolvimento do PBA nos contextos locais.

Os relatos dos/as alfabetizadores/as entrevistados/as confirmam essa perspectiva, evidenciando que a execução local do programa esteve profundamente marcada pela realidade sociocomunitária e pelas limitações institucionais no município. No que se refere ao processo de adesão e seleção, as entrevistas mostram que a entrada dos/as alfabetizadores/as no PBA se deu por meio de duas dinâmicas coexistentes: de um lado, processos seletivos formais, realizados em algumas edições

pela 12ª DIREC; de outro, convites informais, baseados em vínculos comunitários e relações pessoais.

Embora os relatos apontem que a informalidade tenha sido recorrente, revelando baixa sistematização dos critérios de seleção e forte dependência das redes locais, também se identificam experiências de seleção estruturada, com etapas como inscrição, análise de documentos e entrevistas, o que demonstra que a política combinou mecanismos institucionais e práticas informais no recrutamento dos/as alfabetizadores/as. A existência desses processos seletivos formais é destacada por alguns/mas alfabetizadores/as que participaram de editais organizados pela 12ª DIREC. A esse respeito, o/a alfabetizador/a 1, por exemplo, relata:

> [...] Então, eu e minha colega de trabalho, Patrícia, fomos nos inscrever. Só havia 20 vagas na época, e a prova era uma redação. Eu não lembro bem o tema, mas era sobre educação. Nós duas fomos selecionadas, entre 210 inscritas. Lembro bem da quantidade, e ficamos entre as 20 escolhidas.

De modo semelhante, os/as alfabetizadores/as 5 e 6 descrevem ter participado de um processo seletivo público, com critérios definidos e etapas previstas, evidenciando que, em determinadas edições, houve esforços institucionais para organizar a seleção de alfabetizadores/as. O/a alfabetizador/a 5 declara:

> Foi uma seleção de análise de currículo, e eu fui aprovada. Na época, eu estava sem trabalhar, então foi uma excelente oportunidade para mim. Sempre gostei de trabalhar com alfabetização, e foi a minha primeira experiência com alfabetização de adultos. [...].
>
> [...] uma colega me falou sobre o Brasil Alfabetizado, participei da seletiva e entrei. Passei inicialmente 12 meses e, na verdade, participei de duas edições do programa.

Esses relatos mostram que os processos seletivos formais também fizeram parte da dinâmica do PBA em Mossoró, coexistindo com outras formas de ingresso. As experiências narradas revelam que, em determinadas edições, houve organização institucional para a seleção de alfabetizadores/as, com critérios definidos e etapas formalizadas, compondo um quadro que se articulava, de maneira variável, às demais práticas de recrutamento existentes no município.

A presença dessas seleções, embora limitada a algumas edições do programa, evidencia que houve tentativas de instituir processos de seleção mais estruturados, com critérios definidos e etapas formais. Contudo, esses mecanismos não

abrangeram todos os momentos, nem todos os sujeitos envolvidos no PBA, coexistindo com outros formatos de ingresso.

Essa heterogeneidade na adoção dos processos seletivos ajuda a compreender a dinâmica híbrida que marcou a composição do quadro de alfabetizadores/as, abrindo espaço para analisar também as formas de recrutamento baseadas em relações comunitárias e práticas informais presentes no programa. Entretanto, é importante destacar que essa modalidade de seleção não se estendeu a todos os momentos do programa, nem a todos os sujeitos envolvidos.

Em diversas edições, e para muitos/as alfabetizadores/as, o ingresso ocorreu por meio de dinâmicas distintas das previstas nos editais, baseadas, sobretudo, em vínculos comunitários, relações pessoais e formas tradicionais de articulação territorial.

Esse quadro reforça que a política, embora possuísse mecanismos institucionais, não garantiu uniformidade em sua implementação. Diante desse cenário marcado pela coexistência de práticas formais e institucionalizadas, torna-se necessário analisar a outra face do processo de recrutamento: as seleções de caráter informal. Em consonância com a trajetória histórica da EJA no Brasil, essas seleções se estruturaram a partir de relações comunitárias, indicações pessoais e vínculos territoriais, apresentando uma dinâmica que, embora não prevista nas normativas do programa, exerceu papel central na composição do quadro de alfabetizadores/as do PBA em Mossoró.

Embora Paiva (2012) não discuta diretamente o processo de seleção no PBA, sua análise sobre a constituição histórica da EJA ajuda a compreender esse fenômeno. A autora argumenta que a EJA, ao longo de sua trajetória no Brasil, se estruturou majoritariamente por meio de iniciativas comunitárias, práticas locais e redes territoriais de educadores populares. Esse enraizamento comunitário, construído à margem de institucionalizações formais, contribuiu para que programas e ações de alfabetização fossem organizados com forte presença de critérios informais e de relações sociais previamente estabelecidas nos territórios.

Esse entendimento dialoga diretamente com as evidências empíricas encontradas no PBA. Estudos como os de Alvarenga (2008) revelam que o programa, sobretudo em municípios marcados pela vulnerabilidade social, recrutava alfabetizadores com baixa escolaridade e pouca ou nenhuma experiência docente, muitas vezes inseridos como voluntários ou em busca de renda mínima. A autora

enfatiza que, em vários contextos, a entrada no PBA se dava sem exigência de critérios profissionais mínimos, reforçando a informalidade do processo. A fala da alfabetizadora 1 ilustra essa realidade:

> Foi muito importante porque eu não tinha faculdade ainda, só o magistério, e ser selecionada entre tantas pessoas que já tinham graduação foi muito legal. Essa experiência abriu meus olhos para a importância da educação de jovens e adultos.

Nesse mesmo sentido, Machado (2015) evidencia que a maior parte dos alfabetizadores atuantes no PBA/SEALF não era composta por professores da rede pública, como previsto nas diretrizes oficiais, mas por estudantes, trabalhadores informais e desempregados.

A autora demonstra que essa configuração decorre tanto da baixa atratividade do programa, devido à condição de bolsista e à ausência de vínculo profissional, quanto da carência de mecanismos formais de seleção e acompanhamento.

Outro exemplo aparece no relato do/a alfabetizador/a 3, que pontua como, em muitos casos, o ingresso no PBA ocorreu por meio de convites diretos, e não por processos seletivos estruturados. O/a alfabetizador/a relata ter sido chamado/a pela então diretora do programa, onde coordenava o programa: “Eu fui convidada, na época, pela diretora X, que era coordenadora do programa. Fui convidada para ser alfabetizador/a em 2010” (alfabetizador/a 3).

Outro caso que reforça esse cenário é o do/a alfabetizador/a 4, cuja entrada no programa também se deu por meio de convite e de vínculos comunitários. Antes mesmo de atuar formalmente como alfabetizador/a, ele/ela já acompanhava sua mãe, que integrava o PBA, participando de ações nas comunidades. Seu relato aponta como a participação familiar e comunitária se tornou porta de entrada para o programa:

> Eu já trabalhava no Programa Brasil Alfabetizado com a minha mãe, e fui convidada, em 2009 ou 2010, para participar como alfabetizadora. A partir daí, iniciei minha trajetória, participando de várias etapas até 2016, [...]. O convite me motivou muito, pois sou formada em Pedagogia, mas, na época, ainda não tinha experiência em sala de aula.

Esses relatos se interligam ao mostrar que a constituição do quadro de alfabetizadores/as se apoia mais em dinâmicas comunitárias e necessidades socioeconômicas locais do que em processos institucionais transparentes e

consolidados. Como consequência, a seleção informal repercute na descontinuidade, na fragilidade pedagógica e na baixa profissionalização da política, elementos percebidos e relatados pelos/as alfabetizadores/as entrevistados/as em Mossoró.

No que concerne à estrutura institucional, os/as alfabetizadores/as relataram tanto ações organizadas pela coordenação quanto lacunas marcantes, especialmente no que diz respeito ao apoio contínuo e à garantia de condições adequadas de funcionamento das turmas. Essa realidade confirma as análises de Machado (2015), para quem a implementação do PBA em diversos municípios foi marcada por fragilidades na gestão local, descontinuidade entre as edições e ausência de mecanismos sistemáticos de monitoramento e apoio pedagógico.

Essas fragilidades também se expressaram diretamente na organização das turmas e na oferta de espaços físicos adequados para o desenvolvimento das aulas. Como relataram os alfabetizadores/as, grande parte das responsabilidades operacionais, que deveriam ser asseguradas pelo ente executor, acabava sendo transferida para eles, evidenciando um descompasso entre a prática e as diretrizes normativas da política.

O próprio *Relatório de Avaliação Diagnóstica do Programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola* (MEC/UNESCO, 2005) destaca que cabe às instituições parceiras:

> [...] a responsabilidade pela capacitação dos alfabetizadores, pela inscrição dos alfabetizandos e pela organização de todo o processo de alfabetização, como os locais para o funcionamento das salas de aula, o material didático e pedagógico, a formação dos alfabetizadores, a supervisão e o acompanhamento (MEC, 2005, p. 13).

Ao contrastar essas orientações oficiais com o cotidiano relatado pelos/as alfabetizadores/as, torna-se evidente que a lógica de implementação local se configurou de modo a sobrecarregá-los/as. Muitos assumiam tarefas que extrapolavam suas funções pedagógicas, como buscar alunos, localizar espaços para as aulas e articular-se com a comunidade para garantir condições mínimas de funcionamento das turmas. Os depoimentos dos/as alfabetizadores/as 1 e 7 ilustram com nitidez essa dinâmica:

> A estrutura era toda por nossa conta. O alfabetizador era quem tinha que ir atrás do local e dos alunos. A diretora não tinha esse trabalho (Alfabetizador/a 1).

> Depois da formação, tivemos que formar as turmas. Esse processo foi mais doloroso, entre aspas, porque tivemos que ir em busca das pessoas. Fizemos um mapeamento dos bairros. Cada alfabetizador formava sua turma no seu bairro ou na sua comunidade. [...] Consegui formar uma turma com 30 alunos (Alfabetizador/a 7).

Nesse horizonte, o depoimento do/a alfabetizador/a 4 é emblemático ao descrever: “O programa não fornecia local fixo. Era o alfabetizador quem precisava procurar um espaço para dar aula, podia ser uma escola, igreja ou na própria casa”. De modo semelhante, o/a alfabetizador/a 3 descreve a rotina de busca por espaços adequados e a responsabilidade individual pela organização das condições materiais de funcionamento:

> As aulas eram geralmente realizadas em escolas. Algumas alfabetizadoras davam aula em casa, mas, no meu caso, eu sempre procurava escolas próximas. As escolas cediam o espaço, mas toda a organização e o restante da estrutura ficavam sob a responsabilidade do alfabetizador.

Essas falas reforçam o padrão identificado na implementação do programa realizado pela 12º DIREC: a ausência de infraestrutura garantida pelo ente público, obrigando os/as alfabetizadores/as a mobilizar redes pessoais, comunitárias e espaços informais para viabilizar as turmas, um cenário que contraria frontalmente as atribuições descritas nos documentos normativos do próprio PBA.

Esse quadro denota que as fragilidades observadas no município não constituem apenas descumprimentos pontuais das normativas do PBA, mas revelam tensões estruturais mais amplas, que dialogam com debates internacionais sobre a EJA. A precariedade das condições de implementação, a transferência de responsabilidades do Estado para indivíduos e comunidades e a ausência de suporte institucional consistente colocam em questão a efetividade do regime de colaboração previsto nas políticas educacionais brasileiras.

Nesse sentido, as evidências encontradas suscitam reflexões importantes: como justificar tamanha distância entre o que estabelecem os marcos legais e o que se materializa nas práticas locais? Por que o regime de colaboração, concebido para garantir corresponsabilidade e equidade na oferta educacional, não tem assegurado condições mínimas para a execução de políticas de alfabetização como o PBA? E mais: como explicar que entes federados, responsáveis pela garantia de um direito humano e inalienável, como estabelece a LDB n. 9.394/1966, permanecem incapazes de assegurar o básico para a alfabetização de jovens, adultos e idosos? Essas

questões revelam que as fragilidades constatadas ultrapassam as ações da gestão local e se inserem em um problema histórico: a baixa prioridade conferida à EJA e às políticas de alfabetização no Brasil.

O caso de Mossoró, portanto, exemplifica de forma contundente como, apesar das diretrizes normativas e dos compromissos internacionais, a execução concreta do PBA se deu de maneira vulnerável, marcada por improvisação, insuficiência de recursos e sobrecarga imposta aos/às alfabetizadores/as, elementos que comprometem a efetividade e a sustentabilidade da política.

Nesse cenário marcado por desafios persistentes, incertezas sobre o futuro e marcas históricas ainda recentes, fruto das lutas pela garantia do direito à educação, torna-se pertinente dialogar com as reflexões de Gadotti e Romão (2011). Para os autores, o Estado brasileiro historicamente não demonstra “vontade política” suficiente para assegurar políticas de alfabetização consistentes, o que contribui para o fracasso de muitos programas destinados às populações adultas (Gadotti; Romão, 2011, p. 46).

Essa constatação ressoa fortemente nos contextos da EJA e se evidencia também no caso de Mossoró, onde as fragilidades identificadas na implementação do PBA reiteram a distância entre a política prevista e a política efetivamente realizada. Contudo, apesar dessas limitações, observa-se que as relações comunitárias desempenharam um papel fundamental para a manutenção das turmas. A colaboração entre moradores, lideranças locais e educadores possibilitou que o programa se sustentasse em territórios onde o suporte institucional era precário.

Esse movimento, longe de ser apenas uma resposta emergencial à ausência do Estado, revela também um processo de engajamento social que reafirma a existência e a resistência dos sujeitos que lutam pelo direito à educação e pela possibilidade de uma cidadania plena. Como discute Arroyo (2017), tais mobilizações expressam mais do que esforços pontuais: traduzem a força política, identitária e coletiva dos grupos historicamente marginalizados, que reivindicam sua presença e legitimidade no campo da educação. Nesse sentido, o autor afirma:

> Nessas lutas, movimentos coletivos mostram não a cara selvagem, mas as caras de outro projeto humano, político, de cidade, de campo, de escola, de sociedade. Reagem a serem pensados e alocados de fora, às margens do poder, da justiça, dos direitos, e agem de dentro. Revelam-se não aprendizes de uma história da qual não foram sujeitos, mas de uma história de que são sujeitos coletivos, identitários (Arroyo, 2017, p. 39).

A experiência dos/as alfabetizadores/as do PBA em Mossoró dialoga profundamente com tais questões, pois demonstra que, mesmo diante da ausência de garantias institucionais, são as redes comunitárias, e não o aparato estatal, que asseguram a continuidade do direito à educação. Ao mobilizarem pessoas, espaços e recursos, esses sujeitos não apenas sustentam o programa, mas também reafirmam um projeto político de inclusão, justiça e dignidade que insiste em sobreviver apesar das mazelas e fragilidades estruturais que lhes são impostas cotidianamente.

Ainda assim, como apontam as análises e as próprias normativas da política, esse apoio comunitário, embora imprescindível e profundamente significativo, não substitui, nem deve substituir, a responsabilidade do Estado em garantir as condições necessárias para o pleno funcionamento das turmas.

Nesse sentido, podemos dialogar que esse conjunto de experiências revela que a sobrevivência do PBA, em Mossoró, dependeu menos das estruturas formais previstas pela política e mais do compromisso individual dos/as alfabetizadores/as e das redes comunitárias. Essa dinâmica demonstra a fragilidade institucional que atravessa a EJA no país e que não é recente.

Esse diagnóstico dialoga diretamente com a realidade observada no município, onde a ausência de suporte institucional sólido, a descontinuidade das ações e o constante improviso marcaram de forma decisiva o desenvolvimento das turmas do PBA, refletindo fragilidades estruturais que atravessaram sua implementação e dinâmica de funcionamento.

Em síntese, a implementação do PBA em Mossoró/RN revelou um processo profundamente atravessado por fragilidades institucionais, pela informalidade na seleção de alfabetizadores/as e pela ausência de condições estruturais consistentes para o desenvolvimento das turmas. Embora as dinâmicas comunitárias tenham desempenhado papel decisivo na manutenção do programa, elas também evidenciam uma transferência de responsabilidades do poder público para os alfabetizadores e para a comunidade.

Além disso, o Decreto n. 10.959/2022, que atualmente regulamenta o PBA, reforça que a responsabilidade pela execução da política é compartilhada entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Em seu Art. 1º, o decreto estabelece:

> Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com vistas à universalização da alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País (Brasil, 2022, s/p.).

Ao reconhecer a alfabetização como dever do Estado e como ação de cooperação federativa, o decreto estabelece que a busca por espaços, a mobilização dos alfabetizandos e a criação das condições mínimas de funcionamento das turmas não deveriam recair sobre os/as alfabetizadores/as, mas constituem responsabilidades institucionais dos entes federados e das redes de gestão local do programa.

Tal prática contraria as normativas do PBA, segundo as quais compete aos entes executores, estados, Distrito Federal e, sobretudo, municípios, realizarem a organização das turmas, a seleção de alfabetizadores, a articulação institucional e a garantia das condições técnicas, pedagógicas e administrativas necessárias à execução do programa.

O Manual Operacional do PBA detalha essas obrigações ao afirmar que “cabe ao ente executor localizar e identificar jovens, adultos e idosos analfabetos absolutos, e cadastrá-los para ingresso em turmas de alfabetização”, bem como “estabelecer os critérios pedagógicos para selecionar os alfabetizadores e coordenadores de turmas” **(**Brasil, 2008, p. 6). Além disso, determina que “estados, Distrito Federal e os municípios devem realizar a formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores de turmas e proporcionar as condições técnicas e administrativas necessárias para que as avaliações do processo ensino-aprendizagem sejam realizadas” (Brasil, 2008, p. 78).

A realidade observada em Mossoró apresenta, portanto, um desalinhamento entre o que preveem os documentos oficiais do PBA e o modo como o programa foi efetivamente implementado no município pela rede estadual. Tanto as dinâmicas híbridas de seleção quanto as fragilidades estruturais relatadas pelos/as alfabetizadores/as demonstram que a execução do PBA se distanciou das normativas que deveriam orientá-la, evidenciando contradições entre as diretrizes previstas e as práticas concretamente materializadas nos territórios.

Desse modo, a dinâmica de execução do PBA no município denota uma política que, embora necessária e mobilizadora nos territórios, operou de forma vulnerável,

marcada pela improvisação e pela insuficiência de suporte institucional. Esses aspectos comprometeram diretamente a qualidade das ações alfabetizadoras e revelam lacunas persistentes entre o que estabelecem as normativas oficiais e o que se efetiva no cotidiano das práticas locais, reforçando o desafio histórico de consolidar políticas de alfabetização com condições sólidas, continuidade e responsabilidade estatal.

4.3 Programa Brasil Alfabetizado (PBA): desafios e limites

Mais do que as diretrizes previstas em sua formulação, são as condições estruturais, históricas e político-institucionais materializadas nos territórios, como é o caso do município de Mossoró/RN, analisado neste estudo, que revelam, de forma concreta, os principais desafios e limites enfrentados na implementação de políticas de alfabetização, como é o caso do PBA.

Ainda recorrendo a Arroyo (2017), as ações voltadas à EJA são atravessadas pelas trajetórias sociais dos sujeitos, pelas desigualdades acumuladas e pelas condições precárias de oferta, impondo aos educadores desafios que ultrapassam em muito o âmbito da sala de aula.

Nesse sentido, compreender o PBA implica situá-lo no cenário de fragilidades históricas da EJA no Brasil. Conforme Paiva (2019), a modalidade permanece tensionada entre concepções emancipatórias e práticas precarizadas, frequentemente condicionadas pela ausência de políticas continuadas, pela instabilidade institucional e pela carência de investimentos estruturais. Esse tensionamento se materializa na forma como o programa foi implementado em Mossoró/RN, especialmente no que se refere à infraestrutura, aos materiais didáticos, ao apoio pedagógico e administrativo e às condições de funcionamento das turmas, aspectos que emergiram com força nas falas dos/as alfabetizadores/as e que estruturam os desafios analisados.

Diante desse cenário, os dados empíricos produzidos neste estudo revelam que os desafios e limites do PBA em Mossoró/RN se manifestaram de maneira concreta no cotidiano das turmas. As fragilidades estruturais identificadas, que incluem desde a inexistência de espaços adequados para as aulas, a insuficiência e baixa qualidade dos materiais pedagógicos, até a ausência de processos sistemáticos

de formação continuada para os/as alfabetizadores/as, repercutiram diretamente no desenvolvimento das atividades.

Somam-se a esses aspectos as altas taxas de evasão, apontadas de modo recorrente pelos/as alfabetizadores/as, evidenciando o quanto as condições precárias de oferta incidem sobre a não permanência e a aprendizagem dos estudantes. É a partir desses aspectos que se organiza esta análise, buscando compreender, de forma articulada, como tais desafios impactaram a execução do programa no município.

Do ponto de vista normativo, o MEC/UNESCO (2005) estabelece que o PBA deve assegurar intencionalidade formativa, acompanhamento sistemático, materiais adequados e ambientes de aprendizagem apropriados. No entanto, como mencionado na subseção anterior, parte desses princípios não se concretizou na experiência analisada, por exemplo, as estruturas físicas adequadas para o exercício das atividades do programa.

A ausência de espaços fixos para as aulas, a necessidade de os próprios alfabetizadores buscarem locais nas comunidades e a instabilidade da infraestrutura disponibilizada pelo ente executor impactaram diretamente o desenvolvimento das atividades do programa. Esse desafio inicial exigiu dos/as alfabetizadores/as não apenas esforço individual, mas também articulações locais que extrapolavam o campo pedagógico, envolvendo lideranças comunitárias e, em certos casos, figuras políticas para garantir a continuidade das turmas.

Destarte, as relações comunitárias, já evidenciadas ao longo da análise, emergem aqui como aspecto central para a viabilização do programa, revelando a fragilidade das estruturas institucionais do município e a dependência de negociações informais para que a política pública possa se efetivar. O/a alfabetizador/a 1 reafirma de maneira contundente esse cenário:

> Outro desafio foi conseguir a escola. As escolas não queriam abrir à noite para o programa. Tive que falar com um vereador de Mossoró, que intercedeu junto ao diretor da escola. Só assim conseguimos o espaço para as aulas.

A falta de ambientes adequados não pode ser interpretada apenas como dificuldade operacional, tampouco romantizada sob o argumento da valorização dos territórios dos educandos. Obviamente, não se trata aqui de deslegitimar tal princípio,

mas de apontar, de forma coerente, as responsabilidades institucionais envolvidas nesse processo. A importância desses espaços é dialogada pelo/a alfabetizador/a 7:

> [...] Esses espaços comunitários são muito importantes, porque os alunos, na maioria, trabalhadores cansados, não conseguiriam se deslocar à noite até uma escola distante. Quando o espaço é próximo, dentro da comunidade, eles se sentem mais à vontade, mais acolhidos e participam melhor.

Embora o uso de espaços comunitários favoreça vínculos e acolhimento e gere mais conforto em relação à locomoção dos educandos, isso não exime o Estado de garantir condições dignas de funcionamento, assim como de garantir itens básicos do dia a dia.

Em Mossoró, a precariedade estrutural gerou improvisações constantes, obrigando alfabetizadores/as a lecionarem, em alguns casos, até em suas próprias casas, responsabilidades que deveriam ser institucionais. Ainda no relato do/a alfabetizador/a 7, esse cenário é ilustrado de maneira contundente:

> Eu mesmo dava aula na minha casa, que tinha uma área grande. Não recebíamos mesas, cadeiras nem quadros. Tivemos que buscar parcerias. No meu caso, consegui na Escola Estadual Jerônimo Rosado, que me doou cadeiras e um quadro. Muitas estavam quebradas e enferrujadas, mas reformamos. [...].

Embora se reconheça a importância dos territórios na dinâmica da EJA, os relatos mostram que esse princípio foi utilizado pela 12ª DIREC como justificativa para deslocar responsabilidades que deveriam ser institucionais. Sob o argumento de que o programa deveria ocorrer “nos contextos geográficos dos educandos”, o ente executor acabou transferindo às comunidades e, sobretudo, aos/às alfabetizadores/as encargos como garantir espaço, mobiliário e condições básicas de funcionamento.

Nesse sentido, os achados deste estudo dialogam diretamente com as reflexões de Gadotti e Romão (2011), que defendem que, embora o Estado deva assumir a responsabilidade central pela superação do atraso educacional, ele não pode atuar como articulador exclusivo, sendo necessário integrar esforços entre as diferentes esferas de governo e com a sociedade civil. Entretanto, como alertam os autores, tal articulação não pode servir de pretexto para que o poder público se omita de suas funções essenciais.

No caso do PBA em Mossoró/RN, observa-se justamente o contrário: sob o discurso da “valorização dos territórios” e da necessidade de aproximar o programa

das comunidades, o ente executor acabou transferindo à sociedade civil tarefas que deveriam ser exclusivamente estatais, como garantir espaços adequados, mobiliário, materiais e condições básicas de funcionamento das turmas.

Como afirmam Gadotti e Romão (2011), nem o Estado sozinho nem a sociedade civil isoladamente possuem condições de enfrentar o desafio educacional, mas isso não significa que o Estado possa abdicar de sua responsabilidade estruturante no processo. Quando essa lógica é invertida, como ocorreu no PBA mossoroense, tem como resultado a precarização da política e a perpetuação da histórica desresponsabilização do poder público com a EJA.

Tal lógica não apenas distorce o sentido pedagógico da valorização do território, mas também converte tal princípio em mecanismo de desresponsabilização estatal, produzindo uma negação concreta do direito desses sujeitos a ambientes adequados, seguros e estruturalmente preparados para o processo de ensino e aprendizagem.

A ausência desses espaços perpetua a histórica desresponsabilização do Estado brasileiro com a EJA e limita, de maneira significativa, o horizonte formativo de jovens, adultos e idosos nos diversos territórios do país. À luz desse cenário, torna-se evidente que a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do PBA, ainda que marcada por esforços, criatividade e compromisso dos/as alfabetizadores/as operou dentro de limites severos impostos pela fragilidade estrutural da política.

> Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*. Esta afirmação recusa, de um lado, otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supraestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais (Freire, 2024, p. 113-114, grifo do autor).

Ao trazer esse alerta, Freire (2024) nos lembra que a educação possui potência real, mas essa potência não se realiza plenamente quando as condições materiais e institucionais que a sustentam são negligenciadas. No caso do PBA em Mossoró/RN, os constrangimentos estruturais, a desresponsabilização do ente executor e a transferência de encargos às comunidades limitaram de forma significativa o trabalho dos/as alfabetizadores/as, mostrando que, embora a prática educativa possa muito,

ela não pode tudo quando o Estado falha em garantir os direitos básicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse percurso, outro desafio recorrente identificado nas falas dos/as alfabetizadores/as diz respeito à insuficiência, à irregularidade e à má qualidade dos materiais pedagógicos. Em diversas situações, os/as alfabetizadores/as recorreram a doações na comunidade, utilizaram recursos próprios e criaram estratégias improvisadas para evitar interrupções nas atividades. A esse respeito, o/a alfabetizador/a 1 relata:

> Como os alunos não escreviam muito, um caderno dava para o período, mas às vezes precisávamos ajudar. Alguns perdiam o caderno porque filhos ou netos rasgavam. Eu pedia ajuda aos comerciantes do bairro para doarem cadernos e materiais. O material não era resistente, as capas eram finas, por exemplo.

Esse quadro é reforçado pelos/as alfabetizadores/as 2, 3 e 7:

> No início, o material pedagógico vinha certinho; tesoura, papel, lápis, borracha, caderno, cartolina, mas, com o tempo, começou a faltar. Lembro que, no começo, eu trazia a mala do carro cheia de material. Depois, não vinha mais.

> Na primeira turma, sim. Eles forneceram material, livros, papel, lápis, lanche, e faziam reuniões muito boas, com lanche. Mas, nos outros anos, tivemos que nos virar. Só teve material no primeiro ano; nos dois seguintes, não.

> Os materiais, às vezes, vinham em más condições, canetas sem tinta, cadernos amarelados pelo tempo. Muitos alunos compravam seus próprios cadernos e lápis. Eu mesmo comprava folhas, cartolina, cola, grampeador e até uma máquina de xerox para tirar cópias. O programa dava uma bolsa pequena, que não cobria tudo. Então, usávamos recursos próprios, por amor ao que fazíamos. Era muito trabalho, mas também muito gratificante.

Tais relatos demonstram que a precarização não foi pontual, mas estrutural, persistindo ao longo das diferentes etapas do programa. A experiência do/a alfabetizador/a 4 reforça essa constatação:

> Eram distribuídos materiais escolares. Porém, nas etapas posteriores, especialmente em 2015 e 2016, isso mudou. Já não havia mais fornecimento de material didático, e o professor precisava improvisar, pedindo aos alunos que comprassem cadernos e lápis, porque o programa deixou de enviar esses itens.

Os depoimentos evidenciam que a precariedade no fornecimento de materiais não se tratou de um episódio isolado, mas de uma dinâmica contínua que atravessou

sucessivas edições do programa, revelando fragilidades estruturais profundas na gestão do PBA em Mossoró/RN. A ausência de insumos básicos comprometeu não apenas a organização das atividades e o planejamento pedagógico, mas também a própria legitimidade da política, na medida em que transferiu para alfabetizadores e alfabetizandos custos e responsabilidades que deveriam ser garantidas pelo ente executor.

Essa realidade reforça a contradição entre as diretrizes, as quais foram elencadas pelo MEC/UNESCO (2005), e as condições efetivamente vivenciadas nas turmas, explicitando que o direito à alfabetização, em muitos momentos, foi sustentado mais pelo esforço individual e coletivo das comunidades do que por uma ação institucional consistente. O relatório ainda evidencia:

> A inexistência ou escassez de materiais didáticos que ofereçam diretrizes de ação para a educação de jovens e adultos leva professores a utilizarem as mais variadas técnicas de ensino [...]. De modo geral, os materiais didático-pedagógicos são insuficientes, não só qualitativamente, mas também quantitativamente. Faltam livros de leitura para os alunos (MEC, 2005, p. 147-148).

Tal cenário também revela falhas no cumprimento das atribuições do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável por fiscalizar a aplicação dos recursos destinados ao PBA, conforme dispõe o Art. 12 do Decreto n. 10.958/2022, que regulamenta o PBA: “Compete ao FNDE fiscalizar a aplicação dos recursos do Programa Brasil Alfabetizado” (Brasil, 2022, s/p). A ausência dessa fiscalização efetiva contribuiu para que práticas de improvisação e custeio pessoal por parte dos alfabetizadores se tornassem recorrentes, aprofundando a precarização já presente na política.

A dinâmica observada evidencia o papel central das redes comunitárias na sobrevivência do programa, ao mesmo tempo que revela a fragilidade do ente executor, que não assegurou espaços dignos e os insumos mínimos previstos. Essa solidariedade comunitária, fortemente exemplificada pelo/as alfabetizadores/as 1 e 7, expressa a força das relações sociais nos territórios, mas também demonstra uma estrutura operacional fragilizada, que transfere aos/às alfabetizadores/as responsabilidades que não lhes deveriam caber.

Autores como Machado e Rodrigues (2012) afirmam que políticas de EJA somente alcançam efetividade quando articulam arcabouço legal, financiamento

sustentável e ação intersetorial. Os autores ainda ressaltam que a implementação da EJA depende fortemente das decisões políticas e dos investimentos das três esferas de governo, constatação que se confirma na análise do PBA no município de Mossoró.

Além dos desafios relacionados à infraestrutura e aos materiais pedagógicos, outro aspecto que emergiu com força nas narrativas dos/as alfabetizadores/as refere-se à formação continuada. No campo da EJA, a formação dos educadores constitui elemento estruturante, tanto por lidar com sujeitos cujas trajetórias educativas são marcadas por interrupções e desigualdades quanto pela complexidade pedagógica que caracteriza o trabalho do/a alfabetizador/a.

No âmbito da EJA, a formação continuada dos/as alfabetizadores/as ocupa um lugar central, especialmente quando se reconhece que sua atuação vai muito além do domínio de metodologias de ensino.

Paiva (2012) enfatiza que se assumir como educador popular implica compreender que a educação transformadora ultrapassa os limites da escolarização formal, abrangendo práticas educativas voltadas para os segmentos mais pobres e empobrecidos da população. Nessa perspectiva, a autora salienta que o papel do educador envolve proporcionar aos sujeitos não apenas aprendizagens instrumentais, mas a experiência de reconhecer-se como portador de direitos e de organizar-se coletivamente para conquistá-los. Essa compreensão amplia significativamente o sentido da formação docente na EJA, evidenciando que ela deve fortalecer o compromisso político-pedagógico dos/as alfabetizadores/as e capacitá-los/as para atuar em contextos marcados por desigualdades históricas.

Freire (1996) enfatiza que a prática educativa não pode se sustentar em um saber ingênuo ou espontâneo, mas deve ser continuamente tensionada pela curiosidade epistemológica e pela reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico. Isso busca evidenciar que aprender a “pensar certo” não é algo transmitido verticalmente, mas construído na relação entre educador e educando, por meio de um movimento permanente de investigação e crítica. Nesse sentido, o autor defende que a formação continuada tem como eixo fundamental o exercício reflexivo sobre a prática, condição indispensável para que a curiosidade ingênua se transforme em curiosidade crítica.

Paiva (2012) e Freire (1996) iluminam esse caminho, ao defenderem que educar jovens e adultos exige muito mais do que domínio técnico: requer uma postura ética, investigativa e politicamente comprometida com a transformação das condições

que historicamente negaram direitos a esses sujeitos. Esse horizonte formativo, contudo, demanda políticas públicas consistentes, organizadas e contínuas, o que deveria estar garantido no âmbito do PBA.

Ao adentrarmos a análise do processo formativo dos/as alfabetizadores/as no município, os dados revelam um cenário marcado por heterogeneidade: enquanto alguns educadores vivenciaram formações sistemáticas, embora muitas vezes voltadas ao cumprimento de metas ou distantes das necessidades reais da prática, outros relataram experiências formativas profundamente significativas e estruturadas.

As entrevistas mostram que, em diferentes edições do PBA, houve desde encontros quinzenais com caráter essencialmente burocrático, conforme destacam os/as alfabetizadores/as 2 e 3, que participavam de reuniões, sobretudo, para repasse de orientações, cumprimento de carga horária e metas:

> Primeiro, só os coordenadores participavam das reuniões na Diretoria Regional. Depois nos repassavam o que aprenderam nos encontros quinzenais com os alfabetizadores. No início, tudo era muito bom. As reuniões aconteciam quinzenalmente, mas a distância e a cobrança incomodavam um pouco. [...] (Alfabetizador/a 2).

> Sim, faziam formações. Quando fui convidada, a diretora X foi quem disse que teríamos reuniões de 15 em 15 dias, com planejamento, porque tínhamos que cumprir aquela carga horária do planejamento e alfabetizar (Alfabetizador/a 3).

São pontos que dialogam com trabalhos como o de Sepúlveda (2009), que evidencia como a formação dos/as alfabetizadores/as do PBA era marcada por uma lógica produtivista e assistencialista, sustentada por cursos de curta duração, muitas vezes voltados ao cumprimento de metas, e não ao fortalecimento da prática docente.

Ainda para a autora, a formação oferecida no âmbito do PBA frequentemente assumia um caráter superficial, centrado em orientações burocráticas e insuficientes para sustentar uma prática alfabetizadora crítica, reforçando a lógica produtivista e a precarização do trabalho docente. É nesse mesmo cenário que se inserem processos formativos mais espaçados, ocorrendo a cada três ou quatro meses, como relata outro/a alfabetizador/a:

> Sim, eram contínuas. A cada três ou quatro meses, tínhamos formações continuadas. Vinham profissionais de fora para nos capacitar e orientar sobre o trabalho com adultos fora da faixa etária escolar. Era um processo muito enriquecedor, porque a metodologia precisava ser diferenciada (Alfabetizador/a 6).

O que chama a atenção no relato do/a alfabetizador/a 6 é que, embora a formação seja descrita como enriquecedora, o intervalo de três a quatro meses entre os encontros revela limitações importantes na oferta de processos continuados. Por mais que esses momentos contribuíssem para qualificar a prática docente, a longa distância entre eles denota fragilidades estruturais na formação dos/as alfabetizadores/as, que deveria ocorrer de maneira regular, sistemática e articulada com as demandas reais da sala de aula.

Essa constatação dialoga com Cavalcante (2011), cuja análise sobre o PBA na Paraíba mostra que a falta de acompanhamento pedagógico contínuo, associada à descontinuidade das formações e à ausência de processos reflexivos sistematizados, compromete significativamente a efetividade do trabalho alfabetizador. Para a autora, a formação oferecida pelo PBA, além de fragmentada, não muito diferente como apresentado no contexto mossoroense, pouco contribuía para a construção de uma prática crítica, pois permanecia alicerçada em orientações pontuais, muitas vezes dissociadas das condições concretas enfrentadas pelos educadores.

Nessa perspectiva, os achados desta pesquisa reforçam que, no município de Mossoró/RN, coexistiam formações esporádicas, burocráticas e superficiais com experiências profundamente significativas, caso emblemático do/a alfabetizador/a 7, cuja trajetória formativa destoou do padrão predominante no programa. Em seu depoimento, observa-se uma formação intensiva, contínua e politicamente orientada, com carga horária aproximada de 360 horas e fundamentação explícita em Freire (1996).

Trata-se de uma experiência rara no conjunto das entrevistas, marcada por densidade teórica, aprofundamento metodológico e compromisso com uma prática emancipatória.

> [..] Vieram as formadoras de Natal, o pessoal de Natal, e então tivemos uma formação equivalente praticamente a uma especialização, porque foi de 360 horas. Tivemos um processo bem intenso de ensino-aprendizagem e de formação, com cursos para a gente poder iniciar com os educandos. Nesse primeiro momento, a gente se pautou principalmente em Paulo Freire, que foi a principal referência para nós (Alfabetizador/a 7).

O relato evidencia que o processo formativo vivido por esse/a alfabetizador/a extrapolou a lógica comum do PBA, configurando-se como uma experiência sistemática, profunda e fundamentada. Trata-se de uma formação que se caracteriza

como contínua, dialógica e politicamente orientada, articulando dimensões metodológicas, epistemológicas e éticas da prática alfabetizadora, ancorada especialmente em Freire (1996).

> A gente trabalhou muito na perspectiva das “40 horas de Paulo Freire”, quando ele alfabetizou educandos em Angicos. Trabalhamos na perspectiva emancipatória, na visão dos saberes e fazeres dos educandos, na realidade deles, no que viviam, e não em algo distante. Quando Paulo Freire alfabetizou em Angicos, ele partiu da vida dos sujeitos, da realidade cotidiana. Tinha pedreiro, dona de casa, trabalhador rural, e a alfabetização acontecia a partir disso (Alfabetizador/a 7).

Esse depoimento revela uma formação que se aproxima diretamente das concepções de Paiva (2012), ao compreender o papel do educador popular como alguém que inscreve sua prática em um projeto social transformador. Tal como a autora defende, essa perspectiva formativa ultrapassa o domínio técnico e promove o reconhecimento dos sujeitos como portadores de direitos, partindo de suas experiências e condições de vida.

> Nós fizemos o mesmo: quando começamos o Brasil Alfabetizado aqui, trabalhamos também nessa perspectiva. Foi uma formação intensa, muito baseada na *Pedagogia da Autonomia* e na *Pedagogia do Oprimido*. Tivemos um processo de leitura e estudo profundo. Posso até dizer que foi possível “se deliciar” com as obras de Paulo Freire, absorvendo aquela visão emancipatória, crítica, construtiva e dialógica (Alfabetizador/a 7).

Nesse sentido, a formação relatada pelo/a alfabetizador/a 7 constitui uma exceção qualitativa dentro do conjunto de experiências identificadas no município, materializando de forma concreta aquilo que estudos como os de Sepúlveda (2009) e Cavalcante (2011) apontam como uma lacuna estrutural na política: a ausência de processos formativos robustos, contínuos e ancorados em referenciais teórico-políticos consistentes.

Aqui, ao contrário, observa-se uma experiência que efetivamente dialoga com o horizonte freiriano de uma educação crítica, emancipatória e situada na realidade dos sujeitos, horizonte que, inclusive, encontra respaldo nos próprios documentos regulatórios que estruturam o PBA[21]. Trata-se, portanto, de uma prática formativa que

[21] O Programa Brasil Alfabetizado está intrinsecamente articulado à tradição da educação popular, compreendida aqui na perspectiva freiriana, que reconhece os educandos como sujeitos históricos, portadores de saberes e de experiências concretas que devem orientar o processo educativo. Essa vinculação aparece de forma explícita no Decreto n. 10.959/2022, especialmente no Art. 2º, inciso III, ao estabelecer como diretriz “a valorização e o reconhecimento da histórica contribuição da Educação Popular nas ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos” (Brasil, 2022, s/p.).

deveria ter constituído um eixo estruturante no contexto local de Mossoró, especialmente por reconhecer o diálogo, o respeito aos mundos subjetivos dos educandos e a ancoragem na experiência concreta como fundamentos para a construção da solidariedade humana e da equidade educacional no campo da EJA. Conforme afirma Freire (2023b, p. 109):

> Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O processo dialógico como fundamento ético-político da prática educativa, aqui colocado, torna-se ainda mais evidente que a efetividade do PBA em Mossoró/RN dependeu não apenas do compromisso dos/as alfabetizadores/as, mas também das condições institucionais capazes de sustentar processos formativos coerentes com uma perspectiva emancipatória. Entretanto, quando a formação continuada se mostra irregular, frágil ou excessivamente burocratizada, como revela grande parte dos depoimentos analisados, os impactos recaem diretamente sobre o vínculo pedagógico e sobre a permanência dos educandos.

É nesse ponto que emerge, com força, uma das problemáticas mais recorrentes identificadas nas entrevistas: a evasão, fenômeno que se apresenta como expressão concreta dos limites estruturais do programa e das desigualdades que atravessam a vida dos sujeitos da EJA. A evasão aparece, nas falas dos/as alfabetizadores/as, como um dos desafios mais persistentes e complexos no âmbito do PBA em Mossoró/RN.

Longe de se reduzir a uma questão de interesse individual ou de “falta de compromisso” por parte dos/as educandos/as, leitura equivocada que, por vezes, permeia debates públicos, os relatos evidenciam que o abandono das turmas é profundamente condicionado por fatores sociais, econômicos, estruturais e afetivos. Isso é posto com criticidade por Machado (2011, p. 403):

> [...] no PBA como limitadores da continuidade do processo de escolarização. Em especial, a necessidade de sobrevivência, a busca pelo trabalho precarizado, a mobilidade de moradia, são condições reais que limitam a população demandante das classes de alfabetização a prosseguir em seus estudos. [...].

Trata-se de um fenômeno que materializa, no cotidiano das turmas, desigualdades históricas e fragilidades institucionais que extrapolam o espaço pedagógico. As entrevistas revelam que a evasão está diretamente relacionada a três grandes dimensões: (1) condições de vida marcadas por jornadas exaustivas de trabalho, instabilidade econômica e responsabilidades familiares; (2) limitações de saúde que comprometem a frequência e a continuidade; e (3) ausência de políticas públicas que assegurem as condições mínimas para a permanência.

Essas dinâmicas são evidenciadas nas falas dos/as alfabetizadores/as 1 e 4:

> A maior preocupação era fazer com que os alunos não desistissem. Eles já vinham cansados do trabalho, muitos eram idosos e alguns faziam uso de medicação.
>
> Sim, a maior preocupação era a evasão. A média inicial era de 15 alunos por turma, mas, ao final, apenas três ou quatro permaneciam. Essa alta evasão era um desafio constante. Muitos alunos tinham dificuldades de manter a frequência devido ao trabalho, à saúde ou à rotina familiar.

Em face desse contexto, compreende-se que a EJA está profundamente condicionada por fatores que extrapolam o campo pedagógico. Para que programas de alfabetização como o PBA obtenham êxito, faz-se necessário reconhecer que o processo educativo é atravessado pelas relações de trabalho, frequentemente extensas e exaustivas, e pelas condições de saúde e vida que estruturam o cotidiano desses sujeitos, influenciando diretamente sua permanência e aprendizagem.

A esse respeito, Machado (2011) argumenta que enfrentar esses fatores limitantes exige compreender a intersetorialidade como elemento estruturante de qualquer política de Educação de Jovens e Adultos. Para a autora, não há ações de alfabetização que alcancem eficácia se não estiverem articuladas a políticas de saúde, geração de renda, moradia, segurança para o deslocamento, transporte acessível e outras iniciativas que assegurem condições concretas para que os sujeitos possam permanecer nos processos educativos.

A alfabetização, portanto, não pode ser compreendida isoladamente: ela requer a integração de diferentes políticas públicas capazes de responder às múltiplas dimensões que atravessam a vida dos/as educandos/as. É justamente nesse ponto que se revela um dos maiores desafios enfrentados pelos/as alfabetizadores/as: vivenciar e lidar cotidianamente com marcas históricas de exclusão que atravessam a vida desses sujeitos.

As condições precárias de trabalho, moradia, saúde e sobrevivência, que estruturam a trajetória de boa parte da população atendida pela EJA, não são apenas obstáculos externos ao processo educativo, mas também expressões de uma marginalização social prolongada.

> Eu cheguei a ter turmas de 30 a 40 alunos. Via neles uma grande vontade de aprender, de buscar o letramento e o diploma, tentando recuperar o tempo perdido. Mas me preocupava muito o cansaço deles. Como as aulas eram à noite, depois de um dia inteiro de trabalho na agricultura, muitos chegavam exaustos, desmotivados. Então, a aula precisava ser muito dinâmica, envolvente, para que eles conseguissem aprender e absorver o máximo possível. Eu buscava sempre alternativas para não cair na mesmice de um planejamento, receita de bolo (Alfabetizador/a 6).

O/a alfabetizador/a é convocado/a a atuar em um cenário em que as desigualdades estruturais se tornam parte constitutiva da prática pedagógica, revelando a profunda distância entre o que é previsto pelas políticas e o que é concretamente vivido nos territórios. Essa realidade exige do educador não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade política e compromisso ético diante das condições adversas que marcam a trajetória dos sujeitos da EJA.

Em direção a essa realidade concreta, o/a alfabetizador/a 7 sintetiza esse desafio permanente, ao afirmar: *“A EJA é assim: se o professor não tiver contato constante, não incentivar, não trazer algo novo, os alunos desanimam. Então foi preciso muito esforço e dedicação para manter a turma”.* A esse quadro somam-se as fragilidades já identificadas nas discussões anteriores: a precariedade dos espaços de aula, a insuficiência de recursos pedagógicos, a descontinuidade das formações e a desresponsabilização institucional. Esses fatores tanto dificultaram a organização das atividades quanto produziram um ambiente de instabilidade que impactou diretamente a motivação e a permanência dos estudantes.

Em outros termos, a evasão não surge como um problema isolado, mas como efeito acumulado das condições em que o programa foi implementado, articulando-se a uma história mais ampla de negação das diferentes culturas, trajetórias e direitos básicos necessários à sobrevivência e à dignidade dos sujeitos.

Contudo, é importante destacar que a maioria dos/as alfabetizadores/as demonstrou compreensão crítica desses fatores limitantes e se engajou na construção de práticas pedagógicas sensíveis às realidades dos seus educandos. Essa postura

revela uma consciência formativa que não se restringe ao cumprimento de tarefas, mas se inscreve em um compromisso ético de valorização dos sujeitos.

Nesse processo, as relações comunitárias constituídas, seja no apoio ao funcionamento das turmas, seja no fortalecimento de vínculos afetivos e pedagógicos, assumiram papel central. Trata-se de um aspecto distintivo no contexto mossoroense, cuja força ultrapassa a função de suporte material e se converte em prática educativa humanizada, marcada pela solidariedade, pelo acolhimento e pela corresponsabilidade coletiva.

É justamente nessas teias comunitárias que, apesar das fragilidades institucionais, sustentou a continuidade das aprendizagens e deu sentido à presença dos educandos no programa.

Em síntese, os desafios e limites identificados na execução do PBA em Mossoró/RN revelam a coexistência de fragilidades estruturais persistentes, ausência de espaços adequados, materiais insuficientes, formação continuada desarticulada e responsabilização deslocada para comunidades e alfabetizadores/as, com práticas pedagógicas profundamente comprometidas e relações comunitárias capazes de sustentar o trabalho educativo em meio à precarização.

Esses aspectos demonstram que o PBA, embora concebido como política de garantia de direitos, não encontrou no município as condições institucionais necessárias para sua plena efetivação. Ainda assim, a atuação sensível, ética e politicamente engajada dos/as alfabetizadores/as e das redes comunitárias que se materializou configurou-se como força vital para manter os sujeitos vinculados ao processo formativo.

O conjunto dessas análises evidencia que compreender os limites da política exige reconhecer tanto a insuficiência das ações estatais quanto a potência das práticas coletivas que buscaram, apesar das adversidades, assegurar a permanência e a aprendizagem dos/as educandos/as.

4.4 Concepções e contribuições do PBA para a promoção da equidade e da educação emancipadora

Esta subseção analisa as concepções de equidade e de educação emancipadora que emergem das narrativas dos/as alfabetizadores/as do PBA em

Mossoró/RN, bem como as contribuições do programa para a transformação das trajetórias educacionais, sociais e humanas dos sujeitos envolvidos.

O foco desloca-se, portanto, do plano normativo das políticas públicas para o campo das experiências vividas, buscando compreender como a equidade se materializa, ou é tensionada, no cotidiano das práticas pedagógicas da EJA.

A partir das entrevistas realizadas, evidencia-se que a equidade não é compreendida apenas como igualdade formal de oportunidades, mas como um princípio construído na relação com os sujeitos concretos da EJA, marcados por desigualdades históricas, sociais, econômicas e territoriais.

Nesse sentido, as falas dos/as alfabetizadores/as expressam práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, no acolhimento e no reconhecimento dos saberes e das experiências de vida dos educandos, aproximando-se de uma perspectiva emancipatória de educação.

Ao articular essas experiências com o referencial teórico da educação popular e da justiça social, esta análise busca compreender de que maneira o PBA contribuiu, ainda que de forma desigual e atravessada por limites institucionais, para ampliar o acesso à alfabetização, fortalecer a autonomia dos alfabetizandos e produzir impactos que extrapolam a sala de aula, alcançando dimensões comunitárias, simbólicas e políticas. É a partir dessas vivências concretas que se desenvolve a discussão a seguir, ancorada nas vozes dos/as alfabetizadores/as e nos sentidos por eles/as atribuídos à alfabetização como prática de equidade e emancipação humana.

No campo da EJA, essa compreensão torna-se ainda mais urgente, considerando que grande parte de seus educandos integra segmentos da sociedade brasileira sistematicamente lançados às margens, submetidos à precarização econômica, ao trabalho exaustivo, às privações materiais e ao silenciamento ou desvalorização de suas identidades culturais.

Nesse debate, Fraser (2006) evidencia que a equidade exige a articulação entre redistribuição econômica e reconhecimento cultural, eixos centrais para a superação das desigualdades que marcam os sujeitos da EJA. Em sua perspectiva, políticas sociais efetivas precisam enfrentar simultaneamente a pobreza material e o desrespeito simbólico que estruturam a marginalização de grupos historicamente oprimidos. Sendo assim, a promoção da equidade no campo da EJA não pode se apoiar em discursos rasos ou em noções abstratas de igualdade. Igualdade, tomada isoladamente, é insuficiente para reparar condições de partida profundamente

desiguais. Por essa razão, a equidade emerge como princípio estruturante, pois implica redistribuição, oferecer mais a quem historicamente teve menos ou nada e garantir condições reais de acesso, permanência e aprendizagem.

Essa compreensão é reforçada por Paiva (2019, p. 1151), ao afirmar:

> Uma EJA que se organize a partir da concepção de igualdade e de equidade, por ser a primeira insuficiente para dar conta da desigualdade social e educacional entre sujeitos jovens, adultos e idosos e, por isso mesmo, dependente da segunda (equidade), que tem como princípio oferecer mais a quem tem menos.

Articular equidade e educação emancipadora, portanto, implica reconhecer que a exclusão vivenciada pelos sujeitos da EJA é simultaneamente socioeconômica e marcada pela negação histórica de suas identidades, culturas e formas de existência. Enfrentar essa dupla dimensão exige práticas que integrem redistribuição e reconhecimento, possibilitando não apenas o acesso e a permanência, mas a construção de sentidos emancipatórios que reposicionem esses sujeitos como protagonistas de suas trajetórias.

No contexto de Mossoró/RN, essas discussões ganham materialidade quando confrontadas com as experiências reveladas pelos/as alfabetizadores/as do PBA. As entrevistas apontam que as desigualdades sociais, econômicas e territoriais atravessam diretamente o processo educativo, condicionando o ritmo das aprendizagens, a permanência e as possibilidades de emancipação. Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas construídas pelos educadores constituem estratégias de acolhimento, reconhecimento e fortalecimento comunitário.

A experiência concreta dos/as alfabetizadores/as demonstra que promover equidade e educação emancipadora não é algo que se realiza apenas nos documentos oficiais, mas principalmente no cotidiano das relações pedagógicas. Como indicam suas falas, foram o diálogo, o acolhimento e a valorização dos saberes locais que sustentaram práticas capazes de enfrentar desigualdades e produzir efeitos transformadores na vida dos educandos. É a partir dessas vivências que a análise a seguir se desenvolve.

Na perspectiva dialógica freiriana que orienta esta discussão, alfabetizar-se não se reduz à repetição mecânica de palavras, mas ao ato de dizer a própria palavra, aquela que cria cultura e permite ao sujeito se reconhecer como produtor de sentidos e de história. A cultura letrada, nesse processo, desempenha papel central ao

despertar a consciência histórica e possibilitar que o educando se perceba como agente de transformação.

Essa compreensão encontra sintonia em Soares (2009), ao afirmar que o letramento representa a inserção do sujeito em práticas reais de leitura e escrita, nas quais o uso da língua escrita produz novos sentidos, amplia a participação social e fortalece a autonomia. É nesse movimento que se abre a possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipadora e equitativa, capaz de tensionar e transformar as condições sociais que historicamente oprimem os educandos.

É nesse contexto empírico da EJA em Mossoró/RN, marcado pela troca de saberes e pela centralidade das experiências no processo de ensino e aprendizagem, que emergem as vozes dos/as alfabetizadores/as:

> Eu aprendi junto com os alunos, aprendíamos uns com os outros. Essa troca foi o que mais me marcou, porque, enquanto ensinava, também estava me formando como educadora (Alfabetizador/a 4).

> O EJA é uma troca, como dizia Paulo Freire. A gente não é transmissor do conhecimento, não deposita saber nos educandos, a gente aprende com eles, e eles aprendem com a gente. É troca, é diálogo, é o cotidiano (Alfabetizador/a 7).

Essas compreensões revelam como equidade, emancipação e justiça social se articulam no cotidiano do PBA. Trata-se de um processo que vai do suprimento das necessidades básicas ao reconhecimento da autonomia como dimensão fundamental da dignidade humana. Mesmo em face dos inúmeros desafios já expostos, o PBA conseguiu produzir transformações significativas na vida dos sujeitos atendidos. A fala do/a alfabetizador/a 3 expressa isso com força:

> Teve um aluno que me marcou muito. Ele disse que eu tinha sido a melhor pessoa que surgiu na vida dele. Ele era cego e disse que agora não estava mais “cego”, porque não seria mais humilhado no Banco do Brasil quando fosse receber o dinheiro dele, já que agora sabia assinar o nome. E quem tinha ensinado ele a fazer o nome dele tinha sido eu, a professora Z. Ele disse que estava muito feliz porque não seria mais humilhado por ninguém, pois agora estava alfabetizado.

Diante desse relato, reafirma-se a importância de o/a professor/a desenvolver a sensibilidade de reconhecer cada educando em sua profundidade: seus contextos, necessidades, desejos e sentidos atribuídos ao ato de alfabetizar-se. A educação emancipadora se vincula a essa liberdade concreta, vivida nas pequenas, mas

decisivas, situações do cotidiano, e é nela que a equidade ganha forma e se materializa.

Em outra direção, mas dentro da mesma lógica emancipatória, emergem relatos que evidenciam as consequências da negação histórica da alfabetização e do letramento. O/a alfabetizador/a 1 compartilha:

> [...] situação marcante foi de uma aluna que trabalhou muitos anos como empregada doméstica. Quando decidiu sair, o patrão fez com que ela assinasse um papel prometendo uma casa, mas sem que ela soubesse o que estava escrito. Ela realmente ganhou a casa, onde mora até hoje, mas não pôde questionar seus demais direitos, porque assinou sem saber o conteúdo.

A exploração de pessoas com baixa escolarização não é fenômeno recente, constitui-se como engrenagem central da formação social brasileira. Conforme argumentam Gadotti e Romão (2011), o analfabetismo é expressão direta da pobreza e das condições de vida precarizadas, e não resultado de incapacidade individual. A negação da palavra e da leitura funciona como mecanismo de silenciamento, impedindo que sujeitos questionem, reivindiquem ou transformem suas próprias realidades. Outro episódio relatado pelo/a mesmo/a alfabetizador/a revela a profundidade dessa vulnerabilidade:

> Uma experiência que nunca esqueci foi de uma aluna que era casada e sempre encontrava um bilhete no bolso do marido. Ela não sabia ler nem escrever, e ele dizia que era o nome dela. Quando aprendeu a escrever o próprio nome, descobriu que não era, eram bilhetes de uma amante.

São vivências plurais que revelam feridas sociais profundas, marcas de desigualdades históricas que poderiam ter sido evitadas se o direito à educação tivesse sido garantido. Tais relatos expõem como a ausência da leitura e da escrita lança indivíduos à invisibilidade e à injustiça, quando suas vidas deveriam ser atravessadas por autonomia, clareza e dignidade.

O domínio da língua, da cultura letrada e da escrita emerge, portanto, como sustentação da dignidade humana. Mais do que uma habilidade técnica, constitui-se como ferramenta de proteção, de emancipação e de reposicionamento social, permitindo que os sujeitos reconheçam seus direitos, façam uso deles, interpretem o mundo e nele se inscrevam como protagonistas de suas próprias histórias.

Nesse horizonte, a alfabetização, sob a perspectiva freiriana, funda-se na valorização da cultura dos sujeitos historicamente oprimidos e na reflexão crítica sobre

suas experiências. Nesse movimento, como afirma Freire (2023a, p. 195), “ela se torna um veículo pelo qual esses sujeitos são equipados com instrumentos de leitura do mundo e de reapropriação de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas”.

Em diálogo com essa perspectiva, o/a alfabetizador/a 7 evidencia como a alfabetização produz efeitos que ultrapassam a sala de aula e alcançam dimensões profundas da vida cotidiana dos educandos:

> [...] Uma das histórias que mais me marcou foi a de uma senhora que fazia as compras e sempre levava a sobrinha, porque não sabia ler. Ela dava o dinheiro, a sobrinha comprava tudo e conferia o troco. Um dia, a sobrinha viajou, e ela teve que ir sozinha ao supermercado. Ela levou 250 reais e começou a colocar as coisas no carrinho sem saber se ia dar para pagar. Quando chegou no caixa, o valor passou e ela ficou com vergonha. A moça do caixa perguntou se ela queria tirar algo, e ela respondeu: “Moça, posso falar uma coisa? Eu não sei ler e não sei fazer soma”. Aquilo foi muito forte. A atendente ajudou, retirou os produtos até dar o valor certo. Essa senhora contou esse episódio na turma e disse que aquele foi o dia em que mais sentiu vergonha na vida. Mas, no final do curso, ela terminou alfabetizada e foi uma das oradoras da turma. Leu um poema na formatura, e não era um texto decorado, ela escolheu e leu ali, na hora. Foi muito emocionante. Ela chorou e disse: “Agora eu sou uma pessoa livre”. Isso me marcou muito.

Essa experiência narrada pelo/a alfabetizador/a 7 ecoa o que Soares (2009) descreve como a dimensão social do letramento: mais do que um conjunto de habilidades, trata-se de um modo de participação no mundo, que possibilita aos sujeitos realizarem práticas cotidianas antes interditadas.

Para Soares (2009), o letramento é constitutivo da vida social, pois define o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em seus contextos e determina sua capacidade de funcionar adequadamente nas práticas sociais em que essas habilidades são exigidas. Nessa perspectiva, adquirir a leitura e a escrita significa ampliar a autonomia, fortalecer a cidadania e favorecer processos de mobilidade social, dimensões que Soares (2009) associa ao próprio potencial transformador do letramento.

A afirmação da alfabetizanda: “agora eu sou uma pessoa livre” materializa, portanto, esse movimento de superação da invisibilidade e de conquista de dignidade que a alfabetização pode gerar. Essa dimensão torna-se ainda mais evidente quando se observam os impactos comunitários e sociais produzidos pela alfabetização no cotidiano dos educandos. As palavras do/a alfabetizador/a 6, mesmo fazendo crítica à desvalorização da educação no Brasil, explicitam:

> A gente sabe que o Brasil não valoriza muito a educação, embora o Brasil Alfabetizado tenha sido uma experiência maravilhosa para mim. Sempre dei o meu melhor onde estive, e ver ex-alunos que eram garis e hoje estão na faculdade é uma alegria imensa. Sempre dizia a eles: “O céu é o limite, não parem por aqui” [...].

A fala expressa que os efeitos da alfabetização ultrapassam a esfera individual, alcançando a coletividade e produzindo transformações significativas nos territórios. Ao possibilitar que sujeitos antes restringidos pelas limitações impostas pelo analfabetismo avancem para novos espaços sociais, como o ensino superior, o PBA contribui para alterar trajetórias familiares, ampliar expectativas de futuro e fortalecer o sentimento de pertencimento e de participação cidadã. Nessa linha trazida pelo/a alfabetizador/a, revela-se a potência social da alfabetização como prática de equidade: ela não apenas abre caminhos educativos, mas também reconfigura o lugar que esses sujeitos ocupam em suas comunidades.

A ascensão de ex-alunos, outrora privados de escolarização formal, torna-se evidência concreta de que a alfabetização pode interromper ciclos de exclusão e abrir novos horizontes de mobilidade social e reconhecimento, seja nas periferias urbanas, seja nos campos, seja em tantos outros espaços que compõem o país. Nesse sentido, ao considerar a urgência histórica que atravessa a EJA, torna-se indispensável dialogar com Braga (2014), cuja investigação revela que enfrentar o analfabetismo exige políticas céleres, contínuas e integradas. A autora demonstra que muitos jovens, adultos e idosos carregam urgências que não podem ser adiadas: cada ciclo de descontinuidade, cada ausência do Estado não apenas restringe aprendizagens, mas também aprofunda trajetórias de exclusão, violação de direitos e invisibilidade social.

A persistência do analfabetismo, portanto, não decorre de falhas pontuais das políticas públicas, mas de um padrão estrutural que reiteradamente nega o direito à escolarização ao longo da vida. Essa perspectiva dialoga diretamente com a análise de Arroyo (2017), para quem a exclusão vivenciada pelos sujeitos da EJA não é acidental, mas produto de um *apartheid* social-espacial que organiza o território brasileiro e restringe oportunidades de circulação, acesso e participação.

Nesse horizonte, cada trajetória transformada pela alfabetização representa um deslocamento concreto dessa lógica segregadora, devolvendo a esses sujeitos visibilidade, autonomia e humanidade. A compreensão freiriana reforça essa

dimensão política e emancipatória da alfabetização, que ultrapassa a decodificação gráfica e permite a leitura crítica do mundo.

Como destaca Freire (2023a), alfabetizar-se é expandir possibilidades de vida, inserir-se em novas práticas sociais e culturais e assumir-se como agente de transformação. Essa expansão confronta diretamente as formas históricas de silenciamento e subalternização, enfrentando estruturas que produzem desigualdades persistentes.

Diante do exposto, evidencia-se que o PBA, embora marcado por limitações, produziu impactos que transcenderam o âmbito pedagógico. A equidade e a emancipação se evidenciaram nas práticas dos/as alfabetizadores/as, nas estratégias comunitárias de enfrentamento das desigualdades e nas novas possibilidades abertas aos educandos.

No contexto de Mossoró/RN, essas transformações foram especialmente sustentadas pelas redes comunitárias que se mobilizaram para viabilizar o programa, disponibilizando espaços, incentivando a permanência dos estudantes e construindo ambientes de acolhimento e confiança. Essa força coletiva, enraizada nos territórios, demonstra que nenhuma política de alfabetização se realiza isoladamente. A experiência mossoroense confirma a centralidade das redes locais na sustentação do direito à palavra, revelando que, quando o Estado não alcança plenamente os sujeitos, é a comunidade que cria caminhos para que a educação aconteça.

Assim, compreender o PBA em sua dimensão territorial, humana e emancipatória permite reconhecer que as transformações observadas resultam do encontro entre políticas públicas, práticas docentes e vínculos comunitários. É justamente desse encontro, entre sujeitos, experiências e sentidos, que emergem os elementos interpretativos que orientam a discussão da subseção seguinte.

4.5 Relações Comunitárias como facilitadoras do exercício docente no PBA

A análise das categorias desta pesquisa empírica permitiu construir um olhar integrado sobre as múltiplas dimensões que atravessam a alfabetização de jovens, adultos e idosos no contexto local de Mossoró/RN. Essa etapa buscou interpretar sentidos, recorrências e articulações presentes nas narrativas dos/as alfabetizadores/as, permitindo que os elementos latentes ganhassem forma analítica.

Conforme sistematizado no Quadro 5, a articulação entre as três categorias analíticas, implementação, desafios e limites, e contribuições para a equidade e emancipação, permitiu compreender a complexidade social, cultural e humana que permeia o PBA. Cada conjunto de significados interpretado a partir das entrevistas dos/as alfabetizadores/as revelou facetas particulares do processo educativo, mas foi no diálogo entre essas categorias que se tornou possível compreender, com maior profundidade, a complexidade social, cultural e humana que permeia o PBA, especialmente em contextos mais pobres e fragilizados institucionalmente.

A primeira dimensão interpretada, relacionada às compreensões sobre equidade e transformação social, mostrou que os/as alfabetizadores/as percebem a alfabetização muito além da simples apropriação da leitura e da escrita. Em suas falas, emergem compreensões ampliadas, que reconhecem a alfabetização como direito, possibilidade de recomposição de trajetórias e instrumento de dignidade.

Essa percepção aparece de modo contundente na narrativa do/a alfabetizador/a 4, que evidencia como a alfabetização, no contexto do PBA, articula reconhecimento, respeito às trajetórias e vínculos com a vida concreta dos educandos:

> O Programa Brasil Alfabetizado é um projeto muito rico. Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ele foi implantado com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo no país, o que me motivou bastante. Era uma oportunidade de oferecer o aprendizado a jovens e adultos que, no tempo escolar regular, não tiveram a chance de aprender a ler e escrever. Ensinar jovens e adultos é uma experiência completamente diferente de ensinar crianças. Não dá para trabalhar de forma lúdica, é preciso utilizar situações do cotidiano, porque eles já trazem consigo uma bagagem de vida, de experiências e de mundo. O ensino precisa dialogar com essa realidade, respeitando o tempo e o modo de aprender de cada um.

Essa percepção reforça que a equidade, para eles, não está restrita ao acesso formal às turmas. Ela aparece vinculada ao reconhecimento dos sujeitos, à consideração das desigualdades concretas e à necessidade de práticas que respeitem ritmos, histórias e limites impostos pelas condições de vida dos educandos, na objetivação crítica e clara. A esse respeito, Freire (2023b, p. 23) reflete com profundidade esse fato social:

> Na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do autorreconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável pela sua própria história.

A partir dessa compreensão, o próprio autor indica que o processo de objetivação crítica conduz o sujeito à percepção de que o mundo é um projeto humano em permanente construção, no qual a liberdade se afirma como práxis. Nesse sentido, aquilo que inicialmente aparece como simples visão transforma-se em provocação e que poderia ser apenas espetáculo converte-se em compromisso ético-político. Trata-se, portanto, de um movimento em que conhecer o mundo implica reconhecer-se como agente histórico capaz de transformá-lo.

Nesse ponto, o diálogo com Sen (2007) amplia essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento humano se realiza pela expansão das liberdades reais das pessoas. Para o autor, essas liberdades abrangem condições políticas, sociais e econômicas que ampliam as possibilidades de ação e escolha dos indivíduos. Nessa mesma perspectiva, profundamente convergente às análises construídas nesta pesquisa, a liberdade constitui simultaneamente um fim e um meio do desenvolvimento, pois “as liberdades não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais” (Sen, 2007, p. 25).

Os relatos analisados mostram que a alfabetização, mais do que ensinar a ler e a escrever, expande oportunidades reais de ação, escolhas e participação social, condição indispensável para a equidade educacional. Ao articular essas reflexões com as experiências dos/as alfabetizadores/as, torna-se evidente que a alfabetização, enquanto prática social situada, amplia capacidades, fortalece o protagonismo dos sujeitos e cria condições concretas para que exerçam suas liberdades na vida cotidiana.

A segunda dimensão, centrada nas contribuições do PBA para a inclusão social, evidenciou que os/as alfabetizadores/as reconhecem o programa como uma oportunidade concreta de reentrada dos sujeitos no mundo da educação. Para muitos participantes, o retorno à sala de aula significou a recuperação da autoestima, a reconstrução da confiança e a redescoberta de capacidades há muito silenciadas pelas experiências de exclusão.

Esses sentidos atribuídos ao PBA dialogam diretamente com as reflexões de Cury (2002), para quem a educação escolar ocupa papel estruturante na vida social. De acordo com o autor, “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania” e constitui base indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais, políticos e profissionais (Cury, 2002, p. 246). Essa compreensão ilumina o que os/as alfabetizadores/as expressam em seus relatos: a alfabetização

representa muito mais do que acesso às letras, ela reorganiza trajetórias, amplia horizontes e reinsere sujeitos historicamente afastados das instituições educativas.

Além disso, Cury (2002) explicita que, em sociedades marcadas por profundas desigualdades, a efetivação do direito à educação é constantemente tensionada pelas condições socioeconômicas que dificultam seu pleno exercício. O que se observa nas falas dos/as alfabetizadores/as confirma esse diagnóstico: o PBA operou como política reparadora em territórios onde a exclusão acumulada impede que o direito formal se torne direito real.

Cury (2002) argumenta que a educação funciona como um pré-requisito para a participação social e política, pois amplia a capacidade de compreender o mundo e atuar nele. Essa perspectiva converge diretamente com os relatos desta pesquisa, nos quais alfabetização aparece como experiência de recomposição identitária, fortalecimento da autonomia e abertura para novas perspectivas de vida.

As percepções dos/as alfabetizadores/as mostram que o programa não se limitou a ensinar letras, formar palavras e frases. Ele construiu pertencimento**,** ampliou horizontes e devolveu aos sujeitos a possibilidade de escreverem novas versões de si mesmos, ao se apropriarem de uma nova ótica de mundo. No entanto, entre as dimensões interpretativas construídas nesta pesquisa, o papel das relações comunitárias emerge como um dos achados mais significativos revelados pelas entrevistas.

A leitura atenta das falas evidenciou que o funcionamento do programa não se sustentou apenas em estruturas formais, mas, sobretudo, na força coletiva das comunidades envolvidas. Foi por meio das redes de proximidade, solidariedade e cooperação que as turmas se organizaram, permaneceram e ganharam vida. Brandão (2006) salienta que as práticas educativas desenvolvidas fora do sistema formal se estruturam a partir da vida social concreta dos grupos populares. Para ele, toda educação que nasce do cotidiano das pessoas depende das relações de convivência, ajuda mútua e reciprocidade que constituem os modos de vida das comunidades.

É no interior desses vínculos, familiares, de vizinhança, de trabalho ou de participação coletiva, que se produzem conhecimentos, se constroem experiências compartilhadas e se estabelecem sentidos comuns. Desse modo, para o autor, território não é apenas o espaço físico onde a ação educativa ocorre, mas o ambiente simbólico onde práticas solidárias, redes de apoio e formas coletivas de organização permitem que iniciativas educativas ganhem sustentação e permanência.

Essa dimensão comunitária emergiu como fio condutor que atravessa todas as análises. Ela ajuda a explicar como práticas equitativas se consolidaram, como o sentimento de inclusão foi fortalecido e como os/as alfabetizadores/as desenvolveram metodologias sensíveis ao território. As redes de apoio, compostas por moradores, lideranças locais, comerciantes, escolas e demais sujeitos do território, atuaram tanto na busca ativa por educandos quanto no acolhimento cotidiano das turmas. Para além de tarefas operacionais, essas redes criaram condições para que ensinar e aprender se configurassem como práticas compartilhadas, afetivamente sustentadas e carregadas de significados simbólicos.

A centralidade das relações comunitárias evidenciadas nesta pesquisa dialoga diretamente com a compreensão freiriana de que a transformação social nasce do encontro entre sujeitos que se reconhecem como parte de um mesmo processo histórico. Freire (2023b) enfatiza que a luta emancipatória exige a construção coletiva de vínculos e ações solidárias: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2023b, p. 71). Essa afirmação ecoa de modo profundo na experiência dos/as alfabetizadores/as do PBA em Mossoró, pois revela que o programa somente ganhou força quando se enraizou na comunhão cotidiana entre educadores, educandos e comunidade, um movimento coletivo no qual ensinar, aprender e transformar se tornaram dimensões inseparáveis.

Freire (2023b) também sustenta que qualquer prática educativa comprometida com os setores populares precisa partir da realidade concreta e das relações sociais que constituem a vida das pessoas. Para ele, não existe educação verdadeira quando o processo pedagógico ignora o contexto em que os sujeitos vivem, trabalham e se organizam, porque é nesse espaço social que emergem os significados capazes de mobilizar conscientização e ação transformadora. É somente nesse enraizamento no real que os sujeitos podem compreender o processo de opressão em que estão imersos e, consequentemente, reconhecer seus opressores.

> Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas de ação, que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2023b, p. 72).

Nesse contexto, as relações comunitárias identificadas no PBA não atuam como aspectos acessórios, mas como condição estrutural para que a alfabetização produza pertencimento, fortaleça identidades coletivas e se converta em prática socialmente significativa. Ao aproximar as três dimensões analisadas, torna-se evidente que equidade, transformação social e relações comunitárias não constituem eixos independentes; ao contrário, elas se entrelaçam e se potencializam à medida que desafios, expectativas e projetos coletivos ganham forma nos territórios. É nesse movimento que a alfabetização se afirma como prática profundamente enraizada nas subjetividades e na vida comunitária.

As percepções dos/as/ alfabetizadores/as mostram que práticas equitativas somente se concretizam quando há vínculos fortes com os territórios; que a transformação social é possível apenas quando o processo de alfabetização se insere na vida concreta das pessoas; e que o impacto do programa se amplia quando a comunidade se sente parte dele. Desse modo, a síntese interpretativa revela que o PBA, no contexto de Mossoró, assumiu características muito particulares: foi política pública, mas também foi movimento comunitário; foi espaço de ensino, mas igualmente espaço de reconstrução identitária; foi ação institucional, mas, sobretudo, experiência humana.

Essa articulação entre categorias permite afirmar que a alfabetização, quando vivida de forma relacional, territorial e afetiva, produz efeitos que ultrapassam os limites da sala de aula. Ela cria pertencimento, reata vínculos interrompidos, devolve dignidade e promove equidade de modo concreto. É nesse encontro entre sujeitos, territórios e redes comunitárias que se encontra o diferencial desta pesquisa e é também nesse movimento que se torna possível compreender a força política, social e humana que sustentou as práticas alfabetizadoras investigadas. Torna-se evidente que a comunidade não atuou como simples destinatária das ações do PBA, mas como agente constitutiva de sua existência.

Os/as alfabetizadores/as, por sua vez, emergem como mediadores sensíveis às dinâmicas locais, articulando saberes pedagógicos e saberes comunitários em uma prática educativa situada. É nesse entrelaçamento que o PBA se territorializa, ganha corpo e sentido no cotidiano das pessoas, transformando-se em um processo coletivo sustentado por vínculos, compromissos e práticas solidárias.

Os achados desta pesquisa, portanto, não apenas reafirmam a centralidade das relações comunitárias na efetivação de políticas de alfabetização, como também

apontam caminhos para políticas públicas futuras que reconheçam o território como dimensão estruturante da equidade educacional e da formação de sujeitos capazes de participar ativamente da vida social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido ao longo desta pesquisa permitiu compreender, com profundidade e densidade analítica, a complexidade que envolve a alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil, especialmente quando situada no amplo cenário das desigualdades históricas que estruturam o país.

Este estudo, realizado no contexto de Mossoró/RN, revelou tanto os limites quanto as potencialidades das políticas públicas voltadas à superação do analfabetismo e, sobretudo, evidenciou dimensões muitas vezes invisibilizadas nos estudos sobre o tema: as relações comunitárias que se formam, sustentam e dão vida aos processos educativos, especialmente em territórios marcados por carências materiais e desigualdades históricas persistentes.

A problemática que orientou a realização desta dissertação foi compreender de que maneira o PBA contribuiu para a promoção da equidade educacional no município de Mossoró, adquirindo maior densidade analítica quando articulada com os dados que expressam a realidade nacional da Educação de Jovens e Adultos.

Diante do percurso teórico-metodológico adotado e da análise das entrevistas realizadas com os/as alfabetizadores/as, considera-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado. Foi possível analisar as contribuições do PBA para a equidade educacional em Mossoró/RN sob múltiplas dimensões: a) na implementação, evidenciando as tensões entre o desenho institucional do programa e sua materialização nos territórios; b) nos desafios e limites enfrentados, que revelaram fragilidades estruturais, mas também a potência das redes comunitárias; c) nas concepções e contribuições do programa, que apontaram a alfabetização como prática de emancipação, reconhecimento e reconstrução identitária dos sujeitos envolvidos.

Embora o PBA se apresente, no plano normativo, como uma política pública voltada à redução das desigualdades educacionais, os dados e análises produzidos ao longo desta pesquisa evidenciam que sua efetividade não se concretiza de forma homogênea nos diferentes territórios do país.

Nesse sentido, a experiência de Mossoró revela que a promoção da equidade educacional não decorre automaticamente da existência da política pública, mas é profundamente condicionada pelas formas como o programa é apropriado,

ressignificado e sustentado nos contextos locais. As relações comunitárias estabelecidas entre alfabetizadores/as, alfabetizandos/as, lideranças e instituições do território mostraram-se fundamentais para viabilizar o acesso, a permanência e o sentido atribuído ao processo de alfabetização, funcionando como mediações essenciais entre o desenho institucional do programa e sua materialização concreta.

Ao dialogar com o cenário nacional, este estudo reafirma que os desafios enfrentados pelo PBA em Mossoró não são isolados, mas expressam tensões estruturais que atravessam a política de alfabetização no Brasil, tais como a descontinuidade das ações, a precarização das condições de trabalho e a fragilidade na garantia de trajetórias educativas integradas.

Ao mesmo tempo, demonstra que, mesmo diante desses limites, os territórios produzem respostas próprias, ancoradas em vínculos comunitários e práticas solidárias, que potencializam os efeitos da política pública e ampliam suas possibilidades de promover equidade educacional.

O analfabetismo no Brasil continua sendo um desafio histórico que perpassa gerações. Apesar dos avanços, ainda convivemos com milhões de jovens, adultos e idosos privados do direito à leitura e à escrita. O país carrega marcas profundas deixadas por séculos de desigualdade social, precarização da vida, ausência de políticas permanentes e descontinuidade das ações educativas.

Quando observamos o Nordeste, a realidade se acentua. A região historicamente concentra maiores índices de analfabetismo, fruto da combinação entre pobreza estrutural, desigualdade territorial, baixo investimento público, exclusão escolar ao longo da infância e juventude e condições adversas de trabalho e sobrevivência. O Rio Grande do Norte, por sua vez, embora tenha avançado nas últimas décadas, ainda apresenta índices que revelam uma tarefa inacabada, a qual exige ações contínuas, políticas robustas e forte articulação comunitária.

Em Mossoró, especificamente, o quadro é ainda mais evidente: zonas rurais, bairros periféricos e áreas de difícil acesso concentram grande parte dos sujeitos que, por múltiplas razões, tiveram seus processos formativos interrompidos ou sequer iniciados. Esse cenário permitiu compreender, desde o início da pesquisa, que o enfrentamento ao analfabetismo exige uma abordagem ampla e multifatorial.

Não se trata apenas de abrir turmas, distribuir materiais ou contratar alfabetizadores, mas de transformar condições de vida, criar oportunidades, fortalecer vínculos comunitários e reconhecer que muitos sujeitos chegam às políticas públicas

trazendo consigo trajetórias marcadas por trabalho precoce, responsabilidades familiares, privações materiais, experiências de fracasso escolar e ausência de reconhecimento social. A alfabetização, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como um processo pedagógico, mas como um fenômeno social, cultural, político e também atravessado por dimensões subjetivas e emocionais.

Foi a partir dessa compreensão ampliada que esta pesquisa se desenvolveu, permitindo evidenciar que a contribuição do PBA para a equidade educacional, no contexto de Mossoró/RN, ultrapassa os limites formais do programa e se expressa nas relações construídas entre os sujeitos, nos sentidos atribuídos ao ato de alfabetizar e nas estratégias coletivas mobilizadas para enfrentar as desigualdades educacionais.

Ao dar centralidade as experiências e percepções dos alfabetizadores, o estudo tornou visíveis tanto as potencialidades quanto os limites da política pública em sua materialização cotidiana, revelando como as práticas locais, mediadas por vínculos comunitários, tensionam, ressignificam e, em certos contextos, ampliam os efeitos da política de alfabetização.

A revisão de literatura trouxe compreensões essenciais para situar o debate, mostrando que o analfabetismo, embora amplamente discutido, ainda carece de pesquisas que contemplem a dimensão territorial, comunitária e relacional dos processos educativos. Grande parte dos estudos aponta lacunas estruturais: ausência de políticas continuadas, fragilidades na formação, vínculos de trabalho precários e carência de recursos. Contudo, a literatura também demonstra que equidade não pode ser garantida apenas com ampliação de vagas, posto que exige políticas sensíveis aos sujeitos, aos territórios e às desigualdades concretas.

Esse percurso teórico foi fundamental para compreender o contexto mossoroense. Os dados apresentam que grande parte da população jovem, adulta e idosa que não concluiu a alfabetização vive em territórios atravessados por vulnerabilidade social e ausência de políticas estruturantes.

Na zona rural, longas distâncias, dificuldade de transporte, trabalho agrícola intenso e baixa oferta de oportunidades educacionais dificultam a permanência na escola. Nas periferias urbanas, a precarização da vida, a necessidade de inserção precoce no trabalho e a falta de políticas integradas limitam o acesso e a continuidade dos estudos.

A análise do PBA, no município, mostrou que ele se configurou como possibilidade concreta de retomada de trajetórias interrompidas. Contudo, essa possibilidade não se realizou sem tensões: houve dificuldades de infraestrutura, fragilidades formativas, ausência de acompanhamento contínuo e desafios de gestão. Apesar das limitações estruturais, o programa se sustentou graças a um elemento fundamental, que emerge como principal contribuição desta pesquisa: a formação de redes comunitárias ao redor das turmas, constituídas por moradores, comerciantes, lideranças locais, famílias, instituições religiosas e alfabetizadores/as que se organizaram coletivamente para garantir o funcionamento das turmas frente às carências institucionais.

Esse achado, profundamente significativo, demonstra que políticas públicas ganham força quando dialogam com os territórios e reconhecem o papel ativo das comunidades. Em Mossoró, foram essas redes que disponibilizaram espaços físicos, apoiaram a organização das turmas, incentivaram a busca ativa de estudantes, fortaleceram a permanência dos educandos e criaram ambientes de confiança e acolhimento que permitiram o florescimento das práticas alfabetizadoras. Sem essas ações espontâneas e articuladas, muitas das iniciativas não teriam alcançado continuidade ou sequer teriam se concretizado.

As comunidades, portanto, não atuaram apenas como cenário, mas como participantes fundamentais do processo educativo, oferecendo sustento material, simbólico e relacional para que a alfabetização se fizesse possível.

As entrevistas com alfabetizadores/as revelaram, ainda, que essas experiências produziram transformações profundas. Muitos/as alfabetizadores/as entraram no programa sem formação específica em EJA, mas encontraram ali um campo de experiência que lhes ampliou a sensibilidade, reforçou o compromisso com o direito à educação e provocou mudanças profissionais e pessoais.

Alguns ingressaram em cursos superiores; outros participaram de concursos; outros, ainda, seguiram caminhos distintos, mas carregando consigo aprendizagens vividas no encontro com jovens, adultos e idosos das comunidades. O PBA, portanto, não transformou apenas os/as alfabetizandos/as, mas também os/as alfabetizadores/as, mostrando que a alfabetização é prática de mão dupla: ela forma enquanto transforma, possibilita novos horizontes enquanto reconstrói identidades.

Essa dimensão da pesquisa ressalta o caráter profundamente humano e social da alfabetização, reafirmando que a docência, quando exercida com diálogo, respeito

e sensibilidade, torna-se também espaço de crescimento e emancipação para quem ensina. Nesse processo, encontra-se a dialogicidade na qual se sustenta a educação transformadora.

Ao integrar todas essas dimensões, teórica, contextual, documental e empírica, esta dissertação reafirma que o PBA contribuiu para a equidade em Mossoró, ainda que de forma parcial e condicionada pelas limitações materiais do território. A contribuição, entretanto, não está apenas nos índices ou nos resultados mensuráveis; ela reside, sobretudo, na capacidade do programa de articular pessoas, criar vínculos e mobilizar comunidades em torno do direito à educação.

Essa constatação aponta para a necessidade de pensar políticas de alfabetização como políticas contínuas, permanentes e territorializadas. Não é possível superar o analfabetismo com iniciativas pontuais, ações descontínuas ou propostas desarticuladas das realidades locais.

A experiência do PBA em Mossoró/RN mostra que é na relação entre Estado, escola e comunidade que a alfabetização ganha sentido, potência e sustentabilidade para uma ação/educação emancipadora. Nessa perspectiva, o retorno das políticas nacionais voltadas para a superação do analfabetismo representa uma oportunidade de reconstrução coletiva. A incorporação da alfabetização de jovens, adultos e idosos, através do PBA, no Pacto Nacional demonstra que o país volta a reconhecer a centralidade desse campo para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais justa.

No entanto, é fundamental que tais políticas sejam capazes de ouvir os territórios, valorizar suas redes e reconhecer as experiências que emergem de contextos locais como o de Mossoró. O que sustenta processos de alfabetização não é apenas a existência formal de programas, mas a capacidade de construir práticas que se enraízem na realidade dos sujeitos e que reconheçam suas formas de viver, resistir e aprender.

Diante do percurso realizado, torna-se evidente que esta pesquisa não esgota as discussões sobre alfabetização de jovens, adultos e idosos. Ao contrário, evidencia a necessidade de ampliar investigações que aprofundem a compreensão sobre as dinâmicas comunitárias que sustentam práticas educativas em territórios vulnerabilizados, bem como estudos que explorem, com maior detalhamento, como essas redes de apoio se constituem, se fortalecem e influenciam a permanência e o engajamento dos sujeitos nos processos formativos.

Da mesma forma, reconhecer que toda pesquisa possui limites, como o recorte territorial e o tempo de atuação das turmas, não enfraquece os resultados encontrados, mas aponta caminhos para que outras investigações continuem a expandir essa discussão no campo da alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Assim, esta pesquisa reafirma que o direito à alfabetização vai muito além da oferta institucional. Ele se concretiza quando práticas educativas reconhecem e valorizam os sujeitos, suas histórias e suas culturas; quando a alfabetização é vivida como experiência emancipadora, capaz de ampliar horizontes, fortalecer identidades e permitir que cada pessoa aprenda a ler o mundo para transformá-lo. Foi essa potência que este estudo buscou iluminar: a alfabetização como gesto de humanização.

Encerrando este trabalho, reforço que a realização do direito à alfabetização não se limita à existência formal de programas, mas depende, sobretudo, da capacidade de construir práticas educativas que valorizem os sujeitos em sua inteireza, seus modos de existir, suas experiências, seus saberes e suas lutas cotidianas. É nesse encontro entre vida, território e educação que reside a força transformadora da alfabetização.

Por fim, reconheço que esta discussão permanece aberta. Refletir sobre educação, equidade e justiça social não constitui um capítulo concluído, mas um compromisso permanente, que atravessa trajetórias pessoais e coletivas em um mundo que abriga o afeto, a capacidade de mediação e de sujeitos que veem na educação o caminho para viver um pertencimento justo e equitativo nos diversos espaços sociais.

Como professor e estudante/aprendiz, sigo acreditando profundamente nas possibilidades da educação pública construída com sensibilidade, rigor e amor por educadores e educadoras que compreendem o caráter profundamente humano e transformador desse ato social.

Acredito, sobretudo, na força dos sujeitos jovens, adultos e idosos das periferias, das zonas rurais e de tantos outros territórios que reivindicam uma educação plena, humana, digna e emancipadora. É movido pela esperança e pelo desejo de continuar aprendendo que encerro este percurso, certo de que outros virão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luzitana Saraiva Oliveira. **Políticas gerencialistas e atuação de conselhos escolares em unidades de educação infantil no município de Mossoró-RN**. Mossoró/RN, 2023.

ALVARENGA, Marcia Soares. A formação dos alfabetizadores das classes populares: uma experiência no Programa Brasil Alfabetizado. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2008. Disponível em: A formação dos alfabetizadores das classes populares: uma experiência no programa brasil alfabetizado. Acesso em: 06 out. 2025.

ANTUNES, Fernanda Felberg. **Retratos de um Brasil analfabeto**: uma avaliação do Programa Brasil Alfabetizado sob a ótica dos analfabetos excluídos. 2013. Monografia (Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

AQUINO, Joacir Rufino; FILHO, Raimundo Inácio da Silva. **A questão do analfabetismo entre os jovens (de 15 a 29 anos) no Rio Grande do Norte**. Mossoró/RN, 2024. Disponível em: A QUESTÃO DO ANALFABETISMO ENTRE OS JOVENS (DE 15 A 29 ANOS) NO RIO GRANDE DO NORTE – Jornal O Mossoroense. Acesso em: 29 out. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRAGA, Ana Carolina. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil**: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 jun. 2000. Disponível em: pceb011_00.pdf. Acesso em: 07 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC/SECAD/FNDE, 2008. Disponível em: MANUAL OPERACIONAL DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE**. 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece diretrizes, objetivos e metas para a educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 — Conselho Nacional de Saúde. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. **Institui o Programa Brasil Alfabetizado – PBA**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 set. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4834.htm. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. **Relatório de Avaliação Diagnóstica do Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Brasília: MEC/SECAD; UNESCO, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e pela Qualificação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: D12048 . Acesso em: 1 nov. 2025.

CAVALCANTE, Arilu da Silva. **Egressos do Programa Brasil Alfabetizado**: desafios sobre continuidade de escolarização em EJA no município de Conde/PB. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CAVALCANTE, Maria Cleide Soares. **Políticas de alfabetização para jovens, adultos e idosos**: contextos internacionais, nacionais e locais (1990–2020). 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023.

CAVALCANTE, Rejane de Barros. **Estudo sobre o Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba**: limites e possibilidades (2003–2010). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CELLEARD, André. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: Cellard, André Análise

documental - A pesquisa qualitativa Enfoques epistemológicos e - Studocu. Acesso em: 27 jun. 2024.

COLETIVO SYCORAX. Notas da tradução. *In*: FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo**: feminismo e a política dos comuns. Tradução Coletivo Sycorax: Solo Comum. São Paulo: Elefante, 2022. p. 237–244. Disponível em: https://coletivosycorax.org/wp-content/uploads/2022/12/Reencantandoomundo_WEB.pdf. Acesso em: 5 nov. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563/562. Acesso em: 07 dez. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11–32, jan./abr. 2005. Disponível em: Sem título-3. Acesso em: 9 jun. 2025.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. 26. ed. Campinas: Revista Educ. Soc. 2005, p. 1115-1139. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/?format=pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

DOWBOR, Ladislau. **O que é o poder local?** Imperatriz: Ética, 2016.

FORUM EJA Brasil. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**. Disponível em: Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Programa Brasil Alfabetizado (PBA) – Fórum EJA Brasil . Acesso em: 01. jun. 2025.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1231-1239, 2006. Disponível em: cadcampo, +cadernos_de_campo_n14-15_231-239_2006.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Morais, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra**.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados**: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. Florianópolis, 2013. Disponível em: Educação e a qualificação de Jovens e Adultos pouco Escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva | Perspectiva. Acesso em: 2 abr. 2025.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustaquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação 2023: Analfabetismo**. Disponível em: liv102068_informativo.pdf (ibge.gov.br). Acesso em: 15 set. 2024.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Editora Educ., 1997. p. 20. Disponível em: Sérgio Vasconcelos de Luna. Planejamento de pesquisa - uma introdução, elementos para uma análise me.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

MACHADO, Márcia Alves de Carvalho. **Políticas educacionais no Brasil na área de educação de jovens e adultos**: o caso do Programa Brasil Alfabetizado em Sergipe. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho**. Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 373–385, jan./jun. 2012. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/312/482. Acesso em: 20 nov. 2025.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011. Disponível em: https://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16713. Acesso em: 20 nov. 2025.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos: após vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: EJA: 20 Anos da Lei nº 9.394/1996 | PDF | Estado | Alfabetização . Acesso em: 13 out. 2025.

MEDEIROS, Maria Eduarda de Oliveira Bezerra. **Gestão escolar e território**: reflexões sobre desigualdade educacional em escola pública de Fortaleza (CE). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2024.

MILLS, Wright. C. **Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: untitled (scielo.br). Acesso em: 28 set. 2024.

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Disponível em: Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) - EducaBrasil. Acesso em: 7 jun. 2025.

MOREIRA, Maria Conceição. **Programa Brasil Alfabetizado**: uma crítica à perspectiva do voluntariado. Rio de Janeiro, [s.d]. Disponível em:https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROPPI/resumo_marcia_conceicao_moreira.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

MOREIRA, Rejane Mary. **Da alfabetização à escolarização**: busca pela continuidade dos estudos de egressos do Programa Brasil Alfabetizado/Fortaleza Alfabetizada. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MOREIRA, Rejane Mary. **Programa Brasil Alfabetizado na UECE**: a alfabetização como mediação de inclusão social. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MUNHOZ, Daniel Batista *et al*. **Neoliberalismo e Estado Mínimo**: Repercussões na Atenção à Saúde no Distrito Federa. Brasília, 2009. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/periodicos/ccs_artigos/2009Vol20_3art08neolib.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 422-433, set./dez. 2006. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Disponível em: a12v11n33.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

PAIVA, Jane. Experimentando um “conceito**”**: de letramento à formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 02, p. 43-59, jul./dez. 2018. Disponível em: Vista do Experimentando um “conceito”: de letramento à formação de leitores na educação de jovens e adultos. Acesso em: 8 set. 2025.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142–1158, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 23 nov. 2025.

PAIVA, Jane. Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, 2012. Disponível em: Vista do FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:O PAPEL DAS REDES NO APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA. Acesso em: 7 set. 2025.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SÓLIDARIA. Disponível em: Alfabetização Solidária - EducaBrasil. Acesso em: 7 jun. 2025.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMOS, Rosilene da Costa Bezerra. **Entre memórias, rimas e versos**: experiências formadoras na voz de um poeta popular no Programa Brasil Alfabetizado – Baraúna/RN. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil:** a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. 29. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 29-45. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznjML3Hzt9cTgqSBbKK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 31 jan. 2025

RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (PEE 2015-2025)**. Lei n. 10.049, de 27 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Natal, RN, 30 maio 2016. Disponível em: http://www.educacao.rn.gov.br. Acesso em: 5 mar. 2025.

SAVIANNI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Tradução de Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEPÚLVEDA, Francisca Gorete Bezerra. **Educação de jovens e adultos**: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Francisco Canindé. Aprender por toda a vida: da redistribuição ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 25, n. 77, abr./jun. 2024. Disponível em: Aprender por toda a vida: da redistribuição ao reconhecimento | Revista Teias. Acesso em: 8 jun. 2025.

SILVA, Thayana Priscila Domingos. **Memórias de alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado (2003-2010)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 12 set. 2025.

UNESCO. **Declaração de Belém**. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, Belém, 1-4 dez. 2009. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789_por. Acesso em: 12 set. 2025.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**: agenda para o futuro. Hamburgo: UNESCO, 1997. Disponível em: Educação de adultos: Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro - UNESCO Digital Library. Acesso em: 20 out. 2025.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, Belém do Pará, 1-4 dez. 2009. Brasília: UNESCO, 2010. Versão em português. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787_por. Acesso em: 14 set. 2025.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, jan./jun. 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acesso em: 5 jun. 2025.

APÊNDICE A

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
BR 110, KM 48 – Rua Prof. Antonio Campos, s/n - Costa e Silva – Fone: (84)3318 - 2596
Home page: http://www.di.uern.br/cep - E-mail: cep@uern.br – CEP: 59.610-090 - Mossoró – RN

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

I Identificação dos sujeitos:

Sexo: _____

Faixa etária: ( ) 20 - 30 anos ( ) 31 - 40 anos ( ) acima de 41 anos

Formação inicial: (curso, IES que cursou e ano de conclusão) _____

_____

Formação continuada: (curso, IES que cursou e ano de conclusão) _____

_____

Tempo de atuação no Programa:_____

II Perguntas norteadoras:

1 - Você poderia me falar um pouco de como aconteceu sua entrada para trabalhar no Programa Brasil alfabetizado?

2 - Você lembra como foi essa experiência, poderia me contar mais um pouco, tem alguma coisa que não esquece de maneira alguma?

3 - Teve alguma situação que lhe deixou preocupada, durante o processo das aulas e do programa de modo geral?

4 - E os recursos para desenvolver o trabalho, como era que funcionava?

5 - E depois dessa experiência com o Programa Brasil Alfabetizado, quais caminhos você seguiu profissionalmente?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **"PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO EM MOSSORÓ/RN: CONTRIBUIÇÕES À EQUIDADE EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DOS/AS ALFABETIZADORES/AS NO PERÍODO DE 2005 A 2016"** coordenada pelo (a) **Prof. Arilene Maria Soares de Medeiros** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido ao seguinte procedimento: **participação em entrevistas gravadas e posteriormente transcrita**, cuja responsabilidade de aplicação é de Aleandro Soares de Morais, aluno do **Programa de mestrado em educação – POSEDUC**, curso do Campus Avançado "Central", da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: **"Analisar as contribuições do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) para a promoção da equidade educacional no âmbito da alfabetização de jovens, adultos e idosos, sob a ótica dos/as alfabetizadores/as, no município de Mossoró/RN, no período de 2005 a 2016"**. E como objetivos específicos: **a) compreender como ocorreu a implementação do PBA no município de Mossoró/RN, tomando como referência os/as alfabetizadores/as que atuaram no Programa; b) identificar os desafios e as estratégias adotadas pelos/as alfabetizadores/as para a realização das atividades educativas; c) discutir os resultados alcançados pelo PBA no município de Mossoró/RN a partir das contribuições dos/as alfabetizadores/as que participaram do Programa.**

O benefício desta pesquisa está na possibilidade de ampliar as discussões sobre programas de alfabetização voltados à educação de jovens, adultos e idosos, permitindo a observação dos desafios e das possibilidades que políticas educacionais, como o Programa Brasil Alfabetizado, enfrentam para contribuir com uma educação mais justa e equitativa.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de

Expressar-se livremente sobre o processo e as ações desenvolvidas pelo Programa na promoção da alfabetização no município, entendendo-o como um espaço de promoção educacional. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Aleandro Soares de Morais aplicará o questionário e somente o discente **Aleandro Soares de Morais** e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Educação, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador **Aleandro Soares de Morais** do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus **Central**, no **endereço Rua Olinda, 52, Alto de São Manoel, CEP 59625160 – Mossoró – RN**. Tel. **(84) 98784-9484.** Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) –** Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

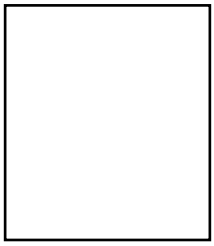
Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) **Aleandro Soares de Morais**.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **"PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO EM MOSSORÓ/RN: CONTRIBUIÇÕES À EQUIDADE EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DOS/AS ALFABETIZADORES/AS NO PERÍODO DE 2005 A 2016".** Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade, _____/_____/_____.



_____
Assinatura do Pesquisador

_____
Assinatura do Participante

Aleandro Soares de Morais (Aluno-pesquisador) - Aluno do Programa de mestrado em educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, na Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, CEP 59625-620, Mossoró/RN.

Profa. Arilene Maria Soares de Medeiros (Orientador da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) - Curso de mestrado em educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, na Av. Prof. Antônio Campos - Pres. Costa e Silva, CEP 59625-620, Mossoró/RN. Tel. (84) 3315-9856.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró – RN Tel: (84) 3315-2094.