



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Morgana Zardo von Mecheln

**Nas Trilhas da Educação de Jovens e Adultos: análise dos métodos científicos em teses no contexto dos grupos de pesquisa**

Florianópolis  
2021

Morgana Zardo von Mecheln

**Nas Trilhas da Educação de Jovens e Adultos: análise dos métodos científicos em teses no contexto dos grupos de pesquisa**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Dr.<sup>a</sup>.

Coorientador: Prof. Anderson Carlos Santos de Abreu, Dr.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mecheln, Morgana Zardo von  
Nas Trilhas da Educação de Jovens e Adultos : análise  
dos métodos científicos em teses no contexto dos grupos de  
pesquisa / Morgana Zardo von Mecheln ; orientadora, Maria  
Herminia Lage Fernandes Laffin, coorientador, Anderson  
Carlos Santos de Abreu, 2021.  
261 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Método.  
4. Ciência. 5. Grupos de Pesquisa. I. Lage Fernandes  
Laffin, Maria Herminia . II. Santos de Abreu, Anderson  
Carlos . III. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Morgana Zardo von Mecheln

**Nas Trilhas da Educação de Jovens e Adultos:** análise dos métodos científicos em teses no contexto dos grupos de pesquisa

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Lucídio Bianchetti, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Jaqueline Pereira Ventura, Dr.<sup>a</sup>.  
Universidade Federal Fluminense

Prof. Leôncio José Gomes Soares, Dr.  
Universidade Federal de Minas Gerais

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado como requisito para obtenção do título de doutora em Educação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Prof.<sup>a</sup> Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Dr.<sup>a</sup>.  
Orientadora

Florianópolis, 2021.

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que trilharam seus caminhos na perspectiva da transformação do mundo.

## AGRADECIMENTOS

Expresso, brevemente, meu agradecimento às pessoas e Instituições que incentivaram o desenvolvimento deste estudo:

À Universidade Federal de Santa Catarina, aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação.

À minha orientadora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e ao meu coorientador Anderson Carlos Santos de Abreu, por todo carinho, suporte e ensinamentos.

Aos meus colegas de doutorado e do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA), em especial Samira de Moraes Maia Vigano, Pedro Lopes da Silva e Daniel Godinho Berger que estiveram em todos os momentos de angústias e alegrias durante esse período.

Aos meus familiares pelo apoio constante. Meus avós Aldemiro Zardo, Elvira Ermelinda Baroni Zardo, Edmundo von Mecheln e Maria Clara Penso von Mecheln (*in memoriam*), minhas raízes. Minha mãe Miriam Terezinha Zardo, minha companheira, meu orgulho, uma grande professora e defensora da Educação Básica. Meus irmãos Radhamés Zardo von Mecheln e Matheus Zardo von Mecheln, por serem minha alegria e meu aconchego. Meu pai Pedro José von Mecheln, pelos importantes ensinamentos. Meu companheiro Marcelo Koerich, por estar comigo na maior aventura de todas: a vida. Minhas tias, tios, primas e primos, em especial minhas queridas tias Claudia Zardo Palacio Revello e Giuliana von Mecheln pelo suporte carinhoso. A vocês, meu amor.

Aos meus amigos de vida. Minha querida psicóloga Letícia de Cisne Branco, por todas as reflexões purificadoras. Meu orientador espiritual diácono Roberto Guilherme da Costa, por restaurar minha fé. Minhas irmãs e irmãos da Ordem Franciscana Secular e da Juventude Franciscana, pela vivência fraterna. Odete Catarina Locatelli, estimada amiga. Felipe Viveiros da Rocha, irmão franciscano (*in memoriam*). Colegas voluntários da Associação Amigos do HU. A vocês, meu carinho por terem tocado minha vida de modo tão especial.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo incentivo à pesquisa mediante concessão de bolsa durante dois anos.



A física mestre, que guia e que rege, a fim de saber a causa e o porquê. Desconfio comigo que o esforço e o aviso são partes de um prisma que mudam o ser. E o sol que nasce e que parte, geometria Descartes e a luz que nos farte: toca a vida mesmo que ela te descarte (ESPERANDO O AMANHECER, 2015).

## RESUMO

Partiu-se da hipótese, central para o estudo, de que o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos perpassa pela consolidação da área nas pesquisas acadêmicas. O objetivo geral do estudo foi compreender os métodos científicos identificados em teses vinculadas a grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A tese defendida a *priori*, enquanto posicionamento crítico, argumentativo e na qualidade de proposição intelectual, é que o método científico e suas perspectivas usadas nas pesquisas sobre EJA apresentam-se como meio de fortalecimento do campo de pesquisa desta área do conhecimento. Além disso, promovem especificidades quanto ao fazer pesquisa na EJA. Por um posicionamento a favor da evidenciação do método, destaca-se que este estudo seguiu na trilha da filosofia da práxis, do materialismo histórico ou, simplesmente, marxismo. Nesta investigação foram utilizadas como fontes para a abordagem e tratamento do objeto em análise a pesquisa de natureza bibliográfica e a pesquisa de natureza documental. A pesquisa documental foi realizada na base de dados do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, consultando as teses produzidas pelos pesquisadores dos grupos sobre Educação de Jovens e Adultos. Os principais aportes teóricos são: Löwy (2015); Meksenas (2011); Pinto (2001, 1985); Sánchez Gamboa (2015); Saviani (2002, 1987); Tonet (2016). Foi possível identificar a genealogia dos grupos de pesquisa, indo à raiz histórica dos mesmos, marcados pelo pensamento dos autores Amélia Domingues de Castro, Gerd Bornheim, Florestan Fernandes e Joel Martins. Depois do aprofundamento nos 28 grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos e de 17 pesquisas em nível doutoral que discutiram sobre o campo, baseado na definição de parâmetros para a análise dos dados – as categorias de Meksenas (2011) e a matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015) – chegou-se ao quantitativo de seis pesquisas classificadas como estruturalistas, quatro pesquisas referentes à abordagem da dialética marxista, quatro estudos vinculados à pós-modernidade e três estudos na perspectiva da fenomenologia. Levando em conta o total das teses expressas por meio da medida com base em 100% – método estruturalista 35%; método marxista 23,5%; pós-moderno 23,5% e; método fenomenológico 17,6% –, o pensamento sobre a Educação de Jovens e Adultos não é homogêneo, há disputas por concepções no campo, mesmo que em algumas vezes os próprios pesquisadores não saibam exatamente que estão imersos em um embate filosófico e conceitual. Portanto, foi possível inferir que há uma disputa hegemônica entre as distintas visões de mundo que fundamentam o olhar sobre a pesquisa científica no campo da EJA. Tem-se como recomendação, além da vigilância epistemológica já defendida por Sánchez Gamboa (2015), a vigilância ideológica. Observar que essa vigilância não ocorra de modo individualizado, mas compartilhado nos grupos de pesquisa e intercambiados na comunidade acadêmica, ou seja, que a discussão sobre o método científico possa compor os debates e momentos formativos dos pesquisadores que se dedicam à investigação do campo da Educação de Jovens e Adultos. Em decorrência dessa partilha coletiva, busca-se que os métodos sejam operados com intencionalidade, ou, dito de outro modo, que os métodos praticados pelos pesquisadores sejam considerados essenciais e fundamentais ao pensar e desenvolver as investigações e seus textos acadêmicos, principalmente em nível doutoral.

**Palavras-chave:** Método. Ciência. Educação de Jovens e Adultos. Grupos de Pesquisa.



## ABSTRACT

The hypothesis, central to the study, is that the strengthening of Youth and Adult Education involves the consolidation of the area in academic research. The general objective of the study was to understand the scientific methods identified in these linked to research groups on Youth and Adult Education in Brazil. The thesis defended *a priori*, as a critical position, argumentative and as an intellectual proposition, is that the scientific method and its perspectives used in research on EJA are presented as a means of strengthening the field of research in this area of knowledge. Furthermore, promote specific as to do research in Youth and Adult Education. For a position in favor of disclosure of the method, it is noteworthy that this study followed the path of the philosophy of *práxis*, historical materialism or, simply, marxism. In this investigation, bibliographical research and documentary research were used as sources for the approach and treatment of the object under analysis. The documentary research was carried out in the database of Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, linked to Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, consulting the theses produced by researchers from the groups on Youth and Adult Education. The main theoretical contributions are: Löwy (2015); Meksenas (2011); Pinto (2001, 1985); Sánchez Gamboa (2015); Saviani (2002, 1987); Tonet (2016). It was possible to identify the genealogy of the research groups, going to the historical root of them, marked by the thoughts of the authors Amélia Domingues de Castro, Gerd Bornheim, Florestan Fernandes and Joel Martins. After deepening in the 28 research groups on Youth and Adult Education and 17 researches at the doctoral level that discussed the field, based on the definition of parameters for data analysis – the categories of Meksenas (2011) and the paradigmatic pattern of Sánchez Gamboa (2015) – were identified the amount of six studies classified as structuralist, four researches referring to the marxist approach, four studies related to post-modernity and three studies from the perspective of phenomenology. Taking into account the total number of theses expressed through the measure based on 100% – structuralism 35%; marxism 23,5%; post-modern 23,5% and; phenomenology 17,6% –, the thoughts about Youth and Adult Education is not homogeneous, there are disputes over conceptions in the field, even if sometimes the researchers themselves do not know exactly that they are immersed in a philosophical and conceptual clash. So it was possible to infer that there is a hegemonic dispute between the different worldviews that underlie the look on scientific research in the field of Youth and Adult Education. It has as a recommendation, in addition to the epistemological surveillance already defended by Sánchez Gamboa (2015), the ideological surveillance. Ensure that this surveillance does not occur individually, but shared in research groups and exchanged in the academic community, in other words, that the discussion about the scientific method can compose the debates and formative moments of researchers who are dedicated to the investigation of the field of Youth and Adult Education. As a result of this collective sharing, the aim is that the methods are operated with intentionality, or, saying otherwise, that the methods practiced by researchers are considered essential and fundamental when thinking about and developing investigations and their academic texts, especially at the doctoral level.

**Keywords:** Method. Science. Youth and Adult Education. Research Groups.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Territorialidade dos Grupos de Pesquisa.....	94
Figura 2 – Genealogia dos Grupos de Pesquisa em EJA .....	103
Figura 3 – Amélia Americano Domingues de Castro .....	104
Figura 4 – Gerd Alberto Bornheim .....	105
Figura 5 – Florestan Fernandes .....	106
Figura 6 – Joel Martins .....	107
Figura 7 – Linha do tempo dos grupos de pesquisa sobre EJA .....	117
Figura 8 – Mente Aberta .....	121
Figura 9 – Luas de Galileu e Harriot .....	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdo dos capítulos.....	43
Quadro 2 – Contradições no âmbito da educação .....	49
Quadro 3 – Grupos de pesquisa sobre EJA no Brasil, organizados por temporalidade .....	58
Quadro 4 – Levantamento das teses sobre EJA GP1.....	61
Quadro 5 – Levantamento das teses sobre EJA GP2.....	63
Quadro 6 – Levantamento das teses sobre EJA GP3.....	66
Quadro 7 – Levantamento das teses sobre EJA GP5.....	68
Quadro 8 – Levantamento das teses sobre EJA GP6.....	69
Quadro 9 – Levantamento das teses sobre EJA GP7.....	70
Quadro 10 – Levantamento das teses sobre EJA GP10 .....	73
Quadro 11 – Levantamento das teses sobre EJA GP11 .....	75
Quadro 12 – Levantamento das teses sobre EJA GP12 .....	78
Quadro 13 – Levantamento das teses sobre EJA GP13 .....	80
Quadro 14 – Levantamento das teses sobre EJA GP14 .....	80
Quadro 15 – Levantamento das teses sobre EJA GP15 .....	82
Quadro 16 – Levantamento das teses sobre EJA GP17 .....	84
Quadro 17 – Levantamento das teses sobre EJA GP20 .....	86
Quadro 18 – Levantamento das teses sobre EJA GP21 .....	87
Quadro 19 – Levantamento das teses sobre EJA GP25 .....	90
Quadro 20 – Levantamento das teses sobre EJA GP26 .....	91
Quadro 21 – Levantamento das teses sobre EJA GP27 .....	92
Quadro 22 – Categorias temáticas das teses sobre EJA .....	97
Quadro 23 – Tese Jaqueline Pereira Ventura (GP6).....	149
Quadro 24 – Tese Paula Cabral (GP11) .....	151
Quadro 25 – Tese Alessandra Nicodemos Oliveira Silva (GP14).....	152
Quadro 26 – Tese Liliam Cristina Caldeira (GP20).....	153
Quadro 27 – Tese Maria Lúcia de Queiroz Guimarães Hernandes (GP2).....	158
Quadro 28 – Tese Ana Rafaela Correia Ferreira (GP3) .....	160
Quadro 29 – Tese Jailson Costa da Silva (GP10).....	161
Quadro 30 – Tese Roberto Catelli Junior (GP1) .....	166
Quadro 31 – Tese Maria Cristina da Silva (GP5).....	168

Quadro 32 – Tese Eduardo Jorge Lopes da Silva (GP12).....	169
Quadro 33 – Tese Márcia Araújo Ribeiro Lima (GP15).....	171
Quadro 34 – Tese Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (GP21).....	172
Quadro 35 – Tese Josinéia dos Santos Moreira (GP26).....	173
Quadro 36 – Tese Ana Cláudia Ferreira Godinho (GP7).....	180
Quadro 37 – Tese Gerson Tavares do Carmo (GP17).....	182
Quadro 38 – Tese Valéria Aparecida Vieira Velis (GP25).....	183
Quadro 39 – Tese Elisete Enir Bernardi Garcia (GP27).....	184
Quadro 40 – Sistematização da categorização das teses.....	188

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DGP Diretório de Grupos de Pesquisa  
EJA Educação de Jovens e Adultos  
EPEJA Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos  
EJATRAB Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores  
FHC Fernando Henrique Cardoso  
FIOCRUZ Fundação Oswaldo Cruz  
FNEP Fundo Nacional do Ensino Primário  
GENPEX Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais  
GEJA Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos  
GEPEJA Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos  
GEPEJAD Grupo de Estudos e Pesquisas Educação de Jovens e Adultos e Diversidade  
GIPEJA Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos  
GIPEJA Grupo interdisciplinar de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular  
GP Grupo de Pesquisa  
GREDHI Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade  
GUEAJA Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFAL Instituto Federal de Alagoas  
IFPB Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba  
INPE Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais  
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIEJA Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos  
MCTIC Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações  
MEC Ministério da Educação  
MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização

MULTIEJA Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos  
NEDEJA Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos  
NEPEJA Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos  
NEPEJA Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e em Políticas Públicas  
NUPEEXPOPEJA Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos  
ONU Organização das Nações Unidas  
PELEJA Pesquisas e Estudos em Letramentos de Jovens e Adultos  
PEJA Programa de Educação de Jovens e Adultos  
PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PT Partido dos Trabalhadores  
PUC-RS Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
REP Ritmo e Poesia  
UEG Universidade Estadual de Goiás  
UEPB Universidade Estadual da Paraíba  
UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UEMG Universidade do Estado de Minas Gerais  
UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UFAL Universidade Federal de Alagoas  
UFF Universidade Federal Fluminense  
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFOP Universidade Federal de Ouro Preto  
UFPB Universidade Federal da Paraíba  
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar Universidade Federal de São Carlos

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UPE Universidade de Pernambuco

USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1	MÉTODO E METODOLOGIA CIENTÍFICA .....	32
1.1.1	<b>Delimitação do Estudo.....</b>	<b>34</b>
1.1.2	<b>Análise de Conteúdo .....</b>	<b>35</b>
1.1.3	<b>Sistematização Metodológica.....</b>	<b>37</b>
<b>2</b>	<b>ESTADO DO CONHECIMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA SOBRE</b>	
<b>EJA</b>	<b>44</b>	
2.1	A PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: PRIMÓRDIOS E CONTEMPORANEIDADE.....	45
2.2	GRUPOS DE PESQUISA (GP) COMO IMPORTANTE COMPONENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	55
2.2.1	<b>GP 1: Juventude e Práticas Educativas em Educação de Jovens e Adultos ..</b>	<b>60</b>
2.2.2	<b>GP 2: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>62</b>
2.2.3	<b>GP 3: Núcleo de Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>65</b>
2.2.4	<b>GP 4: Políticas Públicas, Educação Permanente e Práticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos.....</b>	<b>67</b>
2.2.5	<b>GP 5: Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>68</b>
2.2.6	<b>GP 6: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.....</b>	<b>69</b>
2.2.7	<b>GP 7: Educação de Jovens e Adultos em Espaços Escolares e Não Escolares</b>	<b>70</b>
2.2.8	<b>GP 8: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>72</b>
2.2.9	<b>GP 9: Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo .....</b>	<b>72</b>
2.2.10	<b>GP 10: Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>72</b>
2.2.11	<b>GP 11: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>74</b>
2.2.12	<b>GP 12: A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro .....</b>	<b>78</b>
2.2.13	<b>GP 13: PROEJA Grupo Cabedelo .....</b>	<b>79</b>
2.2.14	<b>GP 14: Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>80</b>
2.2.15	<b>GP 15: Aprendizados ao Longo da Vida: Sujeitos, Políticas e Processos Educativos</b>	<b>81</b>
2.2.16	<b>GP 16: Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade .....</b>	<b>84</b>
2.2.17	<b>GP 17: Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>84</b>



2.2.18	GP 18: Pesquisas e Estudos em Letramentos de Jovens e Adultos .....	85
2.2.19	GP 19: Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: a Pesquisa a Serviço da Prática Educativa.....	86
2.2.20	GP 20: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos .....	86
2.2.21	GP 21: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos	87
2.2.22	GP 22: Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos .....	88
2.2.23	GP 23: Educação, Questões de Aprendizagem e Sistema de Crenças .....	88
2.2.24	GP 24: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.....	89
2.2.25	GP 25: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.....	89
2.2.26	GP 26: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e em Políticas Públicas.....	90
2.2.27	GP 27: Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais.....	91
2.2.28	GP 28: Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	93
2.3	ANÁLISE DOS GRUPOS DE PESQUISA SOBRE EJA .....	93
3	RETOMADA HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA ...	121
3.1	MÉTODOS CIENTÍFICOS COMO EXPRESSÃO IDEOLÓGICA.....	135
3.1.1	Positivismo.....	140
3.1.2	Dialética Marxista.....	144
3.1.3	Fenomenologia .....	155
3.1.4	Estruturalismo .....	163
3.1.5	Pós-modernidade .....	174
4	ANÁLISE DOS MÉTODOS NO FAZER CIENTÍFICO .....	187
4.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	201
	REFERÊNCIAS .....	206
	APÊNDICE I .....	218
	APÊNDICE II .....	237
	APÊNDICE III .....	242

## CAPÍTULO I

---

### CONTADORA DE HISTÓRIA

1



### 1 INTRODUÇÃO

Parte-se da premissa de que o conhecimento perpassa quatro instâncias não hierárquicas, quais sejam: o senso comum, a religião, a arte e a ciência. Este estudo, de caráter científico, se servirá também dessas outras instâncias para fomentar a reflexão ampliada do objeto em estudo e escolhido para o aprofundamento epistemológico: Educação de Jovens e Adultos.

O texto foi tecido juntamente com as notas musicais do grupo de REP<sup>2</sup> Griô, especificamente o álbum Primeiros Passos<sup>3</sup>, buscando a inserção da arte na construção do pensamento acadêmico que, por diversos momentos, crê-se autossuficiente na produção de teorias e práticas. As músicas, que são pano de fundo dos capítulos, podem ser ouvidas utilizando o QRCode exposto em cada abertura de seção, que levará o leitor - e ouvinte - à página da plataforma de vídeos Youtube.

No texto de minha pesquisa de mestrado<sup>4</sup>, defendida no ano de 2015, foi realizada a experiência de inserir excertos de uma obra literária e desenhos de um artista catarinense<sup>5</sup> que

---

<sup>1</sup> Caso seja necessário, o hyperlink para a música endereçada do QRCode é: <https://youtu.be/nu7xoX6lMW4>

<sup>2</sup> Sigla para ritmo e poesia, tradução da sigla do movimento musical RAP: rhythm and poetry.

<sup>3</sup> O álbum pode ser conhecido integralmente no hyperlink: <https://www.youtube.com/griorep>

<sup>4</sup> Dissertação intitulada: A Compreensão de Trabalho dos Professores do PROEJA-FIC: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis. Para ler na íntegra: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED1132-D.pdf>

permitiram a interação entre diferentes instâncias gnosiológicas. A música, neste momento, mostra-se como mais uma alternativa de elaborar vias de desenvolvimento do saber, de estímulo às sensações e emoções humanas. E não a música em seu sentido erudito, mas em sua dimensão popular, vinda das ruas do senso comum, que é aquela, como escreveu Nietzsche (1844 – 1900) (1999<sup>6</sup>), em sua juventude influenciado pelo maestro e compositor Wilhelm Richard Wagner (1813 – 1883): a canção popular como espelho musical do mundo. Para o filósofo (1999), a música proporciona o núcleo mais íntimo, ou seja, o coração das coisas. Lukács (1967, p. 48), filósofo e estudioso da estética, escreve com muita acuidade que “(...) los griegos vieron con toda claridad que el objetivo mimeticamente reproducido por la música se distingue cualitativamente de los de las demás artes: es la vida interior del hombre”, desenvolvendo a afirmação de que

el médio homogéneo de la música puede expresar los sentimientos y las emociones de los hombres con una plenitude sin inhibiciones, con una pureza sin enturbiar, precisamente porque libera la mimesis de la realidad, que a menudo tiene lugar espontaneamente en los sentimientos, de toda su ambigua vinculación a los objetos; la música practica esa radical depuración me diante la posición de una nueva mimesis que duplica aquella otra espontánea (LUKÁCS, 1967, p. 44).

Se a intenção é conhecer a trilha da Educação de Jovens e Adultos, que tal fazê-lo por meio de uma trilha musical?

Assim, por meio do convite ao passeio em diferentes mídias, começa a contação de uma história, “faço das palavras memórias cantadas” (GRIÔ, 2015). O grupo Griô, cujos integrantes compuseram as músicas selecionadas para harmonizar com o texto, foi formado por meu irmão e alguns colegas que, no ano de 2014, estudavam juntos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. São eles: Matheus, Gustavo, Willian, Akin e Bruno, garotos que, em um espaço que privilegia a educação integral, dedicaram-se às reflexões do mundo mediado pelas melodias, letras e ritmos musicais, em atividades promovidas e incentivadas pelo Colégio de Aplicação.

A música popular é aquela que emerge do povo e pelo povo é disseminada culturalmente. Normalmente não possui grande elaboração teórica e reflexiva sobre seus

---

<sup>5</sup> A referida obra literária é o livro *Fahrenheit 451*, do escritor estadunidense Ray Bradbury, publicada a primeira vez no ano de 1953. Já o artista é Willian Souza (Puro), para conhecer mais: <https://www.instagram.com/puroisland/>

<sup>6</sup> Obra originalmente publicada no ano de 1872, na Alemanha.

processos, simplesmente se realiza na vida cotidiana de grupo de pessoas com interesses convergentes, satisfaz as exigências e aspirações que são efetivamente sentidas por determinado grupo das classes populares, mesmo sendo elementar e, por vezes, instintiva. É esse o quadro do REP, um movimento musical com suas raízes nas poesias declamadas em ritmo sobre violência, política e trivialidades dos jovens da Jamaica a partir da década de 1960. Nesse país, caixas de som eram colocadas nos guetos para animar as confraternizações e possibilitavam que os mestres de cerimônia comentassem sobre suas realidades no contexto de comunidades e favelas da ilha. Com a ida de muitos desses jovens para os Estados Unidos, na década de 1970, à procura de novas possibilidades de existência, o estilo musical foi inserido na cultura americana onde se incorporou de tal forma que o país, hoje, é expoente do REP e suas vertentes sonoras.

Na atualidade, o REP no Brasil, assim como outros estilos de expressão musical juvenil, continua sendo um modo de manifestação das demandas e anseios de determinada comunidade constituída majoritariamente por indivíduos de bairros periféricos, negros e com relação bastante descontínua com a escola (SPOSITO, 1994), perfil este de inúmeros jovens que constituem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Para a autora, o REP procura articular, mesmo que nem sempre de modo orgânico e intencional, três dimensões principais:

A primeira, mais próxima de suas origens, aponta para as questões específicas que afligem a população negra no interior de uma sociedade marcada pela hegemonia do branco; uma segunda, de caráter social, expressa-se na denúncia das condições de vida das populações trabalhadoras da sociedade; e a terceira aponta para as dimensões excludentes das relações geracionais, remetendo a uma específica forma de discriminação que atinge os jovens, marcados pelas estreitas possibilidades de emprego, pelas dificuldades escolares, pelos dilemas presentes no mundo das drogas ou do crime e, sobretudo, porque este setor se tornou o alvo privilegiado da violência policial e de grupos exterminadores (SPOSITO, 1994, p. 168).

Daí o entusiasmo e interesse em disseminar o conhecimento sobre um modo de sociabilidade de jovens e adultos inseridos no território urbano, trazendo para o estudo científico este ritmo popular de cantar o mundo. Afinal, enseja-se que esta pesquisa possibilite um modo mais afinado, assim como a música, de trazer uma discussão para o campo da Educação de Jovens e Adultos que considera os seus sujeitos.

O remoinho das questões populares me envolveu a partir da participação no grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA), liderado pela professora Doutora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, o qual é vinculado à Universidade Federal

de Santa Catarina. Nesse espaço fui desafiada pelas problemáticas do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo recebido bolsa de pesquisa do CNPq durante o período de março de 2018 a abril de 2020.

O dado mais vertiginoso, frente aos vários que compõem a realidade da EJA, é que ainda atualmente - apesar de os dados serem do ano de 2018 - estima-se o número de 11,3 milhões de pessoas analfabetas no Brasil (IBGE, 2019). Soma-se a este dado, o fato de que apenas 47,4% das pessoas, com 25 anos ou mais, finalizaram a educação básica obrigatória (IBGE, 2019). Ou seja, mais de 50% deste grupo de indivíduos não concluíram seus estudos na educação básica, como adverte o próprio documento do IBGE (2019), “apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade, no Brasil, não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2018”. Uma realidade impactante, mas que, ao mesmo tempo, por se tratar de um número, um montante ou um percentual, por vezes não engendra uma relação de reflexão nos espaços da sociedade civil.

Esses milhões de pessoas que contemplam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos mobilizam o interesse de uma parcela da comunidade - acadêmica ou não - que dispensa esforços na tentativa de compreensão e transformação de tal realidade, seja em pesquisas, em atuação profissional ou engajamento político. Afinal, por mais que as demandas da educação infantil e educação básica estejam sendo progressivamente atendidas<sup>7</sup>, o que fazer com as pessoas de 25 anos ou mais de idade sem escolarização completa, ou com a população analfabeta? Esta questão é basilar para os estudos em Educação de Jovens e Adultos. Esta é uma área do conhecimento que tem como prioridade o estudo das problemáticas, da história e das questões que permeiam o contexto de sujeitos jovens ou adultos que, pelos mais diversos motivos, não lograram acesso integral à educação escolar formal.

É interessante pontuar que a terminologia “Educação de Jovens e Adultos” é referente à temporalidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do ano de 1996, quando esta substituiu a expressão educação supletiva, até então presente nos documentos legais que tratavam da educação escolar daqueles que a ela não tiveram acesso na idade considerada correta, uma escolarização tardia. No entanto, a educação de adultos, de

---

<sup>7</sup> Em 2018, a taxa de escolarização das crianças de quatro e cinco anos, que compõem o público da educação infantil obrigatória, foi de 92,4%. No mesmo ano, a taxa de escolarização do grupo que forma o ensino fundamental (seis a 14 anos) foi de 99,3%. Já a escolarização das pessoas de 15 a 17 anos (relacionadas ao ensino médio) foi de 88,2% em 2018.

modo geral e amplo, é temática de estudo desde muito antes, remontando aos tempos em que a educação passou a ser considerada direito universal e subjetivo, assim como necessidade de ascensão profissional e social, a partir da Revolução Francesa no século XVIII, com os ideais de “direito de todos à educação escolar, gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar” (PAIVA, 1987). Justamente neste contexto, foi que a perspectiva do direito universal e subjetivo começou a ser delineada: direito universal no entendimento de que a ele todos tenham garantias, sem exclusões e segregações de ordem religiosa, política ou étnica; direito subjetivo na significação de que qualquer pessoa o tenha assegurado em medidas legais, ou seja, são positivados em documento constitucional. Conforme Bastos, Paim e Laffin (2015), os direitos subjetivos do indivíduo são constituídos em bases jurídicas que permitem o requerimento daquilo que até então estava somente no campo das ideias, como, por exemplo, o direito à educação, sendo esses direitos uma conquista coletiva da humanidade.

Para Paiva (1987, p. 26) “a educação para o povo só começou a ser valorizada como processo sistemático quando a revolução industrial na Europa passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas”, tornando-se ainda mais importante quando o fortalecimento do capitalismo impeliu percebê-la como mecanismo de ascensão social. Conforme Lemme (1988), no contexto brasileiro houve importante impacto econômico e social a deflagração da Primeira Guerra Mundial, que cessou o grande fluxo de importação de produtos industrializados dos países da Europa, obrigando a indústria nacional a ampliar e diversificar a produção para atender às necessidades do consumo interno. Evidentemente, como consequência natural, a classe operária também se ampliou e se diversificou, melhorando suas técnicas para atender às novas exigências do trabalho industrial, assim como melhorou suas formas de organização enquanto classe. Ainda segundo Lemme (1988), a Primeira Guerra também repercutiu de modo contundente no setor agrícola brasileiro, impossibilitando as exportações, o que, por sua vez, acelerou as migrações internas dos trabalhadores rurais que passaram a buscar melhores condições de remuneração nas zonas urbanas que incorporavam a nova indústria. Assim,

todo esse processo de industrialização e urbanização teria que repercutir na organização escolar e no ensino, pressionando-o, quer do ponto de vista quantitativo, quer do ponto de vista qualitativo: quantitativamente, forçava o aumento do número de escolas, para dar oportunidade de ensino aos novos contingentes de população, resultantes desse processo de urbanização; qualitativamente, porque os novos alunos exigiam um melhor preparo para atender às novas necessidades do trabalho industrial [...] (LEMME, 1988, p. 66).

A educação de adultos no Brasil foi sendo entendida como parte integrante da educação popular, nela fortemente ligada por sua origem na seletividade classista do sistema de ensino. Até o fim do período do Estado Novo as questões da educação dos adultos eram discutidas no âmbito da educação popular. Por sua vez, a educação popular adquiriu mais visibilidade no início do século XX, quando uma onda nacionalista mobilizou os debates sobre a educação do povo e sua necessidade para o progresso do país, que, há poucos anos, havia deixado de ser um império para se organizar como república presidencialista. Nesse período, iniciou-se no Distrito Federal, grande movimento de reforma do ensino, inserindo-se este na história da educação do Brasil como um marco fundamental em todo processo de modernização do ensino no país (LEMME, 1988). A reforma foi liderada pelo professor Fernando de Azevedo (1894 – 1974), que iniciou suas atividades no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal em janeiro de 1927, onde alertava que “meu programa [...] é lançar-me a profundas reformas, custe o que custar, custe a quem custar, e custe quanto custar” (AZEVEDO, 1971, *apud* LEMME, 1988, p. 20). Em paralelo a isso, membros da Associação Brasileira de Educação – fundada em 1924 –, discutiam as ideias da escola nova e os modos de renovar a educação que a reforma deveria adotar. Nota-se a importância dessa entidade não apenas para a educação e política, mas também para a ciência brasileira como um todo, neste excerto de Lemme (1988, p. 47):

Na Associação Brasileira de Educação, onde se congregavam os educadores mais eminentes do País e que, desde sua fundação em 1924, assumiu a liderança ou apoiou todos os movimentos de modernização do ensino no Brasil, promovia-se a realização de palestras, cursos e de conferências nacionais onde eram ventilados todos os temas particulares que interessavam os professores em todos os níveis de ensino do primário ao universitário, ou os mais gerais que diziam respeito à organização e administração dos sistemas do ensino público, locais ou nacionais, à filosofia ou à política de educação. A essa verdadeira universidade, pela qualidade de seus professores, expositores e conferencistas, brasileiros ou estrangeiros, me filiei em 1926, e nela recebi inestimáveis ensinamentos nas especialidades a que em breve me deveria dedicar.

Há que se recordar que, até as primeiras décadas do século XX, o Brasil não dispunha de cursos superiores específicos para a formação de educadores, “essas atividades eram mesmo inexistentes em nossa incipiente organização escolar: havia os burocratas na administração central do ensino, os inspetores escolares, sem qualquer preparo técnico, diretores de escolas e professores, entregues a si mesmos” (LEMME, 1988, p. 45). Esse

cenário, aliado a outras circunstâncias, contribuiu para o aumento de contingentes de indivíduos sem entrada nos processos educativos formais, que passaram a fomentar a educação de adultos. E foi justamente para combater essa situação que a reforma da educação brasileira foi engendrada, incentivando, inclusive, o surgimento de literatura especializada tanto de autores brasileiros quanto obras traduzidas, antes praticamente inexistentes.

Outro acontecimento que é significativo pontuar e relembrar, devido sua importância histórica para a educação brasileira e de modo especial para a educação do povo, ocorreu a partir de uma das Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação. Essa conferência específica ocorreu em 1931 e tinha como tema *As grandes diretrizes da educação popular*, tendo sido presidida por Getúlio Vargas e Francisco Campos, então ministro da Educação. O objetivo era pensar a reorganização do país com relação à educação e ao ensino, culminando no documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 educadores em março de 1932, intitulado *A reconstrução educacional no Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Documento este que, de modo orgânico, imprimiu um novo panorama intelectual para as questões educacionais, até então não estudadas enquanto campo de conhecimento sistematizado<sup>8</sup>. Como se sabe, a luta pela educação nesse período, caracterizada pelo otimismo pedagógico, estava apenas começando, e a “(...) convicção de que, através de uma ‘educação nova’, o povo brasileiro alcançaria um estágio superior de desenvolvimento, de bem estar e até, quem sabe, de felicidade” (LEMME, 1988, p. 118) teve de ser adiado.

No que se refere à formação do pensamento no início do século XX, o estudo de Paiva (1987) destaca que as esquerdas marxistas foram o principal grupo preocupado efetivamente com a educação de adultos, já na década de 1920, - ainda que os diversos problemas políticos impedissem que possíveis educadores pudessem se dedicar ao trabalho no campo - sendo que o primeiro educador a publicar um trabalho específico sobre o ensino de adultos foi Paschoal Lemme<sup>9</sup> (1904 - 1997). Inclusive, de acordo com Brandão (2010), Paschoal Lemme

---

<sup>8</sup> No entendimento de Ghiraldelli Junior (2001, p. 42), “o grupo responsável pelo ‘Manifesto’ nada tinha de homogêneo. O termo liberal, utilizado constantemente para designá-lo, é apenas um arcabouço formal que abrigou liberais eletistas como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho e liberais igualitaristas como Anísio Teixeira. Além disso é preciso lembrar as presenças de Paschoal Lemme, Roldão de Barros etc., também signatários do ‘Manifesto’ e simpáticos ao socialismo”.

<sup>9</sup> Paschoal Lemme apresentou, em 1938, sua tese sobre educação de adultos como requisito para o primeiro concurso realizado pelo MEC para técnico de educação (BRANDÃO, 2010) com o título *Educação de adultos (uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade realizada no Distrito Federal)*. Em 1940, a obra *Educação supletiva: educação de adultos* foi publicada no Rio de Janeiro.



desenvolveu a primeira experiência de educação de adultos no setor público, durante a administração de Anísio Teixeira<sup>10</sup> (1900 – 1971), em 1934. Nesse ano, 1934, atendendo ao decreto nº 4.299 de 25 de julho de 1933 que apresentava nova regulamentação para o ensino primário para adultos, Paschoal Lemme passou a desenvolver a nova modalidade. Seguem as palavras do autor que, mesmo em uma citação longa, é de uma riqueza substancial para a compreensão das bases que fundamentam a atualidade da Educação de Jovens e Adultos<sup>11</sup>:

Sob as finalidades dessa modalidade de ensino, assentamos que elas seriam as seguintes: ministrar ensino de instrumentos essenciais a adolescentes e adultos que não tiveram nenhuma oportunidade escolar no tempo próprio ou a tiveram incompleta; ministrar variados cursos práticos de artes e ofícios a quantos desejassem neles ingressar; organizar cursos de aperfeiçoamento para os que já tivessem abraçado determinadas profissões e desejassem progredir nas mesmas, ganhando mais eficiência; oferecer cursos de oportunidade, segundo interesses de grupos de alunos e as oportunidades de empregos e de atividades existentes no momento. A organização e as condições de funcionamento seriam: cursos de preferência noturnos, sem limite de idade, sem formalidades de matrícula, sem seriação especial de matérias, cursos de duração variável, segundo as solicitações e os interesses dos candidatos (LEMME, 1988, p. 156).

Justamente por agir nessa conjuntura, promovendo cursos de cultura geral para a classe operária, assim como cursos de direitos trabalhistas, história geral e história do trabalho, foi preso em 1936 sob a acusação de estar fazendo propaganda comunista por meio dessas formações para adultos, ano em que exercia atividade na Superintendência da Educação de Adultos. Antes disso, ainda em 1930, Paschoal Lemme esteve imbuído da experiência preliminar dos cursos noturnos destinados às pessoas maiores de 16 anos que trabalhavam durante o dia, o que lhe rendeu embasamento para suas atividades vindouras.

É pertinente salientar que o próprio Paschoal Lemme se entendia como intelectual marxista<sup>12</sup>, assim posto em suas memórias:

Lá pelos idos de 1933 e 1934, eu já vinha fazendo clara opção pelas teses fundamentais da filosofia denominada marxista, especialmente nos aspectos que considerava como um verdadeiro humanismo: a liquidação da exploração do homem pelo homem e a previsão para a humanidade de um regime político, econômico e

<sup>10</sup> Anísio Teixeira foi diretor da instrução pública no Distrito Federal nos anos de 1930 a 1935.

<sup>11</sup> Soma-se a isso o fato de que as pesquisas sobre EJA, em sua grande maioria, entedem o campo a partir dos anos 1950 e 1960, sobretudo com os estudos e experiências de Paulo Freire. Por essa razão a citação de Paschoal Lemme é indispensável, alargando a historicidade da área de estudos da educação de adultos.

<sup>12</sup> Foi Alberto Carneiro Leão que colocou Paschoal Lemme em contato com a literatura marxista. Mesmo não sendo militante de nenhum partido político, Alberto Carneiro Leão era irmão de Antônio Carneiro Leão – idealizador do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas – e de Josias Carneiro Leão – membro do Partido Comunista –, ou seja, estava firme em um terreno fértil para as concepções humanistas.

social que proporcionasse a todos maiores oportunidades de usufruírem de todos os bens materiais e culturais criados pelos próprios homens (LEMME, 1988, p. 23).

Lemme também compreendia uma significativa diferença entre os membros dos reformadores da educação, enquanto ele e outros acreditavam na luta revolucionária de classes, havia demais integrantes – como Anísio Teixeira – que defendiam que o caminho adequado seria “(...) pela elevação do nível cultural do povo, através de um sistema democrático de educação pública acessível a todos, por meio do qual, se desse a cada indivíduo a oportunidade de desenvolver plenamente suas potencialidades (...)” (LEMME, 1988, p. 124), ou seja, o núcleo fundante das lutas não era o mesmo, apesar de não serem antagônicos. Nesse sentido, havia debates em torno das concepções de educação, mesmo tendo uma perspectiva benéfica, as diretrizes da escola nova estavam alinhadas aos interesses imperialistas americanos, do onde provinham essas ideias. Assim, Lemme (1988) é enfático ao registrar que o otimismo pedagógico foi completamente oposto a qualquer concepção marxista.

Já com o Fundo Nacional do Ensino Primário<sup>13</sup>, criado em 1942 durante o Estado Novo de Getúlio Vargas e cujo funcionamento só iniciou em 1946 após a deposição do mesmo, é que se tem um marco a partir do qual a educação dos adultos começou a ser estudada como um aspecto da educação popular que merecia destaque especial, mesmo que seu fundamento político fosse inequívoco: ampliar as bases eleitorais em curto prazo (PAIVA, 1987), em uma década em que, “(...) estranhamente, foram justamente as esquerdas (que, ao contrário dos liberais, não diziam acreditar na educação popular como chave para os problemas sociais) que na prática trabalharam no sentido da democratização e da melhoria do ensino” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 109).

A educação de adultos foi sendo constituída no caminho das disputas e trilhou, ora as sendas da transformação do poder político dentro ou fora desse sistema, ora as rotas de tentativa de fortalecimento da ordem vigente. Nos anos 50 e 60 do século XX houve a preocupação com a realidade do povo, com as consequências políticas, sociais e econômicas dos programas de alfabetização, fato que pode ser constatado nos estudos de Paulo Freire (1921 – 1997) e sintetizado nesta citação de Ghiraldelli Junior (2001, p. 122, grifos no original):

---

<sup>13</sup> O FNEP tinha 25% de seus recursos destinados a uma campanha especificamente destinada à alfabetização e educação da população adulta analfabeta (PAIVA, 1987).

Os escritos de Freire dos anos 50 e 60 serviram de alicerce para a construção da Pedagogia Libertadora<sup>14</sup>. Tal concepção afirmava ser o homem vocação para ‘sujeito da história’, e não para objeto, mas que no caso brasileiro esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista. Fazia-se necessário - segundo tal concepção - romper com isso, e ‘libertar o homem do povo’ de seu tradicional mutismo. A pedagogia deveria, então, forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a ‘conscientização do homem’ brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política.

Segundo Gadotti (2013), um dos maiores estudiosos da obra de Paulo Freire, o projeto de Angicos, no Rio Grande do Norte, foi lançado em 18 de janeiro de 1963, onde 380 moradores adultos começaram o processo de alfabetização, em um total de 40 horas de formação<sup>15</sup>. “Mais do que uma experiência bem sucedida de alfabetização de adultos, Angicos formava para a cidadania ativa, pensando numa mudança radical da sociedade brasileira, transformando ‘massa’ amorfa em ‘povo’ participante” (GADOTTI, 2013, p. 52, grifos no original).

Após a experiência de Angicos, Paulo Freire foi convidado pelo então governo do presidente João Goulart (1961 – 1964), a planejar e executar um projeto semelhante em escala nacional. Entretanto a proposta foi interrompida abruptamente pelo golpe militar de 1964, patrocinado por organizações multinacionais (MAYO, 2004). Conforme o autor, o sucesso da obra *Pedagogia do Oprimido* e o método de alfabetizar adultos, tornando-os habilitados a votarem, começou a ser considerada uma ameaça potencial ao *status quo*. Há que se assinalar que “o pensamento de Paulo Freire logrou mesmo penetrar na formação dos novos pedagogos, opondo-se às tendências dominantes no sentido de desvincular a reflexão social do pensamento pedagógico” (PAIVA, 1987, p. 262-263). Assim, as concepções freireanas passaram a estar imbricadas na formação inicial dos professores e, do mesmo modo, no desenvolvimento do arcabouço científico no âmbito da educação.

Após a instauração da ditadura militar, a educação dos adultos é deixada de lado, sendo abordada pontualmente, conforme os interesses da classe dominante. Houve o

---

<sup>14</sup> A Pedagogia Libertadora não foi vinculada explicitamente ao marxismo, no entanto, seus elementos e o clima da época permitiram sua utilização pelo pensamento político de esquerda. “As esquerdas não marxistas só surgirão muito mais tarde. Elas resultaram não somente das transformações sofridas pelo país no plano interno, principalmente na década dos 50, mas também no intercâmbio ideológico entre cristãos e marxistas em consequência da evolução do pensamento social no seio da Igreja Católica” (PAIVA, 1987, p. 34).

<sup>15</sup> O projeto ficou conhecido como “40 horas de Angicos” e é estudado e usado como referência na alfabetização de adultos até os dias atuais.

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, que foi propagandeado como tendo por base o “método Paulo Freire desideologizado”, fazendo-o passar por eficaz e “(...) isso era um absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não conscientizasse a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda que, de fato, atingiu duramente justamente a clientela do MOBRAL” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 170).

Em 1971 houve a implantação do Ensino Supletivo, que apenas suplementava o tempo perdido de escolarização em um processo aligeirado, propondo-se a recuperar o atraso e reciclar o presente de uma nova mão de obra necessária para o desenvolvimento nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Só com o pensamento da época dos anos de 1980-1990, principalmente a acentuação do neoliberalismo econômico, expresso na LDBEN da referida década, iniciou-se o processo de regulamentação da educação dos adultos, resultando na terminologia adotada na lei do ano de 1996: Educação de Jovens e Adultos. O termo jovem foi incluído em consonância com as diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU) e assumidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que enquadram o jovem como a pessoa de 15 a 24 anos de idade.

Desse modo, nos termos da LDBEN, a EJA contempla sujeitos com mais de 15 anos com vias à conclusão do ensino fundamental e maiores de 18 anos para a conclusão do ensino médio (BRASIL, 1996). Para Laffin (2013), a expressão “jovens e adultos” passa a representar todas as idades e em todas as épocas da vida dos sujeitos, enquanto que a palavra suplência aponta para a função de apenas recuperar o tempo perdido. Entende-se aqui, em pleno acordo com Pinto (2001), que o estudante adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade que não pode ser considerado um ser marginalizado ou uma anomalia social, mas, ao contrário, um jovem ou adulto analfabeto ou com pouca escolarização é um produto normal da sociedade capitalista em que vive. O estudante adulto é participante da sociedade “não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. O adulto analfabeto é um elemento frequentemente de alta influência na comunidade” (PINTO, 2001, p. 83). Esse sujeito, enfatiza Pinto (2001, p. 83), “é um portador de ideias de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral”. Há que se ressaltar, ainda com base em Pinto (2001), que o adulto adquire a condição de analfabeto rigorosamente em decorrência das condições materiais de sua existência, que lhe permitem sobreviver desse modo, ou seja, com

um mínimo de conhecimentos sistematizados. Sendo assim, o modo de produção econômico e social impacta incisivamente no modo como se produz a educação do povo.

Esse breve sobrevoo na história da educação dos adultos aponta um recente campo de pesquisa e estudo como fortalecimento do campo empírico; campo empírico este como terreno de luta por concepções dos modos de pensar a Educação de Jovens e Adultos. Ao longo da trajetória da construção da EJA, enquanto direito humano e como palco de disputa de interesses diversos e divergentes, é possível perceber concepções que direcionaram e guiaram as ações, seja de políticos, diletantes, estudiosos e intelectuais, desenvolvidas na realidade concreta de nossa estrutura social. Conforme estudo de Abreu (2018, p. 161), já “é possível afirmar que a EJA é uma área da educação com especificidades próprias, dilemas próprios e, portanto, conhecimentos próprios”. Nesse sentido é que esta pesquisa de doutoramento se constitui no campo da EJA, no ensejo de trazer uma discussão que contribua para a consolidação de sua posição enquanto ciência.

É nesse contexto que se problematiza esta investigação: quais caminhos os pesquisadores trilham no desenvolvimento de seus estudos sobre EJA? Quais concepções de mundo deixam transparecer em seus textos? Há rigorosidade nas pesquisas acadêmicas que são realizadas sobre o campo? Qual a importância do reconhecimento da EJA enquanto campo científico? Há exigências na formação da consciência do pesquisador?

Tais interrogações foram formuladas nos debates e discussões no contexto do grupo de pesquisa do qual participo, sendo elementos que contaram com a colaboração de todos os integrantes mobilizando as reflexões em prol da compreensão, problematização e defesa da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Esses elementos também foram fulcrais para a geração da hipótese, central para o estudo, de que o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos perpassa pela consolidação da área nas pesquisas acadêmicas. Por essa razão, entendendo os grupos de pesquisa como local privilegiado da promoção do conhecimento científico, optou-se por estudar este espaço de produção acadêmica no sentido de circunscrição da investigação.

Nas pesquisas acadêmicas, as ideias que justificam a organização da sociedade, da política, da economia, nem sempre se manifestam de forma aberta e explícita, assim, entender o método aparece como um meio de compreender os posicionamentos ideológicos, visões de mundo, concepções da realidade. O próprio estudo de Abreu (2018, p. 168) indica que

há um elemento sublime por detrás das bases epistemológicas que decorre como uma espécie de objeto que oferece propostas possíveis e dilemas que fundamentarão a compreensão sobre a realidade, trazendo ao pesquisador fundamentos determinantes e essenciais para o seu processo da pesquisa.

Ouso inferir que o ‘elemento sublime’ seja, categoricamente, o método.

A partir disso, insere-se a problemática deste estudo, formulada enquanto síntese das questões supracitadas: quais são os métodos científicos das teses realizadas no contexto dos grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil?

Logo, o objetivo geral do estudo é *evidenciar e compreender os métodos científicos identificados em teses vinculadas a grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Para alcançá-lo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar estudos teóricos sobre os conceitos de método científico e o *modus* de produção do conhecimento; b) produzir o estado do conhecimento das teses desenvolvidas por pesquisadores em grupos sobre EJA no Brasil; c) analisar o panorama e a trajetória da pesquisa científica no campo da EJA com suas especificidades; d) identificar e analisar as perspectivas teóricas e suas relações com os métodos nas teses no contexto dos grupos de pesquisa sobre EJA.

A tese defendida *a priori*, enquanto posicionamento crítico, argumentativo e na qualidade de proposição intelectual, é que o método científico e suas perspectivas usadas nas pesquisas sobre EJA apresentam-se como meio de fortalecimento do campo de pesquisa desta área do conhecimento. Além disso, promovem especificidades quanto ao fazer pesquisa na EJA. Mesmo que outras instâncias, como a arte e o senso comum, produzam saberes, é o conhecimento sistematizado pela ciência que dá suporte e estrutura para a compreensão da realidade. Nesse entendimento, a ausência de método também é indicador de esvaziamento científico da área, assim como pode revelar discursos alinhados a uma perspectiva pós-moderna. Igualmente, enquanto tese, há o entendimento de que o desenvolvimento do pensamento da educação de adultos, desde o início do século XX, e suas origens no entusiasmo pedagógico, no otimismo pedagógico ou no marxismo, próprios do período do surgimento da República, ressoam nas pesquisas acadêmicas da atualidade, incorporando determinados modos de produzir ciência a partir de alguma concepção de mundo.

## 1.1 MÉTODO E METODOLOGIA CIENTÍFICA

Em se tratando de um estudo que versa sobre questões relativas ao método científico, é preciso destacar a diferença entre o termo método e a expressão metodologia científica, frequentemente entendidas como similares ou sinônimas. Quando, em um trabalho acadêmico, fala-se em método entende-se que

o termo *métodos* é composto por duas outras palavras gregas: *metá*, que significa buscar, perseguir, procurar, e *odós*, caminho, passagem, rota. No sentido figurado, a justaposição dessas duas palavras significa a *maneira de fazer* ou o *meio para fazer*. *Métodos* pode, então, compreender uma pesquisa que é realizada a partir de um plano inicial e segue um conjunto de regras racionais, aceitas pela comunidade dos cientistas (MEKSENAS, 2011, p. 73, grifos no original).

Concisamente, o método é uma trilha – daí o título que nomeia esta tese – que deverá ser percorrida pelo estudioso a fim de conquistar determinado objetivo, ainda que na mesma localidade, trilhas diferentes proporcionam paisagens distintas. Esta questão é mais bem explorada ao longo do desenvolvimento teórico no capítulo III.

Muitas investigações, amiúde, não explicitam em seção específica o método adotado pelo pesquisador. Entretanto, o texto em si – como será visto mais à frente – revela os posicionamentos intrínsecos do sujeito que investiga algo a partir de uma concepção de mundo, seja ela qual for. O texto não deve ser compreendido apenas como um conjunto de símbolos e sim como um modo de raciocínio. Assim sendo, mesmo que o método não esteja declarado, é possível identificá-lo nos dizeres registrados, nos teóricos escolhidos e nas análises elaboradas pelo pesquisador.

Por um posicionamento a favor da evidenciação do método, destaca-se que este estudo está inserido na trilha da filosofia da práxis, do materialismo histórico ou, simplesmente, marxismo. É interessante uma passagem das memórias de Paschoal Lemme em que o intelectual narra o impacto da leitura dos textos de Marx:

(...) li o *Manifesto Comunista* e algum resumo de *O Capital*, a obra fundamental de Karl Marx, e confesso que essa leitura me causou um grande impacto. Pareceu-me que tinha encontrado a chave que desvendava as causas da situação a que chegara a humanidade e, mais do que isso, dos instrumentos lógicos e operacionais que poderiam levar os homens a encontrarem os caminhos e os meios que conduziriam à realização dos anseios que eu sempre alimentara de justiça social e, especialmente, da abolição da exploração do homem pelo homem, que criava a situação de uma minoria se apropriar da maior parte da riqueza produzida pela maioria, deixando

esta, em certos casos, mergulhadas na mais extrema miséria (LEMME, 1988, p. 213, grifos no original).

Esse fragmento compreende o humanismo contido no marxismo e, além disso, uma concepção de mundo composta por instrumentos racionais objetivos para inferir na realidade concreta. Entende-se a “ideia importante do marxismo que é a de que a transformação de nossas ideias sobre a realidade e a transformação da realidade são processos que caminham juntos” (LÖWY, 2015, p. 38). Na medida em que lutamos para transformar a realidade, a entendemos e, na medida em que esta melhora, mais lutamos para transformá-la. Assim,

(...) o marxismo não é uma teoria científica como as outras, não visa simplesmente descrever ou explicar, mas visa *transformar* a realidade, visa uma transformação revolucionária. Trata-se, portanto, de compreender a realidade para transformá-la revolucionariamente a partir de um ponto de vista de classe, do ponto de vista das classes dominadas (LÖWY, 2015, p. 26-27, grifos no original).

Revolução no sentido estrito de modificações sociais profundas (não confundir com baderna, desordem ou criminalidade) e não apenas restaurações e remendos no tecido – ora esgarçado – da realidade concreta. Portanto, a trilha aberta por Karl Marx (1818 – 1883) foi escolhida para percorrer as questões da ciência e da Educação de Jovens e Adultos.

Já a metodologia, que Meksenas (2011) denomina como métodos em pesquisa empírica, refere-se à maneira que o pesquisador aborda seu objeto de pesquisa, são as técnicas de investigação na realização dos estudos. A metodologia de pesquisa é um modo de cercar o tema escolhido para o estudo. De acordo com Severino (2010), a ciência constitui-se por meio da aplicação de técnicas, os modos de investigação científica. A metodologia permite explicar o caminho percorrido pelo pesquisador e, assim, torna o estudo passível de verificação pelos pares, seu aceite ou refutação.

Nesta investigação foram utilizadas como fontes para a abordagem e tratamento do objeto em análise a pesquisa de natureza bibliográfica e a pesquisa de natureza documental. “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2010, p. 122). Já na pesquisa documental, ainda segundo Severino (2010), tem-se os documentos legais, por exemplo, que não possuem nenhum tratamento analítico, sendo matéria-prima para o desenvolvimento da investigação e análise. Em vista disso, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida mediante o emprego de teóricos que depreenderam



significativos estudos nas áreas da Ciência, da Produção do Conhecimento, dos Métodos e da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa documental foi realizada na base de dados do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, consultando as teses produzidas pelos pesquisadores dos grupos sobre Educação de Jovens e Adultos.

### **1.1.1 Delimitação do Estudo**

Da impossibilidade temporal de realizar um estudo de máxima abrangência, opta-se pela delimitação da pesquisa no sentido de circunscrever o território da coleta dos dados empíricos. Como mencionado anteriormente, os grupos de pesquisa são locais privilegiados na produção do conhecimento científico, sendo então pertinentes à definição de lócus para a coleta dos dados a serem estudados. Ainda na intenção de balizar o estudo, optou-se por delimitar a pesquisa aos grupos cadastrados e certificados pelo CNPq. “Parte da comunidade científica brasileira que realiza suas atividades de pesquisa em grupos mantém suas composições de trabalho registradas no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)” (MOREIRA; VILAN FILHO; MUELLER, 2015, p. 95). Para os autores, o grande interesse em estar incluído neste repositório deve-se à visibilidade adquirida pelos pesquisadores, estudantes e técnicos, assim como a visibilidade das linhas de pesquisa e as especialidades do conhecimento.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), criado no início dos anos 1950 - inicialmente, na Lei 1.310 de 15 de janeiro de 1951, era denominado Conselho Nacional de Pesquisas, daí a sigla CNPq -, tendo por objetivo fomentar a pesquisa científica e tecnológica, incentivando a formação de pesquisadores brasileiros. O CNPq foi instituído juntamente com o Ministério, pela mesma Lei 1.310. Desde sua origem, o Conselho Nacional promoveu e estimulou o desenvolvimento de investigações científicas e tecnológicas mediante, inclusive, a concessão de recursos financeiros.

Já o Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), que é vinculado ao CNPq, é um inventário online dos grupos de pesquisa científica e tecnológica que estão em atividade no Brasil. Diversas informações estão contidas no DGP, como os recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), as linhas de pesquisa em andamento, as

especialidades do conhecimento, dentre outras, sendo um banco de dados alimentado pelos próprios sujeitos que são participantes nos grupos. Segundo o atual censo do CNPq (2016), são 531 instituições registrando 37.640 grupos e 199.566 pesquisadores.

De acordo com informações do site do Diretório de Grupos de Pesquisa<sup>16</sup>, são três as suas principais finalidades: 1) eficiente instrumento de intercâmbio e troca de informações sobre os coletivos de produção. 2) as bases de dados do Diretório são fontes inesgotáveis de informação, proporcionando inúmeras possibilidades de estudos, sendo também uma poderosa ferramenta para planejamento e gestão das atividades científicas e tecnológicas. 3) preservação da memória das atividades científico-tecnológicas no Brasil.

Nesse contexto, o Diretório foi escolhido como campo empírico da coleta de dados por constituir-se em um repositório onde as informações a respeito dos grupos de pesquisa estão concentradas, permitindo busca por diversas informações, principalmente, de caráter quantitativo. Há que se concordar com Meksenas (2011), Sánchez Gamboa (2015) e Demo (2011), quando estes defendem que métodos quantitativos e métodos qualitativos não estão contrapostos, muito menos que há dicotomia entre eles, “é possível a realização de pesquisa em que o investigador saiba fazer um bom e simultâneo uso desses dois métodos, desde que conheça as possibilidades e os limites de cada um deles, percebendo o contexto oportuno para sua aplicação” (MEKSENAS, 2011, p. 136), “de toda dinâmica podem-se ressaltar recorrências, assim como em toda quantidade há indícios qualitativos” (DEMO, 2011, p. 100). Para Bardin (1994, p. 21, grifos no original) “na análise quantitativa, o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo”; já “a análise qualitativa é a *presença* ou *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”. Desse modo, este estudo utilizou tanto do método qualitativo, quando do método quantitativo para coleta e análise de dados.

### 1.1.2 Análise de Conteúdo

Tendo este estudo a finalidade de investigar o método utilizado por pesquisadores, sendo que este nem sempre é explicitado textualmente e sim imbricado na formação do texto,

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/objetivos>. Acesso em: ago/2019.

foi prudente eleger uma técnica que pudesse favorecer a interpretação para além da mensagem imediata.

Por considerar a análise de conteúdo um instrumento de investigação apropriado à lida com documentos empíricos, optou-se por esta técnica quando da verificação, exploração e interpretação dos textos, ou melhor, dos textos expressos nas teses alcançadas após a coleta junto ao DGP/CNPq. Para Bardin (1994), quando se pretende compreender uma comunicação para além dos seus significados imediatos, é útil recorrer à análise de conteúdo, uma vez que esta procura ultrapassar a incerteza: “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal, ser partilhada por outros?” (BARDIN, 1994, p. 29, grifo no original). Ainda de acordo com a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visa à análise das comunicações.

Conforme Amado (2014), a análise de conteúdo é uma técnica que aposta na possibilidade de inferir interpretativamente a partir dos conteúdos expressos e desmembrados em categorias, visando à explicação e compreensão dos mesmos. “O seu primeiro propósito consiste, pois, em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014, p. 303), sendo que estes conteúdos, ainda segundo os autores, estão à espera da oportunidade de serem desocultados, na busca de um significado que está para além do apreensível imediato.

Para tanto, valer-se-á da análise categorial. De acordo com Bardin (1994, p. 36-37, grifo no original) “esta, pretende tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”. Amado, Costa e Crusoé (2014), indicam que a categorização começa por espartilhar os textos nas unidades de sentido levando em consideração as características do material a ser estudado, os objetivos do estudo e a hipótese formulada.

Nesta investigação, elegeram-se, na fase preliminar à categorização, o procedimento aberto definido por Amado, Costa e Crusoé (2014) como sendo a construção de um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao *background* teórico explorado no capítulo III. Em outras palavras, foi apenas com a totalidade dos documentos elencados e explorados que foram determinadas as categorias de análise do conteúdo neles contido. Em razão da grande quantidade de documentos, foi necessário prosseguir o trabalho investigativo apenas sobre uma amostra específica das teses, chegando a um sistema de dados que se mostrou satisfatório.

Enquanto instrumento de suporte material à análise das teses, optou-se pela matriz paradigmática desenvolvida por Sánchez Gamboa (2015) em que se considera que a unidade básica da análise paradigmática corresponde à lógica de um processo de produção de conhecimentos que estão presentes em todos os processos da pesquisa científica. Para entender os métodos utilizados no estudo científico, percebe-se necessário reconstruir os elementos que o determinam e as relações com outras dimensões implícitas na produção textual, “(...) dimensões essas que supõem uma articulação entre si, uma coerência interna e uma lógica própria, que, por estarem implícitas no processo de elaboração da pesquisa, precisam ser reveladas ou reconstruídas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2015, p. 70). Considerou-se nesta pesquisa apenas a parte da matriz paradigmática que o autor chama de “construção da resposta”, integrando diversos níveis de complexidade: a) nível técnico – instrumentos e passos operacionais com que são coletadas e sistematizadas as informações sobre o real; b) nível metodológico – maneira como são organizados os processos de conhecimento; c) nível teórico – referenciais explicativos ou compreensivos utilizados na abordagem dos fenômenos; d) pressupostos epistemológicos – concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação da prova científica; e) pressupostos gnosiológicos – maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar; f) pressupostos ontológicos – categorias gerais como concepção de homem, de sociedade, de realidade, categorias que exprimem a cosmovisão. Nesse sentido, a matriz paradigmática recupera a relação dialética entre os níveis de construção da pesquisa, explicitados ou não na concretude textual da investigação, dando suporte analítico para a demonstração do método operado pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, possibilita que esta tese seja passível de reformulação, refutação e recebimento de novo tratamento das informações apreendidas. Para tanto, as teses elencadas foram lidas integralmente, buscando os indicativos particulares constitutivos da totalidade dos textos em cada pesquisa de nível doutoral.

### **1.1.3 Sistematização Metodológica**

A pesquisa empírica teve seu início no mês de julho de 2019, por meio do site do DGP/CNPq<sup>17</sup>. Utilizou-se as palavras-chave “educação de jovens e adultos” para a consulta parametrizada na base corrente. Também, como opção metodológica para restringir o

---

<sup>17</sup> Site do DGP/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>.

universo dos dados, foram eleitos para análise apenas os grupos de pesquisa certificados e atualizados<sup>18</sup>.

Nessa consulta preliminar foram localizados 121 registros, ou seja, 121 possibilidades de grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos cadastrados no CNPq. Não obstante, para filtrar os grupos, privilegiaram-se aqueles que tratam prioritariamente da Educação de Jovens e Adultos e a seleção deu-se pelo nome do grupo e/ou as linhas de pesquisa, que deveriam constar as palavras chave supracitadas. Nesse sentido, grupos que se ocupam de outras temáticas diversas da EJA foram desconsiderados para o aprofundamento deste estudo. O quadro com a compilação integral dos dados coletados na base corrente do DGP/CNPq está apresentado no Apêndice I.

A partir do refinamento realizado - excluindo-se os grupos desatualizados e aqueles sem centralidade na EJA -, chegou-se à totalidade de 32 grupos que desenvolvem pesquisas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos como temática prioritária e que estão cadastrados e atualizados no DGP/CNPq. O quadro com essas informações detalhadas está no Apêndice II. De um universo de 37.640 grupos de pesquisa registrados, apenas 32 deles realizam pesquisas predominantemente no campo da Educação de Jovens e Adultos, indicando a escassez de grupos que mantêm e formam os pesquisadores dedicados às questões específicas da área.

A partir do levantamento inicial, de 32 grupos de pesquisa, foram identificados 316 registros na categoria pesquisador. Para refinar esse número, foi necessário aprofundar cada registro e mapear os estudos produzidos por cada pesquisador vinculado ao grupo de pesquisa. Durante esse processo de mapeamento individual, foi detectado que quatro grupos deixaram de apresentar a certificação no DGP/CNPq, sendo assim excluídos da investigação (são eles: Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais – GENPEX; Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia – GUEAJA; Grupo de Estudos e Pesquisas Educação de Jovens e Adultos e Diversidade – GEPEJAD; A EJA em Contexto de Privação de Liberdade). Ficando, assim, totalizados 28 grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos.

A princípio, a intenção era o aprofundamento nas pesquisas de doutoramento dos estudantes egressos dos grupos de pesquisa, ideia que se percebeu inviável devido à impossibilidade de determinar com certeza ou - em vários casos - imprecisão, se a tese havia

---

<sup>18</sup> Não-atualizados são grupos certificados, porém, não apresentaram nenhuma atualização nos últimos 12 meses.

sido produzida durante o período de participação do grupo. Buscou-se essa informação cruzando os dados das páginas dos grupos de pesquisa na plataforma do DGP/CNPq com os dados dos currículos Lattes dos estudantes egressos. Não houve sucesso, uma vez que os egressos não registraram a participação do grupo de pesquisa em seus currículos Lattes e o DGP/CNPq só passou a guardar e mostrar informações a respeito da inclusão de estudantes e egressos a partir do ano de 2014, o que motivou a alteração do estudo.

Decidiu-se então, após a averiguação dos grupos, aprofundar o estudo na categoria dos pesquisadores - com 271 pessoas registradas como tal -, dado que são os sujeitos graduados ou pós-graduados, membros do grupo que estão envolvidos diretamente e ativamente com a realização de projetos e de produção científica. Também se definiu como parâmetro de circunscrição, investigar apenas os pesquisadores doutores, isto é, com teses publicadas, um pesquisador mais consolidado tanto na escrita quando na elaboração teórica, possuindo “trabalho longo e meditado, prova de uma completa maturação” (ECO, 1996, p. 2). Compreende-se, na perspectiva de Gramsci (1995), que todos os homens são intelectuais, mas que nem todos desempenham a função de intelectuais na sociedade, “(...) pelo fato de que alguém possa em determinado momento fritar ovos ou costurar um buraco no paletó, não quer dizer que todo mundo seja cozinheiro ou alfaiate” (GRAMSCI, 1995, p. 7). Também nas palavras de Freitas (2002, p. 219), “todos nós somos talentosos, mas nem todos os talentos são distribuídos por igual”. Indo por essa linha de compreensão, nem todas as pessoas que desenvolveram seus estudos vinculados a um grupo de pesquisa são pesquisadores, de fato estes são os egressos - publicaram suas teses e foram atuar em outras instâncias como, por exemplo, na escola, na política; os pesquisadores, por sua vez, além de permearem essas outras instâncias, continuam produzindo conhecimento sistematizado dentro dos espaços acadêmicos. É considerável pontuar que, na perspectiva gramsciana, a categoria intelectual não precede de formação acadêmica, o sujeito “mesmo que seja analfabeto ou semi-analfabeto, é um intelectual, na medida em que é um dirigente, um educador de massas, um organizador” (GRUPPI, 1980).

Uma ressalva importante a ser apontada é de que as análises foram realizadas no ano de 2019 a partir dos dados inseridos pelos próprios líderes dos grupos de pesquisa na base do DGP/CNPq, portanto, passíveis de incorreções de ordem de preenchimento de campos, interpretações diversas sobre as categorias estudante e pesquisador, dentre outras questões que poderiam ser averiguadas por meio de entrevistas e pesquisa de campo, técnicas estas que não

foram utilizadas por opção metodológica que privilegia a amplitude e abrangência. Justamente a categoria pesquisador é aquela sobre a qual pode incidir maior mal-entendido, uma vez que, de acordo com explicação do glossário do DGP/CNPq<sup>19</sup>, a pessoa que estiver matriculada em um curso de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) deve estar incluída na categoria estudante - desde que seu orientador seja um pesquisador do grupo. Já os estagiários pós-doutorais devem ser considerados como pesquisadores do grupo, e não como estudantes. Caso o líder do grupo não tenha compreensão dessas categorias e não as mantenha atualizadas, há possibilidade de o registro ser impreciso. De modo algum os dados são inconsistentes, mas isso indica que podem ser aprofundados em pesquisas futuras.

Seguindo o estabelecimento da métrica a respeito de esmiuçar as teses – que configuram estudos mais robustos e desenvolvidos por pesquisadores mais experientes –, foi necessário distinguir as publicações em nível de doutorado das demais. Podem-se fazer duas observações a esse respeito: 1) Há 24 pessoas cadastradas na categoria pesquisador, mas que, de fato, são estudantes em nível de doutorado, mestrado, graduação ou especialização, distorcendo as informações referentes ao grupo de pesquisa. Essas pessoas ainda estão em processo de desenvolvimento da pesquisa acadêmica, averiguação esta que foi feita diretamente no currículo Lattes do estudante. A possibilidade é de que tenha ocorrido algum equívoco, por parte do líder do grupo de pesquisa, no entendimento da categoria pesquisador e, assim, cadastrado o estudante na classe inadequada à sua natureza. 2) Encontram-se, nesse levantamento, 46 pessoas que ainda não prosseguiram seus estudos na pós-graduação, estando com o nível de mestrado (37 pessoas), especialização (sete pessoas) ou graduação (uma pessoa) concluído e, até o momento, não iniciaram o próximo nível de formação. É razoável presumir que são indivíduos que pretendem dar continuidade às investigações no âmbito dos grupos de pesquisa de que já fazem parte, em nível acima do que se encontram atualmente. De acordo com as especificações do DGP/CNPq, os pesquisadores podem ser membros graduados ou pós-graduados, não tendo relevância para a pesquisa o nível.

A partir desse refinamento, excluindo-se os estudantes, mestres, especialistas e graduado, obteve-se o número de 201 pesquisadores com teses publicadas e participantes nos grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos. Esse foi o levantamento inicial de teses, disponível no Apêndice III. No entanto, nem todas as produções em nível de doutorado são sobre o campo da EJA. Destaca-se que, como será apresentado posteriormente, alguns

---

<sup>19</sup> <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/glossario/>. Acesso em: ago/2019.

pesquisadores dos grupos selecionados podem ser originalmente de áreas distintas e só após anos da formação inicial é que venha ter ocorrido uma aproximação com a EJA, ou seja, a tese desses pesquisadores foi elaborada em outro campo epistemológico, por isso não fez parte do estado do conhecimento, mesmo tratando-se de estudiosos que, atualmente, representam relevância para a Educação de Jovens e Adultos. Também há que se considerar que um pesquisador pode pertencer a mais de um grupo de pesquisa, ou seja, a mesma pesquisa está registrada em dois ou mais grupos. Com esta nova lapidação nos dados, têm-se o número final de 67 teses sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos publicadas por doutores vinculados a grupos de pesquisa também sobre EJA.

Na direção do conhecimento dessas 67 teses, foi realizado o estado do conhecimento relativo às pesquisas que foram elaboradas em nível de doutorado em 18 grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos localizados no DGP/CNPq, que será apresentado, com sistematizações e análises, no capítulo II. Esta diferença entre os 28 grupos identificados e 18 grupos estudados para estado do conhecimento, deve-se ao fato de que dez grupos de pesquisa não apresentam nenhuma publicação de tese voltada à Educação de Jovens e Adultos, sendo estudos relativos a temáticas diversas e suprimidos do aprofundamento.

De caráter bibliográfico, para Ferreira (2002, p. 258), o instrumento do estado do conhecimento carrega o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em determinado campo epistemológico, “tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas” as pesquisas de modo geral. Romanowski e Ens (2006) vão na mesma linha quando definem o estudo que aborda apenas um setor das publicações - e não sua totalidade ou vários setores distintos - de estado do conhecimento. Para Alves-Mazzotti (2002, p. 28), “a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes, tarde demais) que a roda já tinha sido inventada”. Ainda, para a autora, desenvolver o estado do conhecimento da área, torna o pesquisador capaz de problematizar determinado tema, indicando as contribuições e modos de expansão do conhecimento. Mostra-se, desse modo, uma apropriada ferramenta para conhecer determinado campo do conhecimento, inferindo as análises necessárias à compreensão de suas especificidades, além de desvendar lacunas e possibilidades de estudo.



Ainda no âmbito da circunscrição da empiria, a escolha das teses analisadas, no que se refere ao método, deu-se pela publicação mais recente<sup>20</sup> de cada grupo de pesquisa, o que resultou na análise de 17 pesquisas produzidas em nível doutoral, uma vez que a publicação referente a um dos grupos de pesquisa não foi encontrada de modo on-line para aprofundamento analítico. A opção desse recorte pela tese mais recente em cada grupo de pesquisa justifica-se pela produção de uma análise mais profunda de cada uma, o que não seria possível com um número maior, de 67 teses, em que haveria um panorama desse todo, mas perder-se-ia profundidade.

Mediante a escolha da delimitação de investigação, este estudo seguiu as fases da análise de conteúdo elaboradas por Bardin (1994, p. 95), quais sejam: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Em conformidade com os procedimentos da autora, a pré-análise foi realizada avançando por essas etapas: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipótese e objetivos, a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (que foram modelados após a categorização) e a preparação do material. A pesquisa passou pela fase da exploração do material, que, segundo Bardin (1994, p. 101), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”, tanto no que se refere aos dados empíricos quanto à exploração dos referenciais teóricos. Por fim, com o resultado obtido foi possível propor inferências e interpretações à luz do objetivo estabelecido inicialmente. Há que se destacar que este processo não é linear, há sim uma dinâmica de avanços e retrocessos que constituem o desenvolvimento da análise investigativa.

O que se procura com esse método empírico e ferramentas metodológicas, na realização de uma análise consciente, “(...) é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (BARDIN, 1994, p. 41), sendo este o resultado final da investigação explicitado no capítulo IV, uma articulação entre o que se apresenta do texto do pesquisador e as categorias ideológicas e de método elencadas.

Perante os fundamentos metodológicos situados, a tese está organizada em cinco capítulos, cujo conteúdo disponível em cada capítulo está apresentado no quadro 1, que segue.

---

<sup>20</sup> A realização do levantamento foi no ano de 2019, portanto, aquelas teses consideradas mais recentes refere-se a esse período.

Quadro 1 – Conteúdo dos capítulos

Capítulo	Conteúdo
I	Introdução ao tema de investigação, apresentação do método e a metodologia científica utilizada na investigação.
II	Estado do conhecimento dos grupos de pesquisa sobre EJA. O contexto da pós-graduação no Brasil, seus primórdios e a contemporaneidade. Os grupos de pesquisa como importante componente da pós-graduação e análise dos grupos de pesquisa identificados na coleta de dados.
III	História do desenvolvimento da ciência e os métodos científicos como expressão ideológica do pesquisador, categorizados em: positivismo, marxismo, fenomenologia, estruturalismo, pós-modernidade e a negação do método.
IV	Análise dos métodos no fazer científicos dos pesquisadores vinculados a grupos de pesquisa sobre EJA.
Apêndices	Dados empíricos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Este capítulo introdutório foi desencadeado pelas ondas sonoras da música *Contador de História* do grupo Griô, já apresentada por meio do QRCode. Esta canção exprime a dinâmica dos griôs (ou griot), que são os sujeitos – no contexto do território africano – que preservavam e transmitiam as histórias, mitos e ritos de seus povos, muitas vezes por meio de melodias e que serviram de referência para a elaboração do nome do grupo. Em especial, esta música articula poeticamente os aspectos da cultura popular, da política e das lutas sociais que forneceram subsídios artísticos para o assentamento dos caracteres que aqui foram escritos. Discorrer sobre ciência e conhecimento é ainda mais profícuo quando se considera a arte como constitutiva do ser humano, indissociável de sua formação integral e componente estruturante das visões de mundo.

## CAPÍTULO II

---

### COBRANÇA PRA QUEM

21



## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA SOBRE EJA

Há concordância com a perspectiva de Bardin (1994, p. 39, grifos no original), que entende que “o analista é como um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*: os ‘documentos’ que pode descobrir ou suscitar”. Rememora aqueles desejos lúdicos da infância, onde tornar-se arqueóloga não era menos do que uma possibilidade incrível. Buscar pelo estado do conhecimento de determinado campo de estudo é justamente um trabalho que remete às atividades de arqueologia: investigação, sondagem, coleta de material, catalogação, dentre outras.

O estado do conhecimento é o resultado final de uma compilação, que Eco (1996) explica ser o ato de esclarecer algumas ideias, documentando-se bem, antes de iniciar a pesquisa propriamente dita. Para o autor, em um estudo de compilação, o estudante demonstra um panorama inteligente da maior parte da literatura existente, das publicações sobre o assunto de interesse, expondo-o de modo claro, detectando vários pontos de vista e, assim, fica elaborado um informativo útil para os especialistas do ramo. Nesta tese, em particular, operou-se com o estado do conhecimento para identificar, além da atualidade do conhecimento, o desenvolvimento progressivo dos saberes acadêmicos dos grupos de pesquisa investigados.

Este capítulo aborda a análise dos grupos de pesquisa: estado do conhecimento dos grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos, demais análises a partir dos dados

---

<sup>21</sup> Caso seja necessário, o hyperlink para a música endereçada do QRCode é: <https://youtu.be/MUXmcraR8mY>

quantitativos (grupos por região, orientadores, aumento ou diminuição dos grupos/pesquisadores, com base em estudo de Mecheln e Laffin, 2020<sup>22</sup>). É considerável recapitular que a decisão desta circunscrição, para o levantamento das produções, decorre do pressuposto de que importante parte do conhecimento acadêmico no país se desenvolve no interior dos grupos de pesquisa, inclusive a formação de novos pesquisadores.

As averiguações foram feitas por grupo de pesquisa, em ordem cronológica de acordo com o ano de formação, e, após, a apreciação da totalidade. Entretanto, antes de iniciar a apresentação do estado do conhecimento, convém adentrar brevemente na questão da Pós-Graduação brasileira, que abriga em seus programas e linhas de pesquisa os diversos grupos de pesquisa aqui estudados.

Este capítulo foi elaborado à luz das notas musicais, timbres e ritmos da canção *Cobrança pra Quem*, que inicia os versos da poesia cantada afirmando: se esse caminho não está pronto, nós estamos prontos para o combate. A poética da música se dá em torno das denúncias de um sistema político corrupto e de um sistema econômico opressor, vivenciados com especial indignação pela juventude das camadas populares, que sente na carne e na pele o rastro de estragos promovidos pelo acirramento das relações capitalistas. No entanto, de maneira própria dos jovens, a letra é finalizada em frase de profunda e bela resistência: todos aqui são trabalhadores. A educação e a arte, neste contexto dos jovens e do REP, tornaram-se categorias de resistência e de enfrentamento da realidade concreta.

## 2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: PRIMÓRDIOS E CONTEMPORANEIDADE

Este tópico discorre sobre o início das pesquisas científicas no Brasil, passando pelo estabelecimento da Pós-Graduação e, inserida nela, a educação enquanto ciência. Há que se considerar que quando se toma a ciência brasileira enquanto conjunto de práticas de pesquisas teoricamente guiadas, tem-se como marco a fundação do Estado brasileiro, que, mesmo dependente dos grandes centros europeus, se torna responsável pelo desenvolvimento ou pelas carências das políticas científicas.

---

<sup>22</sup> Estudo desenvolvido no ano de 2018, na qualidade de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, em que se apresenta um panorama dos grupos de pesquisa brasileiros na área da Educação de Jovens e Adultos, e publicado em periódico no ano de 2020.

Na década de 1810, o príncipe regente Dom João VI transformou o Brasil em sede do Reino, passando a se empenhar em dar novo status à então colônia com a criação de importantes instituições como o Jardim de Aclimação, o Museu Real do Rio de Janeiro e as Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Assim, segundo Braga, Guerra e Reis (2011a, p. 167),

a ciência brasileira engatinhou no decorrer do século XIX. Em 1847, foi fundado o Imperial Observatório do Rio de Janeiro, voltado muito mais para tarefas de auxílio à navegação e determinação da hora do que para uma pesquisa astronômica efetiva. As poucas instituições aqui existentes também tinham um caráter mais normativo, para assessoria do aparato estatal, que investigativo.

Também Castro (1986) aponta que a ciência brasileira começa muito modestamente, ainda que com tentativas de considerável êxito, como o curso de engenharia da Escola de Minas de Ouro Preto que, em 1876, apresentava notável estrutura de funcionamento operando com alunos e professores pesquisadores em tempo integral e, inclusive, bolsas de estudo. Para o autor, esse caso era muito distante das tradições culturais brasileiras, que entendia a pesquisa como uma planta exótica, nada mais que uma curiosidade cara e dispensável.

Mas o que é importante entender é todos esses meritórios esforços terem em comum a ausência de cumulatividade. Cumpria-se um ciclo vital: a criação, a maturidade e a decadência das instituições, deixando pouco rastro. A ciência era um castelo de cartas, totalmente demolido por ventos desfavoráveis ou pelo bafejo de maus humores do Governo (CASTRO, 1986, p. 8).

O pensamento científico brasileiro no século XIX, empregado em escolas e institutos como as Escolas de Medicina e Engenharia e a Escola Militar do Rio de Janeiro, era fundamentado principalmente no positivismo e seus intelectuais se opunham ao Império e à Igreja Católica. Esta visão de mundo guiou não apenas os processos da prática científica como também as lutas políticas pela República e a defesa do ensino laico, desvinculado do catolicismo. Neste momento da história, os cientistas brasileiros realizavam sua formação no exterior, sobretudo na Europa, e a formação no país era destinada à constituição de quadros técnicos para servir de mão de obra qualificada aos processos de industrialização que, aos poucos, eram desenvolvidos no Brasil. A formação da elite intelectual na Europa, segundo

Werebe (1995), fez com que as ideias liberais circulassem também no Brasil, estimulando o debate pela libertação nacional, ainda que vinculado aos interesses da classe a que pertenciam.

Seguindo o modelo científico francês, o Brasil, que até então não possuía universidades, deixou a ciência a critério de institutos independentes financiados pelo Estado (BRAGA; GUERRA; REIS, 2011a). Há que se levar em conta que “embora já no século XVI seis universidades tenham sido fundadas na América Latina, o Brasil entra nas décadas de 20 e 30 [do século XX] ainda discutindo se deveria ter uma universidade” (CASTRO, 1986, p. 10), ou seja, um atraso significativo no desenvolvimento dos centros de pesquisas nacionais. Ainda segundo o autor, foi necessário um alinhamento entre a comunidade científica brasileira com os movimentos políticos progressistas, definindo-se por uma postura politicamente engajada, para tornar o tema da criação de uma universidade o epicentro das atenções no início do século XX. Nesse sentido, os pensadores da ciência brasileira necessitaram de um grau de organização para defender suas atividades em um ambiente indiferente e até mesmo inóspito às novas ideias do século que então iniciava. Esta luta teve como um dos encaminhamentos a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade brasileira, em 1922, já no período da República.

Justamente na década de 1920 é que se vivia o otimismo pedagógico “(...) veiculado pela sociedade política, principalmente através de um ciclo de reformas educacionais estaduais levado adiante por jovens intelectuais que, mais tarde, nos anos 30, ficaram conhecidos como ‘profissionais da educação’” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2011, p. 19, grifo no original), que consistia na otimização do ensino, aprimoramento da didática docente e as condições pedagógicas escolares, em um movimento que primava pelos aspectos qualitativos da educação brasileira. Assim, a partir do governo de Getúlio Vargas na década de 1930 é que ocorre significativa expansão do ensino superior, com destaque à Reforma Educacional Francisco Campos, em 1931, que estabeleceu a finalidade social para a Universidade e, em 1934, a criação da USP nos moldes do ensino, pesquisa e extensão.

Já a Pós-Graduação no Brasil é atividade ainda mais recente, datando do final da década de 1960, em um atribulado contexto de ditadura militar. Para Martins (1991, p. 150), a Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) começou nessa época, em 1968, “pensei: não podemos falar, então vamos trabalhar, vamos começar a pós-graduação. Foi a primeira iniciativa de pós-graduação. Fizemos um quinto ano, porque não havia ainda uma legislação sobre pós-graduação”. A regulamentação só foi aprovada em

fevereiro de 1969, através de parecer elaborado por Newton Sucupira<sup>23</sup> que, anteriormente em 1965, já havia redigido parecer conceituando em termos a pós-graduação (SAVIANI, 2005).

Naquele momento, diversos estudiosos lutavam na prática para que o quadro de intelectuais fosse preparado e formado na universidade brasileira, como mostra a fala de Martins (1991, p. 151, grifos no original):

Só a USP poderia ter pós-graduação. Então, disse ao nosso reitor: ‘pouco me importo com a legislação federal, e acho que o senhor, como reitor desta Universidade, tem uma responsabilidade muito grande de não dar atenção a isso. Nós estamos com a pós-graduação começada e vamos formalizá-la de acordo com a legislação. Se eles não quiserem, paciência. Estamos cumprindo uma tarefa, o que é a ação educativa na Universidade’.

A influência do professor Joel Martins na pós-graduação da PUC-SP irradiou para outras instituições, tanto por meio dos professores formados na PUC e que passaram a atuar em outras universidades, quanto diretamente enviando equipes para auxiliar no início de novos programas (SAVIANI, 2005). Logo, na década de 1970, assinala Moraes (2002, p. 191), houve o *boom* da pós-graduação brasileira, “quando um número significativo de seus cursos se consolida ou se constitui, com apoio do regime militar, então em seus mais difíceis anos de chumbo”. Esse foi um acontecimento bastante contraditório, uma vez que houve o aumento na promoção da pós-graduação e, ao mesmo tempo, limitaram-se as liberdades democráticas essenciais para o desenvolvimento científico. Desse modo, a luta dos pesquisadores não foi por ocupação nos espaços acadêmicos ou pela disputa da liderança científica e tecnológica, a luta ficou circunscrita ao âmbito da doutrina e dos princípios da educação (MORAES, 2002), ou seja, luta por modos de pensar.

A prioridade do governo militar na educação era a formação de recursos humanos qualificados que seriam necessários para o desenvolvimento do país, noção essa ancorada na teoria do capital humano (MORAES, 2002). Por isso, a pós-graduação foi incentivada no intuito de gerar a qualidade de intelectuais aptos a produzir ciência e tecnologia, assim como para levar o conhecimento de ponta para os setores da indústria nacional, em grande desenvolvimento. Contudo, há que se ter em vista que a materialidade das universidades ainda não possibilitava a plena atuação dos pesquisadores. Como descreve Saviani (2002, p. 140),

---

<sup>23</sup> Hoje, Sucupira dá nome à plataforma de informações no âmbito da pós-graduação brasileira, sendo a base para o Sistema Nacional de Pós-Graduação, responsável pelas avaliações dos programas. Para conhecer a Plataforma Sucupira: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

a pós-graduação foi sendo implantada suprindo-se a carência de infraestrutura com muito trabalho e criatividade como, por exemplo, na falta de bibliotecas adequadas, a aquisição de livros por parte dos docentes que os transportavam no porta-malas do próprio veículo para disponibilizá-los junto aos alunos nas instituições em que os programas começavam a funcionar.

Até o início da década de 1980 observa-se uma fase de consolidação da pós-graduação, com abertura de programas de mestrado e doutorado nas diversas instituições de nível superior. Daí, para Saviani (2002), houve um período de estagnação em que, por sete anos, não surgiram novos mestrados e doutorados, sendo que a retomada da implementação ocorre a partir de 1984 com a criação de alguns programas, inclusive o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, ao qual este estudo é vinculado.

No fim da ditadura militar, quando não tardava a chegada do período de redemocratização, a política educacional brasileira estava marcada por contradições no âmbito da educação que perpassavam pela pós-graduação, que podem ser expressas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Contradições no âmbito da educação

<b>Populismo</b>	<b>Elitismo</b>
Prioridade no ensino fundamental	Excelência e seletividade na pós-graduação
Preferência pelas populações marginalizadas (periferias urbanas e meios rurais)	Aprimoramento da qualidade com a consequente limitação dos cursos e do número de pós-graduandos
Ênfase no social	Identificação com padrões internacionais

Fonte: Adaptado de Saviani (1987).

Para Saviani (1987), havia forte contradição entre a educação do povo e a formação dos intelectuais acadêmicos. Ao mesmo tempo em que o governo da época apregoava a prioridade no ensino de base e a preocupação com as populações à margem do sistema, tornava a pós-graduação um espaço de elite que, por sua vez, empenhava-se no fortalecimento das já conhecidas áreas nobres: engenharia, tecnologia, saúde. “A expansão dos programas de pós-graduação não teria sido possível se as próprias agências do governo não tivessem incentivado a criação da maioria desses programas dentro das universidades federais (CASTRO, 1986, p. 15), ou seja, houve um massivo investimento financeiro no fomento à pós-graduação pública. Para se ter uma ideia, dados do Ministério da Educação mostram que



em 1981 existiam 1.021 cursos de pós-graduação no Brasil, sendo que apenas 115 eram em instituições particulares (CASTRO, 1986), evidenciando que o campo era majoritariamente conduzido pelo Estado.

A educação, enquanto área da pós-graduação, constituiu-se à parte da nobreza universitária, ainda que – ironicamente – todas e quaisquer instâncias de ensino e pesquisa estejam permeadas por processos e práticas educativas.

É interessante notar como, quando estão em questão interesses imediatos, toda a comunidade universitária se une em torno da bandeira da educação. Assim, quando se trata de reivindicar mais verbas para a educação, todos se sentem compreendidos na área da educação. Quando, porém, se trata, por exemplo, de distribuir verbas de que se dispõe pelas diferentes áreas do conhecimento no interior da universidade, nesse momento a educação deixa de ter importância. A tendência é privilegiar as áreas consideradas nobres, passando a educação a ser considerada uma área de segunda categoria, uma mera questão de senso comum, eufemisticamente chamado de bom senso (SAVIANI, 1987, p. 67).

Também, para Castro (1987), a tendência anteriormente citada não foi diferente do que se observava em outros países, de que as humanidades e as ciências sociais tinham um porte diferenciado em relação às engenharias e tecnologias. Segundo o autor, apoiado em dados do Ministério da Educação, em 1981 havia 33 cursos de pós-graduação em educação, ao passo que em ciências exatas existiam 155, na área da saúde eram 232 cursos e as engenharias somavam 113, revelando uma chamativa superioridade. Porém, “não se observa um esforço tecnológico que esmague o desenvolvimento do pensamento social e humanista” (CASTRO, 1987, p. 21), assim a educação pôde desenvolver-se na pós-graduação brasileira mesmo sem o destaque das áreas nobres e as demais prerrogativas que essa especificidade proporciona.

Há também que se pontuar que a área da educação possui uma dimensão política entranhada em sua constituição, não podendo ser encerrada em práticas escolares e teorias do ensino-aprendizagem. Para Buffa e Nosella, baseados em entrevista realizada com o professor Roque Spencer Maciel de Barros, escrevem que este

(...) considera que os movimentos de educação, popular progressistas ou não, não são educação, são mera política. Ou seja, a pedagogia, quando não é política, nem filosofia, é pedagogice; quando é política ou filosofia não é, precisamente, educação. É essa a tradicional forma de ‘liquidar’ a ciência pedagógica (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 47, grifo no original).

Isto significa que a educação, diferentemente de grande parte das áreas de pesquisa, enfrenta resistência no âmbito da própria compreensão do seu fazer científico, que é empobrecido, descreditado e subalternizado frente aos campos considerados ideologicamente neutros.

Ao final dos anos de ditadura militar, a pós-graduação se fortaleceu enquanto espaço privilegiado do pensamento científico, contando com agências de fomento e avaliação e espaços de debate consolidados. Na década de 1990, com o fortalecimento da democracia e a retomada dos ideais neoliberais, houve o aumento das instituições particulares e, igualmente, do mecanismo de educação a distância inclusive para a pós-graduação, em um posicionamento mercantil. Nesse decênio produziu-se a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, estas últimas, que para Saviani (2002), são eufemismo para universidade de segunda classe, que não precisa desenvolver pesquisa. Ainda de acordo com o autor, essa distinção possibilitou a viabilização da universidade a baixo custo e, ao mesmo tempo, manter com grande parte dos investimentos públicos um pequeno número de centros de excelência, acentuando o caráter elitista. Desse modo, as universidades de ensino não precisavam despender esforços nas pesquisas acadêmicas, enquanto as universidades de pesquisa obtinham recursos financeiros para concentrar-se na produção da ciência, em um claro entendimento de que a ciência é - e sempre foi - produto de um restrito grupo de intelectuais e ali dever-se-ia mantê-la.

As políticas de ajuste neoliberal atingiram grande importância nos dois períodos do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1994 a 2002, enfatizando discursos que atentavam para a “necessidade de questionamento do modelo de Estado como agente econômico, a importância da ampliação das privatizações e da redefinição dos limites e contornos da ação do Estado para a definição de um novo perfil para o país” (HOSTINS, 2006, p. 144). Esse período foi marcado pela mercantilização da educação e a constante dúvida sobre a capacidade do Estado conduzir os espaços da produção científica que, talvez, estivesse mais amparada sob a tutela do mercado. Ao mesmo tempo, a gerência desses espaços permite que o Estado controle a diversificação e expansão da oferta de cursos de pós-graduação, os processos de avaliação, a regulamentação dos modelos, as parcerias com o mercado, a elaboração de perfis de excelência, enfim, detenha o poder fiscalizador do pensamento científico. Há, porém, que se esclarecer que o “pensamento científico” ainda se relaciona majoritariamente com as tecnologias, engenharias e saúde, onde o há grande disputa

nos centros de pesquisa por financiamento, reconhecimento de patentes e ferramentas de inovação.

A partir de meados dos anos 2000, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2001 – 2010), as políticas públicas para a educação superior passaram a contemplar, também, as populações historicamente não atendidas tanto por razões econômicas quanto raciais. Daí uma controvérsia, apontada por Aguiar (2016, p. 124-125, grifo no original):

(...) se, de um lado, a privatização sofreu um pequeno reflexo, principalmente por conta da ampliação das vagas em instituições federais, por outro, a mercantilização se aprofundou. A ausência da regulamentação quanto à possibilidade de abertura de capital das mantenedoras e à atuação dos fundos de capital nacionais ou estrangeiros permitiu o surgimento de megagrupos financeiros que exploram a educação superior como uma *commodity* cuja principal função é gerar dividendos aos acionistas.

Pode-se afirmar que, no novo milênio, a educação passou a ser financeirizada, mesmo sendo uma prática de desenvolvimento social que, na época, estava oculta pelo manto da caridade - expressão utilizada por Engels (2017) quando de sua análise sobre os males promovidos pelo progresso da sociedade no século XIX. Essa dissimulação do acirramento do capital financeiro em práticas populares foi característica dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), contradição que Singer (2012, p. 9) define como “conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança num mesmo movimento”, fazendo com que esse período adquira nuances difíceis de serem interpretadas.

Na esfera da pós-graduação, as políticas visavam a criação de agenda nacional de pesquisas e a formação de pesquisadores com o propósito de integrar a produção do conhecimento e sua apropriação pelas empresas; forte papel das agências de fomento estatais na indução de novos conhecimentos via formação de pesquisadores e cursos de pós-graduação ligados às áreas estratégicas da política industrial, como engenharias, tecnológicas, química, fármaco (KATO; FERREIRA, 2016), o que não difere grandemente das propostas de governos anteriores. O que difere significativamente é o papel imprescindível que as agências de fomento passaram a desempenhar, principalmente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no que se refere à concessão de bolsas de pesquisa.

Kato e Ferreira (2016), baseadas em dados da CAPES, destacam que no período de 2004 a 2015 houve um acréscimo de 833,6% no total do orçamento da CAPES com o financiamento dos programas de pós-graduação, especialmente voltado à expansão das bolsas

de estudo, ou seja, um aumento impactante na realidade dos programas e dos pesquisadores que, mediante recebimento de bolsa, passaram a integrar o sistema de produção científica, de avaliação e regulamentação, tendo que a ele se adequar. Evidentemente, a ampliação do financiamento resultou no aumento das publicações acadêmicas, na formação de mestres e doutores que, geralmente, se tornam docentes do campo universitário, gerando um ciclo da desejada expansão do conhecimento científico no país.

Passada a fase do golpe<sup>24</sup> e iniciada a recomposição da hegemonia do capital financeiro pelo governo de Michel Temer (2016 – 2018), criou-se uma nova força para as reformas e políticas neoliberais, como o “congelamento dos gastos correntes por 20 anos, privatizações, desarticulação da cadeia produtiva do petróleo, mudança no regime de exploração do pré-sal, destruição da engenharia pesada nacional, terceirização irrestrita e reforma trabalhista” (FILGUEIRAS, 2019, p. 239).

Daí, explica o autor, decorreram as implicações conjunturais que levaram à estagnação da economia e regressão social, ao aparecimento de grupos de extrema direita e à eleição de Jair Bolsonaro (2019 - ) ao cargo da presidência da república, iniciando mandato em janeiro do ano de 2019. Este novo governo reproduz um recuo do entendimento do que é ciência e do questionamento sistemático dos modos de sua produção. São, na atualidade, 6.946 cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos pela CAPES que veem ameaçadas suas possibilidades de continuidade e manutenção.

Comparando-se os dados, no ano de 2010 havia 19.170 bolsas de pós-graduação vinculadas ao CNPq e 55.298 vinculadas à CAPES (CAPES, 2010). Em 2019, foram 16.913 bolsas do CNPq e 92.680 da CAPES ofertadas aos pesquisadores dos cursos de pós-graduação. Esses números mostram que o CNPq, uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), está retrocedendo no que se refere ao incentivo à pesquisa mediante bolsa de estudo e uma das hipóteses é, justamente, o questionamento da universidade como local privilegiado de desenvolvimento científico e tecnológico. A CAPES, uma fundação do Ministério da Educação (MEC) e ligada fundamentalmente à pós-graduação, passou por um processo de aumento gradativo nesse interregno de nove anos para a disponibilidade de bolsas a estudantes e pesquisadores, no

---

<sup>24</sup> Esta expressão não admite “tergiversações ou volteios em seu entendimento. A pílula não pode ser dourada” (JINKINGS, 2016, p. 12). A presidente Dilma Rousseff (2011 – 2016), legitimamente eleita, foi derrubada por um processo político baseado em leituras elásticas da Constituição e artimanhas jurídicas, que tentaram – e conseguiram – mostrar como lícito o conluio do judiciário com um Parlamento em sua maioria corrupto e uma mídia a serviço das elites financeiras (JINKINGS, 2016).

entanto, atualmente vive-se um processo que o governo federal chama de contingenciamento do orçamento da CAPES, “a medida representa uma economia de R\$37,8 milhões em 2019, podendo chegar a R\$544 milhões nos próximos quatro anos. Este é considerado o período de vida útil das bolsas, e pretende garantir o pagamento de todos os bolsistas já cadastrados [...]” (CAPES/CCS, 2019). Nesses termos, o que de fato está ocorrendo são cortes nas verbas destinadas às bolsas de pesquisa e não simplesmente um contingenciamento, revelando um modo de entender o espaço acadêmico como dispensável de receber incentivo mediante concessão financeira, compreendendo-o como promotor de gastos e não mais como digno de investimentos.

Em suma, e de forma sintética, o Brasil é um país dependente tecnológica e financeiramente; [...] não gera endogenamente, com raras exceções (fundamentalmente Instituições e empresas públicas, que atualmente estão sendo atacadas ou se encontram em processo de privatização pelo atual governo), tecnologia própria e se afasta, cada vez mais, da vanguarda do conhecimento (FILGUEIRAS, 2019, p. 231).

Nesse sentido, há um posicionamento ideológico que fundamenta as ações governamentais, um modo de ver o mundo que pode promover alterações na realidade social ou a manutenção da subserviência à ciência produzida pelos países centrais da América do Norte e Europa, questões estas que serão ampliadas no decorrer dessa pesquisa. O atual governo facilmente desacredita as instituições de pesquisa brasileiras, já historicamente fortalecidas por décadas de desenvolvimento científico, como o próprio CNPq e a CAPES<sup>25</sup>, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>26</sup>, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE)<sup>27</sup> e Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)<sup>28</sup>, fato que mostra nitidamente como

---

<sup>25</sup> No dia 8 de abril de 2019, o presidente da república afirmou que poucas universidades possuem pesquisas, sendo que destas poucas, grande parte está na iniciativa privada. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/educacao/desmente-bolsonaro-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-pais-vem-de-universidades-publicas/>. Acesso em: set/2019.

<sup>26</sup> No primeiro semestre de 2019, Jair Bolsonaro proferiu diversas falas sobre os índices do IBGE, criticando a metodologia utilizada para medir o desemprego no país. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/bolsonaro-volta-criticar-metodologia-do-ibge-para-medir-desemprego-no-pais-1-23567270>. Acesso em: set/2019.

<sup>27</sup> Em julho de 2019 o presidente Jair Bolsonaro questionou o valor dos estudos divulgados pelo INPE que detectaram o aumento do desmatamento da Amazônia. Alguns dias depois o presidente do instituto foi exonerado do cargo. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Meio-Ambiente/noticia/2019/07/entenda-o-que-e-o-inpe-e-sua-importancia-para-protger-amazonia.html>. Acesso em: set/2019.

<sup>28</sup> No final do mês de maio de 2019 o governo federal censurou uma pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz sobre o uso de drogas no Brasil. O ministro da Cidadania discordou do resultado da pesquisa, colocando em xeque a

a ciência é impactada pelos modos de pensar e, em determinadas circunstâncias e cenários, precisa lutar para manter suas conquistas, seus estudos e o conhecimento socialmente construído ao longo dos milênios de civilização.

## 2.2 GRUPOS DE PESQUISA (GP) COMO IMPORTANTE COMPONENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO

Tendo como inspiração a própria experiência no contexto de um grupo de pesquisa, advoga-se a favor do entendimento de que estes são espaços privilegiados para a produção acadêmica, em uma associação de sujeitos originários de diversas formações e com percursos educativos também distintos, mas que se reúnem ao redor de determinadas temáticas, campos de estudo e, geralmente, lutam por financiamento e estabelecimento de suas particularidades na universidade brasileira.

Castro (1986), afirma que há três principais fontes de motivação para aqueles que se dedicam à pesquisa científica no Brasil, são elas: a estrutura de poder e status dentro da área; os incentivos internos das instituições acadêmicas; os estímulos financeiros externos. No que se refere à estrutura de poder dentro de uma área específica de conhecimento, o autor elabora o termo *colégio invisível dos cientistas*, que aqui se engendram aspectos comparativos com a questão dos grupos de pesquisa. Castro (1986, p. 42) escreve que “a estratificação social dentro da ciência é razoavelmente rígida e estável. As regras para subir são conhecidas e baseadas em realizações tangíveis. Adquirem prestígio e poder aqueles que mais contribuem para o avanço da ciência”. O autor refere-se aqui à produção de projetos, artigos, estudos e pesquisas que são desenvolvidos de modo material e são partilhados pela comunidade científica, tendo “maior cotação na bolsa de prestígio dos cientistas aqueles que publicam mais, aqueles que publicam em periódicos ou editoras mais prestigiadas e aqueles que são citados mais frequentemente pelos seus pares” (CASTRO, 1986, p. 43). Pode-se alegar que os grupos de pesquisa são um modo concreto que corporifica o colégio invisível – uma vez que o próprio autor da expressão a descreve como ente abstrato, que pode ser abraçado voluntariamente e que nasce do contato continuado com outros grupos de pesquisa atuantes.

O colégio invisível ou grupo de pesquisa

(...) não é um processo de geração espontânea, mas de progressiva aproximação. Na prática, motiva e estimula os que de certa forma já fazem parte e comungam com seus valores. Em outras palavras, não é um mecanismo de recrutamento para a pesquisa, mas um 'rito de intensificação' para os iniciados (CASTRO, 1986, p. 45, grifo no original).

Nesse sentido, afirma Severino (2009), na pós-graduação os alunos não devem apenas se envolver individualmente no processo de orientação com seu orientador, trata-se no entanto da consolidação da tradição de trabalho coletivo, de caráter formativo e pedagógico para a constituição de novos pesquisadores no interior do próprio grupo. Ainda segundo o autor, isso implica investimento sistemático na própria produção científica que coordena um conjunto integrado de pesquisadores e não apenas processos isolados de orientação de dissertações e teses. Pereira e Andrade (2012, p. 156) consideram que os "(...) grupos de pesquisa funcionam como instrumentos inseridos nas estratégias voltadas a fazer operar e organizar a produção do conhecimento. Por seu caráter unificador, permitem a especialistas de diferentes áreas dialogarem sobre uma mesma temática". Os autores apontam que nesse tipo de prática os pesquisadores descobrem o valor e as potencialidades dos estudos em grupo que ampliam a visão dos objetos investigados, em razão da formação diversificada de seus membros, desenvolvendo um trabalho pedagógico voltado à incorporação dos processos de percepção e ação que é indispensável à prática científica. Em outros termos, considera-se o grupo de pesquisa como um local de aprendizado e partilha de todos os processos que envolvem a trajetória científica: técnicas, metodologias, métodos, práticas, teorias etc.

Historicamente, as questões e problemáticas no âmbito da educação foram pensadas tanto no campo das práticas cotidianas, escolares ou não, como no campo da academia científica e, diante disso, as ideias embrionárias dos atuais grupos de pesquisa começaram a ser desenvolvidas na década de 1980 na intenção de construir bases para trocas entre pesquisadores de diversificadas áreas educacionais. Para Gatti (2005), no início dos anos 1980, o *Programa de Intercâmbio* foi desenvolvido com o objetivo explícito de contribuir para a implantação e consolidação de grupos de pesquisa em educação no país, sendo uma das propostas precursoras da articulação entre instituições científicas e pesquisadores. Esse programa era fomentado por agências como o CNPq e a CAPES, mas, também, articulava-se com a recém-criada Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 1978. Na década de 1990 a expansão do programa culminou em sua vinculação

definitiva aos grupos de trabalho da ANPEd, que passou a protagonizar os encontros, seminários, estágios e formando grupos e redes de referência em várias subáreas da pesquisa no campo da educação (GATTI, 2005).

E foi ainda na década de 1990 que os pesquisadores da área da Educação de Jovens e Adultos, inseridos nos grupos de trabalho Educação Popular e Movimentos Sociais da Anped, passaram a refletir sobre um grupo de trabalho específico para o campo da EJA. Assim, no ano de 1998, na 21ª reunião da ANPEd, houve o primeiro encontro do grupo de trabalho 18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Esse reconhecimento da EJA como uma área de pesquisa e estudos na ANPEd impulsionou o debate sobre as especificidades do campo nas universidades do país, diferenciando-a, principalmente, da Educação Popular. Em decorrência desse debate é que a partir da década de 1990 começaram a ser formados os grupos de pesquisa dedicados ao aprofundamento das especificidades, epistemologias e problemáticas da Educação de Jovens e Adultos nos centros das universidades brasileiras.

Ainda há que se reconhecer a relevância dos movimentos populares e intelectuais das décadas anteriores, como apresentado no capítulo introdutório, principalmente década de 1950 e 1960, em que foi formada uma boa parte dos teóricos e estudiosos que atualmente são referências epistemológicas para a área da Educação de Jovens e Adultos. Intelectuais esses atuantes tanto no âmbito das instituições governamentais – como o Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos –, no âmbito da política – partidos e agremiações –, e no âmbito acadêmico – universidades, escolas e institutos de pesquisa. Pode-se citar Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Celso de Rui Beisiegel, Fernando de Azevedo. Também, de acordo com Buffa e Nosella (1991), nos anos 1970 os profissionais da educação de todos os níveis se organizaram em associações, federações e sindicatos para exigir e lutar por maior liberdade de expressão, fortalecendo o debate educacional desse momento histórico.

Isso posto, observa-se que o desenvolvimento do pensamento sobre a Educação de Jovens e Adultos não ocorreu apenas no interior dos grupos de pesquisa, ao contrário, há uma dinâmica entre os fatos históricos que mobilizaram os setores da sociedade civil e as instâncias científicas em um movimento contínuo e indivisível da realidade concreta. Ou seja, a formação intelectual do campo da EJA dá-se na materialidade do mundo que se apresenta: intensamente ligada às lutas societárias, nas dimensões políticas, acadêmicas, culturais e produtivas.



Desde o início da década de 1990, com a criação do Diretório dos Grupos de Pesquisa na esfera do CNPq, realizam-se censos para o armazenamento de dados de determinado período histórico, sendo que o primeiro foi produzido no ano de 1993. Atualmente, de acordo com o último censo do DGP no Brasil (CNPq, 2016), são 37.640 grupos de pesquisa cadastrados, sendo que desse total 3.595 grupos são da área da educação, que, inclusive, é a área de conhecimento dominante no que se refere à quantidade de grupos de pesquisa e pesquisadores – somando-se 32.982 pessoas. A propósito de conhecimento, evidenciando a grandiosidade da área da educação, a segunda área com maior número de registros é a medicina, agregando 1.619 grupos de pesquisa. Por se tratar de dados do ano de 2016, é possível que haja uma variação numérica, uma vez que os grupos conseguem ser registrados e certificados a qualquer momento, assim como descredenciados do DGP/CNPq. Desse universo de 3.595 grupos de pesquisa na área da educação, chegou-se, como explicitado anteriormente, a 28 grupos sobre Educação de Jovens e Adultos e são esses que são apresentados no decorrer deste capítulo.

Para iniciar o processo de aproximação e refinamento do escopo de teses a serem analisadas, optou-se pela identificação dos grupos e suas pesquisas e o desenvolvimento do estado do conhecimento dos estudos que privilegiaram a Educação de Jovens e Adultos como campo de investigação – os demais pesquisadores e suas produções podem ser observados no quadro presente no Apêndice III. A seguir, situa-se o quadro com a temporalidade dos grupos de pesquisa.

Quadro 3 – Grupos de pesquisa sobre EJA no Brasil, organizados por temporalidade

N.	Ano de formação	Grupo de Pesquisa	Instituição
1	1995	Juventude e Práticas Educativas em Educação de Jovens e Adultos (GP1)	Universidade de São Paulo – USP
2	1997	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GP2)	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
3	1999	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (GP3)	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
4	2003	Políticas Públicas, Educação Permanente e Práticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (GP4)	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
5	2003	Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GP5)	Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

6	2006	Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (GP6)	Universidade Federal Fluminense – UFF
7	2006	Educação de Jovens e Adultos em Espaços Escolares e Não Escolares (GP7)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
8	2006	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GP8)	Universidade de Pernambuco – UPE
9	2007	Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo (GP9)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
10	2008	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (GP10)	Universidade Federal de Alagoas – UFAL
11	2010	Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GP11)	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
12	2010	A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro (GP12)	Universidade Federal da Paraíba – UFPB
13	2010	PROEJA Grupo Cabedelo (GP13)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
14	2010	Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (GP14)	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
15	2010	Aprendizados ao Longo da Vida: Sujeitos, Políticas e Processos Educativos (GP15)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
16	2012	Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade (GP16)	Universidade do Estado da Bahia – UNEB
17	2012	Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (GP17)	Universidade Federal Fluminense – UFF
18	2014	Pesquisas e Estudos em Letramentos de Jovens e Adultos (GP18)	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
19	2015	Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: a Pesquisa a Serviço da Prática Educativa (GP19)	Universidade Federal da Paraíba – UFPB
20	2015	Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GP20)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
21	2016	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GP21)	Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
22	2017	Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos (GP22)	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA
23	2018	Educação, Questões de Aprendizagem e Sistema de Crenças (GP23)	Universidade Estadual de Goiás – UEG
24	2018	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e	Universidade Federal Rural do

		Adultos (GP24)	Rio de Janeiro – UFRRJ
25	2018	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GP25)	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
26	2018	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e em Políticas Públicas (GP26)	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
27	2018	Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais (GP27)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
28	2019	Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GP28)	Instituto Federal de Alagoas - Matriz – IFAL

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

Na sequência, após a identificação dos grupos no quadro 3, são apresentados os grupos e suas teses e a análise do panorama atual dos grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seguindo a mesma ordem desse quadro.

### 2.2.1 GP 1: Juventude e Práticas Educativas em Educação de Jovens e Adultos

O mais antigo dos grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos, chamado *Juventude e práticas educativas em Educação de Jovens e Adultos*, foi fundado no ano de 1995 na Universidade de São Paulo e, hoje, é liderado pela professora Marília Pontes Esposito e pelo professor Sérgio Haddad. O grupo compreende duas linhas temáticas: o campo da educação de jovens e adultos escolar e não escolar e os estudos sobre juventude, sendo que essas linhas temáticas estão subdivididas em linhas de pesquisa, quais sejam: ação coletiva, movimentos sociais e gerações; educação de jovens e adultos; educação não escolar; jovens estudantes universitários; jovens, trabalho e escola; juventude e participação política; políticas públicas para jovens; sociabilidade juvenil. Entre estudantes, pesquisadores e egressos somam-se 48 pessoas envolvidas no GP 1.

O GP 1 produziu dois importantes estados da arte para a área da EJA, disponíveis no site Observatório de Juventude da Universidade Federal Fluminense<sup>29</sup> e do Programa de Pós-graduação em Educação - Currículo da PUC/SP. Atualmente, de acordo com informações

<sup>29</sup> Link para acesso: <http://www.observatoriojovem.uff.br/>.

disponibilizadas na página do GP no site do DGP/CNPq<sup>30</sup>, o grupo desenvolve pesquisas na área de juventude universitária e ensino médio, grupos juvenis e práticas culturais, incluindo a participação política, as formas atuais de associativismo, ação coletiva, a sociabilidade de jovens moradores de áreas urbanas e processos de transição para vida adulta. No eixo da educação de adultos, desenvolve pesquisas e avaliação de políticas e programas de educação de pessoas jovens e adultas e de práticas educativas escolares e não escolares, com destaque para as análises sobre: diversidades e desigualdades de gênero, raça, classes sociais e territórios.

Esse grupo possui 14 pesquisadores com teses concluídas, no entanto, apenas três teses foram identificadas referentes ao campo da Educação de Jovens e Adultos, vistas no quadro que segue. Atenta-se que a ordenação de todos os quadros referentes ao levantamento de teses está vinculada ao ano de defesa da pesquisa, da conclusão mais remota até a mais recente. Esses dados foram coletados a partir das informações inseridas na plataforma lattes pelos próprios pesquisadores, no âmbito da categoria *formação acadêmica*.

Quadro 4 – Levantamento das teses sobre EJA GP1

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Sergio Haddad	Estado e educação de adultos (1964 - 1985) – Defesa: USP/1991	Celso de Rui Beisiegel	Texto original não encontrado on-line.	
2	Maria Clara Di Pierro	As políticas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999 – Defesa: PUC/SP/2000	Sérgio Haddad	A pesquisa situa a história das políticas públicas de educação básica de jovens e adultos do período de redemocratização da sociedade e das instituições políticas brasileiras. Analisa a evolução do financiamento público e dos índices de cobertura escolar na educação básica de jovens e adultos, traçando o perfil do atendimento educacional destinado a esse grupo etário. Estabeleceu-se uma periodização que distingue um primeiro momento de legitimação pública e consolidação jurídica do direito da população jovem e adulta ao ensino fundamental público e gratuito (1985-1989), ao qual seguiu-se um período em que esse direito vem sendo destituído nos planos simbólico e das políticas públicas efetivas (1990-1999).	<a href="http://mariaclaradipierro.com.br/wp-content/uploads/2016/12/tese-doutorado.pdf">http://mariaclaradipierro.com.br/wp-content/uploads/2016/12/tese-doutorado.pdf</a>
3	Roberto Catelli Junior	Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e certificação: um	Maria Clara Di Pierro	Compreender, a partir de uma perspectiva comparada, as políticas públicas de certificação de jovens e adultos por meio de exames nacionais para pessoas jovens e	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/481">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/481</a>

<sup>30</sup> Link para acesso ao espelho do grupo de pesquisa Juventude e práticas educativas em Educação de Jovens e Adultos: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6688843006036154](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6688843006036154).

		estudo comparado entre Brasil, Chile e México – Defesa: USP/2016		adultas desenvolvidas no Brasil, Chile e México. A análise leva em conta também a inserção dessas políticas em uma governança internacional, mediada por organismos como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO, responsável pela organização das CONFINTEA. A pesquisa realizada indicou que nos três países estudados a política de exames nacionais para a educação de jovens e adultos revela-se como estratégia de baixo custo para a certificação que compromete a possibilidade de um processo adequado de preparação dos candidatos e também dos próprios exames.	34/tde-15092016-144248/pt-br.php
--	--	--	--	---	----------------------------------

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

Os dados acima mostram as três teses elaboradas sobre a área da EJA. Salta aos olhos a linha de continuidade de pesquisa, passando de orientador para orientando, que replica o interesse na área de estudo, encontrando-se os três no mesmo grupo de pesquisa: Sérgio Haddad é orientador de tese de Maria Clara Di Pierro que, por sua vez, é orientadora da pesquisa de Roberto Catelli Junior.

Sérgio Haddad é um autor de grande expressão para o campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos, tendo sido orientado em sua pesquisa doutoral por Celso de Rui Beisiegel (1935 – 2017), que, por sua vez, foi orientando de Florestan Fernandes (1920 – 1995), notável sociólogo, professor e político brasileiro, defensor da sociologia como ciência e inserido nas lutas pelo ensino público, laico e gratuito. Todos esses pesquisadores vinculados à Universidade de São Paulo. Além de Sérgio Haddad, Celso de Rui Beisiegel também orientou Marília Pontes Sposito, líder deste GP, e que foi orientadora de oito das 14 teses desenvolvidas pelos pesquisadores do grupo, incluindo os trabalhos de Juarez Tarcisio Dayrell e Paulo Cesar Rodrigues Carrano, autores referências nos estudos sobre juventude.

Pode-se notar, que as duas pesquisas localizadas nesse GP se debruçam sobre a temática de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

### **2.2.2 GP 2: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**

O *GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos* – iniciou suas atividades no ano de 1997 e, atualmente, é liderado pelas professoras Nima Imaculada Spigolon e Sandra Fernandes Leite. O GP 2 é vinculado à Universidade Estadual

de Campinas, na Faculdade de Educação, enfocando suas atividades de estudos e pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com informações disponibilizadas na página do GP 2 no site do DGP/CNPq<sup>31</sup>, o grupo caracteriza-se por desenvolver diálogos interdisciplinares numa perspectiva emancipatória tendo como interlocutores autores clássicos e contemporâneos, dando ênfase especial ao pensamento de Paulo Freire, assim como examina criticamente as políticas públicas para a EJA, com destaque para o papel do Estado, os elementos articuladores da política, em nível nacional e internacional (financiamento, formação de professores e gestores) e suas relações intersetoriais. O GP 2 apresenta as seguintes linhas de pesquisa: a política de educação do campo; educação de jovens e adultos; educação e integração social; educação popular movimentos sociais; metodologia do ensino para a EJA; pensamento e práxis de Paulo Freire; pensamento pós colonial; política pública para a Educação de Jovens e Adultos. Entre estudantes, pesquisadores e egressos somam-se 68 pessoas envolvidas no GP 2. Este grupo possui 17 pesquisadores com teses concluídas e as com foco na EJA estão relacionadas no quadro abaixo.

Quadro 5 – Levantamento das teses sobre EJA GP2

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Sonia Giubilei	Trabalhando com adultos, formando professores – Defesa: UNICAMP/1993	Newton Cesar Balzan	Analisar a especificidade da formação do professor de adultos, para o que se buscaram os cursos de licenciatura responsáveis por essa formação. Analisou-se a importância do ensino formal para adultos, sendo a sala de aula e o professor dois elementos essenciais.	<a href="http://repositorio.unicamp.br/js-pui/handle/REPOSIP/253764">http://repositorio.unicamp.br/js-pui/handle/REPOSIP/253764</a>
2	Silmara de Campos	Histórias e memórias de educandos e educadores na constituição da identidade do Projeto Educativo de Integração Social-PEIS: referências em políticas públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos e formação de educadores – Defesa: UNICAMP/2004	Sonia Giubilei	Vislumbrou-se indicar referências para a proposição de políticas públicas e institucionais para a Educação de Jovens e Adultos, imbricadas na formação de educadores, como, também, para a produção teórica dirigida a uma pedagogia do adulto.	<a href="http://repositorio.unicamp.br/js-pui/handle/REPOSIP/252724">http://repositorio.unicamp.br/js-pui/handle/REPOSIP/252724</a>
3	Adriana Medeiros Farias	Uma experiência de Consultoria em Educação de Jovens e Adultos no semi-árido do Piauí: os limites das ações do governo	Sonia Giubilei	A tese tem por objetivo analisar a experiência realizada no estado do Piauí, no período de junho a dezembro de 2007, em 50 municípios, desvelando a forma e conteúdo do desenvolvimento da Consultoria e problematizando-a	<a href="http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251701/1/F">http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251701/1/F</a>

<sup>31</sup> Link para acesso ao espelho do grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/26660>.

		federal nas políticas públicas – Defesa: UNICAMP/2009		como expressão de terceirização das ações do governo federal nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, com a consequente precarização das relações de trabalho. A pesquisa identifica a permanência da subalternidade da EJA nas políticas do governo, apesar dos esforços empreendidos.	arias_AdrianaMedeiros_D.pdf
4	Marli Pinto Ancassuerd	Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no ABC Paulista – Defesa: USP/2009	Celso De Rui Beisiegel	Tem como foco programas, projetos e ações concebidos e implementados pelos governos locais dos municípios que compõem o ABC Paulista, em parceria com a sociedade civil. O estudo evidenciou a concretização da luta por direitos e pela garantia à participação social dos jovens e adultos, o estabelecimento de novos atores a ampliação e o fortalecimento da esfera pública.	<a href="https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-161941/publico/MarliPintoAncassuerd.pdf">https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-161941/publico/MarliPintoAncassuerd.pdf</a>
5	Geruza Cristina Meirelles Volpe	O Financiamento da Educação de Jovens e Adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas – Defesa: UNICAMP/2010	Sonia Giubilei	Procurou compreender a problemática de financiamento da EJA no quadro geral da política, das finanças públicas e de direito tributário perscrutado no referencial teórico. Para entender o que ocorre nos Municípios pesquisados, pautou-se em três categorias: as condições de oferta da rede municipal de ensino; a sua capacidade financeira e o seu Gasto Público em Educação (de Jovens e Adultos). Conclui-se que o Financiamento da Educação de Jovens e Adultos é dimensão ainda não realizada da democratização do Estado brasileiro, visto que, nos três níveis administrativos, no período focalizado pelo trabalho (1996 a 2006), apesar da grande variação de magnitudes, os gastos com EJA mantiveram-se em níveis muito baixos em comparação a outros níveis e modalidades de ensino.	<a href="http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251639/1/Volpe_GeruzCristinaMeirelles_D.pdf">http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251639/1/Volpe_GeruzCristinaMeirelles_D.pdf</a>
6	Andrea da Paixão Fernandes	Memórias e Representações Sociais de Jovens e Adultos - lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola – Defesa: UNICAMP/2012	Sonia Giubilei	A pesquisa objetiva investigar e analisar as memórias dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos em nível fundamental, e as representações sociais produzidas por esses sujeitos sobre a escola da infância, relacionando-as com as vivências escolares atuais. Permitiu considerar que a escola da EJA se constitui como espaço de referência para as pessoas que a ela retornam e que os eixos temáticos trabalho, aprender, professores e escola se destacam como mais relevantes para a reflexão sobre as relações estabelecidas entre esses jovens e adultos e a escola pública.	<a href="http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250789/1/Fernandes_AndreadaPaixao_D.pdf">http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250789/1/Fernandes_AndreadaPaixao_D.pdf</a>
7	Sandra Fernandes Leite	O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal – Defesa: UNICAMP/2013	Sonia Giubilei	Faz uma reconstrução do percurso histórico do direito ao acesso e da terminalidade da educação básica nas políticas públicas de atendimento à educação para jovens e adultos, buscando compreender as raízes do analfabetismo e o surgimento da demanda por educação para a modalidade EJA.	<a href="http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite_SandraFernandes_D.pdf">http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite_SandraFernandes_D.pdf</a>
8	Maria Lúcia de Queiroz Guimarães Hernandes	A Formação do Professor na Prática	Sonia Giubilei	Esta tese investigou as contribuições do Projeto Educativo de Integração Social	<a href="http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite_SandraFernandes_D.pdf">http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite_SandraFernandes_D.pdf</a>

		Educativa com Adultos. Contribuições do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS – Defesa: UNICAMP/2016		(PEIS) para o processo de formação de professores para alunos adultos. A análise evidenciou que a principal contribuição do PEIS ao processo de formação docente para o aluno adulto é possibilitar que esse professor em formação encontre um “lugar”, o “lugar” de professor aprendiz.	camp.br/js pui/bitstre am/REPO SIP/30502 8/1/Herna ndes_Mari aLuciade QueirozG uimaraes_ D.pdf
--	--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

Dos 17 pesquisadores, oito escreveram sobre Educação de Jovens e Adultos em suas teses. Observa-se a professora-pesquisadora Sonia Giubilei como uma importante orientadora de estudos na área, tendo sido responsável por seis trabalhos sobre EJA neste grupo de pesquisa. Esta pesquisadora foi orientada por Newton Cesar Balzan (1933 – 2019), importante pesquisador da educação brasileira com enfoque no ensino superior. Por sua vez, Newton Balzan desenvolveu sua pesquisa doutoral na Universidade Estadual Paulista, sob a supervisão de Amélia Americano Franco Domingues de Castro (1920 – ), notável autora na área da didática. Já Marli Pinto Ancassuerd, assim como Sérgio Haddad, também foi orientada por Celso de Rui Beisiegel, que também esteve na orientação de outra pesquisadora do GP.

As pesquisas acima expostas podem ser agrupadas em três categorias principais no âmbito da Educação de Jovens e Adultos: formação de professores com as pesquisas de Giubilei (1993) e Hernandes (2016); políticas públicas com as pesquisas de Campos (2004), Ancassuerd (2009), Farias (2009), Volpe (2010) e Leite (2013); sujeitos da EJA com o estudo de Fernandes (2012).

### 2.2.3 GP 3: Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

O grupo iniciou suas atividades no ano de 1995 na Universidade Federal de Minas Gerais, mas naquele momento era denominado Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos – GEJA. Segundo informações disponibilizadas na página do GP 3<sup>32</sup>, somente no ano de 1999 tornou-se *Núcleo de Educação de Jovens e Adultos*, mantendo a motivação inicial de criar um espaço para pesquisa e intercâmbio entre professores de diferentes áreas.

<sup>32</sup> Link para acesso ao site do grupo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: <https://neja.fae.ufmg.br/>



Atualmente são 15 pesquisadores cadastrados no DGP/CNPq, sob a liderança de Analise de Jesus da Silva e Heli Sabino de Oliveira, sendo que cinco deles desenvolveram estudos sobre EJA. Ao total, são 73 pessoas vinculadas a este grupo de pesquisa.

Quadro 6 – Levantamento das teses sobre EJA GP3

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Leôncio José Gomes Soares	Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas – Defesa: USP/1995	Celso de Rui Beisiegel	Texto original não encontrado on-line.	
2	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Discurso, memória e inclusão: Reminiscências da Matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental – Defesa: UNICAMP/2001	Dione Lucchesi de Carvalho	Focaliza a enunciação de reminiscências da Matemática Escolar por alunos da Educação Básica de Jovens e Adultos (EJA). A reconstrução e a exibição de uma certa intimidade com um gênero discursivo típico da instituição escolar são aqui compreendidas como estratégias decisivas adotadas pelos sujeitos 'alunos da EJA' para forjar e justificar sua inclusão no universo socialmente valorizado da cultura escolar.	<a href="http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253314">http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253314</a>
3	Heli Sabino de Oliveira	Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos – Defesa: UFMG/2012	Leôncio José Gomes Soares	Descreve e analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços religiosos, vinculados a Rede Municipal da Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Observa-se que os espaços educativos dos grupos religiosos que cedem salas para RME/BH não são neutros. Seus arranjos arquitetônicos, seus signos suas imagens se articulam com sistemas de significação e de representação da sociedade e da natureza, procurando forjar identidades sociais e religiosas particulares. A educação de jovens e adultos leva, assim, as marcas do catolicismo, do pentecostalismo, do espiritismo e do candomblé, conforme o espaço que se estabelece.	<a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-94WK6V">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-94WK6V</a>
4	Ana Rafaela Correia Ferreira	A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: perspectivas de educadores e professores de matemática – Defesa: UFMG/2016	Maria Laura Magalhães Gomes	Elaborou-se compreensões sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e o ensino de Matemática em cursos oferecidos pela Rede Pública Municipal de Educação de Betim (Minas Gerais) no período de 1988 a 2007. Interessou-nos analisar como os profissionais concebiam a sua relação com os estudantes jovens e adultos, com a Matemática e com o ensinar e o aprender Matemática nessa modalidade de ensino. Os resultados encontrados evidenciam o desejo e a tentativa dos sujeitos de repensar a organização administrativa e	<a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AR8FTQ">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AR8FTQ</a>

				pedagógica da EJA, buscando um ensino que atendesse as demandas dos estudantes, mesmo com a adoção de práticas pedagógicas muito semelhantes às realizadas no ensino regular.	
5	Denise Alves de Araujo	Vivência e Instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA – Defesa: UFMG/2017	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Texto original não encontrado on-line.	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

As três pesquisas que foram localizadas no meio on-line podem ser categorizadas em: ensino de matemática com as pesquisas de Fonseca (2011) e Ferreira (2016); espaços da EJA com a pesquisa de Oliveira (2012) – nesse caso, o espaço religioso.

Celso de Rui Beisiegel também aparece aqui como orientador de um dos mais importantes autores para o campo da Educação de Jovens e Adultos, Leôncio José Gomes Soares. Este autor e pesquisador esteve à frente da orientação de Heli Sabino de Oliveira, que, por sua vez, tem orientações no nível de mestrado no âmbito da EJA.

Alerta o fato de que foram explicitadas as linhas de orientação apenas dos sujeitos representativos e recorrentes nos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, para tanto, foram avaliadas as informações contidas no currículo lattes de cada pesquisador.

#### **2.2.4 GP 4: Políticas Públicas, Educação Permanente e Práticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos**

O grupo de pesquisa *Políticas Públicas, Educação Permanente e Práticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos* foi fundado no ano de 2003, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Hoje é liderado pelas pesquisadoras Rita de Cássia da Silva Oliveira e Paola Andressa Scortegagna. Nesse grupo, nenhuma tese sobre Educação de Jovens e Adultos foi identificada, percebe-se o foco principal nas questões relativas à pessoa idosa. Não obstante, são 27 pessoas que participam das atividades desenvolvidas pelo GP, grande parte com estudos em desenvolvimento no nível doutoral e oito são pesquisadoras.

### 2.2.5 GP 5: Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos

O NEPEJA – Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos – é vinculado à Universidade do Estado de Minas Gerais e desenvolve atividades desde o ano de 2003. São 25 pessoas no GP e, destas, 15 são pesquisadores. Dentre todas, há 11 pesquisas em nível doutoral e duas são dedicadas às questões da EJA, apresentadas a seguir.

Quadro 7 – Levantamento das teses sobre EJA GP5

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Ana Catharina Mesquita de Noronha	Os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA – Defesa: UFMG/2013	Leôncio José Gomes Soares	Compreender os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos. Pôde-se reconhecer em cada sujeito pesquisado um ator social protagonista de sua história, marcada por condições precárias de vida, injustiças e exclusão social. Observou-se que as bases de seus pensamentos sobre os conhecimentos escolares estão em suas vivências socioculturais, indicando diferentes possibilidades de leitura e interpretação desses conhecimentos.	<a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EFF5D">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EFF5D</a>
2	Maria Cristina da Silva	A Escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula – Defesa: UFMG/2016	Carmem Lucia Eiterer	Objetiva-se apresentar processos de aquisição da leitura e da escrita de mulheres em privação de liberdade de uma escola em uma unidade prisional no estado de Minas Gerais. A escola aparece como necessária mediante o cumprimento da lei e é reafirmada pelo presídio como importante para remição de pena e ressocialização das detentas. Para elas, a sala de aula vai além de aprender ler e escrever, é um espaço fora da cela, de convívio com outros que não estão no cárcere, de escuta para as questões pessoais, de aconselhamento. Os professores não possuem qualificação para atuarem na EJA nas prisões.	<a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA3F95">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA3F95</a>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

Nesse grupo é possível encontrar mais uma orientação de Leôncio Soares, no trabalho de Ana Catharina Mesquita de Noronha. Carmen Lucia Eiterer é uma importante orientadora do campo da EJA, tendo encaminhados dezenas de pesquisas em nível de mestrado e doutorado na UFMG, tanto no que se refere à EJA quando à educação popular.

As duas pesquisas são distintas entre si, e podem ser separadas entre as categorias sujeitos da EJA, com a pesquisa de Noronha (2013) e espaços da EJA – entrecruzado com o espaço prisional, na pesquisa de Silva (2016).

## 2.2.6 GP 6: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

O grupo *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – EJATRAB* – é liderado pelas pesquisadoras Sonia Maria Rummert e Jaqueline Pereira Ventura e vinculado à Universidade Federal Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, tendo sido fundado no ano de 2006 e agregando, no recente registro, 12 pessoas.

De acordo com informações disponibilizadas no site do grupo no DGP/CNPq<sup>33</sup>, há uma linha de pesquisa denominada Reconstrução histórica da relação Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Ainda de acordo com informações contidas no site, o GP repercutiu de forma significativa na formação de profissionais da educação que atuam nas redes públicas do Estado do Rio de Janeiro, com trabalhos de longo prazo realizados junto a redes municipais da região metropolitana. A essas atividades se somam mais de 20 artigos publicados em diferentes periódicos, mais de dez capítulos de livros e oito livros publicados/organizados, sempre sobre a EJA. Das seis pessoas destacadas como pesquisadoras, quatro são em nível de doutorado e apenas uma produziu estudo com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, apresentada a seguir.

Quadro 8 – Levantamento das teses sobre EJA GP6

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Jaqueline Pereira Ventura	Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira – Defesa: UFF/2008	Sonia Maria Rummert	Apreender e analisar as concepções de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em disputa no Brasil contemporâneo. A análise empreendida na parte final da tese ressalta que atualmente, em relação à EJA, mais do que negar o acesso à educação, o que prevalece são formas diferenciadas de acesso, que regulam a manutenção da distribuição diferenciada dos conhecimentos. O estudo aponta, neste capítulo conclusivo, para tensões, contradições e desafios	<a href="https://docplayer.com.br/10714404-Educacao-de-jovens-e-adultos-ou-educacao-da-classe-trabalhadora-concepcoes-em-disputa.html">https://docplayer.com.br/10714404-Educacao-de-jovens-e-adultos-ou-educacao-da-classe-trabalhadora-concepcoes-em-disputa.html</a>

<sup>33</sup> Link para acesso ao site do grupo Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/218300>

				presentes nas lógicas de manutenção e de superação da ordem social, na EJA, na contemporaneidade brasileira.	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

A pesquisa de Jaqueline Pereira Ventura delimita-se à categoria epistemologia da EJA, tendo sido supervisionada pela pesquisadora Sonia Maria Rummert. Por seu turno, Sonia Rummert foi orientada, em sua pesquisa de doutorado, por Leandro Augusto Marques Coelho Konder (1936 – 2014), um dos principais divulgadores do marxismo no Brasil a partir dos anos 1960, sendo referência intelectual para grande parte dos estudos sobre a filosofia da práxis. Já o orientador de Leandro Konder foi o filósofo e crítico de arte Gerd Bornheim (1929 – 2002), estudioso de Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre e Bertold Brecht e dos filósofos Pré-Socráticos.

### 2.2.7 GP 7: Educação de Jovens e Adultos em Espaços Escolares e Não Escolares

O grupo *Educação de Jovens e Adultos em Espaços Escolares e Não Escolares* foi fundado no ano de 2006, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, as pesquisadoras Ana Cláudia Ferreira Godinho e Aline Lemos da Cunha Della Libera são as líderes do GP, que integra 38 pessoas. Desse total, 12 são pesquisadores, nove em nível doutoral e, referente à EJA, há quatro teses publicadas.

Quadro 9 – Levantamento das teses sobre EJA GP7

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Evandro Alves	Práticas de Escrita e Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos: novelas paralelas – Defesa: UFRGS/2006	Margarete Axt	Objetiva registrar práticas de escrita num agenciamento específico no encontro entre coletivos da Educação de Jovens e Adultos e tecnologias digitais, numa instância educacional, voltada para o ensino fundamental. A existência de outras relações de imagens que não as molarmente preconizadas pelas práticas de (ensino da) escrita visam a ser vetores de problematizações sobre o que está em jogo, em termos de dinâmicas de relações entre imagens, quando se engendram práticas de escrita no encontro com as tecnologias digitais nas fases iniciais da EJA.	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12183">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12183</a>
2	Sita Mara Lopes Sant'Anna	Os Sentidos nas Perguntas dos	Regina Maria Varini Mutti	Tese enfoca os processos de significação nos espaços	<a href="https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/">https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/</a>

		Professores da Educação de Jovens e Adultos – Defesa: UFRGS/2009		escolarizados da formação continuada de professores da EJA, dirigidos especialmente ao sujeito-professor, o qual, atingido pelas políticas de implementação da EJA, realiza sua formação para atuar nessa posição. Os sentidos produzidos pelos professores, ao longo do período, demarcaram o seu pertencimento e identificação, enquanto profissionais atuantes nesse novo e especial lugar de dizer em que se constitui a EJA.	handle/10183/18268/000727767.pdf?sequence=1
3	Nelton Luis Dresch	Assistência técnica e extensão rural como educação de jovens e adultos contemporânea no campo: uma construção de indicadores territoriais de avaliação participativa da formação profissional na agricultura familiar – Defesa: UFRGS/2012	Fabio de Lima Beck	Esta tese discute a situação-problema de como perceber, registrar, interpretar e representar a complexidade da construção de um método de Avaliação Participativa de Assistência Técnica e Extensão Rural, como formação profissional de agricultores e agricultoras familiares, considerando pressupostos da Educação de Jovens e Adultos Contemporânea no Campo, então configurada e do Etnodesenvolvimento.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70018
4	Ana Cláudia Ferreira Godinho	A experiência escolar na Educação Profissional integrada à EJA: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula – Defesa: UNISINOS/2012	Edla Eggert	Esta tese aborda a experiência escolar de mulheres estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A tese é de que a análise das relações de saber estabelecidas por estas estudantes em sua experiência escolar visibiliza os saberes que marcam as experiências – tanto a escolar quanto as não escolares – das mulheres, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias das mulheres no contexto escolar.	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4424

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

As quatro pesquisas supracitadas podem ser dispostas em quatro categorias distintas, separadamente: prática pedagógica com a pesquisa de Alves (2006); sujeitos da EJA com a pesquisa de Godinho (2012); formação de professores com a pesquisa de Sant’Anna (2009); espaços da EJA com a pesquisa Dresch (2012) – neste caso o campo.

Dentre as orientações identificadas, chama a atenção que o orientador de mestrado de Fabio de Lima Beck – que por sua vez foi orientador de tese de Nelton Luis Dresch – foi Dermeval Saviani, importante pesquisador nas áreas da educação, políticas públicas e entusiasta da Pedagogia Histórico-Crítica. Este último foi orientado, em sua tese doutoral,

pelo célebre professor Joel Martins (1920 – 1993), um dos importantes desenvolvedores da pós-graduação no Brasil e protagonista na defesa da ciência e da universidade no país.

### **2.2.8 GP 8: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**

O grupo *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos* não possuía, no momento da coleta de dados, teses na área da Educação de Jovens e Adultos. É importante destacar que esse GP é vinculado à Universidade de Pernambuco e liderado pelos professores Waldênia Leão de Carvalho e Ernani Martins dos Santos. Ao todo, são 33 pessoas que participam do grupo, sendo que destas, sete são pesquisadores e cinco em nível doutoral.

### **2.2.9 GP 9: Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo**

O grupo *Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo* é liderado pelos professores Mônica de la Fare e Guilherme Carlos Corrêa e é vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Não foram identificadas teses na área da Educação de Jovens e Adultos no momento da coleta dos dados. O grupo apresenta 19 pessoas registradas, sendo que cinco estão na categoria de pesquisadores.

### **2.2.10 GP 10: Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos**

O *Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – MULTIEJA* – foi fundado no ano de 2008, vinculado à Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é liderado pelos pesquisadores Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Jailson Costa da Silva. Este grupo é formado por 48 pessoas e, dentre elas, 11 na natureza de pesquisadores em nível doutoral.

De acordo com informações disponibilizadas na página do GP no site do DGP/CNPq<sup>34</sup>, o grupo é constituído pelas seguintes linhas de pesquisa: alfabetização e letramento de jovens e adultos; educação de jovens, adultos e idosos; educação continuada, currículo e práticas culturais; educação de jovens e adultos; educação e linguagem; gêneros do

---

<sup>34</sup> Link para acesso ao espelho do grupo de pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/23202>

discurso; história e política; linguística aplicada; mídia e educação. Abaixo, segue quadro com as sete teses sobre Educação de Jovens e Adultos, identificadas como produção dos pesquisadores do GP10.

Quadro 10 – Levantamento das teses sobre EJA GP10

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Jane Paiva	Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos – Defesa: UFF/2005	Osmar Fávero	Texto original não encontrado on-line.	
2	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Letramento: as marcas da oralidade nas produções escritas dos alunos jovens e adultos – Defesa: UFAL/2002	Maria Francisca Oliveira Santos	Texto original não encontrado on-line.	
3	Abdizia Maria Alves Barros	Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação: SEMED, Maceió – Defesa: PUC/SP/2013	Isabel Franchin Cappelletti	Texto original não encontrado on-line.	
4	Adriana Cavalcanti dos Santos	O Ensino da Leitura na Educação de Jovens e Adultos: o movimentum de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa – Defesa: UFAL/2014	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Compreender o movimentum de significar e ressignificar as práticas de ensino da leitura, no processo de pesquisa formação em contexto colaborativo de formação continuada, envolvendo duas professoras da EJA, em duas escolas públicas: uma estadual e outra municipal. Os resultados indicam que as professoras das escolas significaram e ressignificaram de forma singular as práticas de ensino da leitura no contexto em que os gêneros textuais foram transformados em objetos de estudo, e que numa dimensão interativa, entre universidade-escola, saberes foram gerados, no sentido de compreender a natureza complexa de um processo de pesquisa formação colaborativa.	<a href="http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2602">http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2602</a>
5	Divanir Maria de Lima Reis	O Cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos: compreensão dos (des)encontros entre juventudes e escola – Defesa: UFAL/2017	Rosemeire Reis	Investigação do cotidiano escolar dos jovens na/da EJA a partir da leitura desse cotidiano como espaço reinventado por seus praticantes. Os achados trouxeram o cotidiano do sentimento de não pertencimento a um lugar historicamente destinado aos adultos. Por outro lado, eclodiram táticas que reinventaram os modos de ser e fazer na/da escola.	<a href="http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1996">http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1996</a>
6	Valeria Campos Cavalcante	(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió – Defesa:	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	O objetivo central da tese foi compreender nos cotidianos escolares da EJA, a existência ou não de rupturas nos currículos	<a href="http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2417">http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2417</a>



		UFAL/2017		pensados-praticados, em salas de aula. O cotidiano escolar da EJA demonstrou a presença do Ainda-Não, que está vinculado à Sociologia das Emergências, substituindo o vazio da invisibilidade dos sujeitos nos currículos, por um futuro próximo, no qual estarão presentes possibilidades plurais e concretas, que se vão construindo numa perspectiva futura.	
7	Jailson Costa da Silva	A memória dos Esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão Alagoas – Defesa: UFAL/2018	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Teve como objetivo compreender – a partir da tessitura das histórias e memórias, como os sujeitos do sertão alagoano experienciaram e ressignificaram as ações culturais desenvolvidas pelo Mobral em um contexto de Ditadura civil-militar. Perceberam-se as contribuições e ressignificações que foram possíveis no contexto da investigação, entre elas a apropriação dos artistas locais das ações culturais desenvolvidas em um Movimento marcado pela Ditadura.	<a href="http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3214">http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3214</a>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

As quatro pesquisas que foram localizadas podem ser classificadas de tal modo: prática pedagógica com a pesquisa de Santos (2014); espaços da EJA – neste caso o espaço escolar – na tese de Reis (2017); currículo com a pesquisa de Cavalcante (2017); sujeitos da EJA com o estudo de Silva (2018).

Neste grupo é possível identificar a presença da professora Jane Paiva, que produz importantes investigações sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos, tendo sido orientada em seu estudo doutoral por Osmar Fávero. Por seu lado, Osmar Fávero esteve sob orientação de Dermeval Saviani. Também é destaque a presença da professora Marinaide Lima de Queiroz Freitas com significativa atuação nas orientações das pesquisas do grupo.

### 2.2.11 GP 11: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

O grupo *EPEJA – Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos* – é vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, tendo sido criado no ano de 2010 pela pesquisadora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Hoje, além da professora Maria

Hermínia, a liderança do grupo também é da pesquisadora Paula Cabral. São 67 pessoas que participam do GP11, sendo destas, 23 pesquisadores, 19 em nível doutoral.

Segundo informações constantes no site do grupo no DGP/CNPq<sup>35</sup>, o GP contempla cinco linhas de pesquisa, quais sejam: a educação de jovens e adultos em espaços de privação e restrição de liberdade; docência, formação e processos de escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos; estados do conhecimento nas pesquisas de EJA; formação de educadores e educação de jovens e adultos; sujeitos, tempos, espaços, processos educacionais e políticas públicas na EJA.

Dos 19 pesquisadores, 12 possuem teses sobre o campo da EJA. As pesquisadoras Jaqueline Pereira Ventura, Marinaide Lima de Queiroz Freitas também participam de outros GPs e suas pesquisas já foram contempladas nos quadros 6 e 8. Assim, no quadro abaixo são apresentadas as dez pesquisas localizadas sobre EJA.

Quadro 11 – Levantamento das teses sobre EJA GP11

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Sonia Maria Chaves Haracemiv	O Professor e o Programa de EJA de Curitiba - Repensando o afirmado, o negado e o sugerido – Defesa: PUC/SP/2002	Sérgio Haddad	O presente trabalho toma por base uma pesquisa elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em 1998, que objetivava analisar o programa de Educação de Jovens e Adultos implantado nas classes de alfabetização e Fase I (de 1ª a 4ª série) aplicado a 251 professores dos 7 núcleos, de 77 escolas da Rede Municipal de Ensino.	<a href="http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/haracemiv-sonia-maria-chaves.htm">http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/haracemiv-sonia-maria-chaves.htm</a>
2	Maria Margarida Machado	A Política de Formação de Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás na década de 1990 – Defesa: PUC/SP/2006	Sérgio Haddad	Objetivou entender a EJA como um campo pedagógico próprio e analisá-la na perspectiva da formação de seus professores com vistas a identificar as categorias que o demarcam e os referenciais teóricos que possibilitam a análise desse objeto. Aborda a análise dos programas de formação destinados aos professores que atuam na EJA, implementados pelo estado de Goiás, na década de 1990.	<a href="https://acervo.fe.ufg.br/index.php/politica-de-formacao-de-professores-que-atuam-na-educacao-de-jovens-e-adultos-em-goias-na-decada-de-1990">https://acervo.fe.ufg.br/index.php/politica-de-formacao-de-professores-que-atuam-na-educacao-de-jovens-e-adultos-em-goias-na-decada-de-1990</a>
3	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	A constituição da docência entre professoras da escolarização inicial de Jovens e Adultos – Defesa: UFSC/2006	Leda Scheibe	Um dos pressupostos da tese é a compreensão de que a constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos se dá pelas mediações das circunstâncias legais, pelas influências das concepções hegemônicas que permeiam a	<a href="https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88310">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88310</a>

<sup>35</sup> Link para acesso ao espelho do grupo Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/10005>

				formação e pelo exercício cotidiano no âmbito do próprio trabalho. Constitui-se a EJA não somente pela oferta da escolarização e viabilização da apropriação de saberes, mas também pelo fato de que os sujeitos jovens e adultos encontram nessa escola um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente.	
4	Tânia Regina Dantas	Professores de adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional – Defesa: Universitat Autònoma de Barcelona/2009	Joan Domingo Rué	Texto original não encontrado on-line.	
5	José Jackson Reis dos Santos	Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos – Defesa: UFRN/2011	Márcia Maria Gurgel Ribeiro	As conclusões da pesquisa permitem afirmar que a prática pedagógica, as experiências profissionais, o diálogo com outros sujeitos, os conhecimentos adquiridos na universidade e em outros espaços formativos são as principais fontes de saber dos participantes. Os saberes identificados exigem o desenvolvimento de um processo formativo rigoroso, técnico-científico e politicamente planejado.	<a href="https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18319/1/SaberesNecess%C3%A1riosDoc%C3%A1ncia_Santos_2011.pdf">https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18319/1/SaberesNecess%C3%A1riosDoc%C3%A1ncia_Santos_2011.pdf</a>
6	Adriana Regina Sanceverino	Os sentidos da mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos – Defesa: UNISINOS/2012	Danilo Romeu Streck	O objetivo geral que norteia a pesquisa é investigar as circunstâncias e condições necessárias para que se processem as mediações nas situações de ensino que potencializem para o(a) aluno(a) a aprendizagem do conteúdo que responda mais adequadamente à complexidade da EJA, e como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino.	<a href="http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4126">http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4126</a>
7	Maria do Socorro Ferreira dos Santos	De Patinho Feio a Cisne: Desafios da Implantação de uma Política Institucional para o PROEJA no IFAL – Defesa: UFSC/2014	Alexandre Fernandez Vaz e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (coorientação)	O estudo indica que as políticas públicas se configuraram, como fragmentadas e descontínuas do ponto de vista do público jovem e adulto trabalhador que busca uma profissionalização. Esse processo não é fácil, mas há uma necessidade de se pensar no PROEJA como política que merece a atenção devida, podendo até ser considerado o ‘Patinho Feio’, mas (re)conhecido a partir das suas diferenças, não precisando ser um belo Cisne, um ‘igual’ na sua essência entre as modalidades já existentes.	<a href="https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134917">https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134917</a>
8	Anderson Carlos Santos de Abreu	Bases Epistemológicas no Campo da Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Defesa: UFSC/2018	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	A tese sustentada neste trabalho é considerar a EJA como uma área de conhecimento e pesquisa para a educação, visto que ela apresenta uma estrutura teórica e sistemática de conhecimentos	<a href="https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194190">https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194190</a>

				produzidos, com a finalidade de proporcionar diferentes bases epistemológicas, as quais culminam para a efetiva consolidação e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como área de conhecimento e, portanto, de pesquisa, extensão e ensino.	
9	Samira de Moraes Maia Vigano	Sujeitos jovens e adultos LGBT: diálogos sobre gênero, sexualidade e escolarização – Defesa: UFSC/2019	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Objetiva-se compreender as influências das vivências escolares de sujeitos que hoje se autodeclaram LGBT, particularmente em relação àquelas relacionadas a gênero e sexualidade, buscando perceber como isso refletiu na constituição de suas identidades. Aponta-se como necessário um processo de escolarização mais acolhedor das diferenças sexuais e de gênero e uma formação docente que se articule com essas demandas.	<a href="http://www.uniedu.br/informacao/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/doutorado-4/770-sujeitos-jovens-e-adultos-lgbt-dialogos-sobre-genero-sexualidade-e-escolarizacao/file">http://www.uniedu.br/informacao/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/doutorado-4/770-sujeitos-jovens-e-adultos-lgbt-dialogos-sobre-genero-sexualidade-e-escolarizacao/file</a>
10	Paula Cabral	A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade: as apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as) – Defesa: UFSC/2019	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	A pesquisa objetivou compreender os aspectos que caracterizam os pressupostos educacionais da EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade, bem como as consequentes atribuições direcionadas aos (às) professores(as), tendo em vista o projeto educacional da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para o Brasil. Foi possível constatar um alinhamento entre as políticas para a EJA em prisões no país e a agenda educacional globalmente estruturada.	<a href="http://www.uniedu.br/informacao/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/doutorado-4/768-a-eja-nos-espacos-de-privacao-e-restricao-de-liberdade-as-apropriacoes-das-diretrizes-da-unesco-no-direcionamento-do-trabalho-de-professores-as/file">http://www.uniedu.br/informacao/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/doutorado-4/768-a-eja-nos-espacos-de-privacao-e-restricao-de-liberdade-as-apropriacoes-das-diretrizes-da-unesco-no-direcionamento-do-trabalho-de-professores-as/file</a>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

As pesquisas de Haracemiv (2002) e Santos (2014) podem ser classificadas na categoria políticas públicas; Machado (2006), Laffin (2006) e Santos (2011) na categoria formação de professores; a categoria prática pedagógica com a pesquisa de Sanceverino (2012); epistemologia com a pesquisa de Abreu (2018); sujeitos da EJA com a tese de Vigano (2019); por fim, a categoria espaços da EJA com o estudo de Cabral, neste caso o espaço de privação e restrição de liberdade (2019). Observa-se, no quadro anterior, que a tese de Dantas (2009) não foi localizada.

É possível verificar a professora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin como importante pesquisadora do grupo, tendo sido responsável pela orientação de diversos estudos

dos membros deste GP. Esta pesquisadora foi orientada, durante atividade doutoral, pela professora Leda Scheibe que, por sua vez, recebeu de Dermeval Saviani as orientações para sua própria pesquisa de tese. O grupo também conta com a participação de duas pesquisadoras que foram orientadas pelo já citado Sérgio Haddad: Sonia Maria Chaves Haracemiv e Maria Margarida Machado, que produzem expressivos estudos para o campo da EJA.

### 2.2.12 GP 12: A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro

O grupo *A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro* é liderado pelo pesquisador Erenildo João Carlos e foi fundado no ano de 2010, vinculado à Universidade Federal da Paraíba. O GP12 é composto por 33 pessoas e, na categoria de pesquisador, são cinco. No que se refere a teses sobre Educação de Jovens e Adultos, foram identificadas três pesquisas, listadas abaixo.

Quadro 12 – Levantamento das teses sobre EJA GP12

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Erenildo João Carlos	A formação do discurso sobre a educação de adultos no Brasil - 1889/1940 – Defesa: UFC/2005	Eliane Dayse Pontes Furtado	Partindo da tese de que a história da educação de adultos também foi produzida como um acontecimento da ordem do discurso, o presente estudo buscou investigar a formação do discurso sobre a educação de adultos no Brasil. A análise efetivada constatou que esse enunciado foi tecido, principalmente, a partir do entrelaçamento de três modalidades discursivas: a política, a jurídica e a educacional.	<a href="http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/42512">http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/42512</a>
2	José Ramos Barbosa da Silva	Educação de Jovens e Adultos: o "aprender a aprender" e a prática pedagógica de professores na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa – Defesa: UFC/2007	Eliane Dayse Pontes Furtado	O tema central deste trabalho é o conceito e a prática do aprender a aprender na EJA, procedendo-se à investigação, à análise e à descrição do modo de como esse processo é compreendido e vivenciado pelas docentes e pelos estudantes, da alfabetização à quarta série, em escolas municipais que atuam na EJA. Como conclusão, esta pesquisa apresenta que o aprender a aprender não seguiu nem segue um único método que possa ser sistematicamente descrito e reproduzido.	<a href="http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3127">http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3127</a>
3	Eduardo Jorge Lopes da Silva	Prática discursiva de formação de professores	José Batista Neto	Os resultados da pesquisa demonstraram que a formação dos professores alfabetizadores é	<a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3831">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3831</a>

		alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular – Defesa: UFPE/2011		praticada e caracterizada como sendo processual, sistemática e instrumentalizadora, partindo tanto das necessidades didático-pedagógicas de sala de aula, como das necessidades de ensino-aprendizagem dos operários alunos e do contexto em que eles se encontram inseridos como trabalhadores, cidadãos e seres humanos.	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

As três teses podem ser classificadas de tal modo: epistemologia com a pesquisa de Carlos (2005); prática pedagógica com a tese de Silva (2007); formação de professores com a pesquisa de Silva (2011).

Neste GP é interessante observar que os dois orientadores identificados no quadro acima desenvolveram seus processos de formação em nível doutoral em instituições estrangeiras: Eliane Dayse Pontes Furtado na *Faculty of Economics and Social Sciences Victorian University of Manchester*, na Inglaterra; José Batista Neto na *Université Paris V – René Descartes*, na França.

### 2.2.13 GP 13: PROEJA Grupo Cabedelo

Fundado no ano de 2010, o grupo de pesquisa *PROEJA Grupo Cabedelo* está, atualmente, sob a liderança dos professores Edilson Ramos Machado e Luciana Trigueiro de Andrade. Este GP é vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), sendo organizado nestas linhas de pesquisa: evasão escolar; perfil dos trabalhadores inseridos no PROEJA; práticas educativas em educação de jovens e adultos; práticas educativas no PROEJA, de acordo com dados da página do grupo no site do DGP/CNPq<sup>36</sup>. São oito pessoas articuladas no GP, onde cinco são pesquisadores, dois deles doutores, e uma tese produzidas sobre EJA, destacada no quadro abaixo.

É interessante destacar que o GP13 é vinculado também ao curso de formação inicial e continuada integrado ao ensino fundamental em Beneficiamento de Pescado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ofertado em uma parceria entre o IFPB e a prefeitura municipal de Cabedelo.

<sup>36</sup> Link de acesso ao espelho do grupo PROEJA Grupo Cabedelo: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/33869>

Quadro 13 – Levantamento das teses sobre EJA GP13

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Edilson Ramos Machado	Uma política de inclusão: os programas PROEJA e Certifc no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba IFPB – Defesa: UNINORTE/2012	Alain Saint-Saëns	Texto original não encontrado on-line.	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

A tese de Machado (2012) não pôde ser categorizada, pois não foi localizada em ambiente virtual.

#### 2.2.14 GP 14: Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos

O grupo *Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos – LIEJA* – é liderado pelo professor Enio José Serra dos Santos, tendo sido fundado no ano de 2010 no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. De acordo com as informações contidas na página do GP14 no site do DGP/CNPq<sup>37</sup>, as linhas de pesquisa do LIEJA são: formação de professores em EJA; geografia e educação de jovens e adultos; linguagem, sociedade e cultura em EJA; políticas de currículo e disciplinas escolares na EJA; trabalho e educação e políticas de educação básica e profissional de jovens e adultos.

Doze pessoas constituem o GP14, sendo que destas, sete estão registradas na categoria de pesquisador e seis são doutores. Foram identificadas quatro produções de tese no campo da EJA, sendo que a tese da professora Jaqueline Ventura, que também integra este GP, já foi destacada em outro grupo. Segue, abaixo, as produções do GP14 sobre Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 14 – Levantamento das teses sobre EJA GP14

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Enio José Serra dos Santos	Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares	Osmar Fávero	Investiga a forma com que a geografia escolar é concebida em diferentes propostas curriculares para a EJA. A pesquisa realizada indica	<a href="https://docplayer.com.br/81652176-Enio-jose-serra-dos-santos-educacao-">https://docplayer.com.br/81652176-Enio-jose-serra-dos-santos-educacao-</a>

<sup>37</sup> Link de acesso ao espelho do grupo Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/22607>

		– Defesa: UFF/2008		hibridismo que marca boa parte das políticas educacionais do então governo, bem como propicia reflexões em torno dos princípios e bases que podem contribuir para a construção de um processo de escolarização que tenha como horizonte a emancipação dos trabalhadores brasileiros.	geografica-de-jovens-e-adultos-trabalhadores-concepcoes-politicas-e-propostas-curriculares.html
2	Ana Paula de Abreu Costa de Moura	Alfabetização de Jovens e Adultos: consciência fonológica e desenvolvimento linguístico – Defesa: UFRJ/2009	Myrian Azevedo Freitas	O trabalho teve como objetivo investigar como os alfabetizando jovens e adultos constroem seus conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabética e qual o papel que as habilidades metalingüísticas de reflexão fonológica, designadas como consciência fonológica, assumem no processo de alfabetização.	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObrForm.do?select_action=&amp;co_obra=165698">http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObrForm.do?select_action=&amp;co_obra=165698</a>
3	Alessandra Nicodemos Oliveira Silva	O Trabalho Docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico – Defesa: UFF/2013	Clarice Nunes	Análise das práticas docentes de História no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro no período de 2010 a 2012. Verificar na realidade escolar as contradições e as perspectivas concretas do processo de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico no diálogo com a educação popular, o que implica um modo freireano de compreender o processo de formação de consciências, através da aplicação do método dialético em situação pedagógica.	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=545371">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=545371</a>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

As categorias encontradas nas pesquisas do quadro acima são: ensino de geografia, com a pesquisa de Santos (2008); sujeitos da EJA, com a pesquisa de Moura (2009); prática pedagógica, com a pesquisa de Silva (2013). Aqui, o professor Osmar Fávero também aparece como orientador de estudos de tese do pesquisador Enio José Serra dos Santos.

### 2.2.15 GP 15: Aprendizados ao Longo da Vida: Sujeitos, Políticas e Processos Educativos

*Aprendizados ao Longo da Vida: Sujeitos, Políticas e Processos Educativos* é um grupo de pesquisa vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, fundado no ano de 2010. A pesquisadora Jane Paiva é a atual líder do grupo que conta com as seguintes linhas de pesquisa: educação de jovens e adultos; formação de professores e políticas públicas



educacionais; alfabetização e formação de leitores e escritores jovens e adultos; cotidiano escolar e currículo; diversidade, formação humana, práticas educativas e culturais; educação em prisões; educação matemática e numeramento; educação, arte e manifestações culturais; juventudes educação e práticas culturais; memória da EJA e da educação popular; políticas públicas educacionais e sociais, segundo o que consta na página do GP15 no site do DGP/CNPq<sup>38</sup>.

O grupo é formado por 15 pesquisadores, 10 em nível doutoral, que se somam a um total de 27 pessoas. Deste montante, foram identificadas sete teses no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, apresentadas a seguir. Observa-se que a pesquisa da professora Jane Paiva já foi apontada em grupo anterior.

Quadro 15 – Levantamento das teses sobre EJA GP15

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Sonia Maria Schneider	Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA – Defesa: UFMG/2010	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Discute o desconforto de jovens e adultos, alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos no estabelecimento da escola como seu lugar. Buscou-se compreender os sentidos das práticas de numeramento e das relações geracionais na escola de EJA, configurados nas posições de sujeito quanto a seu pertencimento e inclusão no universo escolar.	<a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9LNM8K">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9LNM8K</a>
2	Francisco Canindé da Silva	Práticas Pedagógicas cotidianas na EJA: memórias, sentidos e traduções formativas – Defesa: UERJ/2016	Jane Paiva	Tem como sistema-de-interesses – práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas por professores da EJA no município de Açú, Rio Grande do Norte, no período de 2000 a 2010. Foram propostos quatro movimentos interdependentes à formação continuada de professores da educação de jovens e adultos: rememorar-reconhecer; potencializar-valorizar; traduzir-compartilhar e reconstruir-emancipar.	<a href="http://www.uern.br/controladepaginas/fe-dinter/arquivos/3534francisco%20caninda%20A9_da_silva_praticas_pedagogicas_cotidianas_da_eja.pdf">http://www.uern.br/controladepaginas/fe-dinter/arquivos/3534francisco%20caninda%20A9_da_silva_praticas_pedagogicas_cotidianas_da_eja.pdf</a>
3	Jupter Martins de Abreu Júnior	Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades – Defesa: UERJ/2017	Jane Paiva	Pretende compreender os fatores que dificultam ou favorecem o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos do Programa PROEJA do IFRJ, a partir da recontextualização da política na prática, sob a influência dos textos de diretrizes e de estratégias. As estratégias de favorecimento dos processos de acesso e permanência precisam superar as culturas já estabelecidas na	<a href="https://15e8112e-f8c7-42b8-a5a9-92603ee3d981.filesusr.com/ugd/427f1e_c14d0078f7b348b1864307084db9f522.pdf">https://15e8112e-f8c7-42b8-a5a9-92603ee3d981.filesusr.com/ugd/427f1e_c14d0078f7b348b1864307084db9f522.pdf</a>

<sup>38</sup> Link de acesso ao espelho do grupo Aprendizados ao Longo da Vida: Sujeitos, Políticas e Processos Educativos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/380530>

				Instituição, visando fomentar compreensões que induzam a novas práticas.	
4	Aline Cristina de Lima Dantas	Dignidade da pessoa humana: Proeja IFRJ e direito à educação – Defesa: UERJ/2018	Jane Paiva	Investigaram-se estratégias e práticas desenvolvidas no âmbito do Proeja, em busca de elementos que demonstrassem a efetivação do direito à educação de jovens e adultos no ensino médio técnico integrado à formação profissional no IFRJ. Partiu-se do pressuposto de que a enunciação de um direito não é suficiente para garanti-lo, exigindo a existência de políticas públicas enraizadas no Estado, o acompanhamento e a avaliação.	<a href="http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=9269&amp;processar=Processar">http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=9269&amp;processar=Processar</a>
5	Luciana Bandeira Barcelos	Participação e controle social na gestão financeira de Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro – Defesa: UERJ/2018	Jane Paiva	Texto original não encontrado on-line.	
6	Márcia Araújo Ribeiro Lima	Perspectivas e Percursos Teóricos-Metodológicos nas Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos Publicadas no Periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 1980 até 2016 – Defesa: UERJ/2019	Siomara Moreira Vieira Borba	Compreender como os pesquisadores da área da EJA têm operado com suas perspectivas teórico-metodológicas nas pesquisas desenvolvidas e publicadas no periódico RBEP, de 1980-2016. A maioria dos artigos se classificam como trabalhos empíricos porque apresentam dados estatísticos ou dados de pesquisa já realizadas por outros pesquisadores, mas com pouca análise e pouca ou nenhuma teorização. Esses artigos têm características de textos descritivos no que se refere ao nível de abordagem e de abstração do pesquisador porque registram somente a compreensão do autor em suas práticas de estudos e debates e em relatos de suas próprias experiências em trabalhos de sala de aula e de concepções formuladas por estudantes da EJA.	<a href="http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=11638&amp;processar=Processar">http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=11638&amp;processar=Processar</a>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

Das seis pesquisas em nível doutoral, cinco foram localizadas on-line e podem ser classificadas nas seguintes categorias: sujeitos da EJA, com o estudo de Schneider (2010); prática pedagógica, com a tese de Silva (2016); políticas públicas, com as pesquisas de Abreu Júnior (2017) e Dantas (2018); epistemologia, com a pesquisa de Lima (2019).

Neste grupo de pesquisa nota-se a inserção da professora Jane Paiva em diversas orientações de estudo, pesquisadores estes que permanecem atuantes na produção do conhecimento da área da Educação de Jovens e Adultos.

### 2.2.16 GP 16: Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade

O grupo de pesquisa *Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade – GREDHI* – foi formado no ano de 2012 na Universidade Estadual da Bahia. Atualmente o grupo é liderado pelas professoras Patrícia Lessa Santos Costa e Graça dos Santos Costa e é composto por duas principais linhas de pesquisa: educação de jovens e adultos, trabalho, movimentos sociais e vulnerabilidade; educação em direitos humanos, currículo e formação de jovens e adultos. O GP16 é constituído por 31 pessoas e, desta soma, sete estão registrados na categoria de pesquisador, sendo cinco em nível doutoral. Da coleta de dados, nenhuma tese foi identificada no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

### 2.2.17 GP 17: Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos

*O Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos – NEDEJA* – é um grupo de pesquisa formado em 2012, vinculado à Universidade Federal Fluminense. Seus líderes de grupo são os pesquisadores Osmar Favero e Elionaldo Fernandes Julião. Há uma linha de pesquisa que concentra os estudos do GP17, segundo informações da página do grupo no DGP/CNPq<sup>39</sup>, e as 39 pessoas nele envolvidas: práticas sociais e educativas de jovens e adultos.

São 18 pessoas registradas na categoria pesquisador, 17 em nível doutoral e, dentre estas, sete desenvolveram teses sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos. Observa-se que as pesquisadoras Jane Paiva, Jaqueline Ventura e Ana Cláudia Ferreira Godinho possuem trabalhos já registrados em outros grupos e não aparecem no quadro abaixo.

Quadro 16 – Levantamento das teses sobre EJA GP17

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Eliane Ribeiro Andrade	A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do último turno: produzindo outsiders – Defesa: UFF/2004	Osmar Fávero	Texto original não encontrado on-line.	
2	Gerson Tavares do Carmo	O enigma da Educação de Jovens e Adultos:	Yolanda Lima Lobo	Objetivou investigar os motivos das evasões e retornos à escola,	<a href="https://www.academia.edu/3727942">https://www.academia.edu/3727942</a>

<sup>39</sup> Link de acesso ao espelho do grupo Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/35794>

		um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social – Defesa: UENF/2010		sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social, por meio de um survey junto a 611 alunos de turmas de EJA de escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes. Partiu-se da hipótese de que os motivos para abandonar a escola, ou retornar a ela, não são predominantemente vinculados ao trabalho ou a uma necessidade de certificação para conquistar um posto de trabalho, como diz o senso comum.	0/TESE GERSON_TAVARES_E DITADO
3	Jacqueline Mary Monteiro Pereira	A experiência como princípio formativo nas trajetórias de professoras e professores da EJA - memórias de formação docente – Defesa: UFF/2018	Osmar Fávero	Texto original não encontrado on-line.	
4	Jorge Luiz Teles da Silva	O ciclo de políticas de leitura e os jovens e adultos no Brasil do século XXI – Defesa: UFF/2018	Osmar Fávero	Texto original não encontrado on-line.	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

Três pesquisas não foram localizadas on-line e não puderam ser categorizadas, já a tese de Carmo (2010) foi classificada como pertencente à categoria sujeitos da EJA na perspectiva da evasão escolar. Osmar Fávero destaca-se enquanto orientador de estudos de tese neste grupo de pesquisa.

### 2.2.18 GP 18: Pesquisas e Estudos em Letramentos de Jovens e Adultos

O grupo *Pesquisas e Estudos em Letramentos de Jovens e Adultos – PELEJA* – desenvolve atividades desde o ano de 2014, vinculado à Universidade Federal da Paraíba. A líder do GP18 é a pesquisadora Verônica Pessoa da Silva, que coordenada tais linhas de pesquisa: a alfabetização de jovens e adultos e suas interfaces com a educação popular; aprendizagem e educação especial na perspectiva da educação inclusiva; educação popular; ética, filosofia política e teoria da educação, segunda consta na página do GP no site do DGP/CNPq<sup>40</sup>. O grupo de pesquisa é formado por seis pessoas, sendo que destas, quatro são pesquisadores e três em nível doutoral. Não foram identificadas teses no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

<sup>40</sup> Link de acesso ao espelho do grupo Pesquisas e Estudos em Letramentos de Jovens e Adultos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/473978>

### 2.2.19 GP 19: Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: a Pesquisa a Serviço da Prática Educativa

O grupo *Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: a pesquisa a serviço da prática educativa* é vinculado à Universidade Federal da Paraíba, tendo iniciado as atividades no ano de 2015. Hoje, é liderado pelos professores Luiz Gonzaga Gonçalves e Quezia Vila Flor Furtado, contendo as seguintes linhas de pesquisa: educação escolar indígena e educação popular; os jovens e os desafios docentes na educação de jovens e adultos; sociabilidade e escolarização na educação de jovens e adultos, de acordo com a página do grupo no site do DGP/CNPq<sup>41</sup>. O GP19 é formado por 18 pessoas, três delas pesquisadoras, que não produziram estudos, no nível doutoral, sobre as questões da Educação de Jovens e Adultos.

### 2.2.20 GP 20: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

O grupo *Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos* foi formado no ano de 2015, no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os pesquisadores Liliam Cristina Caldeira e Antonio Lino Rodrigues de Sá são os atuais líderes do GP. Segundo informações constantes na página do GP20 no site do DGP/CNPq<sup>42</sup>, o grupo é composto pelas seguintes linhas de pesquisa: analfabetismo e alfabetização de jovens e adultos; currículo e práticas pedagógicas em EJA; formação de professores para a EJA; políticas de educação de jovens e adultos; sujeitos da educação de jovens e adultos. O grupo é constituído por seis pessoas, dentre estas, quatro são pesquisadoras, três em nível doutoral. Foram identificadas duas teses produzidas sobre Educação de Jovens e Adultos, apresentadas a seguir.

Quadro 17 – Levantamento das teses sobre EJA GP20

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Elielma Velasquez de Souza Maiolino	Política educacional para jovens e adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006) – Defesa:	Ester Senna	Texto original não encontrado on-line.	

<sup>41</sup> Link de acesso ao espelho do grupo Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: a Pesquisa a Serviço da Prática Educativa: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/179518>

<sup>42</sup> Link de acesso ao espelho do grupo Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/179700>

		UFSM/2011			
2	Liliam Cristina Caldeira	Da Escolarização à Reinvenção de Si: Os Sentidos da Aprendizagem para o Educando da EJA – Defesa: UFSM/2011	Alda Maria do Nascimento Osório	Os discursos analisados convergiram para duas categorias de sentidos atribuídos à aprendizagem: inserção social e libertação das diversas formas de opressão a que os educandos foram submetidos ao longo de sua existência. Ao processo de aprendizagem são atribuídos sentidos que não se resumem à certificação ou inserção no mercado de trabalho, apesar de contemplá-los por vezes, mas, sobretudo se relacionam à possibilidade de transformações pessoais, de reinvenção de si.	<a href="https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/756">https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/756</a>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

A pesquisa de Maiolino (2011) não foi encontrada em meio on-line, enquanto a pesquisa de Caldeira (2011) pode ser classificada como sendo sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. As orientadoras identificadas não possuem recorrência na orientação de pesquisas sobre as problemáticas do campo da EJA.

### 2.2.21 GP 21: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos

O *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos* é constituído por 16 pessoas que desenvolvem pesquisas nas linhas de pesquisa alfabetização e educação de jovens e adultos e formação de professores, instituições e história da educação, de acordo com informações da página do grupo no site do DGP/CNPq<sup>43</sup>. O GP21 é vinculado à Universidade Federal de Ouro Preto, formado no ano de 2016, sendo hoje liderado pelas professoras Regina Magna Bonifácio de Araújo e Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva. Do total de participantes no GP21, seis são pesquisadores, dois em nível doutoral e uma delas produziu tese no campo da Educação de Jovens e Adultos, expressa no quadro que segue.

Quadro 18 – Levantamento das teses sobre EJA GP21

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva	Elementos para a construção das especificidades na formação do educador	Leôncio José Gomes Soares	O estudo visou atingir a discussão sobre as especificidades da formação do educador da educação de jovens	<a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-99JH5V">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-99JH5V</a>

<sup>43</sup> Link de acesso ao espelho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/209442>

		da EJA – Defesa: UFMG/2013		e adultos. Foram estudados quatro Projetos de educação de jovens e adultos Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG, Projeto Paranoá (UnB/DF), Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS) e Projeto Escola Zé Peão (UFPB/SINTRICOM). Dos argumentos construídos, concluiu-se que as ideias-força são elementos potenciais à construção de um conjunto de especificidades da formação do educador de EJA.	
--	--	-------------------------------	--	---	--

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

A pesquisa em nível doutoral de Silva (2013), única do grupo de pesquisa sobre EJA, pertence à categoria formação de professores. Esta pesquisadora teve por orientador de estudo doutoral o professor, já citado, Leôncio Soares,

#### **2.2.22 GP 22: Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos**

No *Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos – NUPEEXPOPEJA* – não foram identificadas pesquisas referentes ao campo da EJA. O GP é mais recente, tendo sido formado em 2017 na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob a atual liderança da pesquisadora Marilza Sales Costa. Conforme consta na página do grupo no site do DGP/CNPq<sup>44</sup>, O GP22 é constituído por 11 pessoas na linha de pesquisa estudo em políticas públicas e educação de jovens e adultos, sendo destas, oito categorizadas como pesquisadoras e apenas duas em nível doutoral.

#### **2.2.23 GP 23: Educação, Questões de Aprendizagem e Sistema de Crenças**

O grupo *Educação, Questões de Aprendizagem e Sistema de Crenças* foi instituído no ano de 2018 na Universidade Estadual de Goiás. O pesquisador Gilson Xavier de Azevedo é o atual líder do grupo, na linha de pesquisa ensino e aprendizagem, que pesquisa questões relativas à metodologias de ensino, interdisciplinaridade, aprendizagem no universo da

<sup>44</sup> Link de acesso ao espelho do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/280224>

educação profissional de jovens e adultos, segundo informações na página do grupo no site do DGP/CNPq<sup>45</sup>. São 12 pesquisadores no GP23, que se somam ao total de 21 pessoas que compõem o grupo. Não foram identificadas teses sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos neste grupo de pesquisa.

#### **2.2.24 GP 24: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**

O *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos* é hoje liderado pela professora Sandra Regina Sales, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Foi formado recentemente, no ano de 2018, já agregando 12 pessoas na linha de pesquisa discursos influentes na educação de jovens e adultos no Brasil, de acordo com a base de informações na página do grupo no site do DGP/CNPq<sup>46</sup>. O GP24 tem apenas uma pessoa na categoria de pesquisadora, sendo que esta não produziu tese no âmbito da EJA.

#### **2.2.25 GP 25: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**

O *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos* é vinculado à Universidade Federal de São Carlos e foi fundado no ano de 2018. De acordo com dados da página do GP no site do DGP/CNPq<sup>47</sup>, atualmente está sob a liderança da pesquisadora Jarina Rodrigues Fernandes e é composto pelas seguintes linhas de pesquisa: concepções, teorias e práticas pedagógicas; educação e trabalho; estado do conhecimento; formação de educadores, familiares e comunidade; políticas, movimentos sociais, direito à educação e currículo; sujeitos, diversidade e currículo; tecnologias da informação e comunicação, currículo, ensino e aprendizagem.

O GP25 é constituído por 26 pessoas, destas, dez são pesquisadores, três em nível doutoral. Foi identificado que as três teses produzidas têm o foco central nas questões da Educação de Jovens e Adultos, expressas no quadro que segue.

---

<sup>45</sup> Link de acesso ao espelho do grupo Educação, Questões de Aprendizagem e Sistema de Crenças: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/347292>

<sup>46</sup> Link de acesso ao espelho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/360190>

<sup>47</sup> Link de acesso ao espelho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/380570>



Quadro 19 – Levantamento das teses sobre EJA GP25

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Jarina Rodrigues Fernandes	Tecnologias da informação e comunicação em trajetórias curriculares do Proeja – Defesa: PUC/SP/2012	Maria Elizabeth Bianconcini Almeida	Objetivo identificar caminhos para a utilização do potencial estratégico das tecnologias da informação e comunicação, tendo em vista a construção do currículo integrado no âmbito do Proeja.	<a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9663/1/Jarina%20Rodrigues%20Fernandes.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9663/1/Jarina%20Rodrigues%20Fernandes.pdf</a>
2	Adriana Pereira da Silva	O direito à educação de jovens e adultos: Da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora – Defesa: PUC/SP/2017	Ana Maria Saul	Conclui-se que as ações de reorganização do direito à educação das pessoas jovens e adultas são possíveis de ocorrer vinculadas, porém, a processos complexos que envolvem a participação de movimentos sociais, que podem impulsionar, por meio do poder político, o compromisso ético-crítico do Estado na direção da qualidade social de educação, orientadora de condições de acesso, permanência e formação integral.	<a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19808">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19808</a>
3	Valéria Aparecida Vieira Velis	Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2003-2013: desafios e potencialidades – Defesa: UNESP/2018	Joyce Mary Adam	Realizou-se a análise dos programas de governo do período, dos documentos oficiais brasileiros e dos relatórios internacionais, baseando-se nos modelos de análise das políticas de educação e formação de adultos ao longo da vida. Em toda a análise há avanços no atendimento, porém, as políticas implementadas nesse período não “quebraram” com a lógica de governos passados, pautados nos preceitos neoliberais.	<a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154327/velis_vav_dr_rela.pdf?sequence=7">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154327/velis_vav_dr_rela.pdf?sequence=7</a>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

É possível classificar as pesquisas apresentadas acima nas seguintes categorias: políticas públicas, nos estudos de Silva (2017) e Velis (2018); currículo com a pesquisa de Fernandes (2012). Há que se destacar a pesquisadora Ana Maria Saul que, em seu estudo de mestrado, foi orientada pelo célebre autor Joel Martins, já anteriormente apontado.

### 2.2.26 GP 26: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e em Políticas Públicas

O *Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e em Políticas Públicas – NEPEJA* – foi formado no ano de 2018, vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Hoje é liderado pelas pesquisadoras Inês Angélica Andrade Freire e Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves. O GP26 é composto por oito

pesquisadores, quatro em nível doutoral, sendo que duas deles produziram pesquisa em nível doutoral sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 20 – Levantamento das teses sobre EJA GP26

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	Silvana Oliveira Biondi	Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro: Principios Teóricos Metodológicos para Alfabetização de Jovens e Adultos, Brasil e Argentina – Defesa: UFMG/2018	Francisca Izabel Pereira Maciel	Apresenta um estudo da proposta de governo para a alfabetização de pessoas jovens e adultas no Brasil e na Argentina, procurando analisar a base teórico-metodológica sob a qual se assentam as propostas e o material didático nelas utilizados. Os resultados indicam que os caminhos percorridos têm ponto de convergência no direcionamento dado pela política internacional de (re)configuração de uma ordem econômica e se distanciam em determinados pontos da implementação da política alfabetizadora.	<a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B52MA8">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B52MA8</a>
2	Josinéia dos Santos Moreira	Docência na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação de professores na perspectiva multicultural – Defesa: UNEB/2018	Lívia Alessandra Fialho Costa	Objetivo analisar a docência na EJA, a partir do perfil identitário de seus professores, associado aos percursos de formação da vida docente e sua vinculação nas práticas curriculares nessa modalidade educacional. Resultados revelaram que os interlocutores, mesmo sem muito embasamento teórico em relação à educação multicultural, veem como necessária a abordagem das questões multiculturais nos currículos e nas práticas pedagógicas da EJA.	<a href="http://www.saberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1096/1/Tese%20Finalizada%20para%20a%20Entrega.pdf">http://www.saberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1096/1/Tese%20Finalizada%20para%20a%20Entrega.pdf</a>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

As pesquisas acima apresentadas podem ser classificadas em: políticas públicas com a tese de Biondi (2018); formação de professores com o estudo de Moreira (2018). Ambas as professoras destacadas no quadro acima não desenvolvem orientações recorrentes no campo da Educação de Jovens e Adultos.

### 2.2.27 GP 27: Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais

O Grupo interdisciplinar de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais, conhecido como GIPEJA, foi

formado no ano de 2018 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atualmente é liderado pelos pesquisadores Elisete Enir Bernardi Garcia e André Boccasius Siqueira.

O grupo possui duas linhas de pesquisa: educação de jovens e adultos e educação do campo – interlocuções, possibilidades e tensionamentos; educação de jovens e adultos e saberes populares, concentrando seis pessoas, de acordo com informações na página do GP27 no site do DGP/CNPq<sup>48</sup>. Das seis pessoas do grupo, quatro estão destacadas como pesquisadoras, três em nível doutoral e, destas, duas produziram estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, apresentadas a seguir.

Quadro 21 – Levantamento das teses sobre EJA GP27

N.	Nome do Pesquisador	Título Tese	Orientador	Síntese resumo	Link
1	André Boccasius Siqueira	A constituição dos sujeitos do PROEJA: trajetórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul – Defesa: UNISINOS/2010	Beatriz Terezinha Daudt Fischer	Busca compreender trajetórias de estudantes trabalhadores que retomam a experiência de estudar, frequentando tal modalidade de escolarização, no intuito de completar seus estudos em nível de educação básica, aspirando ao mesmo tempo um ensino profissionalizante.	<a href="http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2107">http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2107</a>
2	Elisete Enir Bernardi Garcia	A política da Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos – Defesa: UNISINOS/2011	Berenice Corsetti	Buscou focar o olhar nos sujeitos que vivenciam e experienciam o espaço-tempo dessa modalidade, dando-lhes voz, para desvelar o sujeito real que estuda e trabalha nessa área. A EJA desenvolvida pelo município de São Leopoldo apresenta-se como uma política de Estado de elevação de escolaridade do Ensino Fundamental, indicando, com isso, a possibilidade de que os Municípios exerçam um papel ativo nessa área.	<a href="http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3246">http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3246</a>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

As duas teses pertencem à categoria de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. No que se refere às orientações, as duas professoras destacadas no quadro acima não produzem orientações regulares no âmbito da EJA.

<sup>48</sup> Link de acesso ao espelho do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/388291>

### 2.2.28 GP 28: Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

O *Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GIPEJA* – é o GP mais recente do levantamento inicial desta pesquisa, tendo sido formado no ano de 2019 no Instituto Federal de Alagoas. De acordo com informações na página do grupo no site do DGP/CNPq<sup>49</sup>, a linha de pesquisa que conduz o grupo é processos educativos na educação de jovens e adultos, sob a liderança dos pesquisadores Jailson Costa da Silva e Divanir Maria de Lima Reais que, a propósito, são os dois pesquisadores que desenvolveram estudos sobre EJA e que já foram apresentadas em outros grupos anteriores – ambas no quadro oito. Neste grupo há 22 pessoas, 12 na categoria de pesquisador, duas em nível doutoral.

### 2.3 ANÁLISE DOS GRUPOS DE PESQUISA SOBRE EJA

Recapitulando o que foi expresso anteriormente, os grupos de pesquisa aqui analisados são os atualizados e certificados pelo DGP/CNPq, aqueles que estão ativos no referido banco de dados, somando o total de 28 grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos. Esses 28 grupos de pesquisa concentram 760 pessoas nas seguintes categorias: pesquisadores, estudantes de doutorado, estudantes de mestrado, estudantes de especialização, estudantes de graduação, técnicos e egressos – sendo que esta última passou a ser registrada apenas a partir do ano de 2014, pois antes dessa data os participantes que saíam dos grupos não eram contabilizados no diretório. A categoria de pesquisador, interesse deste estudo, apresenta o número de 270 registros.

Em comparação com estudo feito por Mecheln e Laffin (2020), utilizando a mesma base de dados e a mesma palavra chave para consulta parametrizada, houve uma redução no número de grupos de pesquisa e, também, de pesquisadores registrados no DGP/CNPq. Na investigação das autoras, foram localizados 39 grupos de pesquisa atualizados e certificados pelo diretório do CNPq e 365 registros de pesquisadores, ou seja, uma redução de 11 grupos ou 28,2% de um ano para outro. Essa diferença no número de GP não significa necessariamente que os grupos deixaram de existir, o que pode ter ocorrido é a perda da certificação ou se apresentar, no momento da coleta de dados, como desatualizado no

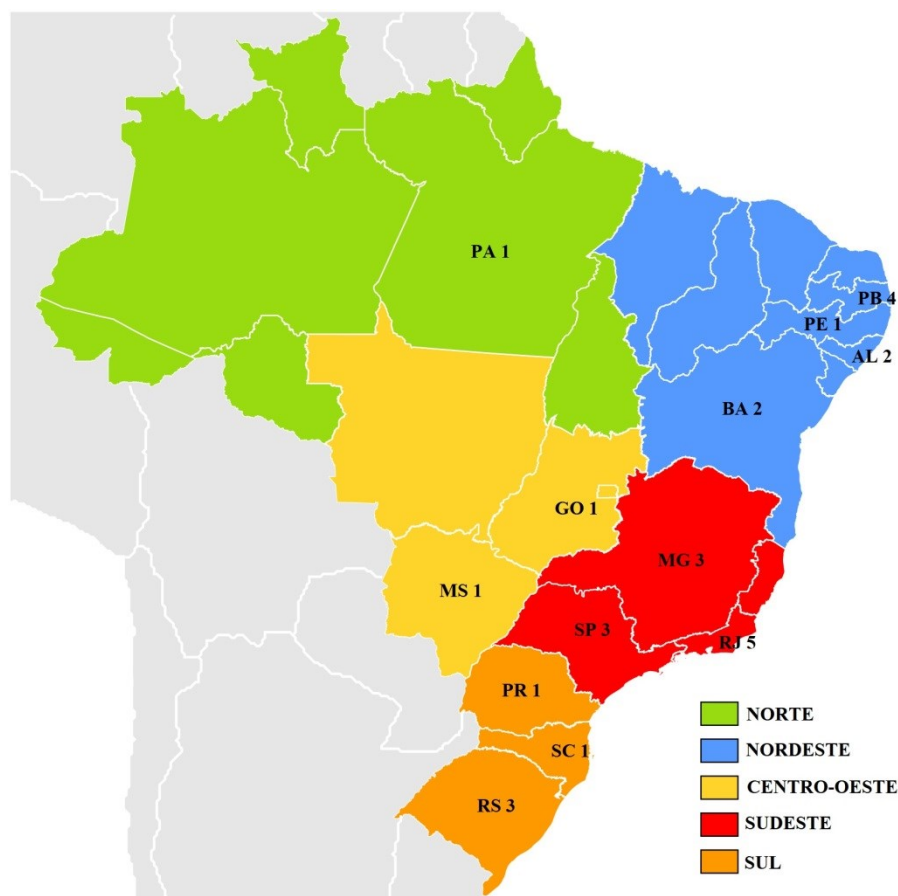
---

<sup>49</sup> Link de acesso ao espelho do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/485417>

DGP/CNPq. Também é preciso pontuar a criação de grupos nos anos de 2018 e 2019 que aqui constam. Os grupos GP1, GP2, GP3, GP4, GP5, GP6, GP7, GP8, GP9, GP10, GP11, GP12, GP19, GP20, GP21, GP22, GP24 e GP26 são comuns aos dois estudos. Já os GP13, GP14 e GP17, no estudo de Mecheln e Laffin (2020), não estavam atualizados, já no atual estudo esses grupos foram identificados como atualizados e compuseram o escopo de análise. Nesse sentido, há que se considerar a dinâmica de atualizações dos grupos, assim como as possíveis dificuldades no manejo com a plataforma do CNPq, que nem sempre se mostra estável para a inserção e coleta de dados.

No que se refere à territorialidade dos grupos de pesquisas, pôde-se constatar a distribuição regional na área do país da seguinte forma: 11 grupos na região Sudeste, cinco grupos na região Sul, nove grupos no Nordeste, dois na região Centro-oeste e um grupo na região Norte, expressos na figura que segue, nos respectivos estados.

Figura 1 – Territorialidade dos Grupos de Pesquisa



Fonte: Adaptado com os dados da pesquisa.

A região que concentra a maior quantidade de grupos de pesquisa é a região sudeste, que também concentra a maior quantidade de instituições de ensino superior. Chama atenção o estado do Rio de Janeiro agregando cinco grupos, seguido da Paraíba, com quatro. No que diz respeito às instituições do Rio de Janeiro, nos grupos de pesquisa ali presentes, é inegável a herança teórica e prática de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Paschoal Lemme – que possui o título de *Doutor Honoris Causa* pela Universidade Federal Fluminense e o título de Professor Emérito pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro –, que deixaram um legado no estado e na formação dos pesquisadores do campo da EJA, como foi abordado no capítulo introdutório.

De todas as instituições que dão suporte aos grupos de pesquisa apenas duas se constituem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – o de Alagoas e o da Paraíba –, indicando que as pesquisas sobre EJA partem também das reflexões provenientes do âmbito da educação profissional e tecnológica, principalmente em decorrência da oferta, nos Institutos Federais, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que articula a formação profissional com a elevação de escolaridade. Ainda sobre as instituições de suporte dos GP, apenas uma é entidade privada, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, indicando a possibilidade de que as instituições privadas de ensino superior possuem outros interesses na pesquisa acadêmica que não a Educação de Jovens e Adultos, ou ainda, que estas instituições não necessitam de vinculação com o CNPq, seja na esfera da avaliação ou financiamento.

Nessa perspectiva, de modo acentuado a EJA é pesquisada e debatida nas Universidades Federais e Estaduais do país, evidenciando a relevância do ensino público e gratuito para a formação não apenas de licenciados que atuam na prática escolar, mas, sobretudo, para a formação de pesquisadores que se debruçam sobre o campo a fim de investigá-lo para a mais profunda compreensão sobre as dinâmicas e problemáticas da Educação de Jovens e Adultos. Ao mesmo tempo, há que se considerar a enorme pressão por produção acadêmica impulsionada pelos processos avaliativos da CAPES, o que torna os grupos de pesquisa um lócus que os diversos sujeitos constituíram para justamente promover o amparo mútuo para investigar ininterruptamente. Como expressa o bordão de Evangelista (2006), há uma cruel dinâmica acadêmica de *publicar ou morrer*. Em outras palavras, os grupos não são apenas constituídos para, de forma orgânica, se dedicar a dada área de

conhecimento, mas, também, porque os pesquisadores veem-se impelidos a determinada forma organizativa que os mantenha ativos nos processos da pesquisa acadêmica, com publicações em periódicos, participação em eventos, orientação de trabalhos, estudos de inserção internacional, entre outras práticas que fazem parte do escopo de elementos que são avaliados pela CAPES, impactando, especialmente, nas notas dos Programas de Pós-Graduação de que fazem parte os pesquisadores. Por sua vez, as notas dos Programas de Pós-Graduação estão diretamente relacionadas com o financiamento das pesquisas – quantidade de bolsas de mestrado e doutorado, verba para projetos etc. Para Bianchetti, Valle e Pereira (2015), muito possivelmente em decorrência da incorporação da ciência aos processos produtivos e da hegemonia do racionalismo de mercado, o campo acadêmico sofre pressões nunca dantes vistas, sendo que na Universidade essas pressões conduzem todo o sistema de ensino, pesquisa e extensão por uma lógica da produtividade, cujo objetivo principal é a produção que garanta boas classificações, ou pela lógica estritamente econômica. Há, contudo, que estar vigilante à pesquisa como *commodity*, à “*fast science* – que se poderia traduzir como *produtivismo acadêmico* [...]” (SGUISSARDI, 2015, p. XV), que condiciona os cientistas a um comportamento que objetiva prioritariamente a quantidade de produtos, mas que nem sempre contribuem – ou pouco acrescentam – para o campo de investigação. Ao mesmo tempo, como destacam Bianchetti, Valle e Pereira (2015), a primeira crítica só pode ser uma autocrítica, pois todos os pesquisadores das universidades brasileiras compõem o Sistema CAPES e é estando dentro desse espaço/tempo que se podem formular críticas e denúncias das formas de organização e funcionamento.

Por outro lado, os dados desta investigação apontam para o espaço formativo dos grupos de pesquisa de novos pesquisadores e docentes, no âmbito da Educação Básica e, particularmente, da Educação de Jovens e Adultos. Ainda no que se refere aos sujeitos que constituem os grupos de pesquisa, não se pode ignorar os egressos, que somam o total de 257 pessoas que participaram e que já não integram mais os GP. É um expressivo número de sujeitos que estudaram o campo da Educação de Jovens e Adultos e que podem ter seguido a carreira no ensino superior, estar trabalhando na Educação Básica, carregando consigo os saberes desenvolvidos pelos debates, estudos e publicações, que tem como objetivo último impactar socialmente onde quer que se atue.

Não foi objetivo, nos limites deste estudo, apresentar análise detalhada de todas as teses produzidas pelos grupos de pesquisa. O que o leitor encontrará pela frente, no decorrer

do capítulo IV, é o aprofundamento da mais recente publicação de tese de cada GP analisado. No entanto, dada a importância de um estado do conhecimento, produziu-se esquematicamente as categorias temáticas dos grupos possibilitando um panorama geral da atualidade do conhecimento no campo da EJA.

Foram detectadas 67 produções de tese que têm como campo de estudo a Educação de Jovens e Adultos, nos 18 grupos de pesquisa. Essas teses, localizadas de modo on-line, foram classificadas em categorias temáticas, ou seja, *tendo a EJA como campo principal de estudo, verificou-se a especificidade de cada aprofundamento teórico e empírico*. As especificidades foram identificadas a partir das informações constantes nos resumos das teses, sendo que as que não foram localizadas não compuseram a categorização em decorrência da falta de elementos suficientes para uma análise, uma vez que seria inviável eticamente classificar uma pesquisa apenas por seu título. Percebe-se que em dez GP não foram identificadas teses sobre a EJA. Também é possível constatar a presença de doutores de diferentes universidades em grupos de pesquisa articulados por pesquisas interinstitucionais, como no caso do GP 11 – EPEJA – que corrobora com a avaliação de que esse tipo de pesquisa é de relevante importância para o campo acadêmico. Os GP dão visibilidade aos estudos, por isso, membros de distintas universidades encontram-se nesses espaços, fazendo com que alguns pesquisadores participem de mais de um grupo.

Em vista destes apontamentos, foram obtidas as seguintes categorias temáticas dos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas em grupos de pesquisa. Salienta-se que há grupos que atendem a mais de uma categoria.

Quadro 22 – Categorias temáticas das teses sobre EJA

<b>Categoria temática</b>	<b>Quantidade de teses</b>	<b>Grupos de pesquisa</b>
Políticas públicas	14	GP1, GP2, GP11, GP15, GP25, GP26
Sujeitos da EJA	11	GP2, GP5, GP7, GP10, GP11, GP14, GP15, GP17, GP20, GP27
Formação de professores	9	GP2, GP7, GP11, GP12, GP21, GP26
Prática pedagógica	6	GP7, GP10, GP11, GP12, GP14, GP15
Espaços da EJA	5	GP3, GP5, GP7, GP10, GP11
Epistemologia	4	GP 6, GP11, GP12, GP15
Ensino de...	3	GP3, GP14
Currículo	2	GP10, GP25



Não foi possível identificar*	13	GP1, GP3, GP10, GP11, GP13, GP15, GP17, GP20
Total	67	
*Refere-se às 13 teses cujo texto não foi localizado on-line.		

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

As categorias que emergiram da empiria dos dados coletados vão ao encontro das categorias identificadas no estudo de Bobek (2019), quais sejam: currículo da EJA; sujeitos da EJA; docência e formação na EJA; políticas públicas e o direito à EJA; alfabetização e letramento na EJA; práticas escolares na EJA; concepções de EJA. Em sua pesquisa, o autor categorizou 146 trabalhos *strictu sensu* sobre EJA no estado de Santa Catarina, desde 1994 até 2018, o que mostra uma tendência histórica dos temas que permeiam o campo de estudo ao qual se debruçam os pesquisadores da Pós-Graduação, uma vez que esta categorização com base nos quadros dos grupos de pesquisa deu-se pela classificação de 54 teses<sup>50</sup>, com a mais antiga tendo sido publicada no ano de 1993 e a mais recente no ano de 2019. Desse modo, é possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos é um campo de conhecimento já consolidado há décadas nas pesquisas acadêmicas, aprofundando-se principalmente nas problemáticas no âmbito das políticas públicas, da formação dos professores, das práticas pedagógicas e dos sujeitos desse modo particular de educação. Não obstante, mesmo a categoria políticas públicas sendo a especificidade com o maior número de teses, estas estão concentradas em apenas seis grupos de pesquisa, principalmente, no GP2 – GEPEJA da UNICAMP –, ao passo que a categoria mais espalhada é sujeitos da EJA, tendo sido identificada em 10 dos 18 grupos de pesquisa.

Importantes pesquisadores produziram seus estudos sobre políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos, estudos esses que se tornaram embasamento teórico para novas investigações, como os de autoria de Maria Clara di Pierro, Roberto Catelli Junior, Marli Pinto Ancassuerd, Sonia Maria Chaves Haracemiv e Jupter Martins de Abreu Júnior. Os estudos versam sobre as trajetórias políticas para a Educação de Jovens e Adultos, políticas de certificação, aprofundamento nos marcos legais, implementação de programas, processos de acesso e permanência. É interessante observar que esta categoria está presente tanto nos

<sup>50</sup> Relembrando aqui que eram 67 teses e, dessas, 13 não houve a localização de seu texto online.

grupos de pesquisa mais antigos quanto nos mais recentes, indicando que contempla problemáticas recorrentes no campo da EJA.

Na categoria formação de professores também se encontram estudos de notáveis pesquisadores que subsidiam os fundamentos da EJA no que se refere à docência, como Sonia Giubilei, Sita Mara Lopes Sant'Anna, José Jackson Reis dos Santos, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Maria Margarida Machado. Os estudos cercam as questões da constituição da docência a partir das especificidades da EJA, políticas próprias de formação e a formação pela prática. Há que se compreender que a temática da formação de professores ocupa um espaço duradouro nas pesquisas, em um processo de denúncia e resistência por meio das investigações da realidade concreta, uma vez que “o fato evidente é que a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, da mesma forma que as políticas oficiais públicas para este segmento sempre foram omissas e resistentes em reconhecer a EJA como importante campo de formação e de pesquisa” (DANTAS, 2019, p. 30).

Os estudos mais identificados pelos grupos de pesquisa são os da categoria sujeitos da EJA, os quais discorrem e investigam sobre quem são as pessoas que constituem esse modo particular de articular o ensino e a aprendizagem, contando com importantes autores para o campo como Andrea da Paixão Fernandes, Ana Catharina Mesquita de Noronha, Ana Cláudia Ferreira Godinho e Jailson Costa da Silva. As pesquisas buscam as memórias, as percepções, os entendimentos, assim como o perfil do dito público-alvo das ações e políticas de EJA. É possível observar que os estudos identificados nos grupos examinam os motivos do retorno à escola e a evasão, os saberes das estudantes mulheres, as percepções da construção do conhecimento, o sentido das práticas, os modos de pensar, as trajetórias e vivências dos sujeitos, assim como debates sobre gênero e sexualidade. É importante pontuar que todas as pesquisas desta categoria foram publicadas nos anos 2000, principalmente a partir da segunda década, revelando uma recente tendência de aprofundamento teórico e empírico para a Educação de Jovens e Adultos. Como será discutida em frente, essa qualidade de estudo mostra a aproximação da psicologia e da biologia do campo da educação e, ao mesmo tempo, um afastamento do campo da ciência social, ocorrida nas últimas décadas.

Na categoria prática pedagógica encontram-se pesquisas que pretendem evidenciar as ações docentes no âmbito da educação escolar, ou, dito de outro modo, as atividades dos professores no chão da escola. Os pesquisadores – como Adriana Cavalcanti dos Santos,

Adriana Regina Sanceverino e Francisco Canindé da Silva – abordam temas como a significação das práticas pedagógicas, mediação, contradições do trabalho docente, articulação da escrita com as tecnologias, entre outros enfoques que visam investigar o trabalho prático dos professores da EJA, evidenciando suas especificidades que as diferenciam do trabalho com crianças e adolescentes que é, de fato, o centro da formação inicial da docência.

Já os pesquisadores da categoria espaços da EJA estudam os locais ou territórios em que são efetivados os processos educativos para jovens e adultos, evidenciando as diferenças e particularidades impostas pelas diversidades materiais que impactam nas trajetórias formativas. No levantamento das teses, foi possível identificar o espaço escolar, o campo, o religioso e o espaço de restrição e privação de liberdade. Essas teses possuem o objetivo de investigar as condições da efetivação da Educação de Jovens e Adultos em espaços tão diversos entre si, assim como suas concepções e trajetórias enquanto locais da educação formal. Destacam-se os pesquisadores Heli Sabino de Oliveira, Divanir Maria de Lima Reis e Paula Cabral, pela recorrência de produção acadêmica sobre o campo dos espaços da EJA.

Na categoria epistemologia encontram-se pesquisas com o objetivo de estudar o campo da EJA em si, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos entendida enquanto campo de saberes que se busca evidenciar. Para tanto, as quatro teses identificadas como pertencentes a essa classificação investigam as bases epistemológicas da EJA, a formação do discurso sobre a EJA, os percursos teórico-metodológicos apreendidos pelos pesquisadores da área e as concepções em disputa. Vê-se que ainda são poucos os estudos desse tipo, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos é um campo jovem se o compararmos aos estudos da educação de modo geral, e são necessários justamente estudos como estes para fortalecer a área com publicações que divulguem as investigações das concepções, da gênese e dos processos filosóficos ali imbricados. É considerável apontar que importantes são os pesquisadores que desenvolveram estas teses, como Jaqueline Pereira Ventura, Erenildo João Carlos e Anderson Carlos Santos de Abreu.

Aqui, comentam-se duas categorias que podem ser aproximadas: currículo e ensino de. Três pesquisas foram categorizadas como sendo pertencentes ao ensino de matemática e ensino de geografia, sendo que os dois estudos sobre matemática investigam as memórias e a apropriação da matemática escolar por jovens e adultos e o estudo de geografia busca compreender a disciplina de geografia nos currículos de EJA. Esse gênero de pesquisa

aprofunda as investigações nas disciplinas que compõe a educação escolarizada, intimamente ligada com as questões curriculares, outra categoria identificada no levantamento das teses. Os dois estudos sobre currículo são seguramente distantes entre si, um busca identificar e analisar o currículo da EJA em determinada realidade e o outro analisa o uso das tecnologias de informação e comunicação como componente curricular da EJA integrada à educação profissional. Deste modo, essas pesquisas inserem-se no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e as instâncias da escolarização formal, uma luta coletiva consolidada na LDBEN de 1996 quando o campo foi estabelecido como modalidade da educação básica, por isso, esses estudos revelam-se de grande importância para a compreensão de como estão se desenvolvendo na prática os conhecimentos socialmente sistematizados. Enio José Serra dos Santos e Valéria Campos Cavalcante são pesquisadores de grande relevância para o campo da EJA e que, em suas teses, dedicaram-se aos campos específicos de currículo e ensino.

Assim, as teses identificadas nos grupos de pesquisa se apresentam como importantes veículos de investigação da realidade posta, publicizando indicativos das possibilidades de conhecê-la de modo orgânico, em um esforço pelo fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos como campo de conhecimento sistematizado e produtor de saberes. A questão que ainda será analisada no capítulo IV é referente às concepções de EJA que estão sendo elaboradas pelos pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisa, elas de fato fortalecem o campo ontológico e epistemológico, sob quais visões de mundo?

Para Haddad (2002, p. 15), “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços de discussão da EJA nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental considerar nestes espaços a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos”. O autor coordenou um grande estudo em que foi possível verificar o estado do conhecimento das pesquisas produzidas em Educação de Jovens e Adultos no período dos anos de 1986 a 1991. A investigação identificou 7.568 pesquisas publicadas no país no período citado, abrangendo dissertações e teses, sendo que deste montante apenas 222 tinham como foco de estudo a EJA, alertando sobre enormes lacunas desconhecidas sobre o campo. Dentre os diversos desafios existentes há um particularmente incômodo: o não reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como constituinte das áreas de conhecimento da CAPES/CNPq. No documento<sup>51</sup> das entidades apenas a educação de adultos

---

<sup>51</sup> Lista completa das áreas do conhecimento:

<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>

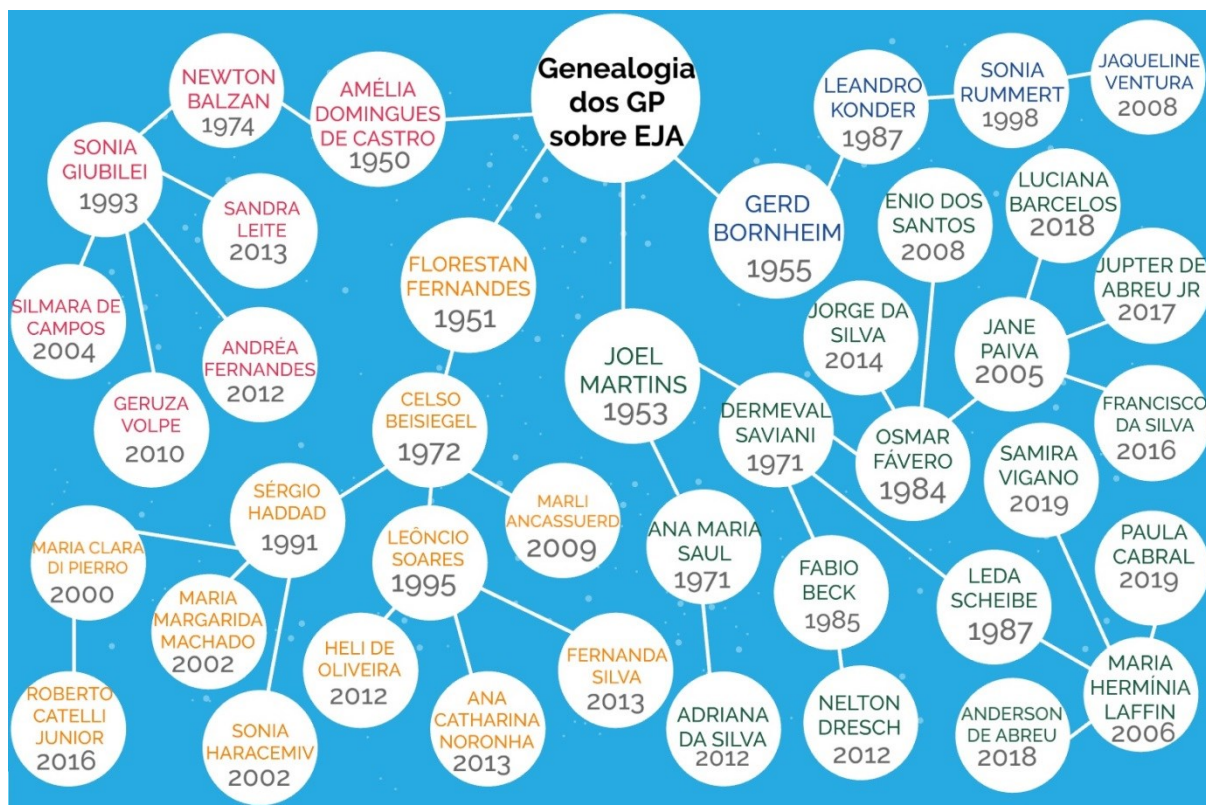
aparece como uma especialidade vinculada à subárea de tópicos específicos de educação. Esta falta de reconhecimento categórico ocasiona o “não financiamento das pesquisas por parte das agências, na falta de rubrica em editais de fomento à pesquisa, no não reconhecimento da EJA na elaboração das políticas de estado [...]” (ABREU, 2018, p. 68), ou seja, os estudos sobre o campo da EJA são desenvolvidos à margem dos processos de pesquisa que são fomentados pelas agências que existem justamente para dar suporte à ciência brasileira.

Por meio do levantamento dos dados dos grupos de pesquisa foi possível identificar relações entre os membros constituintes, em especial no que se refere à relação de historicidade entre orientador e orientando, permitindo elaborar uma rede da capilaridade dos pesquisadores. Ressalta-se que essa capilaridade nem sempre se refere a uma relação epistemológica, mas é construída pelas condições objetivas de ofertas de cursos de pós-graduação no Brasil. Em decorrência disso, os grupos de pesquisa acabam por se tornar os importantes centros de disseminação dos estudos sobre educação e, no caso desta tese, da EJA, e isso é percebido pela genealogia dos grupos aqui identificada.

Entende-se por genealogia o estudo da origem de grupos sociais, assim como sua evolução e dispersão, dispensando-se, neste caso, as questões referentes às origens biológicas e genéticas. Tomando esse conceito, assume-se como genealogia aqui, o estudo da capilaridade, origem e dispersão acadêmica e intelectual dos grupos de pesquisa. Desse modo, é apresentada a seguir, por meio de um mapa conceitual, a genealogia dos grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Nesse mapa conceitual foi identificada a data de defesa das teses dos pesquisadores o que permitiu compreender em que momento histórico e político do país e da pós-graduação em Educação em que se deu sua formação.

Atenta-se ao fato de que, pela limitação espacial, privilegiou-se o destaque aos pesquisadores que são, nos dias de hoje, importantes referências para o campo de estudo da EJA, embora tenham sido identificados outros nomes que têm contribuições significativas para a EJA, mas suas teses não estavam on-line, assim como outros nomes, cujos orientadores não fizeram sua formação doutoral no Brasil, além de evidenciar o aumento de novos investigadores e, portanto, novos intelectuais da área.

Figura 2 – Genealogia dos Grupos de Pesquisa em EJA



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

De acordo com os dados observados, é possível perceber quatro intelectuais brasileiros que estão na base da genealogia histórica dos grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil, são eles: *Amélia Domingues de Castro*; *Gerd Bornheim*; *Florestan Fernandes* e *Joel Martins*. A seguir, esses estudiosos serão apresentados para uma melhor aproximação das origens do pensamento sobre a EJA que se desenvolve, entre aproximações e divergências, e se amplia até a atualidade.

Figura 3 – Amélia Americano Domingues de Castro



Fonte: Arquivo pessoal de Amélia Americano Domingues de Castro<sup>52</sup>

Amélia Americano Domingues de Castro (figura 3) nasceu em 1920, na cidade do Rio de Janeiro e faleceu no ano de 2020. Segundo informações da Academia Paulista de Educação (2010), formou-se em Geografia e História pela USP em 1941 e em 1953 concluiu o curso de Filosofia pela mesma universidade, sendo que em 1963 obteve a livre-docência pela USP, com a pesquisa intitulada *Bases para uma Didática do Estudo*. Pesquisadora dedicada ao aprofundamento das questões da didática, Amélia Domingues de Castro é considerada uma das pessoas que introduziu o estudo dos escritos de Jean Piaget no final da década de 1940 no Brasil, principalmente no que se refere à aplicação da teoria de Piaget às práticas pedagógicas (VASCONCELOS, 1996), e um de seus livros mais conhecido é denominado *A Trajetória Histórica da Didática*. Não se pode desconsiderar a controversa participação de Amélia Domingues de Castro na votação do manifesto contra as aposentadorias compulsórias baseadas no Ato Institucional nº 5, em 1969. A professora proferiu o único voto contra o manifesto de protesto da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP, historicização feita no livro de Giannazi (2014). Foi a única docente a receber o título de Professor Emérito por estas três Universidades paulistas: USP, UNESP e UNICAMP. Ocupou

<sup>52</sup> Disponível em: <https://sites.usp.br/nirophe/mulher-inovadoras/amelia-americano-franco-domingues-de-castro/>. Acesso em: 08/2021.

a Cadeira nº 22 da Academia Paulista de Educação. Por ser estudiosa da didática e ligada às teorias de Piaget, pode-se inferir que Amélia Domingues de Castro aproxima-se do estruturalismo enquanto concepção teórica. Esta intelectual está na raiz genealógica do grupo de pesquisa 2: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, da UNICAMP.

Figura 4 – Gerd Alberto Bornheim



Fonte: Artepensamento, IMS<sup>53</sup>

Gerd Alberto Bornheim (figura 4) nasceu no estado do Rio Grande Sul no ano de 1929 e faleceu no ano de 2002. Graduou-se em Filosofia no ano de 1951 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1953 começou a estudar em Paris, na Universidade de Sorbonne, época em que conviveu com intelectuais como Merleau-Ponty, Piaget e Bachelard. De volta ao Brasil, desenvolveu importantes trabalhos sobre o teatro e reflexões estéticas, destacando a dimensão histórica nas pesquisas filosóficas, preocupando-se notadamente com os problemas contemporâneos e suas articulações políticas e práticas, inclusive apoiando os jovens universitários que participavam da resistência à ditadura militar – comportamento este que resultou em sua cassação como docente em 1969. Para Paz (2018), na trajetória de Gerd Bornheim, foram mais de 40 anos de reflexão sobre a atualidade das práticas culturais, sendo que a linguagem e a comunicação sempre estiveram presentes no percurso, contribuindo para a obtenção de um novo acesso às expressões culturais e a

---

<sup>53</sup> Disponível em: <https://artepensamento.com.br/autor/gerd-bornheim/>. Acesso em: 08/2021.



valorização de tais expressões face à sua polissemia. Bornheim é autor de importantes obras como: *O Sentido e a Máscara*; *Introdução ao Filosofar: o Pensamento Filosófico em Bases Existenciais*; *Metafísica e Finitude*. Filósofo estudioso de Jean-Paul Sartre e Martin Heidegger, Gerd Bornheim pode ser considerado um conhecedor da fenomenologia. Este intelectual é raiz histórica do grupo de pesquisa 6: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, da UFF.

Figura 5 – Florestan Fernandes



Fonte: Câmara dos Deputados, DF<sup>54</sup>

Florestan Fernandes (figura 5) nasceu em São Paulo no ano de 1920 e faleceu no ano de 1995. Em 1941 ingressou na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, cursando Ciências Sociais. E logo formado, em 1945, iniciou a carreira docente como assistente do professor Fernando de Azevedo na disciplina de Sociologia. Florestan Fernandes ascendeu rapidamente na titulação universitária: o mestrado em 1947; o doutorado em 1951 e a livre-docência em 1953 (FERNANDES, 2015). Lutou ativamente contra a ditadura, sendo, em decorrência disso, cassado e aposentado compulsoriamente em 1969. Escreveu importantes obras como: *A Revolução Burguesa no Brasil*; *Poder e Contrapoder na América Latina*; *O que é Revolução*. Foi deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores na

---

<sup>54</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/133873/biografia>. Acesso em 08/2021.

Assembleia Nacional Constituinte, auxiliando na pavimentação do caminho para a democracia. Fernandes (2015) o define como um sociólogo socialista, sendo até hoje referência teórica e prática para diversos estudos no campo das ciências humanas de modo amplo. No que se refere às concepções teóricas, pode-se inferir que Florestan Fernandes está alinhado à perspectiva materialista histórica do fundamento marxista. Este intelectual é raiz dos mais antigos grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil, espalhando-se nos grupos: GP1, GP2, GP3, GP5, GP11 e GP21.

Figura 6 – Joel Martins



Fonte: SE&PQ<sup>55</sup>

Joel Martins (figura 6) nasceu no ano de 1920 e faleceu em 1993, na cidade de São Paulo. Graduou-se em Pedagogia e Filosofia pela Universidade de São Paulo, tendo sido professor da rede pública estadual de São Paulo. Também pela USP, desenvolveu seu estudo doutoral em Psicologia da Educação, finalizado em 1953. Ainda na década de 1950, trabalhou com Fernando de Azevedo a convite de Anísio Teixeira, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais (BUFFA; NOSELLA, 1991). Ainda segundo os autores, Joel Martins foi severamente criticado por sua formação estadunidense e seu trabalho junto à UNESCO que, no início da década de 1960, era associado à tentativa de vender a universidade brasileira aos

---

<sup>55</sup> Disponível em: [http://www.defmh.ufscar.br/spqmh/bio\\_joel.html](http://www.defmh.ufscar.br/spqmh/bio_joel.html). Acesso em: 08/2021.

interesses americanos. No fim da década de 1960, era professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde esteve engajado na vanguarda da pós-graduação, sendo responsável pelo planejamento e implementação de diversos programas nas Universidades do país. Saviani conviveu com o professor Joel Martins no momento da regulamentação dos programas de pós-graduação na PUC-SP e publicou um importante relato intitulado *O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação*, mostrando os processos de luta e enfrentamento para a formação dos intelectuais e cientistas brasileiros. Em 1968, escreve Saviani (2005), Joel Martins já despontava como o principal articulador dos estudos no âmbito da pós-graduação e do desenvolvimento de pesquisas na PUC-SP. No que diz respeito à visão de mundo, Joel Martins mesmo se definia como “fenomenólogo do meu jeito”, considerando ser possível realizar as convergências entre o marxismo e a fenomenologia (BUFFA; NOSELLA, 1991). Este intelectual é raiz de diversos grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos, tendo sua capilaridade nos grupos: GP7, GP10, GP11, GP14, GP15, GP17 e GP25.

No aprofundamento da denominada genealogia do pensamento que fundamenta os pesquisadores vinculados a grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos, foi interessante observar que os quatro intelectuais, sendo apenas uma mulher, nasceram na década de 1920, anos esses que foram palco de grandes debates educacionais, época dos Pioneiros da Educação Nova e das grandes reformas estaduais de ensino. Também os quatro pensadores tiveram seu apogeu acadêmico nos anos de 1960, passando por todas as transformações provocadas pela ditadura militar, cada um lidando com elas a seu modo. Sendo assim, são sujeitos de grande relevância para o desenvolvimento da práxis no campo da educação brasileira e, sobremaneira, para a formação do quadro de intelectuais produzidos no âmbito da pós-graduação do país. No que se refere às concepções teóricas que orientaram os processos e dinâmicas de pesquisa de Amélia Domingues de Castro, Gerd Bornheim, Florestan Fernandes e Joel Martins, foram identificados os seguintes métodos: estruturalismo, fenomenologia e marxismo – categorias que serão exploradas no decorrer do próximo capítulo.

Há que se considerar que este mapeamento emergiu dos dados empíricos e aprofundar a compreensão da genealogia da Educação de Jovens e Adultos, de modo amplo, também se manifesta enquanto possibilidade para estudos futuros. Por isso, destaca-se, na maioria dos casos, mas não de forma direta, que essa aproximação às raízes do pensamento

dos intelectuais que influenciam os estudos da EJA deu-se pela linha de orientação na pós-graduação, por essa razão é importante salientar alguns pontos: as orientações não possuem caráter determinista, assim como na genealogia genética há traços que se mantêm outros que não passam às próximas gerações; há que se considerar o caráter meramente formal em que algumas orientações ocorreram, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, onde a formação acadêmica em nível doutoral muitas vezes era realizada no exterior e em poucas universidades no Brasil, dando ao orientador e orientando características diferentes das que estão presentes nos dias atuais, muito mais ligadas à titulação de sujeitos já inseridos na dimensão da intelectualidade; os pesquisadores em nível doutoral possuem relativa autonomia teórica frente seus orientadores, que podem trabalhar mais como mediadores do que indutores intelectuais de seus alunos. Assim, reitera-se que o desenvolvimento da genealogia dos grupos de pesquisa buscou mostrar como as linhas de orientação desenvolveram uma capilaridade histórica, mas nem sempre epistemológica, de pesquisadores e intelectuais espalhados por dezenas de grupos que, nos dias atuais, estudam o campo da Educação de Jovens e Adultos.

Ainda enquanto destaque manifestado nos dados empíricos, foi viável identificar o ano de defesa de doutorado de cada um dos pesquisadores presentes no mapeamento ilustrativo na figura 2. Localiza-se, cronologicamente, a trajetória genealógica dos pesquisadores, em seu sentido histórico e não – necessariamente – epistemológico, como já foi reafirmado nesta tese, que provocou repercussões objetivas no campo da pesquisa educacional. Amélia Domingues de Castro, Florestan Fernandes, Joel Martins e Gerd Bornheim concluíram seus estudos doutorais na década de 1950, época de efervescência de grande progresso intelectual, valorização dos saberes científicos e reconhecimento do Brasil como território fecundo para o desenvolvimento de suas próprias epistemologias, tem-se como exemplo a tese de Florestan Fernandes, intitulada *A função social da guerra na sociedade Tupinambá*.

Interessante observar a temporalidade analisada na genealogia dos grupos de pesquisa se a relacionarmos ao processo de constituição da pós-graduação no Brasil, constata-se que:

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, segundo Balbachevsk (2005) naquela época as primeiras universidades brasileiras conseguiram atrair alguns professores estrangeiros que trouxeram o primeiro modelo institucional para os estudos na pós-graduação no Brasil. A relação desse modelo envolvia um esquema tutorial entre um professor catedrático e um

pequeno grupo de discípulos, que viriam a ser os futuros docentes dessas instituições. Inicialmente a pós-graduação se desenvolveu sem qualquer regulamentação externa. Em boa medida, mas não exclusivamente, era extensão da própria carreira docente. Em muitos casos, a defesa da dissertação ou da tese poderia demorar até mais de uma década, mercê das complexidades existentes naquela época (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011).

É em meados dos anos 1960 que se dão esforços de organização da ciência brasileira, assim como foi regulamentada a pós-graduação pelo parecer Sucupira em 1969, no auge da ditadura e, como afirma Saviani (2000, p. 5):

(...) também nesse ano, é instituído o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desencadeia-se, a partir daí, a fase de implantação da pós-graduação em educação stricto sensu. Chamo a esta fase de período heróico porque foi necessário criar as condições praticamente a partir do nada. Servindo-se de doutores formados no exterior ou pelo processo do doutorado direto previsto nos Estatutos e Regimentos das universidades, aos quais se agregaram mestres também formados no exterior e, em seguida, aqueles alunos titulados nos programas pioneiros de mestrado instalados no país, a pós-graduação foi sendo implantada suprindo-se a carência de infraestrutura com muito trabalho [...] Aos poucos, porém, - e nesse processo desempenhou importante papel o apoio financeiro e acompanhamento da CAPES - as condições foram sendo preenchidas e os programas são implantados em ritmo acelerado rumo à sua consolidação.

Na trajetória histórica da pós-graduação em educação no Brasil, Saviani (2000, p. 6) situa as primeiras iniciativas, uma em 1965 por parte da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e, em 1969, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na área de Psicologia Educacional. Em 1970 foi criado o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria e, posteriormente:

(...) em 1972 são criados seis novos programas que se localizam nas universidades federais de Minas Gerais, da Bahia, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O processo de implantação tem sequência em 1973 com o mestrado em Ensino de Ciências da USP, em 1974 com o Programa da Universidade de Brasília e em 1975 com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP, continuando nos anos subsequentes. Pode-se, contudo, considerar que a fase de implantação já se completara uma vez que em 1976 tem início a instalação do nível de doutorado num claro indício de que se iniciava o período de consolidação da Pós-Graduação em Educação em nosso país. Uma das estratégias acionadas pela CAPES tendo em vista esse objetivo de consolidar a Pós-Graduação no país, foi induzir à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento. Em decorrência das gestões então realizadas, surgiu na área de educação a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) que realizou sua primeira Reunião Anual em 1978, em Fortaleza (SAVIANI, 2000, p. 6).

É nesse período, na década de 1970, que estão localizados os estudos de Newton Balzan, Celso Beisiegel, Ana Maria Saul e Dermeval Saviani, em um contexto de ditadura – inclusive os anos de chumbo, período compreendido de 1968 a 1974, os mais repressivos da ditadura militar brasileira. Essa conjuntura influenciou as pesquisas daquele tempo, que contestavam os cenários que se apresentavam, como por exemplo, a tese de Celso Beisiegel intitulada *A Educação de Adultos Analfabetos no Estado de São Paulo*, e a pesquisa de Dermeval Saviani intitulada *O Conceito de Sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Nos anos de 1980 encontram-se as teses doutorais de Fabio Beck, Leda Scheibe, Osmar Fávero e Leandro Konder, produzidas nas circunstâncias da redemocratização brasileira, os autores procuravam compreender os atos ocorridos durante a ditadura e prospectar com otimismo os próximos passos da mais recente democracia, como, por exemplo, o estudo de Osmar Fávero intitulado *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966)* e a tese de Leda Scheibe, intitulada *Pedagogia Universitária e Transformação Social*.

O início dos anos 1980 é chamado por Saviani (2000) como o período da fase de consolidação, em que se reduz a abertura de novos programas. Em 1984 houve a criação do Programa de Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Posteriormente há a expansão de criação dos programas e que se acelera nos anos de 1990, assim como nos anos 2000 e 2010 com o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2001 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016), como já situado anteriormente, tanto para cursos de mestrado como de doutorado.

Foi nesse contexto que localizamos a produção acadêmica das décadas de 1990, 2000 e 2010. Como visto anteriormente, a década de 1990 foi marcada por importantes estudos que trouxeram contribuições para o campo educativo, particularmente para a Educação de Jovens e Adultos e esse contexto impulsionou diversas teses específicas sobre a área e, nesse mapeamento, torna-se evidente nas investigações de Leôncio Soares intitulada *Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*, de Sérgio Haddad com o título *Estado e educação de adultos (1964 - 1985)* e de Sonia Giubilei nomeada *Trabalhando com adultos, formando professores*.

Na sequência, na primeira década dos anos 2000, com uma maior estruturação do campo, assim como o aumento no número dos grupos de pesquisa sobre EJA, foram desenvolvidos estudos que passaram a se debruçar sobre as especificidades objetivas encontradas empiricamente, principalmente a formação docente, a constituição da identidade dos programas, as questões relativas ao direito e as concepções da área. Também, nesse período já se contava com as primeiras reuniões do Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultos da ANPEd, como já foi assinalado no início do capítulo 2 desta tese.

Dentre os pesquisadores evidenciados na figura 2, seleciona-se as teses de Silmara de Campos intitulada *Histórias e memórias de educandos e educadores na constituição da identidade do Projeto Educativo de Integração Social-PEIS: referências em políticas públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos e formação de educadores*, *A Política de Formação de Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás na década de 1990* de Maria Margarida Machado, *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos* de Jane Paiva, *A constituição da docência entre professoras da escolarização inicial de Jovens e Adultos* de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e *Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira* de Jaqueline Pereira Ventura.

Já os anos de 2010 apresentam novos debates influenciados por anos de relativo aumento nos investimentos governamentais no campo da ciência e educação, mas que não arrefeceram as lutas pela defesa da Educação de Jovens e Adultos, assim encontramos assuntos relativos ao financiamento, espaços além da escola, acesso e permanência, gênero e sexualidade, dentre outros. Destaca-se os estudos doutorais de Roberto Catelli Júnior intitulado *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e certificação: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México*, de Samira Vigano intitulado *Sujeitos jovens e adultos LGBT: diálogos sobre gênero, sexualidade e escolarização*, de Heli de Oliveira intitulado *Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos* e de Sandra Leite intitulado *O Direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal* e o de Anderson Carlos Santos de Abreu com o título *Bases Epistemológicas no Campo da Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil*.

Ainda na compreensão da genealogia dos grupos, foram analisados os currículos lattes dos coordenadores dos grupos buscando identificar a historicidade e envolvimento

desses pesquisadores para com a EJA em relação ao tempo cronológico, à atuação na formação, aos projetos envolvidos e às publicações e, triangulando tais dados com o ano de criação dos grupos. Essa triangulação permitiu algumas hipóteses em relação à organicidade dos grupos de pesquisa em EJA: há os que mostram uma *maior historicidade* e aqueles que *olham para a EJA*, mas com *aproximações de objetos de conhecimentos específicos* e, que de certo modo, se mostram mais recentes no envolvimento com a EJA. Nessa análise foram localizados 16 grupos que são permeados por essa organicidade, em que a EJA vem marcando o percurso, tanto dos coordenadores como dos próprios grupos<sup>56</sup>.

O GP 1, *Juventude e Práticas Educativas em Educação de Jovens e Adultos*, criado em 1995, coordenado por Marília Sposito e por Sérgio Haddad, importantes intelectuais, ela que investiga as questões de juventudes, e ele, a Educação de Jovens e Adultos, tanto no âmbito das políticas públicas, do estado da arte das pesquisas, assim como sobre as contribuições de Paulo Freire.

O GP 2, *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos*, criado em 1997 e coordenado por Nilma Spigolon e Sandra Fernandes Leite. Destaca-se a tese da primeira pesquisadora intitulada *As noites da ditadura e os dias de utopia... o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979*, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Campinas e defendida no ano de 2014, em que ao apresentar os percursos de Elza, também traz os de Paulo Freire e seus filhos. Mais uma evidência do reconhecimento a Paulo Freire no contexto dos grupos de pesquisa de EJA.

Temos na sequência o GP 3, *Núcleo de Educação de Jovens e Adultos*, de 1999, com a coordenação de Analise de Jesus da Silva e Heli Sabino de Oliveira, ambos discutem a EJA, as políticas públicas e as juventudes.

O *Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos*, de 2003 é o GP 5 que conta com a coordenação de Nagela Brandão e Ana Catharina de Noronha.

Sonia Maria Rummert e Jaqueline Pereira Ventura coordenam o GP 6, *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*, criado em 2006 e que traz sua centralidade a questão da relação Trabalho e Educação nos processos educativos na EJA. No mesmo ano temos a criação de 3 grupos: o GT 7, *Educação de Jovens e Adultos em Espaços Escolares e Não Escolares*, que é coordenado por Ana Cláudia Ferreira Godinho e Aline Lemos da Cunha

---

<sup>56</sup> Como todos os grupos já foram apresentados anteriormente nesta análise são situados apenas os nomes e os coordenadores para mostrar a organicidade dos grupos em seu conjunto.



Della Libera, o GP 8, *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*, coordenado por Waldênia Leão de Carvalho e Ernani Martins dos Santos e o GP 9 *Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo* com coordenação de Mônica de la Fare e de Guilherme Carlos Corrêa. Ressalta-se que a pesquisadora Waldênia Leão de Carvalho do GP 8 foi orientada no doutorado por Walter Omar Kohan, intelectual do campo da Filosofia, e que desenvolve no momento a pesquisa Paulo Freire: *A vida (política) do mestre numa educação filosófica: Paulo Freire?*.

Em 2008 localizamos o GP 10, *Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos*, conta com a coordenação de Marinaide Lima de Queiroz Freitas e de Jailson Costa da Silva. Além de discutir fundamentos e políticas de EJA os pesquisadores do grupo desenvolvem estudos sobre processos de alfabetização, letramentos e questões linguísticas. Nesse âmbito, encontramos mais dois grupos que olham para tais processos, no entanto, o GP 10 tem destaque em função da significativa produção e número de pesquisadores formados pelo grupo.

Os Grupos de Pesquisa selecionados que tiveram sua criação em 2010 são: *Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos* (GP 11), orientado por Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Paula Cabral, o *Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos* (GP 14), coordenado por Enio José Serra dos Santos e o grupo *Aprendizados ao Longo da Vida: Sujeitos, Políticas e Processos Educativos* (GP 15), sob a orientação de Jane Paiva. Destaca-se que o grupo, ao qual faço parte, tem desenvolvido um conjunto de estudos com o objetivo de compreender os fundamentos teóricos, autores recorrentes e as bases epistemológicas da EJA e o GP 15 pesquisa EJA de forma geral, mas apresenta como foco central as questões de direitos humanos, particularmente o educativo.

Em 2012, localiza-se o GP 17, *Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos*, coordenado por Osmar Fávero e Elionaldo Fernandes Julião. Destaca-se o envolvimento do professor Osmar Fávero em investigações sobre os processos que envolvem a Educação Popular, particularmente no Brasil e no esforço de documentação desses processos e, portanto, também na constituição da EJA. Além disso, há a produção de estudos no campo da Educação em Espaços de Privação de Liberdade e Sócioeducativos coordenada por Elionaldo Julião.

Neste bloco de grupos que mostram maior envolvimento histórico, foram identificados três, que mesmo tendo sido criados recentemente, ao analisar os currículos dos

coordenadores percebeu-se o seu engajamento com a EJA: um em 2016, o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos*, com orientação de Regina Magna Bonifácio de Araújo e Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva que pesquisam a EJA, particularmente a formação docente, a docência e as políticas públicas, outro em 2018, o GP 27, *Grupo interdisciplinar de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais*, sob orientação de Elisete Enir Bernardi Garcia (investiga EJA desde fins dos anos 1980, assim como o pensamento de Paulo Freire e nos últimos anos tem olhado também para a Educação do Campo) e André Boccasius Siqueira (estuda PROEJA desde 2002) e, o terceiro de 2019, o GP 28, *Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*, com coordenação de Jailson Costa da Silva (pesquisa EJA desde 2004) e Divanir Maria de Lima Reis (seu foco é em linguagens na EJA).

O segundo conjunto de grupos é formado por 12 grupos de pesquisa, os quais trazem em seus nomes ou linhas de pesquisas a Educação de Jovens e Adultos, mas trazem como objetos centrais de produção, objetos mais específicos no contexto da EJA.

O GP 4, *Políticas Públicas, Educação Permanente e Práticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos*, criado em 2003 sob orientação de Rita de Cássia Oliveira e Paola Andressa Scortegagna e, como diz o nome do grupo, seu objeto central são os processos de educação permanente, particularmente de pessoas idosas.

Em 2010 foram criados dois grupos selecionados, um coordenado por Erenildo João Carlos que lidera o GP 12, *A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro*, em que articula a EJA com a educação popular e os estudos culturais e o segundo é o GP 13, *Proeja: Grupo Cabedelo*, orientado por Edilson Ramos Machado e Luciana Trigueiro de Andrade, que desenvolvem ações junto ao PROEJA.

O GP 16, *Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade*, em que se evidencia um envolvimento mais recente, foi criado em 2010 e conta a coordenação de Patrícia Lessa Santos Costa e de Graça dos Santos Costa. Até 2014 os objetos de análise se relacionavam aos movimentos sociais, ao currículo e aos direitos humanos. A partir desse ano há um investimento significativo por parte das duas pesquisadoras em estudos voltados à EJA articulados às temáticas anteriores. Esse fato ocorre concomitantemente às suas participações no curso de Mestrado Profissional no Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos na Universidade do Estado da Bahia, iniciado em 2013, o único do país até o momento.

O GP 18, *Pesquisas e estudos em letramentos de jovens e adultos*, coordenado por Verônica Pessoa da Silva, tem sua criação em 2012 e estuda processos de letramento e de saberes e de educação populares.

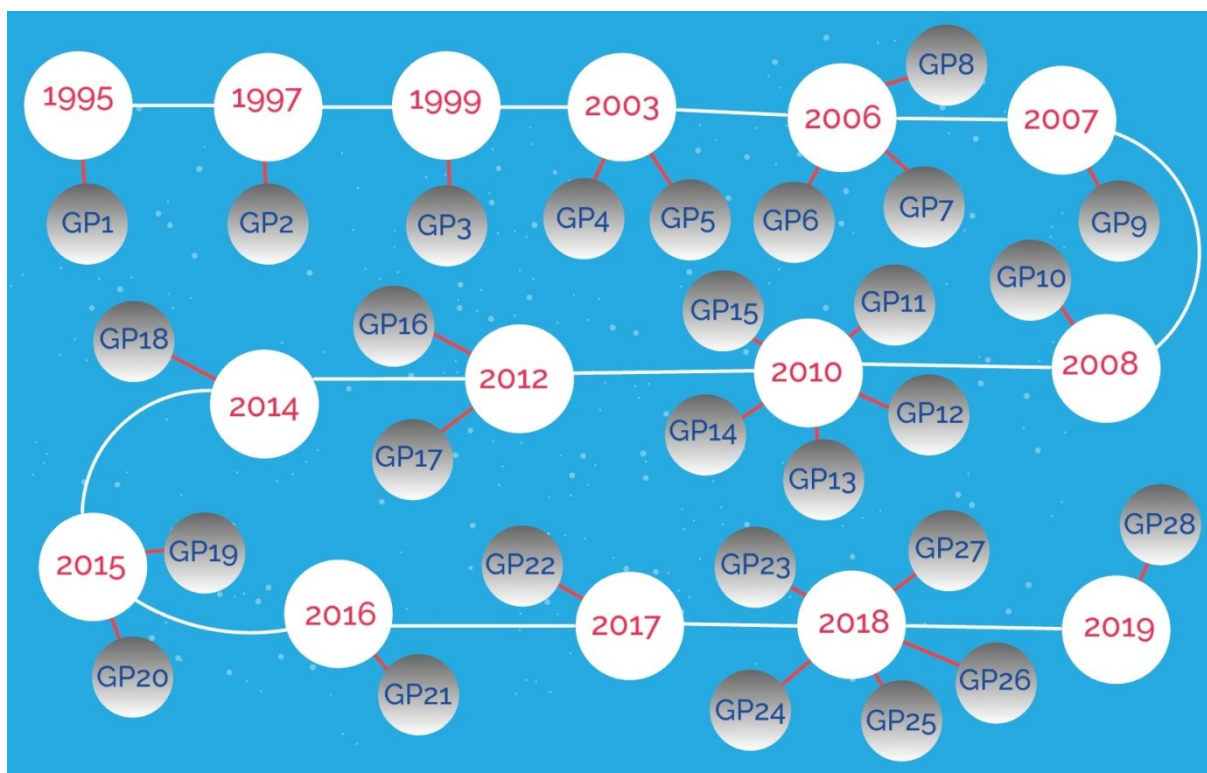
Em 2015 localiza-se o GP, 19 *Educação de Jovens e Adultos e educação popular: a pesquisa a serviço da prática educativa* que é coordenado por Luiz Gonzaga Gonçalves (com estudos desde os anos 1990) e Quezia Vila Flor Furtado (com estudos desde os anos 2000), os quais articulam a Educação Popular e a EJA. Também em 2015 foi formado o GP 20, *Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*, coordenado por Liliam Cristina Caldeira, que pesquisa EJA desde 2000, mais focada nas questões dos sujeitos e aprendizagem e, por Antonio Lino Rodrigues de Sá, com estudos sobre educação populares desde os anos 2000.

O GP 22, *Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos* é coordenado por Marilza Sales Costa, teve sua criação em 2017 e seus estudos articulam as questões da violência e a Educação de Jovens e Adultos em Privação de Liberdade.

Em 2018, foi criado o GP 23, *Educação, questões de aprendizagem e sistema de crenças* foi incluído, pois uma de suas linhas de investigação é a EJA. É coordenado por Gilson Xavier de Azevedo em que suas pesquisas são mais ligadas a questões da educação popular, mas orienta vários trabalhos em EJA de trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização. Ainda, em 2018 foram criados três grupos: o GP 24 *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos* coordenado por Sandra Regina Sales, que pesquisa EJA desde os início dos anos 2010; o GP 25, *Grupo de estudos e pesquisas em Educação de jovens e adultos* coordenado por Jarina Rodrigues Fernandes que focaliza mais as investigações relacionadas ao PROEJA e às tecnologias da informação e comunicação; o GP 26, *Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e em Políticas Públicas*, coordenado por Angélica Andrade Freire e Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves, e os trabalhos do grupo são mais focados no ensino de matemática e de ciências e a educação profissional.

Na imagem que segue, figura 7, é possível visualizar a linha do tempo da fundação dos grupos de pesquisa sobre EJA no Brasil.

Figura 7 – Linha do tempo dos grupos de pesquisa sobre EJA



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

Essa linha temporal compreende os anos em que houve formação de grupo de pesquisa e os grupos de pesquisa vinculados a esses anos. Desde a instituição do GP1 ocorreu um progressivo aumento na organização dos grupos, principalmente a partir do ano de 2010, indicando o crescimento do campo, tanto no sentido da produção acadêmica e científica, quanto na formação de intelectuais. Os recentes grupos, que possuem líderes já operantes no campo da EJA, com produções acadêmicas desde o início dos anos 2000, mostram a autonomia na formação de novos grupos de pesquisadores, ou seja, a participação em um grupo de pesquisa impulsiona a formação de outro. Também é possível perceber, além do aumento, a permanência dos grupos no âmbito acadêmico, sendo salutar os grupos de pesquisa da década de 1990, que há quase três décadas, investigam as problemáticas da EJA, estudam o campo e contribuem para a formação de cientistas da educação de modo amplo.

Tomando esse processo de análise da constituição dos grupos de pesquisa sobre em EJA, da identificação dos pesquisadores que se dedicam à compreensão da EJA e da produção das teses, foi possível entender o desenrolar histórico ao longo das décadas, percebendo que as mudanças no contexto social e acadêmico impactam fortemente nas investigações, em um movimento dialético entre as práticas percebidas e as teorias estudadas.

Outro fato que chama atenção é a presença de Paulo Freire no mapeamento elencado, considerando que a criação do Diretório de grupos de pesquisa é do CNPq é de 1992 e, após essa data, Paulo Freire atuou pouco tempo no âmbito universitário, quando veio a falecer em 1997. Porém, sua importância para o campo da educação em geral, e da EJA de modo específico, dá-se por sua historicidade, materializada em suas ações desenvolvidas nos anos de trabalho principalmente na alfabetização de adultos, tanto no Brasil, como em vários outros locais do mundo. Já em 1959 apresenta sua tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco da Universidade Federal do Recife intitulada *Educação e atualidade brasileira*. Sua obra é vasta e nos deixou um legado carregado com seus princípios éticos e filosóficos e político-pedagógicos documentados em cartas, artigos, ensaios, livros, vídeos gravados com entrevistas e aulas magnas. Desse modo, contou com uma

ampla atuação do autor no campo universitário, como professor responsável por projetos de alfabetização e extensão na Universidade Federal de Recife (UFPE, 1959-1965), como docente e orientador tanto na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 01/09/80 – 05/03/91) como na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP (1982-1997) (GERBASI, 2013, p. 33).

Em uma busca no repositório *Pergamum*<sup>57</sup> da PUC/SP foram localizados três trabalhos orientados por esse educador: em 1987, duas dissertações, a de Maria Eliete Santiago que desenvolveu uma proposta de intervenção curricular junto a professores de 1ª a 4ª série e a de Antonio Lino Rodrigues de Sá sobre a educação popular em uma escola pública; em 1997 foi identificada uma tese, a de Mário Sérgio Cortella sobre a escola e o conhecimento. Já no sistema *Acervus* da Unicamp<sup>58</sup>, foram localizadas duas teses no ano de 1987, uma de Egle Pontes Franchi, que estudou as questões linguísticas no processo de alfabetização e outra, de Maria Oly Pey, sobre o discurso pedagógico na escola.

---

<sup>57</sup> Esse repositório consiste em um sistema informatizado de dados e informações e, neste caso, do registro de referências de bibliotecas.

<sup>58</sup> Fonte: <http://acervus.unicamp.br/>

Na análise dos grupos de pesquisa foi constatada uma orientação de mestrado no ano de 1987 de Antonio Lino Rodrigues de Sá, cuja pesquisa é intitulada de *Alternativa de Educação Popular em Escola Pública: um estudo sobre a experiência da Escola La Salle em Rondonópolis*. Esse professor coordena o GP *Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Freire atuou politicamente e pedagogicamente de um modo que influenciou diversos outros intelectuais e aqui podemos citar Joel Martins que, de acordo com Buffa e Nosella (1991), estabelecia uma relação entre Marx e o intelectual brasileiro. Paiva (1987) reforça que o pensamento de Paulo Freire apoiava-se em uma visão cristã de mundo, articulando a fenomenologia e a dialética marxista e, em decorrência disso, mostrou-se aprazível para diversos grupos que se colocavam ativamente nos movimentos sociais da década de 1960 e 1970.

Na continuação da análise, nos quadros do estado do conhecimento foi possível identificar três pesquisadoras que integram mais um grupo de pesquisa, quais sejam: Jane Paiva faz parte do GP10, GP15 e GP17; Sonia Rummert forma o GP6 e o GP17; Jaqueline Ventura participa do GP6, GP11, GP14 e GP17. Ressalta-se que a suas presenças nesses grupos se dá de duas formas, uma de forma mais orgânica, em que desenvolvem suas ações de pesquisa e formação e, outra que se dá em função de contingências, como convites para integrar pesquisas ou para processos formativos.

Outro dado que se percebe é a pluralidade de concepções teóricas na rede que se forma quando se avista o panorama dos pesquisadores que produzem conhecimento sobre a EJA. Também não se pode desconsiderar, podendo ser percebido visualmente na figura 2, o aumento da representatividade das mulheres dentre os pesquisadores no espaço acadêmico. Historicamente, a ciência de modo amplo e as pesquisas acadêmicas no campo da educação de modo específico, foram constituídas pelo ponto de vista dos homens, realizando seus interesses e demandas. Para Leta (2003, p. 271),

(...) a mudança nesse quadro inicia-se somente após a segunda metade no século XX, quando a necessidade crescente de recursos humanos para atividades estratégicas, como a ciência, o movimento de liberação feminina e a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres permitiram a elas o acesso, cada vez maior, à educação científica e à carreiras, tradicionalmente ocupadas por homens.

Mesmo assim, com o crescimento da participação de mulheres nas atividades científicas, seu reconhecimento na carreira ainda é reduzido, representando a minoria nos cargos de administração e gestão nos centros de ensino superior, inclusive nos espaços que elas são a maioria como nos Centros de Filosofia e Ciências Humanas e nos Centros de Letras e Artes (LETA, 2003). Ou seja, ainda que tenha ocorrido um aumento quantitativo no número de mulheres inseridas nos processos de pesquisa acadêmica no campo da EJA, estas ainda carecem de reconhecimento em suas carreiras científicas.

Em seguida, no próximo capítulo, é apresentado e discutido o escopo teórico que fundamenta as questões referentes à ciência e ao método, buscando o aprofundamento necessário que fornece subsídios para a análise da empiria, considerando a perspectiva dialética.

## CAPÍTULO III

### NA TRILHA

59



### 3 RETOMADA HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA

Este capítulo versa sobre ciência e método em uma discussão sobre como o contexto histórico e socioeconômico influencia nos modos de pensar. Nesse sentido, não haveria trilha sonora mais adequada que a escolhida para conduzir a escrita e leitura deste texto: *Na Trilha*. Canta a música: meu destino é lá na frente e eu não vou fica pra trás. Assim é a trilha, um caminho, nem sempre confortável, que conduz a determinado destino e é no próprio caminhar na trilha que se pode refletir sobre a trajetória do conhecimento.

Para auxiliar na abstração de concreto, a imagem abaixo, que contém a elaboração que é trabalhada no decorrer da escrita, ilustra com humor como o conhecimento necessita de determinadas bases materiais para ser promovido. Dito de outro modo, o conhecimento não se efetiva no mundo das ideias, propósito de aprofundamento neste capítulo.

Figura 8 – Mente aberta



Fonte: WillTirando (2013)<sup>60</sup>.

<sup>59</sup> Caso seja necessário, o hyperlink para a música endereçada do QRCode é: <https://youtu.be/XEqr4FTWcSI>



A tela branca encara provocadora e os dedos hesitam em iniciar esse capítulo: como estabelecer um começo para a produção do conhecimento? Segue-se em anuência a Braga, Guerra e Reis (2011a, p. 161) que escrevem que “estabelecer um marco inicial sempre leva ao descaso de algum outro fator anterior que poderia ser considerado primordial ou fundamental segundo diferentes interpretações do que é ciência – e, conseqüentemente, a história da ciência”. Nesse sentido, é desafio do pesquisador destacar marcos temporais na conjuntura em que procura embrenhar-se, trazendo luz aos episódios relevantes à compreensão do seu objeto de estudo. O professor Dr. Ademir Valdir dos Santos, em suas aulas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, advertia constantemente que a história incita que o estudante ou pesquisador estabeleça pregos na parede de trajetória da humanidade na Terra, onde possa pendurar os fatos relacionados em um mesmo aglomerado de acontecimentos.

Parte-se, então, da distinção do processo de conhecimento em três etapas principais, de acordo com Pinto (1985)<sup>61</sup>: a) reflexos primordiais; b) saber; c) ciência. Para o autor,

A primeira etapa do conhecimento inclui toda a escala evolutiva da matéria viva, desde a forma ínfima de organização até o surgimento do homem, excluindo a este no estado em que atingiu a sua constituição orgânica atual, mas abrangendo as fases iniciais do processo de hominização. É a fase em que o conhecimento se faz com ausência de consciência e por isso abarca a quase totalidade do tempo de evolução das espécies (PINTO, 1985, p. 21).

O *Homo sapiens*, nesse transcurso, deixou de existir apenas como ser natural, passando a se desenvolver enquanto ser que domina a natureza. Na concepção ontológica de Marx (2013<sup>62</sup>), esse processo dá origem ao trabalho, a condição de existência do homem que mediatiza a existência deste com a natureza, independente de formas sociais. Os animais possuem a capacidade de responder aos estímulos naturais e, desse modo, se adaptam à

---

<sup>60</sup> Disponível em: <http://www.willtirando.com.br/2013/03/page/3/>. Acesso em: 01/2020.

<sup>61</sup> Outra ordenação para a história da humanidade pode ser encontrada na obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, publicada a primeira vez em 1884, em que Engels aprofunda uma classificação geral elaborada em pesquisas antropológicas feitas por Lewis Morgan: “*Estado selvagem* - período em que predomina a apropriação de produtos da natureza, prontos para ser utilizados; as produções artificiais do homem são, sobretudo, destinadas a facilitar essa apropriação; *Barbárie* - período em que aparecem a criação de gado e a agricultura, e se aprende a incrementar a produção da natureza por meio do trabalho humano; *Civilização* - período em que o homem continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte” (ENGELS, 2017, p. 43, grifos no original).

<sup>62</sup> Recordemo-nos que Marx publica essa elaboração ontológica na obra *O Capital*, no ano de 1867.

natureza, sobrevivendo e se reproduzindo, “porém, o homem, por sua constituição como ente racional, por sua consciência, tem a capacidade de fazer algo a mais, ou seja, trabalha” (PINTO, 2001, p. 70). Para o surgimento do trabalho foi necessária a capacidade de abstração, a realidade imaginada ou a teleologia.

A atividade de acordo com uma meta é a atividade teleológica, aquela que passa por uma antecipação do resultado visado na consciência do sujeito que pretende alcançá-lo. Sem essa experiência que lhe permite prefigurar o seu tólos (o ponto aonde quer chegar), o sujeito humano não seria sujeito, ficaria sujeitado a uma força superior à sua e permaneceria tão completamente preso a uma dinâmica objetiva como uma folha seca levada por um rio caudaloso (KONDER, 1992, p. 106).

Nessa perspectiva, o trabalho para Marx (2013, p. 255), “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. O trabalho enquanto possibilita que o homem transforme a natureza e, simultaneamente, transforme a si mesmo, configura-se em uma atividade educativa por excelência. A título de ilustração, o *Homo sapiens* só foi capaz de entalhar uma lança a partir de uma pedra, quando passou a elaborar mentalmente seu uso na caça e na coleta de alimentos, usando sua imaginação para estabelecer metas a serem atingidas que contribuíssem para sua sobrevivência. Somando-se a isso, quando passou a alimentar-se melhor, o homem conseguiu aprimorar suas técnicas de desenvolvimento de ferramentas e modos mais eficientes de usá-las, em um ciclo que favoreceu tanto sua fisiologia quanto seu intelecto.

É decisivo observar que concomitantemente como o processo de domínio cada vez maior da natureza, o homem se vai criando a si próprio, acelera o seu desenvolvimento como espécie biológica, cuja característica é o poder de produzir os bens de que necessita. O homem se hominiza ao humanizar, pelo domínio, a natureza (PINTO, 1985, p. 27).

Para Pinto (2001), além de ministrar trabalho útil para si e para os outros, é inerente ao ser humano, por sua simples constituição, a capacidade de responder aos estímulos sociais e de criar hábitos de convívio social. Nesse sentido o homem deixou de se constituir enquanto um ser natural, tornando-se um ser social, e isso significa que houve um afastamento dos instintos animais primitivos e um desenvolvimento das funções intelectuais superiores e sociabilidade.

Após essa transformação, que adequadamente foi nomeada como Revolução Cognitiva, o *Homo sapiens* se tornou apto a começar sua trajetória de domínio de todo o

globo terrestre. Daí que se iniciou a segunda etapa do processo de conhecimento, a fase do saber. Essa mudança começou a ocorrer há cerca de 10 mil anos com a Revolução Agrícola. Foi uma revolução na maneira como os humanos viviam até então, estabelecendo-se eles em territórios e abandonando a prática nômade, uma vez que o cultivo de trigo e a criação de bodes - domesticados por volta de 9500 a.C. - demandava a permanência em determinadas área de terra.

A fase do saber, apresentada por Pinto (1985), se caracteriza pelo conhecimento reflexivo, sendo um período de alto progresso da humanidade o qual gerou as formas culturais e civilizatórias grandemente avançadas com realizações materiais e criações culturais que permanecem como marcos dos momentos do processo histórico da hominização. No entanto, a Revolução Agrícola aumentou a oferta de alimentos à disposição, mas fez com que esses alimentos extras, ao invés de promoverem uma melhor nutrição e mais lazer, se traduziram em explosões populacionais e elites favorecidas.

Foi nessa fase da divisão histórica que surgiram as classes sociais. “As sociedades de classe foram uma necessidade histórica no longo período histórico iniciado com o surgimento do trabalho excedente (com a descoberta da agricultura e da pecuária)” (LESSA, 2010, p. 10), ainda em estado incipiente. O desenvolvimento da agricultura e da pecuária impactou enormemente as relações sociais até então vividas, desencadeando em sequência a propriedade privada, a produção excedente, a herança e a necessidade de regular os corpos das mulheres a fim de assegurar a paternidade dos descendentes, ou seja, dos herdeiros da terra, do cultivo e dos animais domesticados.

O progresso das formas sociais e econômicas, paulatinamente, deu base para a formação das grandes civilizações da antiguidade nas regiões da Mesopotâmia, Egito, Grécia, China, Peru, por exemplo. Nesse estágio, a cognição humana já estava incrivelmente avançada, construindo redes de cooperação em massa, mitos partilhados e normas sociais - instituídas sobre a base da propriedade privada e do patriarcado.

Nessa perspectiva, são necessárias dinâmicas conscientes para sustentar tal ordem imaginada, sem a qual, todo um sistema de crenças coletivas entraria em colapso. Pode-se concluir que as classes que são beneficiadas com determinado sistema de pensamento coletivo engajam-se consideravelmente no propósito de manter um modo de produzir o conhecimento humano. Portanto, as redes de cooperação em massa e as normas sociais nunca foram naturais, nem mesmo neutras.

Nessa etapa do desenvolvimento da cognição humana denominada saber, conforme Pinto (1985), a atenção e interesse por fenômenos naturais são captadas pela indução, numa repetição de percepções que se transformam de impressões imediatas, locais e singulares, em ideias gerais, constituindo as representações que o indivíduo faz da realidade. As características são da lógica plenamente humana, praticando atos fundamentais de julgamento e raciocínio convenientes, embora ainda falte a consciência metódica, ou seja, a ciência dos procedimentos do próprio pensamento.

Somente na etapa do processo de conhecimento chamado ciência é que se alcança a forma superior da hominização, que, segundo Pinto (1985, p. 38)

(...) é aquela em que o homem se torna o criador consciente da ciência, em virtude de descobrir-se capaz de proceder deliberadamente na escolha dos procedimentos materiais e ideias que permitirão cumprir as finalidades que tem em vista, e que se resumem no desejo de dominar o mundo natural e social, a fim de torná-lo mais favorável à vida humana.

O que distingue a fase do saber e a fase da ciência é o surgimento da intenção de organizar metodicamente o conhecimento e o estabelecimento de normas para sua sistematização e desenvolvimento. Esse processo teve início a partir do século XII, na Idade Média, com os engenheiros – aqueles que construíam moinhos d'água ou de vento e desenvolviam os engenhos que transformavam grãos em farinha – que começaram a representar no papel os mecanismos ou edificações antes de iniciar a construção, possibilitando adequações e estudos para aperfeiçoamentos futuros. “A metodologia de trabalho dos engenheiros trouxe para o mundo medieval um novo ideal. A transformação constante em busca da melhor solução para os problemas permitiu vislumbrar a possibilidade de progresso” (BRAGA; GUERRA; REIS, 2011b, p. 46).

Nesse período, considerado a Baixa Idade Média – do século XI ao século XV – ocorreu o auge e a decadência do modelo econômico feudal, onde não havia distinção clara entre a fé e a razão, sendo assim os modelos e o conjunto de saberes adequados às premissas da Igreja, que punia severamente as tentativas de confronto a determinados conhecimentos estabelecidos. Indubitavelmente, o conjunto de saberes também estava adequado a determinado modo de produção, que requeria a manutenção da ordem vigente, que pode ser expressa basicamente pelo binômio senhor feudal e servo. Grandes avanços

ocorreram nas áreas de astronomia, medicina, alquimia, matemática e economia, pavimentando um vasto caminho que foi herdado pelos modernos.

“Chamamos de ciência moderna uma forma de estudar a natureza que surgiu ao longo dos séculos XVI e XVII e que considerava ser a linguagem matemática e a experimentação os caminhos verdadeiros para se compreender a natureza” (BRAGA; GUERRA; REIS, 2011b, p. 68). Entende-se que, para a construção da ciência moderna, houve a convergência de saberes há séculos desenvolvidos pela civilização humana, pautados em um novo projeto político, social e econômico que se tornou fundamento de sustentação de uma nova cultura. Esse novo projeto que revolucionou a sociedade foi paulatinamente erigido por comerciantes, artesãos e banqueiros que se arranjaram em uma classe até então não existente, a burguesia.

Diferentemente do conhecimento da Antiguidade, que era reservado aos pensadores e filósofos e ao da alta Idade Média que se desenvolvia nos mosteiros e circunscrito à aristocracia, a ciência moderna se desenvolveu em um contexto de ampla divulgação, pois “o surgimento de uma nova forma de ver o mundo e de pensar não poderia se constituir sem uma rede de difusão. Era necessário ganhar adeptos e espalhar as novas ideias” (BRAGA; GUERRA; REIS, 2010, p. 44). Isso impactou fortemente no avanço do conhecimento, inclusive com a difusão de livros em idiomas populares e não mais em latim, como destaca Manacorda (2018, p. 207, grifo no original),

(...) o nascimento destas literaturas é o sinal do nascimento do mundo moderno. E embora elas continuem a reproduzir conteúdos e formas da velha literatura em latim, são introduzidos novos conteúdos e formas, nos quais se refletem as necessidades e os interesses das novas classes emergentes. Os protagonistas destas novas literaturas, da nova cultura e dos novos modos de instrução não são mais os antigos clérigos, homens do clérigo regular ou secular, mas os novos “clérigos”, por força dos quais esta mesma palavra que os define perde o seu velho significado de homem de igreja e assume o de intelectual.

Também, como impacto para o avanço do conhecimento, houve a fundação de sociedades científicas que corriam em paralelo às universidades que continuavam impregnadas das velhas ideias. Houve, de fato, um esforço consciente para a popularização dos novos saberes.

No século XVII, precisamente no ano de 1620, Francis Bacon (1561 – 1626) publicou a obra *Novo Organum*<sup>63</sup>, que estabeleceu um modo original de conhecer o mundo: a investigação com base em experiências. Hoje, Bacon é “(...) considerado o primeiro filósofo natural a clamar pelo método experimental como caminho mais eficaz para se adquirir conhecimento sobre o mundo” (BRAGA; GUERRA; REIS, 2010, p. 55), uma guinada na maneira estritamente escolástica de buscar a verdade, que perdurava desde o século IX.

Francis Bacon

(...) não pensou a ciência como um conhecimento elaborado por um sábio ou por um gênio isolado que fora iluminado por obra divina. Para ele, a ciência seria construída necessariamente pelo inventor ou pesquisador que estivesse interagindo de modo permanente com seus pares, acrescentando novidades ao saber já construído (BRAGA; GUERRA; REIS, 2010, p. 54).

Para o filósofo, o estudo metódico da natureza era imprescindível para poder dominá-la. Quem também estava alinhado a esta nova concepção de mundo, apesar de estar mais vinculado ao raciocínio da lógica, era René Descartes (1596 – 1650), que entendia que “(...) uma das metas específicas do conhecimento científico era a invenção de artefatos que permitissem ao homem gozar de todos os frutos da agricultura e de toda a riqueza da terra, sem trabalhar” (BRAGA; GUERRA; REIS, 2010, p. 59-60). Em 1637, Descartes publicou a obra *Discurso do Método*, escritos que repercutem até os dias atuais um modo de sistematizar o conhecimento baseado no raciocínio matemático, que possibilita a interpretação das diversas ciências. Mesmo defendendo um único método para o estudo dos vários campos de conhecimento, Descartes deixou registrado essas palavras que chamam a atenção:

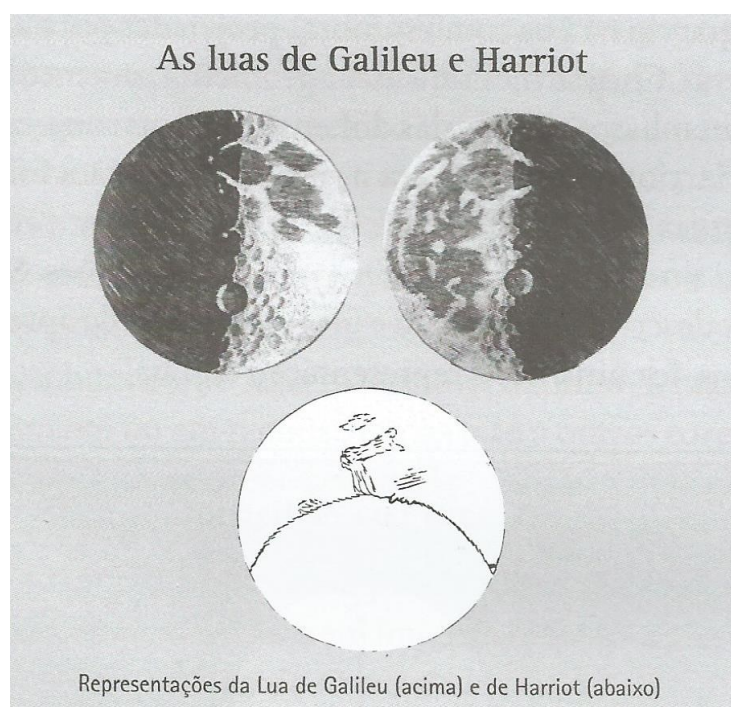
(...) a capacidade de bem-julgar, e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se chama o bom-senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens; e, assim, que a diversidade de nossas opiniões não se deve a uns serem mais racionais que os outros, mas apenas a que *conduzimos nossos pensamentos por vias diversas e não consideramos as mesmas coisas* (DESCARTES, 2014, p. 37, grifos nossos).

Esse trecho, que está localizado bem no início do livro *Discurso do Método*, aponta para um entendimento de que o modo de compreender a realidade não é igual para todos, que há uma concepção, posicionamento, que distingue como os sujeitos singulares que constituem

<sup>63</sup> “O nome era uma referência ao título – *Organum* – dado a um conjunto de livros de lógica e método de Aristóteles usados nas universidades no tempo de Bacon” (BRAGA; GUERRA; REIS, 2010, p. 57, grifo no original).

a humanidade percebem, interpretam e julgam a existência concreta. Portanto, existem visões de mundo que não apenas são modos de perceber a realidade, como são pela realidade construídas, e isso é factível de ser constatado nas *Luas de Galileu e Harriot*, aqui trazidas a título de exemplificação.

Figura 9 – Luas de Galileu e Harriot



Fonte: Braga, Guerra e Reis (2010).

No fim da primeira década dos anos 1600, Galileu Galileu (1564 – 1642) e Thomas Harriot (1560 – 1621) estudavam independentemente instrumentos para observar os astros. Ambos desenvolveram protótipos de luneta e apontaram para o céu, no entanto, de acordo com as representações por eles feitas (figura 8), os estudiosos não viram a mesma coisa. Como é possível que não tenham enxergado a mesma coisa? A resposta a essa questão ajuda a compreender a ciência em outra dimensão, pois foi a formação não científica de ambos que proporcionou capacidades diferentes de interpretar o que olhavam, que, definitivamente, era a lua (BRAGA; GUERRA; REIS, 2010). Galileu, nessa época, já tinha estudado desenho com pintores renascentistas na Itália, aprendendo sobre perspectiva e, principalmente, as técnicas de representação do claro e escuro. Essa formação fez com que ele conseguisse identificar, no solo lunar, montanhas e crateras, além de se valer da geometria para estabelecer as dimensões

dessas formações irregulares. Por sua vez, Harriot apenas viu manchas e borrões na lua, não conseguindo dar o salto interpretativo dado por Galileu. Ambos viram a mesma lua, porém suas formações e experiências moldaram um modo de olhar para os objetos que permitiram inferir apontamentos diferentes para uma mesma questão. Portanto, esse exemplo mostra que a visão de mundo não depende apenas do mundo das ideias, mas prioritariamente, é produzida a partir de determinada realidade material em que se está inserido e quais consequências derivam dessa realidade. O interessante é que Harriot, “só depois de ler as descrições de Galileu e principalmente de apreciar seus desenhos, fez uma nova representação da Lua” (BRAGA; GUERRA; REIS, 2010, p. 86), indicando que novos estudos e compreensões cognitivas interferem no modo de perceber e interpretar o real, em um movimento cíclico que vai do concreto ao abstrato.

Propriamente por esse entendimento é que Descartes propôs a elaboração de um caminho único para o desvelamento da realidade, onde as particularidades de cada pensamento seriam necessariamente desconsideradas. Assim,

(...) Descartes procura estabelecer um método que possa ser seguido por todo e qualquer homem, independentemente de época, opinião, crença, costumes ou sexo. Um método que poderia ser utilizado por qualquer indivíduo sempre e quando estivesse disposto a fazer uso da sua razão e abandonar meras opiniões que não teriam nenhum fundamento sólido de sustentação (...). E quando dizemos busca da verdade, referimo-nos a um livre exercício da razão, que pode ser publicamente reproduzido por qualquer um, de tal modo que desse exame público, coletivo, possa surgir um conhecimento indubitável. O encontro com a verdade não tem nada de dogmático, ele significa somente um encontro da razão consigo mesma num procedimento livre e metódico (ROSENFELD, 2014, p. 18-19).

Esse caminho único ou reto caminho era composto de regras simples, podendo ser seguidas por qualquer pessoa, tornando-se bastante popular entre os físicos e matemáticos dos séculos XVII e XVIII. As regras do método de Descartes, que, em decorrência do nome do pensador é conhecido como método cartesiano, podem ser sistematizadas de tal modo: 1) que o pensamento não seja tomado por paixões, é preciso usar a razão antes de aceitar algo como verdadeiro; 2) decompor o todo complexo em diversas partes simples, a razão tem mais condições de resolver um problema delimitado; 3) após a simplificação, deve haver um ordenamento para que a remontagem do complexo possa ser realizada sem desvio; 4) deve possibilitar revisões que contribuam para o estabelecimento da verdade. Com isso, houve o estabelecimento de um marco temporal na formalização de um modo racional do fazer



científico. Ressalta-se a importância da organização do método em um contexto histórico em que prevalecia a fé em detrimento da razão, ou, dito de outro modo, a subordinação da materialidade ao escrutínio da fé. Considerando essas questões, a instauração do método científico foi primordial para a evolução da própria ciência e para o desenvolvimento tecnológico que alterou significativamente a produção econômica mundial, sendo assim, a ciência em si é o caminho para a construção da verdade. Entretanto, como será ampliado no decorrer do capítulo, o método cartesiano é apenas um método dentre diversos outros. Ao contrário do que defendia Descartes, existem várias trilhas para a edificação da verdade, não obstante, especificamente o caminho aberto pelo pensador estava pavimentado pelos anseios e necessidades próprios de determinada época e que pretendiam assegurar a legitimidade da visão de mundo de uma classe social em plena expansão: a burguesia. Seguramente, então, havia a defesa de um único caminho que a ciência deveria percorrer. Há que se ter clareza de que a ciência moderna não foi fruto da mente de uns poucos iluminados, descolados do tempo em que viviam, ela foi sim uma construção coletiva, parte de um projeto maior das classes dirigentes da sociedade europeia, sendo que a dicotomia entre velho e novo não se apresentava de forma tão nítida quanto se pode acreditar, ou seja, não se pode conceber uma visão maniqueísta desses processos históricos (BRAGA; GUERRA; REIS, 2010).

No suceder dos séculos a burguesia se fortaleceu enquanto classe dominante, principalmente após a Revolução Francesa ocorrida no final do século XVIII e a consolidação do capitalismo, em decorrência da revolução industrial, enquanto modo de produção econômica e social, promovendo visões de mundo conservadoras dessa realidade e, outras, revolucionárias. Há que se destacar que a fábrica e a escola nascem juntas, nessa etapa da trajetória da humanidade, suprimindo-se a aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução com o surgimento da moderna instituição escolar pública (MANACORDA, 2018).

Para o autor,

(...) os filósofos e os soberanos iluminados não tiram nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas os intérpretes e os executores dessa realidade que está mudando. Nasce, simultaneamente, a nova ciência da economia política, como análise científica e como “ideologia” destes novos processos: [...] são frequentes as considerações sobre os prejuízos que a revolução industrial provoca não somente aos adultos, mas também às crianças, explorando seu trabalho e privando-os de qualquer instrução (MANACORDA, 2018, p. 303, grifo no original).

Nota-se que, com o advento da burguesia, surge uma força antagônica que é o proletariado, uma nova constituição social que se coloca ante a antiga formação burguesia e nobreza, sendo que a burguesia passa de classe revolucionária para classe conversadora. Essa configuração social emergiu do então novo modo da produção econômica e alterou significativamente as relações sociais, abrangendo as instâncias do trabalho, educação, política e, inclusive, da ciência. No âmbito da educação, escreve Manacorda (2018), o problema das relações instrução-trabalho será dominante na pedagogia moderna, que, por sua vez, vai se estabelecendo ao longo dos séculos na qualidade de ciência.

À vista dessa discussão, vivemos até os dias de hoje a etapa, da classificação de Pinto (1985), *Ciência*. De acordo com Pinto (1985, p. 30), “a ciência é a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem”. Ainda segundo o autor, o conhecimento atinge a forma máxima de perfeição quando se eleva ao plano da ciência, que vai sendo adquirido por acumulação racional, sendo um processo submetido a leis e,

(...) sendo um processo, é histórico e progressivo, por essência. (...) Sendo metódico, é adquirido voluntariamente e em função de *regras* para a exploração da realidade objetiva, física e social, que condicionam a natureza dos resultados obtidos. Não derivam do capricho ou da inventiva de quem as concebe, e sim refletem as articulações processuais entre as ideias (...) (PINTO, 198, p. 31, grifos no original).

Percebe-se que a elaboração teórica de Álvaro Vieira Pinto vai ao encontro do pensamento original de Descartes, enfatizando que o desenrolar da ciência decorre justamente da supressão das paixões e caprichos do homem e, ao mesmo tempo, da prevalência dada à racionalidade. Há um amplo repertório teórico sobre o que é ciência e aqui são apresentados definições e aprofundamentos, de modo heterogêneo, que permitem cercar esta complexa temática e continuar a aproximação ao objeto central do estudo: o método. Vê-se, ciência e método inexoravelmente imbricados de maneira recíproca.

Primeiramente, há uma noção bastante difundida de que a ciência se constitui enquanto conjunto harmônico, integrando princípios, regras e procedimentos, que oferecem uma explicação unificada da estrutura global do mundo natural e social. Contudo, em acordo com Feyerabend (2016, p. 46), “a desconexão é a regra, e a harmonia não é apenas a exceção – ela simplesmente não existe”. O que o autor defende é que a concepção popular de que a

ciência é um todo organizado é apenas uma interpretação equivocada desse modo de sistematizar o conhecimento humano e que, na realidade, a ciência não é coesa. De fato, não há uma forma definitiva de produzir ciência, ao contrário, os modos científicos são uma forma, histórica e socialmente determinada, de construir o conhecimento (TONET, 2016). Feyerabend é um conhecido crítico da ciência por justamente defender que esta é uma visão de mundo que restringe a realidade, enquadrando-a em uma racionalidade exacerbada e que desconsidera os demais modos de produção dos saberes. Porém, a ciência não é uma visão de mundo, de maneira oposta, são as visões de mundo que constituem a ciência, ou seja, a ciência é um todo constituído de diversas concepções da realidade e, em decorrência disso, é um território de disputa pela predominância de determinados modos de pensar sobre outros. Nessa perspectiva, em seu livro sobre o que é ciência, Chalmers (1993) lança a pergunta: qual é a base para a autoridade científica? É possível inferir que a suposta autoridade é manifestação da hegemonia em disputa que ocorre na realidade social em que se produz a existência humana. Isto é, a referida autoridade da ciência é produto da materialidade concreta, não é obra do acaso ou de mística etérea. No entanto, “esta visão linear da ciência é patrimônio secular, porém é obsoleta, a começar pela contradição flagrante de reinstaurar o argumento de autoridade. A ciência não vive de autoridade, e sim de argumento” (DEMO, 2011, p. 6). O autor ainda manifesta que “autoridade incontestável é o ‘amém’ no templo, que não cabe na academia. Referência maior da ciência é pesquisa sem-fim, não verdade acabada” (IDEM, p.7, grifos no original). Aparentemente, o que Feyerabend e Chalmers não consideram, e por isso mesmo não conseguem superar epistemologicamente, é que a ciência é um processo histórico desenvolvido em bases materiais determinadas.

Mészáros (2014, p. 254) estabelece que “(...) a ciência está sempre inextricavelmente ligada aos desenvolvimentos da sociedade em cujo solo ela opera e sem cujo suporte seu progresso seria totalmente inconcebível [...]”. Para Paviani (2013, p. 111), “a concepção de ciência modifica-se na História, segundo as condições de cada época. No passado recente, por exemplo, a ciência era vista como um conjunto de resultados, hoje ela é entendida como um processo permanente de investigação”. Chega-se à formulação de que os processos científicos requerem estruturas que encaminhem os esforços para a construção da verdade e que esta é sempre provisória, dentro dos limites históricos da época em que é estabelecida. Ao mesmo tempo em que é provisória, a verdade científica faz-se imprescindível na medida em que a aparência do objeto ou fenômeno não necessariamente coincide com sua essência, como

aponta Marx (2013). Assim, a investigação da articulação entre essência e aparência afasta a simples percepção corriqueira dos eventos naturais e sociais, ampliando seu entendimento, pois é justamente se negando a acreditar em aparências, conforme escreve Demo (2011), que nasce a ciência como gesto crítico de contestação ao que se vê. Por essa razão, a defesa da ciência enquanto modo racional de interpretação é elementar quando da intenção de compreender objetos e fenômenos em suas complexidades singulares, mas que constituem o todo magnífico do universo em que se desenvolve a humanidade. Inclusive, na opinião de Marx, o pré-requisito necessário para o “livre desenvolvimento das individualidades” era o maior desenvolvimento possível das forças produtivas - juntamente com a aplicação livre das potencialidades criativas da ciência em uma estrutura social racionalmente planejada e regulamentada (MÉSZÁROS, 2014, grifo no original).

Marx (2013, p. 93, grifo nosso), no prefácio da edição francesa de *O Capital*, adverte que “não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas *trilhas* escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos”. Sim, são as trilhas, não as estradas calçadas, que nos levam àqueles locais pouco conhecidos, de difícil acesso e revelam visões espetaculares do mundo. Também Descartes (2014, p. 50), tempos antes, escreveu: “como os grandes caminhos que dão voltas entre montanhas e vão aos poucos se tornando planos e cômodos de tanto serem frequentados, é muito melhor segui-los do que empreender um rumo mais direto, escalando rochedos e descendo até o fundo dos precipícios”, anunciando o preciosismo das trilhas no que tange à procura do conhecimento. Aqui está a completa analogia da trilha com o método, de modo genuíno. O método, ou, os métodos, são trilhas que proporcionam diferentes visões de uma mesma localidade. Assim, métodos permitem observar a realidade de ângulos distintos, possibilitando a aproximação da compreensão de determinado objeto.

“De fato, ciência é, substancialmente, questão de método: o que torna um discurso científico é o modo como é elaborado, metodicamente, analiticamente, ordenadamente, cientificamente, muito diferente do que seria o discurso do senso comum” (DEMO, 2011, p. 11). Logo, “as regras do método indicam [...] o modo seguro o qual se deve operar experimentalmente sobre o mundo com o propósito de investigá-lo e desentranhar dele seus conteúdos inteligíveis” (PINTO, 1985, p. 31). Ciência se dá justamente pela aplicação de métodos que possam ser partilhados em comunidades que discutem dada área do conhecimento, diferenciando-se do senso comum, da arte e da religião, que possuem modos

de produzir saberes que são próprios de suas singularidades, “em outros termos, a ciência é um modo peculiar de pensar a realidade” (PAVIANI, 2013, p. 8).

Considerando esses apontamentos teóricos, “a ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo nacional se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social” (PINTO, 1985, p. 4). Por teoria filosófica entende-se uma visão de mundo, um posicionamento frente à realidade, um paradigma, uma ideologia, assim defende Mészáros (2014, p. 304): “(...) toda filosofia é ao mesmo tempo uma ideologia”. Também Severino (2006, p. 11) escreve que “todo método implica uma teoria da ciência, que, por sua vez, se lastreia numa teoria do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, toda teoria do conhecimento envolve necessariamente uma concepção do real, um fundamento ontológico”. Isto é, o método é produto de uma concepção de mundo que o pesquisador possui para interpretar seu objeto de estudo, a partir do qual pode inferir análises e críticas. Para Paviani (2013) essas concepções são determinações externas, não postas nem supostas, mas pressupostas, manifestando-se nas crenças, nas regras, nos conceitos que determinam os rumos da investigação e que estão presentes na formulação do problema da pesquisa. Nesse sentido, ao abordar uma problemática de estudo, o pesquisador considera algumas questões, ignora alguns aspectos, dá ênfase a determinados indicativos, despreza e destaca abordagens teóricas, enfim, o cientista inicia uma aproximação ao campo estando coberto dos componentes da realidade concreta que formaram seus sentidos e seus modos de pensar. Tendo sido isso contemplado, considera-se os métodos científicos aplicados nas investigações acadêmicas como expressão ideológica do pesquisador, fazendo-se nele parte constitutiva e indissociável. E, em acordo com Sánchez Gamboa (2015), considera-se que o pesquisador não é axiologicamente neutro, ou seja, estando inserido em determinada sociedade, sendo um “ser político”, vivenciando sua época e como sujeito da história, não deve poupar esforços para evidenciar as implicações filosóficas e ideológicas que estão impregnadas em suas opções epistemológicas.

### 3.1 MÉTODOS CIENTÍFICOS COMO EXPRESSÃO IDEOLÓGICA

Os métodos aplicados nas pesquisas científicas expressam posicionamentos que acompanham o autor. Esse conjunto de pensamentos, que podem ser identificados nas frases autorais e nos aportes teóricos selecionados de um estudo, é chamado ideologia. A seguir, a palavra *ideologia* é examinada para evitar equívocos, uma vez que ela é envolta em bordas pouco definidas e, frequentemente, usada de maneira vulgar, sem a necessária vigilância conceitual. Esta palavra apresenta polissemia, porém não necessariamente pela falta de entendimento de seus conceitos definidores, mas, de outro modo, pela dialética do termo que foi sendo ressignificado e reinterpretado ao longo da história.

A palavra ideologia começou a ser utilizada no início do século XVIII por pensadores franceses, inclusive por Napoleão Bonaparte, no sentido de ilusão. Para Napoleão, “os ideólogos são metafísicos, que fazem abstração da realidade, que vivem em um mundo especulativo” (LÖWY, 2015, p. 18). No século XIX, nos anos de 1840, Marx e Engels retomam a palavra atribuindo-lhe nova carga semântica e ressignificando seu conceito, época em que foi escrita a obra *A Ideologia Alemã* – que ficou inédita até o ano de 1932. Nesse momento, a palavra ideologia recebeu um sentido crítico negativo, entendida como falsa consciência, porém não constitui uma mentira, ao contrário, é expressão verdadeira do pensamento – mesmo que falsa –, entretanto, entendia-se que as mentiras se originavam nas ideologias (NETTO, 2015). No final da década de 1850, Marx amplia o significado do termo ideologia que é trabalhado até o fim de sua vida, podendo ser expresso como concepções ideais em uma superestrutura de ideias: religião, direito, moral, arte, criações do mundo das ideias. Esta é a significação apreendida e trabalhada por outros autores como Antonio Gramsci (1891 – 1937) e György Lukács (1885 – 1971), que não conheceram a publicação de *A Ideologia Alemã*.

No ano de 1889, durante a Segunda Internacional, foi difundido um terceiro conceito do termo ideologia que foi usado ao longo do século XX e que, mesmo sendo um conceito redutor e simplificador, faz sentido na linguagem cotidiana, “o exemplo mais conhecido é *O que fazer?*, de Lenin, que coloca a alternativa: ‘Ideologia burguesa ou ideologia socialista’” (LIGUORI, 2017, p. 399, grifos no original). Essa nova significação supõe que há uma ideologia proletária e outra ideologia burguesa, que na comunicação do dia a dia expressam

que há modos diferentes de compreensão da realidade, todavia, essa semântica apresenta-se como maniqueísta, vulgarizada, insuficiente para uma análise dialética.

Estudo de Fortes (2001) destaca que, para Lúkacs, toda ideologia é um modo que os homens têm, por meio das suas ideias, de se conscientizar dos principais conflitos sociais de um determinado período e ser capaz de enfrentá-los, intervir sobre eles e dar novas direções. Nesse sentido a política é uma forma de ideologia, por exemplo. O tratamento novo dado por Lúkacs à palavra ideologia relaciona as ideias à realidade concreta, se as ideias intervêm diretamente dentro da realidade social – independentemente de serem falsas ou verdadeiras – se constituem em ideologia, ou seja, se não tem efeito social são apenas ideias.

Na mesma perspectiva de Lúkacs, Gramsci amplia o conceito marxista entendendo que “a ideologia não é em si negativa, mas nem todas as ideologias são iguais. Elas constituem um terreno comum e necessário da consciência e também do conhecimento [...]” (LIGUORI, 2017, p. 399), tendo uma determinada utilidade para um grupo social. Para o autor, Gramsci evidencia que a importância das ideologias provém do fato de que elas organizam as massas, fomentando as lutas pela hegemonia, em outros termos, não se trata de puras lutas de ideias, uma vez que essas ideias têm uma estrutura material concreta. Assim, aponta Liguori (2017, p. 100), esmiuçando os escritos de Gramsci, “é graças à ideologia que um sujeito coletivo torna-se consciente de si e portanto pode contrapor-se à hegemonia adversária: a ideologia como lugar de constituição da subjetividade coletiva”.

Vê-se que as elaborações epistemológicas sobre ideologia realizadas por Lukács e Gramsci são semelhantes no que se referem à relação imperativa das ideias com as práticas sociais, ainda assim, aqui utilizar-se-á a caracterização gramsciana do termo ideologia, pois nos escritos do autor é possível identificar “[...] uma concepção da ideologia como sistema de ideias não imediatamente político, mas como visão ou concepção do mundo concebida em sentido mais amplo” (LIGUORI, 2017, p. 401). O mesmo entendimento teve Löwy (2015, p. 21), mais recentemente, quando identifica ideologia enquanto uma visão social do mundo, constituída por “(...) todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas”. Desse modo, mesmo não sendo estreitamente política, a ideologia como concepção de mundo acaba por identificar grupos e camadas sociais e, neste estudo, faz-se uma relação entre ideologias e métodos, isto é, o método dá materialidade à ideologia do pesquisador, podendo ser identificada em seus

escritos, seus aportes teóricos e seus posicionamentos analíticos. Quando se toma a categoria de método, toma-se inseparavelmente a ideologia, imbricadas não como corretas ou incorretas, mas como apontado por Gramsci, uma luta de hegemonia. Assim esclarece Liguori (2017, p. 401, grifos no original):

Existe uma diferente taxa de consciência e de contribuição que se dá à elaboração de uma concepção do mundo, na escala que vai dos ‘simples’ aos intelectuais mais refinados. Mas mesmo eles pensam ‘consciente e criticamente’ a partir da concepção de mundo em que estão inseridos, contribuindo para seu enriquecimento e sua mudança.

Nas palavras escritas pelo próprio Gramsci (2001, p. 53)<sup>64</sup>, “(...) todo homem [...] participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar”. Justamente por conta dos intelectuais pensarem a partir de uma concepção de mundo, contribuindo cientificamente para seu fortalecimento e divulgação, é que Mészáros (2014, p. 243) compreende “a ciência como legitimadora de interesses ideológicos”. Isto porque, por se desenvolver na história, a ciência relaciona-se de modo inseparável das necessidades humanas e sociais e, mesmo sendo produto lógico e sistemático, é composta de diferentes modalidades do fazer científico, em decorrência das diversas formas de compreender o mundo e de modificá-lo, de esclarecer questões e de resolver problemas (PAVIANI, 2013) e, não menos importante, defender determinados modos de pensar e de agir na concretude do mundo, legitimando ou questionando as maneiras de conhecer e interpretar a realidade.

Nesse sentido, não são apenas as ciências humanas e sociais que têm por base de seus estudos acadêmicos uma ideologia que os fundamenta, inclusive, o interesse investigativo por determinados objetos. Há uma falsa percepção de que pesquisas, por exemplo, no campo da Física, Química, Matemática e Engenharias não partem de questões ideológicas, assim aponta Mészáros (2014, p. 283, grifos no original):

Uma das ilusões mais resistentes em relação às ciências naturais refere-se a suas pertencas ‘objetividade’ e ‘neutralidade’, que lhes são atribuídas em virtude de seu caráter experimental e instrumental, em contraste com o caráter socialmente mais

---

<sup>64</sup> Esta referência é parte integrante da coleção de escritos de Antonio Gramsci intitulada *Cadernos do Cárcere*. São um total de 29 cadernos que começaram a ser escritos no ano de 1929, no período em que o pensador estava preso no cárcere de Turi, na Itália.



envolvido e comprometido das ‘ciências humanas’. Entretanto, um exame mais cuidadoso mostra que estas objetividade e neutralidade não passam de lenda, pois, na realidade, o que ocorre é o *oposto*.

Para o autor, os cientistas naturais não podem se permitir desligar, muito menos se opor, às estruturas produtivas dominantes da sociedade em que pertencem, pois, justamente, precisam trabalhar dentro de uma estrutura de apoio e de complexos instrumentais tangíveis, que são fortemente regulamentadas institucionalmente. Por isso, geralmente, “(...) os cientistas naturais assumem uma posição consideravelmente mais conservadora do que seus colegas do setor de humanas, em vez de serem mais objetivos, mais neutros, mais independentes e, portanto, potencialmente mais críticos, como sugere a lenda” (MÉSZÁROS, 2014, p. 284).

Compreender essa relação entre ideologia e método é fundamental para verificar que os métodos não são apenas opções acadêmicas do pesquisador, um roteiro a ser seguido ou um manual a ser acompanhado após a definição do objeto de estudo. Mesmo tendo sido proposto, inicialmente, no sentido de eliminar as paixões subjetivas dos cientistas, o método em si é um caminho particular que revela uma determinada ideologia em que o intelectual já está imerso. Não há como negar que os métodos requerem rigorosidade metodológica, racionalidade intelectual e estruturas normativas, porém estão invariavelmente anunciando concepções de mundo, ideologias presentes *a priori*.

Há que se ponderar, que

(...) em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante, existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões sociais do mundo conflituais, contraditórias. Conflitos profundos, radicais, que são geralmente irreconciliáveis, que não se resolvem em um terreno comum, em um mínimo múltiplo comum (LÖWY, 2015, p. 25).

E esse mesmo cuidado interpretativo dá-se no âmbito dos métodos de pesquisa, que não se constituem na busca por consensos e sim no enfrentamento e nas contradições da realidade objetiva, evitando-se noções maniqueístas entre os modos de apreender o mundo. Ao mesmo tempo, são os indivíduos que elaboram teorias, explicações e concepções do mundo e, ao fazerem isso, expressam em nível teórico – de modo consciente ou não – os interesses das classes sociais (TONET, 2016), as ideologias. Para o autor, “isto significa que também no processo de construção do conhecimento existe uma articulação entre sujeito coletivo (classes sociais) e sujeito individual (indivíduo singular), sendo o primeiro o

momento predominante<sup>65</sup>” (TONET, 2016, p. 20). Ou seja, a dimensão ideológica dos pesquisadores também deve ser considerada para a compreensão ampliada do desenvolvimento científico no percurso histórico da humanidade.

Todo recorte ou extrato de uma categoria apresenta perigos no sentido de que pode levar o leitor a acreditar ser esta a única e mais importante maneira de tipificar algo. No entanto, o que se busca aqui é, sobretudo, evidenciar um processo de delimitação da verdade, neste caso, seguindo Meksenas. Ressalta-se que o objetivo dessa exploração teórica não é precisamente o escrutínio exaustivo das categorias elencadas e sim, de modo próprio, a reflexão a partir do diálogo entre estudiosos contemporâneos que se debruçam sobre as temáticas que, por si só, já contemplam amplo encadeamento conceitual – decerto considerando o próprio alinhamento ideológico que orienta esta pesquisa.

Meksenas (2011) parte dessa categorização para elaborar as reflexões sobre as pesquisas no campo da educação, e é também a partir dessa categorização que se fundamenta a análise desta pesquisa: positivismo, dialética marxista, fenomenologia e estruturalismo. A seguir, tais categorias são examinadas para viabilizar modos de compreender o fazer científico nas pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos. Atenta-se ao destaque já assinalado por Kuhn (2017), de que há uma contínua competição entre as diversas concepções de naturezas distintas, mas o que diferencia essas várias escolas não é um ou outro insucesso do método, uma vez que todas são científicas, mas aquilo que o autor chama de incomensurabilidade de suas maneiras de ver o mundo e nele praticar a ciência. Não há, assim, métodos corretos ou incorretos, e sim métodos que exprimem visões de mundo que nem sempre são compatíveis. E, dentre essas diversas concepções, como bem demarca Tonet (2016), existirão erros e acertos, falsidades e verdades, pois se trata da efetivação prática do conhecimento e essa tarefa implica mediações como a seriedade na apreensão do método, o rigor, o empenho e a própria inteligência dos intelectuais pesquisadores.

Em vista de proporcionar uma apreensão dinâmica entre os fundamentos teóricos e os dados empíricos tratados analiticamente, optou-se por apresentar conjuntamente os conceitos e princípios epistemológicos e os quadros da matriz paradigmática que possibilitou evidenciar o método científico de determinada pesquisa.

---

<sup>65</sup> O autor chama a atenção que, para evitar mal-entendidos, a afirmação da prioridade da classe como sujeito fundamental da história não significa a determinação mecânica da classe sobre o indivíduo, ao contrário, a classe estabelece o campo – nunca absolutamente rígido – onde os indivíduos exercerão seu poder ativo.

### 3.1.1 Positivismo

Método que começou a ser estruturado desde meados do século XVIII, o positivismo é resultante do trabalho de diversos filósofos naturais como Jean le Rond D’Alambert (1717 – 1783) e Joseph-Louis Lagrange (1736 – 1813) em formular uma ciência puramente descritiva dos fenômenos, descartando-se o estudo das causas que não poderiam ser comprovadas experimentalmente, sendo consideradas especulações filosóficas (BRAGA; GUERRA; REIS, 2011c). Como anteriormente apurado, essa concepção de apreender a realidade foi importante dentro dos limites históricos de sua manifestação para o surgimento da ciência moderna. Negar as explicações baseadas em causas ocultas, que não poderiam ser detectadas pela experiência, foi um modo de promover o afastamento das explicações religiosas, retirando a centralidade do conhecimento das mãos da Igreja para ser realocado ao domínio da elite intelectual da época – evidenciando a decadência do clero enquanto detentor dos saberes.

O termo “positivista” deriva da expressão “filosofia positiva”, cunhado por Saint-Simon (1760 – 1825), importante teórico do socialismo utópico, no início do século XIX. No entanto, foi o auxiliar e amigo de Saint-Simon, Auguste Comte (1798 – 1857), que desenvolveu e difundiu o positivismo como uma escola de pensamento por toda a Europa, usando o termo primeiramente em sua obra *Curso de Filosofia Positiva* – que começou a ser publicado em 1830 –, onde expôs esse inovador modo de apreender o mundo (BRAGA; GUERRA; REIS, 2011a), aprofundando a herança de pensadores como Galileu e Descartes. Auguste Comte considerava Saint-Simon e seus companheiros demasiadamente críticos e negativos, para ele o pensamento deveria ser inteiramente positivo, acabando com a dimensão revolucionária das reflexões, desse modo, as concepções de Comte passaram a ter uma dimensão de luta conservadora (LÖWY, 2015). Essa transformação no modo de compreender o mundo se relaciona com o momento histórico vivido na Europa, principalmente na França onde vivia Comte, quando a burguesia passa a ser a classe dominante, deixando de ser uma classe contestadora e revolucionária, para se reconfigurar em classe conservadora de um novo modo de produzir a existência.

“O núcleo da filosofia de Comte radica na ideia de que a sociedade só pode ser convenientemente reorganizada através de uma completa reforma intelectual do homem” (GIANNOTTI, 1978, p. 15), desconsiderava, assim, dimensões outras como a das instituições sociais, econômicas, privilegiando fornecer aos homens novos hábitos de pensar. Este novo

hábito, a visão positiva, descarta a preocupação pelas causas dos fenômenos – consideradas questões teológicas ou metafísicas –, e dá ênfase à pesquisa de suas leis, normas e relações constantes e imutáveis possíveis de serem observadas, como bem destaca o próprio pensador:

Nossas pesquisas positivas devem essencialmente reduzir-se, em todos os gêneros, à apreciação sistemática daquilo que é, renunciando a descobrir sua primeira origem e seu destino final; importa, ademais, sentir que esse estudo dos fenômenos, ao invés de poder de algum modo tornar-se absoluto, deve sempre permanecer relativo à nossa organização e à nossa situação (COMTE, 1978, p. 128).

Esse modo de conceber mundo, buscando o afastamento de questões religiosas, espirituais ou inexplicáveis, impactou fortemente na formação científica e seus efeitos são perceptíveis até os dias atuais. Os seguidores do método positivista incentivaram deixar de lado a leitura dos fundadores da ciência, pois consideravam que estes utilizavam conceitos metafísicos em suas elaborações sobre os fenômenos. Em contrapartida, afirmam Braga, Guerra e Reis (2011a), foi difundido como assertivo o uso da lógica didática, um modo de se apropriar da complexidade das ciências que resultou no que hoje entendemos por livro didático. Para os autores, mesmo na atualidade, um estudante de qualquer nível de ensino aprende os princípios e elementos das ciências naturais em livros didáticos sem nunca ter lido uma palavra escrita pelos seus fundadores. “O medo da contaminação metafísica na formação dos jovens cientistas fez com que, em sua formação, se jogasse fora toda a história do pensamento científico, em nome de uma educação mais instrumental das teorias científicas” (BRAGA; GUERRA; REIS, p. 31, 2011a).

Não apenas no âmbito das ciências naturais, o positivismo tem como uma de suas hipóteses fundamentais que a sociedade humana é regulada por leis que possuem todas as características das leis naturais, como, por exemplo, a lei da gravidade e o movimento da Terra em torno do sol, assim os procedimentos para conhecer a sociedade são exatamente os mesmos que são utilizados para conhecer a natureza de modo geral (LÖWY, 2015). Desse modo, segundo Löwy (2015, p. 47),

(...) os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade são exatamente os mesmos que são utilizados para conhecer a natureza, portanto, a metodologia das ciências sociais tem que ser idêntica à metodologia das ciências naturais, posto que o funcionamento da sociedade é regido por leis do mesmo tipo das da natureza.

E, no âmbito das questões relativas à sociedade, foi David Émile Durkheim (1858 – 1917) que se tornou o maior expoente da sociologia positivista moderna, com base nos pressupostos desenvolvidos por Comte. Seguindo essa concepção de apreender o mundo, Durkheim defendia a busca pela objetividade e neutralidade também nos estudos sociológicos, que deveriam considerar as leis sociais tão invariáveis quanto as leis naturais. “A primeira regra e mais fundamental é *considerar os fatos sociais como coisas*” (DURKHEIM, 2007, p. 15, grifos no original)<sup>66</sup>, com essa premissa o autor dá ênfase à objetificação das relações sociais e, assim sendo, estas devem ser investigadas tal qual fenômenos físicos e químicos.

O projeto de Durkheim visava que nos estudos da sociedade fossem suprimidos os preconceitos, convicções e emoções do pesquisador para, assim, poder alcançar status de ciência. E, de fato, considerando o período histórico, foi uma tentativa de destacar as investigações que tinham a humanidade e suas relações como objeto de estudo que, até então, eram consideradas menos rigorosas e, em decorrência disso, menos científicas. Porém,

Durkheim, como bom positivista, crê que os “preconceitos” e as “pré-noções” podem ser “afastados” como afastamos um óculos escuro para ver mais claro. Ele não compreende que essas “pré-noções” (quer dizer, as ideologias) são, como o estrabismo e o daltonismo, parte integrante do olhar, elemento constitutivo do ponto de vista. Durkheim mesmo é aliás a prova viva que a “boa vontade” e o desejo ardente de ser objetivo não bastam para se fazer calarem os “preconceitos” (em seu caso conservadores e contrarrevolucionários)...” (LÖWY, 2018, p. 16, grifos no original).

Löwy (2015) ainda pontua que nas colocações dos estudiosos positivistas há sim um núcleo racional que é o de existir um esforço do cientista social em chegar ao conhecimento objetivo e verdadeiro, entretanto a questão que permanece oculta é como enfrentar o papel inevitável da ideologia, das visões sociais de mundo no processo de apreensão e construção do conhecimento.

Nesse sentido, os pontos comuns do positivismo podem ser formulados da seguinte maneira: 1) postulado que supõe realidade linear, invariante, à qual cabe explicação também invariante e definitiva; 2) crença na captação da realidade assim como ela é, sem interferência ideológica, evitando interpretações subjetivas; 3) suposição da objetividade e neutralidade no tratamento do objeto, certificadas pela experiência; 4) vigência de validades universais; 5)

---

<sup>66</sup> Esta obra de Émile Durkheim, intitulada *As Regras do Método Sociológico*, foi primeiramente publicada no ano de 1895, em um esforço para estabelecer a Sociologia como uma ciência.

conhecimento como estando evoluindo para uma teoria final; 6) natureza como entidade linear (DEMO, 2011).

Ao mesmo tempo, para Löwy (2018), o positivismo incorre na incompreensão das especificidades metodológicas das ciências sociais com relação às ciências naturais, cujas principais causas podem ser listadas de tal modo: 1) caráter histórico e transitório dos fenômenos sociais, passíveis de transformação pela ação do homem; 2) identidade parcial entre sujeito e objeto do conhecimento; 3) problemas sociais suscitam a expressão de concepções antagônicas de classes sociais; 4) implicações político-ideológicas da teoria social, sendo que o conhecimento da verdade implica consequências diretas sobre a luta de classes.

Na mesma perspectiva desses apontamentos, Meksenas também destaca que

(...) o maior problema das pesquisas de orientação positivista é a redução de questões humanas e sociais a leis regidas por princípios exclusivamente biológicos. Os positivistas negligenciam aspectos da cultura, da vida social, da estrutura econômica e política em favor de fundamentos de caráter biológico, supondo as sociedades humanas como mero *corpo vivo* (MEKSENAS, 2011, p. 80-81, grifos no original).

Para o autor, quando se reduzem as interações, dinâmicas e conflitos sociais a meros dados quantitativos, não há explicação sobre sua essência ou seu movimento real. Assim investigar as relações sociais como se fossem objetos de laboratório, buscando suas leis e generalizando-as indistintamente, mais tem prestado à desinformação do que à ampliação do conhecimento. Ao procurar pensar a ciência como um todo constituído de partes e, em decorrência disso, opor-se à busca das essências dos fenômenos, o positivismo se contrapõe diretamente às correntes materialistas, que buscam compreender a natureza última da matéria (BRAGA; GUERRA; REIS, 2011a).

Por fim, Meksenas (2011) destaca que observar positivamente é observar com regras: 1) selecionar o observado; 2) fragmentar os fatos observados, estudar a parte separada do todo; 3) relacionar, comparar, estabelecer similaridades entre as partes estudadas, reunificar as partes sob uma nova organização; 4) perceber as repetições daquilo que ocorre no observado, identificar as regularidades, movimentos idênticos e descartar pontualidades no fato em questão; 5) estabelecer leis que possibilitem a previsão e a regularidade dos comportamentos futuros do fato observado. No entanto há que se pontuar, de acordo com Demo (2011), que as pesquisas empíricas e de regulações estatísticas – a gosto do positivismo – são patrimônio

fundamental da academia, merecendo todo o acato e seu uso não apenas no âmbito desse método. “É comum em ciências sociais encontrar resistências a este formato de pesquisa, em especial ao uso da estatística, mas isso acaba por torná-las ‘ciências’ ainda mais frágeis, empurrando-as para discursos apelativos” (DEMO, 2011, p. 70-71, grifo no original). Há uma confusão entre os termos método e metodologia que fez vingar a visão limitada e limitante de que dados quantitativos e informações estatísticas edificam pesquisas positivistas. Reforça-se, assim, que o positivismo não é um modo de realizar a pesquisa científica – aqui entendida como metodologia ou método em pesquisa empírica – e sim uma ideologia, uma concepção de mundo, possível de fazer parte constitutiva do olhar de determinado pesquisador.

Nota-se, com base em Mészáros (2014) e Tonet (2016), que o positivismo é raiz de outro método que será apresentado mais à frente, o estruturalismo, e o grande sucesso desses modos de compreender o mundo deve-se à liquidação da dimensão histórica dos fenômenos naturais e sociais. No campo das ciências sociais, para Löwy (2015), a concepção positivista afirma a necessidade e a possibilidade de um completo desligamento de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias e visões de mundo, em completa oposição aos pressupostos do método marxista, expostos a seguir.

Atenta-se ao fato de que nenhuma pesquisa do estudo empírico foi identificada como pertencente ao método positivista.

### **3.1.2 Dialética Marxista**

Método que leva o nome de seu precursor Karl Marx (1818 – 1883), a dialética marxista também é conhecida por alguns outros termos como materialismo histórico-dialético, dialética materialista, filosofia da práxis, filosofia de Marx ou simplesmente marxismo. Diferente do que pode parecer em uma primeira aproximação, longe de haver um marxismo ideal e abstrato, a história de fato produziu e ainda produz uma multiplicidade de marxismos que competem uns com os outros, às vezes se enfrentando com hostilidade (MÉSZÁROS, 2014). Ainda assim, de acordo com Mészáros (2014), por maiores que sejam as diferenças ou desvios teóricos e práticos, há duas condições vitais que permanecem operantes nas diversas interpretações e alargamentos dos escritos de Marx: 1) as várias abordagens marxistas devem conservar tanto as ideias centrais como os correspondentes princípios metodológicos da concepção original; 2) o ponto final histórico real da ascendência do capital, que ativa as

contradições estruturais do sistema produtivo injusto e destrutivo, assim como o modo universalmente desumanizador de controle social.

Como ideia central, tem-se que o marxismo

(...) é uma visão de mundo que, desde o início, rejeitou conscientemente a ideia de uma mera *interpretação* do mundo e se comprometeu com a luta árdua para *modificá-lo*: tarefa cuja realização é inconcebível sem a implementação bem-sucedida de estratégias políticas adequadas. Portanto, o estado real dos instrumentos estratégicos necessários ao movimento da classe trabalhadora não pode ser uma questão indiferente para a teoria marxiana (MÉSZÁROS, 2014, p. 110, grifos no original).

Já os princípios metodológicos, ou o método desenvolvido por Marx, partem do entendimento que os fenômenos são históricos, dotados de materialidade e movidos pela contradição (afirmação – negação – nova afirmação); daí a tese que concebe o conhecimento como um movimento que se dá no âmbito da luta de classes e, sendo assim, as pesquisas acadêmicas e a ciência de um modo geral contribuem para a manutenção da atual sociedade capitalista (MEKSENAS, 2011). Ao mesmo tempo, ainda de acordo com o autor, a classe trabalhadora e todos aqueles que se aliam a seus interesses tornam-se sujeitos da contradição dessa sociedade também no campo do conhecimento, estabelecendo uma nova afirmação: a luta por outra ciência e por pesquisas comprometidas com os valores populares. Em que pese a categoria classe social ser de todo relevante para a teoria de Marx, este não considera que somos em sociedade *apenas* membros de classes sociais, o pertencer a uma classe traduz as estruturas econômicas que agem sobre os indivíduos, organizando-os em dois principais segmentos: burguesia e proletariado (MEKSENAS, 2011). Porém, isso não significa que a economia seja o sujeito da história, que a economia vai dominar eternamente os movimentos do sujeito humano – ainda que imponha opções estreitas às pessoas que fazem a história –, ao contrário, a dialética aponta na direção de uma efetiva libertação do ser humano em relação às restrições de condições econômicas, que ainda são desumanas (KONDER, 2012). Para Tonet (2016), o sujeito do conhecimento é constituído tanto pelas classes quanto pelos indivíduos singulares, ou seja, são os indivíduos que produzem o conhecimento traduzindo teoricamente as demandas e interesses de alguma classe social, ainda que não se trate de uma relação mecânica entre indivíduo e classe, “isso é evidenciado até pelo fato de que um indivíduo pode



pertencer a determinada classe e assumir a perspectiva de outra ou contrapor-se às exigências imediatas de sua classe<sup>67</sup>” (TONET, 2016, p. 113).

Na dialética marxista a classe social ocupa de fato um lugar de destaque, pois se relaciona visceralmente com a realidade material dos sujeitos, visto que segundo Marx e Engels (2014<sup>68</sup>, p. 94) “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”, isto é, as vivências, lutas, produção da existência, as vidas reais determinam os processos reflexivos individuais e que podem se tornar reflexões coletivas, agregando demandas comuns dos grupos de pessoas. Essas demandas e necessidades materiais das classes culminam por formar suas ideias, seus pensamentos e, como foi apresentado anteriormente, constitui a ideologia. Para Marx e Engels (2014, p. 47, grifos no original),

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.

Por dominar as bases materiais de produção da existência humana, a burguesia detém a produção das ideias e, por isso, a produção acadêmica e a ciência de modo amplo servem prioritariamente às expressões das demandas da classe burguesa, a classe atualmente dominante. Assim, tem-se que a luta de classes dá-se nas diversas esferas da sociedade, inclusive nas instituições de desenvolvimento do conhecimento e não apenas na instância estritamente econômica, como afirma Tonet (2016), ao proletariado interessa o conhecimento mais profundo possível da realidade social, pois só assim pode instrumentalizar-se para intervenções que transformem radicalmente a atual forma de sociabilidade. “Marx, portanto,

---

<sup>67</sup> Tonet (2016) alerta que a incompreensão ou a recusa do caráter ontológico do pensamento de Marx levou a dois caminhos: interpretá-lo em sentido determinista economicista, bastante difundido até mesmo por estudiosos marxistas; compreendê-lo de forma idealista, afastando-se da realidade concreta.

<sup>68</sup> O manuscrito desta obra foi finalizado no ano de 1846, porém sua publicação só começou a ser realizada em 1921.

não vê qualquer utilidade para uma ideia de ciência que pudesse ser separada, ainda que por um momento, de um compromisso social praticamente viável” (MÉSZÁROS, 2014, p. 315). Contudo, como adverte Löwy (2015, p. 121), é preciso considerar que “para Marx, a caracterização de uma teoria como representando o ponto de vista de uma classe determinada não significa necessariamente que essa obra não tenha valor científico”, ou seja, mesmo que o cientista, pensador, autor não seja considerado alinhado às concepções do proletariado, ainda assim suas pesquisas e produções são importantes, desde que interessadas na busca do verdadeiro conhecimento científico. Como apresentado anteriormente, a produção científica não depende de boa ou má-vontade do pesquisador, mas resulta da própria estrutura ideológica de seu horizonte intelectual, quer dizer, não é que determinados pesquisadores não queiram entender o capitalismo, é que é impossível para eles irem além dos limites de sua visão de mundo (LÖWY, 2015).

O materialismo histórico-dialético, nas considerações de Lessa e Tonet (2017), concebe o universo e os fenômenos que nele existem e se expressam como a síntese de prévia-ideação e matéria natural, ou seja, nem apenas ideia, nem apenas matéria e sim uma síntese entre as duas que se realiza no e pelo trabalho, originando uma nova forma de ser: o mundo dos homens – levando em consideração que a matéria é anterior à ideia, que a natureza existia antes do surgimento dos homens. O movimento dialético pode ser entendido quando “sem ideias revolucionárias, não há ações revolucionárias; contudo, sem ações revolucionárias, as ideias revolucionárias não têm qualquer força” (LESSA; TONET, 2017, p. 22). O próprio Marx aprofunda a questão do método dialético no posfácio da segunda edição de *O Capital*, publicado em 1873:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2013, p. 90).

Ora, se o ideal é o material traduzido na cabeça do sujeito, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real, independentemente dos desejos e das representações do pesquisador, é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa (NETTO, 2013). Segundo este autor, no método marxista o objeto da pesquisa tem existência objetiva, isso

quer dizer que não depende do sujeito, do pesquisador, para existir, assim o objetivo do pesquisador é ir além da *aparência* fenomênica, imediata e empírica e apreender a *essência* do objeto, que contém sua estrutura e dinâmica. Nesse movimento da busca por alcançar seus objetivos particulares, seus desejos pessoais ou os anseios de sua classe ou grupo, os sujeitos humanos fazem história (KONDER, 2016). É por isso que, para Meksenas (2011), considerando os fundamentos da dialética marxista não é possível compreender o ser humano desvinculado da história, só é possível conhecer, conceituar e pesquisar o mundo quando se admite que o indivíduo age socialmente com ou contra seus semelhantes, inseridos em dinâmicas de espaço e tempo que estão sempre em transformação.

De acordo com Tonet (2016), outra característica do método de Marx é a consideração de que todo objeto é singular, particular e universal ao mesmo tempo:

A própria natureza nos mostra isso. Não há nenhuma folha de árvore que seja absolutamente idêntica a outra. Cada folha é única, portanto diferente de todas as outras. Apesar disso, nenhuma folha é absolutamente diferente das outras. O próprio fato de denominarmos todas as folhas “folha” implica que todas elas tem algo que as identifique. São idênticas, mas, ao mesmo tempo, diferentes. E se agregarmos a isso o fato de serem folhas de determinado tipo de árvore, digamos de coqueiro, então teremos a particularidade que as une (TONET, 2016, p. 139, grifo no original).

Não há, desse modo, fenômenos puramente aleatórios, arbitrários ou em estado caótico, ao invés disso o caminho do conhecimento é balizado por elementos que se relacionam uns com os outros, então, “(...) se soubermos que algo está articulado com todos os outros elementos, isto é, que faz parte de uma totalidade maior, e, portanto, não é uma partícula sem conexão alguma, isto nos permitirá buscar quais são essas conexões e quais os outros elementos com os quais está conectado” (TONET, 2016, p. 140). Daí a importância da categoria totalidade para este método, não como sinônimo de tudo, mas como um conjunto de partes articuladas entre si, com ordem e hierarquia, que apresenta contradições e mediações em constante processo de modificação (TONET, 2016). Ainda de acordo com Tonet (2016, p. 143),

Totalidade, portanto, como princípio metodológico, significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto, como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade.

A noção de totalidade relaciona-se com os processos sociais que incidem diretamente em cada objeto e sujeito, sendo que estes são amarrados historicamente a desenvolvimentos econômicos, políticos, culturais etc., que também são alheios à sua vontade, mas passíveis de serem modificados considerando a dialética da realidade. Marx (1982<sup>69</sup>, p. 14) descreve brevemente essa dinâmica:

Um negro é um negro. Só em determinadas relações é que se torna escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina para fiar algodão. Apenas em determinadas relações ela se torna capital. Arrancada a estas relações, ela é tão pouco capital como o ouro em si e para si é dinheiro, ou como o açúcar é o preço do açúcar.

Há que se recordar que Karl Marx foi um pensador do século XIX, que atuou fortemente no movimento operário europeu e produziu vasta obra científica com seu amigo Friedrich Engels (1820 – 1895) que revolucionou o pensamento ocidental, sendo estudada, revisitada e reinterpretada até os dias atuais, a segunda década do século XXI. A respeito desse método, foram categorizadas quatro pesquisas em nível doutoral.

A tese de Jaqueline Pereira Ventura, intitulada *Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*, foi desenvolvida na Universidade Federal Fluminense e defendida no ano de 2008. O estudo de Ventura (2008) foi categorizado<sup>70</sup> enquanto uma investigação que seguiu os pressupostos do método marxista, em que a própria autora evidencia textualmente que o materialismo histórico-dialético fundamenta sua tese, conforme a análise apresentada no quadro 23.

Quadro 23 – Tese Jaqueline Pereira Ventura (GP6)

Jaqueline Pereira Ventura (GP6) *MARXISTA*
<b>Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira – Defesa: UFF/2008</b>
<b>Link:</b> <a href="https://docplayer.com.br/10714404-Educacao-de-jovens-e-adultos-ou-educacao-da-classe-trabalhadora-concepcoes-em-disputa.html">https://docplayer.com.br/10714404-Educacao-de-jovens-e-adultos-ou-educacao-da-classe-trabalhadora-concepcoes-em-disputa.html</a>
<b>Nível técnico:</b> estudo documental sobre acordos e declarações de agências multilaterais, políticas públicas e produção teórica de determinados grupos; empiria definida como sendo as produções dos grupos de trabalho 6, 9 e 18 da ANPED e dos Encontros Nacionais de EJA; levantamento bibliográfico e estabelecimento de

<sup>69</sup> Este texto de Karl Marx foi escrito no ano de 1849, intitulado Trabalho Assalariado e Capital.

<sup>70</sup> Lembra-se que na parte metodológica desta tese foi apontada como instrumento de análise a matriz paradigmática de Sanchez Gamboa (2015), segmentada nos seguintes níveis: a) nível técnico; b) nível metodológico; c) nível teórico; d) pressupostos epistemológicos; e) pressupostos gnosiológicos e por último; f) pressupostos ontológicos.

pressupostos conceituais para posterior análise; conjunto de dados qualitativos e quantitativos.
<b>Nível metodológico:</b> categorias analíticas baseadas nos pressupostos conceituais; mapeamento dos grupos de trabalho com contextualização histórica e aportes teóricos; classificação dos pontos elencados relativos às produções dos grupos feita a partir da teoria, buscando evidenciar semelhanças e diferenças; interesse dialético-crítico.
<b>Nível teórico:</b> crise do capital – Hobsbawn (1995) <sup>a</sup> , Mészáros (2002) <sup>b</sup> ; reforma do Estado – Fontes (2005) <sup>c</sup> , Harvey (1999) <sup>d</sup> ; hegemonia – Gramsci (2000) <sup>e</sup> , Neves (2005) <sup>f</sup> ; educação de adultos trabalhadores – Rummert (2000) <sup>g</sup> , Frigotto (2007) <sup>h</sup> , Machado (2002).
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação dos requisitos de cientificidade foi construída por meio da inter-relação do todo com as partes e das partes com o todo, em uma relação lógica entre a tese, a antítese e a síntese; a empiria apresentada à luz dos pressupostos teóricos.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> processo de conhecimento parte do real objetivo, em movimento dialético entre sujeito e objeto, privilegiando a concretude; recuperação histórica do contexto em que se apresenta o fenômeno.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> história retratada como origem, evolução e transformação dos fenômenos; homem como um ser social, um indivíduo incluído no conjunto das relações sociais, ao transformar a natureza transforma a si mesmo.
<sup>a</sup> HOBBSBAWM, E. <i>Era dos extremos. O breve século XX (1914-1991)</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1995. <sup>b</sup> MÉSZÁROS, I. <i>Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição</i> . São Paulo: Boitempo, 2002. <sup>c</sup> FONTES, V. <i>Reflexões im-pertinentes: História e capitalismo contemporâneo</i> . Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005. <sup>d</sup> HARVEY, D. <i>Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural</i> . São Paulo: Loyola, 1999. <sup>e</sup> GRAMSCI, A. <i>Cadernos do cárcere</i> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2. <sup>f</sup> NEVES, L. M. W. (Org.). <i>A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso</i> . São Paulo: Xamã, 2005. <sup>g</sup> RUMMERT, S. M. <i>Educação e identidade dos trabalhadores: concepções do capital e do trabalho</i> . São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000. <sup>h</sup> FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. <i>Educação e Sociedade</i> , Campinas, v. 28, n. 100, p.1129-1152, out. 2007. <sup>i</sup> MACHADO, Z. <i>O papel das instituições financeiras multilaterais no processo de desenvolvimento</i> . Porto Alegre: Veraz Editores/CUT, 2002.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

Além do posicionamento autoral, a leitura do texto possibilitou identificar o desenvolvimento da pesquisa preocupada com o contexto, a história e os diversos determinantes que incidem dialeticamente no fenômeno observado, qual seja, concepções de Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade. Para tanto, Ventura (2008) buscou um amplo arsenal documental – os acordos e declarações das agências multilaterais; as políticas públicas implementadas nos governos Fernando Henrique Cardoso e no primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva; a produção teórica da ANPEd, nos grupos de trabalho 6, 9 e 18; os Encontros Nacionais de EJA – que forneceu subsídios para as análises, conduzidas pelos fundamentos teóricos. Há grande quantidade de dados qualitativos e quantitativos, destacando vários aspectos do objeto, que possibilitaram a compreensão do movimento real pautado na categoria da disputa hegemônica. Outra categoria central é a classe social que, em conjunto com os aspectos sociais, econômicos e políticos do fenômeno na história, salienta o método utilizado pela pesquisadora para evidenciar as contradições presentes na concretude onde se dá o objeto de estudo.

A pesquisa doutoral de Paula Cabral foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina, defendida no ano de 2019 e intitulada *A EJA nos espaços de privação e*

*restrição de liberdade as apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as)*. Na pesquisa de Cabral (2019) foram identificados os elementos característicos do método marxista, além do mais, a própria autora pontua e discute sobre a adoção dos pressupostos do materialismo histórico-dialético enquanto modo de apreender a realidade no âmbito de sua tese, conforme a análise situada no quadro 24.

Quadro 24 – Tese Paula Cabral (GP11)

Paula Cabral (GP11) *MARXISTA*
<b>A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade as apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as) – Defesa: UFSC/2019</b>
<b>Link:</b> <a href="http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/doutorado-4/768-a-eja-nos-espacos-de-privacao-e-restricao-de-liberdade-as-apropriacoes-das-diretrizes-da-unesco-no-direcionamento-do-trabalho-de-professores-as/file">http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/doutorado-4/768-a-eja-nos-espacos-de-privacao-e-restricao-de-liberdade-as-apropriacoes-das-diretrizes-da-unesco-no-direcionamento-do-trabalho-de-professores-as/file</a>
<b>Nível técnico:</b> estudo documental sobre conjunto de documentos que definem as políticas internacionais e nacionais da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade; empiria definida como sendo documentos da UNESCO direcionados ao trabalho de professores junto aos sujeitos em privação e restrição de liberdade; levantamento bibliográfico com demarcação de pressupostos conceituais para posterior análise; conjunto de dados qualitativos e quantitativos.
<b>Nível metodológico:</b> abordagem dialética; categorias analítico-filosóficas e categorias empíricas elencadas; estado do conhecimento das pesquisas na área da investigação; mapeamento dos documentos definidores de políticas públicas para espaços de privação e restrição de liberdade; interesse dialético-crítico; busca da distinção entre essência e aparência.
<b>Nível teórico:</b> sistema penal – Wacquant (2011) <sup>a</sup> ; educação nos espaços de privação e restrição de liberdade – Julião (2018, 2016) <sup>b</sup> ; trabalho do professor – Onofre (2011) <sup>c</sup> ; políticas públicas educacionais – Höfling (2001) <sup>d</sup> , Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) <sup>e</sup> , Ventura (2013) <sup>f</sup> ; políticas para formação de professores – Maués (2011) <sup>g</sup> ; Triches (2016) <sup>h</sup> ; Laffin (2012) <sup>i</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação dos requisitos da prova foi construída por meio da inter-relação do todo com as partes e das partes com o todo, em uma relação lógica entre a tese, a antítese e a síntese; a empiria apresentada e analisada com base nos estudos teóricos e documentais desenvolvidos.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> construção do objeto a partir das condições materiais concretas determinantes; processo de conhecimento parte do real objetivo, em movimento dialético entre sujeito e objeto, privilegiando a concretude; princípio da recuperação de contexto.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> homem como um ser social, um indivíduo incluído no conjunto das relações sociais, sujeito capaz de transformar a realidade, criador da história; homem transformador da natureza por meio do trabalho, criador do ambiente social no qual vive.
<sup>a</sup> WACQUANT, Loïc. <i>As Prisões da Miséria</i> . Tradução de André Telles. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. <sup>b</sup> JULIÃO, Elionaldo Fernandes. <i>Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul</i> . Jundiaí: Paco Editorial, 2018; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? <i>Cad. Cedes</i> , Campinas, v. 36, n. 98, p. 2542, jan.abr. 2016. <sup>c</sup> ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O exercício da docência em espaços de privação de liberdade. <i>Comunicações</i> , v. 18, n. 2, p. 3746, 2011. <sup>d</sup> HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. <i>Cadernos Cedes</i> , 2001. <sup>e</sup> SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. <i>Política Educacional</i> . 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. <sup>f</sup> VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. <i>Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos</i> , v. 1, n. 1, p. 2944, 2013. <sup>g</sup> MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? <i>Educação</i> , v. 34, n. 1, 2011. <sup>h</sup> TRICHES, Jocemara. <i>A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)</i> . 2016. 400p. Tese (Doutorado) – PPGE, Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis. <sup>i</sup> LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. <i>Currículo sem fronteiras</i> , v. 12, n. 1, p. 21028, 2012.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

Igualmente, há importantes posicionamentos autorais que demarcam a visão de mundo tomados na perspectiva histórico-dialética, como na advertência à necessidade de desconstrução da ideia de que a desigualdade social seja estrutural das sociedades humanas. Essa colocação é constitutiva do olhar sobre o fenômeno da Educação de Jovens e Adultos nos espaços de privação e restrição de liberdade, com ênfase nas questões do trabalho docente frente às diretrizes da UNESCO. A investigação se debruçou sobre um amplo conjunto de textos que orientaram o estado do conhecimento e, principalmente, sobre as produções desenvolvidas pela UNESCO que guiam as formulações das políticas públicas nacionais. A pesquisadora operou com categorias centrais ao marxismo como a hegemonia, a classe trabalhadora, a contradição e a ideologia.

Também a pesquisa de Silva (2013), ainda que dialogue com autores de outras concepções de mundo, foi caracterizada enquanto uma investigação baseada nas premissas no método marxista e pela própria autora identificada enquanto tal, cujas premissas são identificadas no próximo quadro síntese de análise. A tese de Alessandra Nicodemos Oliveira Silva foi desenvolvida na Universidade Federal Fluminense, defendida no ano de 2013 e intitulada *O Trabalho Docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico*.

Quadro 25 – Tese Alessandra Nicodemos Oliveira Silva (GP14)

Alessandra Nicodemos Oliveira Silva (GP14) *MARXISTA*
<b>O Trabalho Docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico</b> – Defesa: UFF/2013
<b>Link:</b> <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=545371">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=545371</a>
<b>Nível técnico:</b> aprofundamento bibliográfico por meio de aproximações histórico-conceituais; delimitação histórica do objeto; instrumentos de coleta de dados empíricos: questionários (46 sujeitos respondentes), entrevistas (6 sujeitos entrevistados) e observação; conjunto de dados qualitativos e quantitativos; detalhamento do percurso de construção das ferramentas de coleta e análise de dados.
<b>Nível metodológico:</b> abordagem dialética; análise de conjuntura; pesquisa de tipo etnográfico em interface com pressupostos do materialismo histórico dialético; interesse dialético-crítico; relação entre o todo e as partes por intermédio das categorias elencadas; dialética entre universal e particular.
<b>Nível teórico:</b> trabalho docente – Tardif e Lessard (2009) <sup>a</sup> ; proletarização do magistério – Fontana e Tumolo (2008) <sup>b</sup> ; Educação de Jovens e Adultos – Arroyo (2001) <sup>c</sup> , Freire (2005) <sup>d</sup> ; classe social – Thompson (1997) <sup>e</sup> , Antunes (2003) <sup>f</sup> ; EJA na formação inicial – Rummert e Ventura (2011) <sup>g</sup> ; disciplina de História – Bittencourt (2004) <sup>h</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação da prova de cientificidade foi construída por meio da inter-relação do todo com as partes e das partes com o todo, em uma relação lógica e dialética entre o concreto e o abstrato; a empiria apresentada e analisada com base nos estudos teóricos aprofundados.

**Pressupostos gnosiológicos:** construção do objeto a partir das condições materiais da realidade em que se dá o fenômeno; processo de conhecimento construído com base no empírico presente; privilégio da concretude; princípio da recuperação de contexto histórico.

**Pressupostos ontológicos:** homem como um ser social, inserido na concretude que apresenta contradições, conflitos e antagonismos; homem como ser inacabado, em constante transformação, capaz de tomar consciência de seu papel histórico.

<sup>a</sup>TARDIF & LESSARD. **O Trabalho Docente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. <sup>b</sup>FONTANA, K.; TUMOLO, P. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. <sup>c</sup>ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. Alfabetização e Cidadania: **Revista de educação de jovens e adultos**, n° 11, 2001. <sup>d</sup>FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. <sup>e</sup>THOMPSON, E. **Formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. <sup>f</sup>ANTUNES, R. **Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boi tempo, 2003. <sup>g</sup>RUMMERT, R. & VENTURA, J. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores, in SOUZA & SALES, **educação de jovens e adultos**: políticas e práticas educativas, Rio de Janeiro: Nau Editora/ EDUR, 2011. <sup>h</sup>BITENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

No estudo acima, as linhas transformadas em texto mostram uma pesquisadora preocupada em situar de modo conjuntural o fenômeno de estudo, qual seja, as práticas docentes no ensino de História no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) no município de Rio de Janeiro. Para isso, Silva (2013) debruçou-se teoricamente nas categorias trabalho docente e proletarização e, ao mesmo tempo, a observação desses aspectos na realidade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Além disso, a autora desenvolveu um estudo de caso do tipo etnográfico sobre as práticas em sala de aula buscando verificar na realidade escolar as contradições e as perspectivas concretas do processo de elaboração de um currículo crítico, pautado no modo freireano de compreender o processo de formação de consciências. Em que pese a utilização do método materialista histórico dialético, a pesquisadora problematiza duas correntes que considera mais próximas da realidade escolar: a educação popular e a pedagogia histórico-crítica, considerando que ambas rompem com uma visão romântica da escola.

Por último, a tese analisada no quadro 26, de Caldeira (2011), foi categorizada como um estudo fundamentado na visão de mundo marxista, com especial atenção à abordagem psicológica pautada no pressuposto histórico-cultural. A tese intitulada *Da Escolarização à Reinvenção de Si: Os Sentidos da Aprendizagem para o Educando da EJA*, de autoria de Liliam Cristina Caldeira, foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria e defendida no ano de 2011.

#### Quadro 26 – Tese Liliam Cristina Caldeira (GP20)

Liliam Cristina Caldeira (GP20) \*MARXISTA\*



<b>Da Escolarização à Reinvenção de Si: Os Sentidos da Aprendizagem para o Educando da EJA – Defesa:</b> UFSM/2011
<b>Link:</b> <a href="https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/756">https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/756</a>
<b>Nível técnico:</b> levantamento de produções acadêmicas; aprofundamento teórico; investigação empírica em duas escolas públicas; dados levantados em observações; entrevistas semiestruturadas.
<b>Nível metodológico:</b> abordagem dialética; pesquisa de tipo exploratória em interface com pressupostos da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade; interesse dialético-crítico; análise mediada por abstrações que partem do real; análise de dados baseada na análise do discurso.
<b>Nível teórico:</b> abordagem histórico-cultural – Vygotsky e Luria (1996) <sup>a</sup> , Leontiev (2004) <sup>b</sup> ; trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos – Haddad e Di Pierro (2000) <sup>c</sup> , Haddad (1999) <sup>d</sup> , Soares (2006) <sup>e</sup> ; análise do discurso – Bakhtin (1992) <sup>f</sup> , Orlandi (2010) <sup>g</sup> ; aprendizagem – Gonzáles Rey (2006) <sup>h</sup> , Vygotsky (2008) <sup>i</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação da prova de cientificidade foi construída por meio da relação entre a teoria e as categorias elencadas, em uma relação lógica e dialética entre o concreto e o abstrato; a empiria apresentada e analisada com base nos estudos teóricos aprofundados.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> construção do objeto a partir das condições materiais da realidade em que se dá o fenômeno; processo de conhecimento construído com base no empírico presente; privilégio da concretude; distinção entre essência e aparência do objeto.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> homem como um ser social, integrado em diversos aspectos da prática social; homem como ser inacabado, concebido em momentos dinâmicos e processuais; as formas sociais da vida humana determinam o desenvolvimento mental humano.
<sup>a</sup> VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. <b>Estudos sobre a história do comportamento</b> – Simios, homem primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. <sup>b</sup> LEONTIEV, A. N. <b>Desenvolvimento do psiquismo</b> . Lisboa: Horizonte, 2004. <sup>c</sup> HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. <b>Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos</b> . São Paulo, <i>Perspectiva</i> , v. 14, n. 1, p. 29-40, mar., 2000. <sup>d</sup> HADDAD, S. (Coord.). <b>Propostas Curriculares de Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo)</b> : relatório de pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 1999. <sup>e</sup> SOARES, L. J. G. (Org.) <b>Formação de Educadores de Jovens e Adultos</b> . Belo Horizonte: Autêntica, 2006. <sup>f</sup> BAKHTIN, M. (Volochinov). <b>Marxismo e filosofia da linguagem</b> . São Paulo: Hucitec, 1992. <sup>g</sup> ORLANDI, E. P. <b>Análise de discurso</b> . Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2010. <sup>h</sup> GONZÁLES REY, F. L. O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) <b>Aprendizagem e Trabalho Pedagógico</b> . Campinas: Alínea, 2006. <sup>i</sup> VYGOTSKY, L. S. <b>Pensamento e Linguagem</b> . São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

A pesquisa, como um todo, apresenta uma unidade em torno do método do materialismo histórico-dialético, principalmente no que tange aos referenciais teóricos adotados que possibilitaram que a autora construísse uma análise com vistas à realidade concreta, mesmo abordando uma temática que facilmente poderia enveredar para a subjetividade, a exemplo do método fenomenológico. Caldeira (2011) apresenta em seu estudo a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos, destacando este território como cenário para transformações individuais e coletivas, buscando evidenciar os sentidos da aprendizagem tanto na perspectiva das professoras quanto na dimensão dos educandos. Outro ponto de atenção foi a descrição detalhada do percurso investigativo realizado, desde o campo de pesquisa empírica até o desenvolvimento dos dispositivos analíticos que fomentaram a compreensão do dado fenômeno escolhido. A pesquisadora operou com categorias que não são necessariamente centrais ao marxismo – como a aprendizagem, a produção de sentidos, tempos e contextos –, mas que foram aprofundadas e analisadas tendo essa concepção como ideologia constitutiva do seu olhar sobre a realidade estudada.

### 3.1.3 Fenomenologia

Fenomenologia é um método que começou a ser desenvolvido no início do século XX com os estudos de Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859 – 1938), ramificando em diferentes direções, por vezes complementares à visão original, mas coletivamente inspiradas pelo pioneiro. Inicialmente, enquanto delineamento de uma sempre transitória definição, Cerbone (2019, p. 13, grifos no original) sublinha que “a palavra ‘fenomenologia’ significa ‘o estudo dos fenômenos’, onde a noção de um fenômeno e a noção de experiência, de um modo geral coincidem. Portanto, prestar atenção à experiência em vez de àquilo que é experienciado é prestar atenção aos fenômenos”. Isto é, o foco não está tanto no que se experiência no mundo, mas na própria experiência do mundo, em uma não separação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Para Lyotard (2008), há uma célebre característica do método fenomenológico que consiste em por em suspensão, limpar ou colocar entre parênteses as concepções e sentidos atribuídos culturalmente antecipadamente aos fenômenos. Dispensando a cultura e a história, o arcabouço cultural de que é revestido, capta-se o objeto como puro fenômeno na percepção do observador. Assim, de acordo com Meksenas (2011), a experiência pessoal com o mundo permite sentir os fenômenos antes de pensar esse mesmo mundo, revelando aquilo se mostra pelos sentidos, sendo que o que fundamenta a ciência e a pesquisa – o ato de conhecer – é a percepção que temos do mundo vivido. Há que se considerar que a percepção não é apenas o conjunto de sensações que são percebidas pelos sentidos físicos, mas “(...) é uma totalidade que envolve a sensação, a cognição, as representações simbólicas decorrentes das minhas interações com os outros, as emoções, o sonhar, o desejar, o imaginar... em suma, a totalidade de meu Ser com o mundo e não apenas parte dele” (MEKSENAS, 2011, p. 91).

Esta concepção de mundo tem em seus fundamentos a contestação ao método positivista, chamando atenção para suas lacunas e limitações. No que se refere à limitação, Masini (2000) aponta que o ponto nevrálgico do positivismo é o da suposta neutralidade do pesquisador que não tem suas crenças e valores presentes em seus pensamentos levados em consideração, perdendo de vista o ser humano em sua totalidade no mundo com os outros. Para o autor, a fenomenologia remonta àquilo que está estabelecido como certeza e indaga os fundamentos e justificativas do que está encoberto pela familiaridade: os usos, hábitos,

linguagem, senso comum. Além do positivismo, Cerbone (2019) destaca também o desprezo pelos tipos de estruturas essenciais que definem o tipo de entes que somos, aqui identificados como sendo o psicologismo e o sociologismo<sup>71</sup>. Tendo isso como premissa, as pesquisas ideologicamente alinhadas à fenomenologia não se concentram em quantidades e generalizações, ao contrário, o foco se estabelece no específico, no particular, no individual. Nesse sentido, como bem indica Meksenas (2011), a questão do conhecimento científico se apresenta ao pesquisador fenomenólogo no momento em que ele é capaz de questionar como se dá o afetar na consciência das pessoas.

Cerbone (2019) também pontua que a fenomenologia convida os sujeitos pesquisadores a ficar com a experiência e compreendê-la em si, concentrando em seu caráter e estrutura, ao invés de buscar o que quer que nela possa estar subjacente ou ser casualmente responsável por ela. As causas, razões e a história dos fenômenos não representam interesse investigativo neste modo de compreender o mundo, bastando-se com as questões das percepções do fenômeno em si.

Além de Husserl, o método fenomenológico é campo teórico para outros importantes estudiosos que ramificaram e expandiram as concepções originais, como Martin Heidegger (1889 – 1976) e a virada existencial, tendo a fenomenologia a tarefa principal de iluminar o fenômeno do mundo; Jean-Paul Sartre (1905 – 1980) e a subjetividade; Maurice Merleau-Ponty (1908 – 1961) e o caráter corporal da experiência. Para Cerbone (2019), essas são sem dúvida as figuras mais famosas do movimento fenomenológico, tendo entre elas o interesse comum na noção de experiência, de coisas aparecendo ou se manifestando. “A fenomenologia está precisamente ocupada com os modos pelos quais as coisas aparecem ou se manifestam para nós, com a forma e estrutura da manifestação” (CERBONE, 2019, p. 20).

À luz dessas considerações, é importante reforçar que este método, em sua origem histórica, teve como gênese a aspiração de um novo modo de interpretar e compreender o mundo que questionava a primazia da razão, propondo a busca dos fenômenos tal como se apresentam ao observador, entendendo que a consciência de cada indivíduo é intencional, ou seja, há uma intenção no modo em que cada ser singular interpreta, apreende e entende os

---

<sup>71</sup> Para Lyotard (2008, p. 59) “o psicologismo pretende reduzir as condições do conhecimento verdadeiro às condições efectivas do psiquismo, de tal modo que os próprios princípios lógicos, que são a garantia deste conhecimento, só seriam garantidos por meio de leis de facto, estabelecidas pelo psicólogo. O sociologismo procura mostrar que todo o saber pode, com rigor, deduzir-se dos elementos do meio social onde se elabora (...)”.

fenômenos. Nas palavras do próprio Husserl (2000, p. 22)<sup>72</sup>, “o método da crítica do conhecimento é o fenomenológico; a fenomenologia é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento”. E, enfatizando sua crítica ao método positivista, o autor estabelece que “a mais rigorosa matemática e mais estrita ciência natural matemática não têm aqui a menor superioridade sobre qualquer conhecimento, real ou pretense, da experiência comum” (HUSSERL, 2000, p. 49).

Então, a fenomenologia se contrapõe ao mundo da técnica, da generalização, da quantificação, ou da busca pelo mundo ideal, estabelecendo-se como uma visão de mundo que coloca no foco do estudo as experiências fenomênicas vivenciadas cotidianamente na consciência dos sujeitos singulares. Como registra Triviños (1987), com este método é elevada a importância do sujeito no processo de construção e desenvolvimento do conhecimento. Sendo que as pesquisas fenomenológicas se dirigem a uma exposição do mundo vivido, o ensaio de uma descrição direta das experiências tais como elas são, sem considerações sobre a gênese psicológica e com as explicações causais que historiadores ou sociólogos poderiam fornecer sobre elas (MERLEAU-PONTY, 1999).

Ainda, Merleau-Ponty (1999, p. 3) compreende que

(...) tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa essência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele.

O autor enfatiza, desse modo, a rejeição de uma das ideias centrais do positivismo de que as ciências naturais são as formas legítimas de investigação, capazes de formular explicações completas sobre o que há no universo. Por isso, “tratar o homem como coisa, seja na qualidade de psicólogo ou de sociólogo, é afirmar *a priori* que o pretense método natural vale igualmente para os fenômenos físicos e os fenômenos humanos” (LYOTARD, 2008, p. 93, grifos no original), algo inconcebível no âmbito do cerne do método fenomenológico.

Ao mesmo tempo, esse método incorre – igualmente ao positivismo – no desinteresse pela historicidade dos fenômenos, originando a forte crítica de ser uma visão conservadora do

---

<sup>72</sup> Obra originalmente publicada no ano de 1907, constitui-se em um estudo introdutório ao método fenomenológico.

mundo. Isto significa, para Triviños (1987, p.47), “(...) que o fenomenólogo estuda a realidade com o desejo de descrevê-la, de apresentá-la tal como ela é, em sua experiência pura, sem o propósito de introduzir transformações substanciais nela”. Vai ao encontro do que esclarece Meksenas (2011, p. 94, grifo no original) quando aborda que “a defesa que a fenomenologia faz dos procedimentos de pesquisa centrados na descrição do objeto de estudo e muito pouco em sua análise leva a aceitar que apenas a *subjetividade* do ser humano tem um estatuto filosófico”. Mesmo que a intenção seja superar a alternativa do objetivismo e do subjetivismo, como percebe Lyotard (2008), corre-se o risco do esvaziamento metodológico que é indispensável para o desenvolvimento das investigações científicas.

Além do esquecimento do histórico na interpretação dos fenômenos, enquanto limitação identificada por Triviños (1987), há que se considerar que a omissão do estudo da ideologia, dos conflitos sociais, da estrutura econômica e sua exaltação da consciência autorizam a pensar que o enfoque do método fenomenológico pouco pode alcançar de proveitoso quando se tem em vista as problemáticas atuais no campo da pesquisa científica em educação. Por essa razão, destaca Meksenas (2011, p. 95), “(...) no desejo de criar um método que tudo abarque, a fenomenologia corre o risco de nada abarcar”. Em seguida, estuda-se uma visão de mundo que retoma aspectos do positivismo e, em decorrência disso, defronta-se com a fenomenologia. Antes, porém, apresentam-se os três estudos doutorais de pesquisadores vinculados a grupos de pesquisa identificados analiticamente como seguindo os pressupostos do método fenomenológico.

O primeiro estudo foi desenvolvido por Maria Lúcia de Queiroz Guimarães Hernandes, na Universidade Estadual de Campinas, com o título *A Formação do Professor na Prática Educativa com Adultos. Contribuições do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS*, defendido no ano de 2016. Na pesquisa de Hernandes (2016), situada no quadro 27, foram identificados aspectos constitutivos do método fenomenológico, principalmente por ter como organização basilar a interpretação do fenômeno a partir do que é manifestado pelos observadores.

#### Quadro 27 – Tese Maria Lúcia de Queiroz Guimarães Hernandes (GP2)

Maria Lúcia de Queiroz Guimarães Hernandes (GP2) *FENOMENOLOGIA*
<b>A Formação do Professor na Prática Educativa com Adultos. Contribuições do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS – Defesa: UNICAMP/2016</b>

<b>Link:</b> <a href="http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305028/1/Hernandes_MariaLuciadeQueirozGuimaraes_D.pdf">http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305028/1/Hernandes_MariaLuciadeQueirozGuimaraes_D.pdf</a>
<b>Nível técnico:</b> estudo exploratório; entrevistas semiestruturadas; observação e descrição; conjunto de dados qualitativos sem apontar se todas as falas foram apresentadas no texto ou apenas algumas; relatos de experiências; pesquisa de campo para coleta de dados não documentados.
<b>Nível metodológico:</b> categorias de análise elencadas após a empiria; apresentação das falas com interseção de apontamentos teóricos; investigação no sentido de apresentar o objeto pela perspectiva dos entrevistados; interesse prático-comunicativo.
<b>Nível teórico:</b> aspectos históricos – Paiva (2003) <sup>a</sup> , Fávero (2006) <sup>b</sup> , Saviani (1989) <sup>c</sup> , Nagle (2009) <sup>d</sup> ; formação do professor de adultos na prática – Fontana e Guedes-Pinto (2002) <sup>e</sup> , Pimenta (2000) <sup>f</sup> , Arroyo (2011) <sup>g</sup> ; elaboração do material didático pelo professor – Geraldi (1994) <sup>h</sup> ; espaços de formação docente – Nóvoa (2007; 2014) <sup>j</sup> , Libâneo (2004) <sup>i</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação dos requisitos científicos realizados se assenta sobre a relação dos fenômenos em seu texto e contexto; a experiência narrada em relação às credenciais teóricas; os relatos como principal fonte para conhecer a realidade estudada.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> processo cognitivo centralizado no processo do sujeito, privilegiando a subjetividade; desenvolvimento do processo começando pela parte em direção da recuperação progressiva do todo.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> noções de homem relacionado com o interesse dialógico e de comunicação; homem como ser de relações, existindo com suas experiências vividas.
<sup>a</sup> PAIVA, V. <i>História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos</i> . 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003. <sup>b</sup> FÁVERO, O. <i>Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961/1966)</i> . Campinas: Autores Associados, 2006. <sup>c</sup> SAVIANI, D. p. 21-24. In: GARCIA, W. E. (coord.). <i>Inovação educacional no Brasil</i> . São Paulo: Cortez, 1989. <sup>d</sup> NAGLE, J. <i>Educação e sociedade na Primeira República</i> . 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. <sup>e</sup> FONTANA, R. A. C.; GUEDES PINTO, A. L. Trabalho escolar e produção de conhecimento. In: SHIGUINOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (orgs.) <i>Desatando os nós da formação docente</i> . Porto Alegre: Meditação, 2002. <sup>f</sup> PIMENTA, S. G. (org.). <i>Saberes pedagógicos e atividade docente</i> . 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. <sup>g</sup> ARROYO, M. Humanização docente: heranças, ofícios e trajetórias de educadores/as. In: PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. (orgs.) <i>Pedagogia em ação: ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da educação</i> . São Cristóvão: UFS, 2011. <sup>h</sup> GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. <i>Pro-posições</i> , v.5, n.3, p.15, 1994. <sup>i</sup> NÓVOA, A. S. <i>A formação de professores na contemporaneidade</i> . 2014. Disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=qDN5wCbuU6I">http://www.youtube.com/watch?v=qDN5wCbuU6I</a> . <sup>j</sup> NÓVOA, A. S. <i>O regresso dos professores</i> . 2007. Disponível em: <a href="https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf">https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf</a> . <sup>l</sup> LIBÂNEO, J. C. <i>Organização e gestão da escola teoria e prática</i> . 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

A pesquisadora realizou um aprofundado levantamento histórico da formação docente para a educação de adultos no Brasil, tendo como eixo principal as Campanhas de Educação de Massa e os Movimentos de Cultura Popular. Como delimitação, o lócus do estudo é o Projeto Educativo de Integração Social (PEIS), um projeto de extensão da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que proporciona um espaço para contribuir na formação do professor de adultos. As percepções e experiências desses professores em formação estabelecem a empiria do estudo, entendidas à luz de teóricos que a pesquisadora levou ao texto para ampliar as compreensões das falas singulares. Não há preocupação com contextualizações política, econômica ou social atuais, e sim apontamentos históricos específicos como no caso da ditadura militar, também não há interesse em críticas, apontamentos para avanços no que se refere à dinâmica e metodologia do projeto estudado, nem possíveis divergências entre o prescrito e o executado. A tese se debruça sobre a

realidade percebida pelos entrevistados, suas aprendizagens, vivências e observações enquanto participantes em formação no projeto, assim como o lugar do professor aprendiz na prática pedagógica.

A segunda investigação é de autoria de Ana Rafaela Correia Ferreira, defendida em 2016 na Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada *A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: perspectivas de educadores e professores de matemática*. Essa tese foi categorizada como uma pesquisa desenvolvida com os pressupostos do método da fenomenologia, tendo como principal característica a adoção da metodologia da história oral, que considera as memórias individuais como um inventário de perspectivas perpassado irremediavelmente pela subjetividade. Sua análise é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 28 – Tese Ana Rafaela Correia Ferreira (GP3)

Ana Rafaela Correia Ferreira (GP3) *FENOMENOLOGIA*
<b>A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: perspectivas de educadores e professores de matemática – Defesa: UFMG/2016</b>
<b>Link:</b> <a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AR8FTQ">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AR8FTQ</a>
<b>Nível técnico:</b> entrevistas com roteiro semiestruturado com 17 sujeitos (professores, pedagogos ou ex-coordenadores da EJA); roteiro de entrevista, entrevistas integrais, termo de consentimento livre e esclarecido apresentados nos apêndices; abordagem qualitativa vinculando oralidade e memória; estudo das narrativas.
<b>Nível metodológico:</b> história oral, não reconstruindo “uma” história, mas compondo histórias possíveis a partir das vozes dos outros através das narrativas elaboradas; intenção de captar as memórias das experiências vividas dos sujeitos entrevistados e os modos como apreenderam a realidade; interesse prático-comunicativo.
<b>Nível teórico:</b> história oral – Garnica (2010) <sup>a</sup> , Alberti (2006) <sup>b</sup> ; história cultural – Pesavento (2008) <sup>c</sup> , Chartier (1990) <sup>d</sup> , Barros (2011) <sup>e</sup> ; aspectos históricos da EJA – Soares (1996) <sup>f</sup> , Haddad e Di Pierro (2000) <sup>g</sup> ; currículo – Silva (2005) <sup>h</sup> ; matemática – Fonseca (2005) <sup>i</sup> ; reflexão prática educativa – Freire (2000; 2013) <sup>j</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> processo científico pautado pela experiência por intermédio da verificação teórica; causalidade entendida na relação entre o todo e as partes do fenômeno; compreensão baseada na interpretação dos sentidos atribuídos pelos entrevistados.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> concepção centrada no sujeito, buscando a subjetividade do fenômeno; captação do significado do fenômeno, recuperando os contextos onde as manifestações se articulam com outras expressões, formando um todo compreensivo.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> visão existencialista do homem; noções de homem relacionado com o interesse dialógico e de comunicação; homem como ser-no-mundo e ser-com-outros.
<small>*GARNICA, Antonio Vicente M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA Marcelo de C.; ARAÚJO, Jussara de L. <i>Pesquisa qualitativa em Educação Matemática</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 79-100. <sup>b</sup>ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). <i>Fontes Históricas</i>. São Paulo: Contexto, 2006. <sup>c</sup>PESAVENTO, Sandra Jatahy. <i>História &amp; História Cultural</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. <sup>d</sup>CHARTIER, Roger. <i>A História Cultural: entre práticas e representações</i>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. <sup>e</sup>BARROS, José D'Assunção de. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. <i>Cadernos de História</i>. Belo Horizonte, v.12, n. 16, p. 38-63, 1º sem. 2011. <sup>f</sup>SOARES, Leôncio J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. <i>Presença Pedagógica</i>, v.2, nº 11, set/out 1996. <sup>g</sup>HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: <i>Revista Brasileira de Educação</i>, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. <sup>h</sup>SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. <i>Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação</i>. 5a ed. Petrópolis: Vozes, 2005. <sup>i</sup>FONSECA, Maria da Conceição F. R. <i>Educação Matemática de Jovens e Adultos – Especificidades, desafios e contribuições</i>. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. <sup>j</sup>FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia de indignação - cartas pedagógicas e outros escritos</i>. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 134 p. FREIRE, Paulo. <i>Professora sim, tia</i></small>

*não*: cartas a quem ousa ensinar. 24a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

A pesquisadora buscou elaborar uma narrativa sobre o ensino de matemática em turmas de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Betim, compreendendo o período do ano de 1988 a 2007, focando nas representações evidenciadas pelos entrevistados do estudo. A preocupação com a singularidade das trajetórias percorre todo o texto de modo explícito, mesmo quando as falas são dispostas com leis e documentos oficiais. Desse modo, a tese não chega a uma conclusão final, e sim acaba por demonstrar as reflexões feitas pela pesquisadora após a análise das falas, apresentando as estratégias pedagógicas, as vivências e experiências desse grupo específico de sujeitos, considerando seus aportes teóricos. Ou seja, a pesquisa não tinha como objetivo a compreensão do ensino de matemática nas turmas de EJA da rede municipal de Betim, e sim os modos como esse determinado grupo apresenta suas memórias sobre o período, suas próprias percepções. Mesmo que a pesquisadora identifique posicionamentos críticos de seus entrevistados, a tese em si não apresenta interesse na discussão de outras categorias como a política, econômica e social, circunscrevendo-se na manifestação de dada realidade à luz de vozes singulares.

Por último, apresenta-se o quadro 29 com a análise da tese de Jailson Costa da Silva, desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas, intitulada *A memória dos Esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão Alagoas* e defendida no ano de 2018.

Quadro 29 – Tese Jailson Costa da Silva (GP10)

Jailson Costa da Silva (GP10) *FENOMENOLOGIA*
<b>A memória dos Esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão Alagoas</b> – Defesa: UFAL/2018
<b>Link:</b> <a href="http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3214">http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3214</a>
<b>Nível técnico:</b> narrativas memorialísticas de sujeitos sertanejos que participaram do Mobral; entrevistas temáticas com 11 sujeitos (ex-coordenadores, ex-supervisores, ex-aluno do Mobral); fontes visuais com a apresentação de fotografias; fontes documentais; estudo das narrativas.
<b>Nível metodológico:</b> abordagem qualitativa da história oral, uso das narrativas para esclarecimento daquilo que não é registrado na história oficial; fontes orais para extrair as experiências da comunidade no momento histórico vivido; sujeitos da pesquisa como sujeitos de enunciação; interesse prático-comunicativo.
<b>Nível teórico:</b> história oral – Certeau (2011) <sup>a</sup> , Benjamin (2012) <sup>b</sup> , Alberti (2008) <sup>c</sup> ; cultura – Lahire (2006) <sup>d</sup> , Thompson (1998) <sup>e</sup> ; memória – Amado (1995) <sup>f</sup> , Pollack (1989) <sup>g</sup> ; cultura popular – Fávoro (1983) <sup>h</sup> , Freire (2011) <sup>j</sup> .



**Pressupostos epistemológicos:** processo científico pautado pelo relato oral por intermédio da fundamentação teórica; causalidade entendida na relação entre o todo e as partes do fenômeno estudado; compreensão baseada na interpretação das narrativas e vivências destacadas pelos entrevistados.

**Pressupostos gnosiológicos:** concepção centrada no sujeito, com vista aos aspectos não registrados oficialmente a respeito do fenômeno; captação da memória do fenômeno, recuperando os contextos onde as vivências particulares se articulam com outras expressões, formando um todo compreensivo.

**Pressupostos ontológicos:** visão do homem como pura possibilidade; noções de homem relacionado com o interesse dialógico e de comunicação; homem como ser relacionado essencialmente com sua terra, em contínua interação com o meio.

<sup>a</sup>CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011. <sup>b</sup>BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da escrita*. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas, v. 1). <sup>c</sup>ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155-202. <sup>d</sup>LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006. <sup>e</sup>THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura tradicional popular*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. <sup>f</sup>AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. *História*, São Paulo, 14: 125-136. 1995. <sup>g</sup>POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. <sup>h</sup>FÁVERO, Osmar. *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. <sup>i</sup>FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

Mesmo apresentando diversidade e variedade nos referenciais teóricos utilizados – desde Michael Löwy até Boaventura de Sousa Santos –, a pesquisa de Silva (2018) caracteriza-se fundamentalmente como um estudo fenomenológico por atribuir prioridade às percepções individuais do objeto em questão. O autor buscou, por meio das narrativas singulares, a compreensão das ações do Mobral Cultural na perspectiva das memórias dos sujeitos que dele participaram, valendo-se de entrevistas e imagens fotográficas para contar uma história não encontrada em registros oficiais. Ainda que considere o contexto de ditadura civil-militar em que se constituiu o fenômeno do Mobral, a investigação das narrativas revelou que os sertanejos agiram enquanto praticantes culturais, ressignificando as ações com suas próprias maneiras de ser e fazer. Assim, as questões do contexto em que se deu o fenômeno investigado são anunciadas como um pano de fundo onde as experiências dos sujeitos se desenvolveram, ou seja, o estudo não se debruça sobre a história conhecida, mas sim sobre os relatos ainda não narrados, sobre as especificidades do local, dos sujeitos, da época e, a partir dessas narrativas, o estudo de Silva (2018) dá visibilidade às memórias das vivências e registra cientificamente as práticas cotidianas dos sujeitos partícipes do Mobral. O pesquisador finaliza apontando sua tese como uma experiência que fomenta a reconstrução da memória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

### 3.1.4 Estruturalismo

Toma-se como estruturalismo a concepção de mundo que abrange uma diversidade teórica e autores também distintos – desde correntes neopositivistas, pós-estruturalistas e existencialistas, por exemplo –, mas que mantêm uma determinada unidade que, para Netto (2017), são traços medulares do pensamento estruturalista: a dissolução da ideia de verdade e uma historicização categorial que revoga toda referência ao universal. Como visto anteriormente, essa ideologia tem origem no positivismo clássico de Comte e na sociologia de Durkheim, mas foi na antropologia que Claude Lévi-Strauss (1908 – 2009) deu maior projeção a esse modo de estudar e compreender os fenômenos.

Lévi-Strauss exercitou o método estruturalista em seus estudos sobre as sociedades tribais, que seriam compreensíveis na medida em que pensadas como um sistema que envolve a linguagem, o parentesco, a produção, as trocas materiais, trocas simbólicas, dentre outros elementos que formam, cada qual, parte do grupo que é a tribo (MEKSENAS, 2011). Desse modo, não há como um elemento ser compreendido sem que o pesquisador considere as demais dimensões do sistema em estudo. Meksenas (2011, p. 95, grifos no original) ressalta que

(...) compreender que dado fenômeno, determinada relação social ou mesmo um conceito tenham sentido e validade como parte de um conjunto de fenômenos, de um sistema social ou de uma ordenação conceptual é a maior característica do *método estruturalista*. O termo *estrutura* diz respeito, portanto, ao método em que uma parte só é cognoscível quando entendida em sua relação com as outras partes de uma mesma totalidade. Nessa proposta, a *noção* de *sistema* é fundamental, pois define que uma *totalidade* se faz por partes independentes e, simultaneamente, integradas a um *grupo*, e de tal modo que as modificações ocorridas em uma das *partes* que compõem o *grupo* é capaz de alterar o comportamento do grupo.

Outro ponto de relevante destaque nesse método é a noção de modelo, pelo qual o pesquisador investiga a realidade. Um modelo é uma organização de conjuntos formados por conceitos que se relacionam um com o outro, derivados da associação entre o pensamento e a experiência empírica, indicando um modo para o cientista analisar a realidade (MEKSENAS, 2011). A questão é que o desenvolvimento de um modelo acaba por construir uma realidade artificial que descarta as excentricidades e não correlaciona os fenômenos à história dos fatos estudados, aliás, segundo Meksenas (2011, p. 99), “esta é a maior crítica feita ao

estruturalismo: trabalhar com modelos teóricos afasta o pesquisador da compreensão histórica dos fenômenos que analisa”.

Para Dosse (1993), existe grande variedade de modos de estabelecimento do estruturalismo nas ciências sociais: além de Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan (1901 – 1981) também é expoente no estruturalismo científico envolvendo a antropologia, a psicanálise e a semiótica; Roland Barthes (1915 – 1980) expressa um estruturalismo mais flexível ou semiológico; Louis Althusser (1918 – 1990), Pierre Bourdieu (1930 – 2002) e Michel Foucault (1926 – 1984) um estruturalismo historicizado ou epistêmico. Nota-se que houve grande expressividade do pensamento em autores franceses, principalmente ao longo dos anos 1950 e 1960 e este êxito deu-se, segundo Dosse (1993), em decorrência do estruturalismo se apresentar como um método rigoroso para o progresso das ciências sociais e, fundamentalmente, um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica. Daí a importância do estruturalismo como método que buscou fortalecer as ciências sociais como a antropologia, a psicologia, a pedagogia, a sociologia, enquanto ciências com modos próprios de investigação dos fenômenos humanos.

Ao mesmo tempo, o ambiente de meados do século XX na Europa após duas guerras mundiais, propiciou o surgimento de uma nova esquerda crítica ao socialismo e ao comunismo, construindo novas forças independentes dos partidos e movimentos operários. Foi neste contexto que o estruturalismo adquiriu potência, “numa atmosfera de descrédito da ideologia comunista e de desesperança política, a noção de estrutura, de inconsciente e a descoberta de sociedades exóticas e primitivas permitiram que o programa estruturalista articulasse o discurso apolítico” (RODRIGUES, 2006, p. 125).

Para Coutinho (2017)<sup>73</sup> as manifestações do estruturalismo abandonaram os três núcleos categorias que o marxismo herdou da filosofia clássica, elaborada pela burguesia em sua fase revolucionária: o historicismo concreto, a concepção de mundo humanista e a razão dialética. Abandono esse que Coutinho (2017) chamou de “miséria da razão”, com o empobrecimento das categorias racionais, que foram reduzidas às simples regras formais intelectivas que, para o autor, criaram uma realidade objetiva que existe acima dos homens concretos. Desse modo, mesmo que o estruturalismo seja pautado no pensamento crítico,

---

<sup>73</sup> Entende-se que esta obra de Carlos Nelson Coutinho, intitulada *O Estruturalismo e a Miséria da Razão*, publicada originalmente em 1972, deve ser lida dentro dos limites históricos de sua edição. Porém, dada a importância do autor e compreendendo o livro como uma significativa contribuição para a história da conjuntura do século XX, optou-se por trazê-lo à investigação ponderando suas insuficiências para a compreensão da ideologia estruturalista, principalmente no que se refere aos pensadores Althusser e Foucault.

Coutinho (2011) considera que seja uma crítica romântica: denuncia-se a realidade social do capitalismo, que é entendida como fonte de dissolução da subjetividade e de desumanização e, ao mesmo tempo, há a rejeição da razão, tomada apenas como regras formais, resultando no processo de que determinadas formas particulares de expressão do capitalismo são interpretadas como condição eterna da humanidade.

Daí entende-se outra crítica que esse método recebe, o de atribuir valor excessivo aos processos de reprodução das sociedades, deixando de lado os processos de transformação social (MEKSENAS, 2011). Ou seja, ainda de acordo com Meksenas (2011, p. 101, grifos no original),

(...) se o estruturalismo gerou uma série de pesquisas capazes de criticar os contextos de dominação, presentes em quase todos os campos da vida social, por outro lado foi incapaz de mostrar as possibilidades de mudança que aparecem nesses contextos. Isso deve-se ao pouco valor que esse método atribui aos estudos históricos: o campo de análise do estruturalismo aparece *fora do tempo*. Ao superestimar a teoria e os modelos dela decorrentes, desqualificaria e secundaria os processos históricos, sobretudo quando eles contradizem os modelos teóricos que defende.

Para os campos de investigação da psicologia e da educação, há que se lembrar de que um importante estudioso foi Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980), ligado, de acordo com Sartório (2010), à filosofia estruturalista, defendendo-a como instrumento para o desenvolvimento de todas as áreas das ciências. Piaget publicou em 1968 uma obra em que aprofunda as questões do método, intitulada *O Estruturalismo*. Nas elaborações iniciais do referido livro, o autor destaca alguns pontos que vão ao encontro do que aqui já foi exposto, como por exemplo:

Em uma primeira aproximação, uma estrutura é um *sistema* de transformações que comporta leis enquanto *sistema* (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores (PIAGET, 2003, p. 8, grifos nossos).

Ainda de acordo com Piaget (2003), a esperança implícita de todas as correntes do estruturalismo é colocar as estruturas sobre fundamentos intemporais, tais como os sistemas matemáticos, rememorando a raiz positivista desse modo de compreender o mundo e seus fenômenos naturais e sociais. Tendo como caminho esses fundamentos, os estudos de Piaget impactaram fortemente na área da educação tomando como premissa que os homens seriam

seres naturais, biológicos e psíquicos, distanciando-se do entendimento do homem enquanto ser social e inserido em dinâmicas históricas. Como bem aponta Sartório (2010), embora Piaget considerasse o papel da sociedade e dos fatores sociais, ele não os tomava como preponderantes, em várias passagens de sua obra reafirmava a importância da experiência individual e o desenvolvimento do indivíduo por processos já delineados pelas estruturas mentais.

Em uma visão abrangente, todo esse refluxo do pensamento estruturalista, segundo Netto (2017), representou um momento de transição a qual ele efetivamente colaborou já na década de 1970: a emergência do que viria a ser designado como pós-modernidade e um impressionante giro à direita, com formulações midiáticas de um pensamento restaurador e contra todas as concepções da esquerda. Essa nova configuração encontrará sua formulação mais conhecida em um texto de Jean-François Lyotard (1924 – 1998) de 1979, intitulada *A Condição Pós-Moderna*. Por fim, Netto (2017) enfatiza que o estruturalismo preparou a emergência da pós-modernidade, sendo que a miséria da razão portada por esse método encontra seu desabrochar e seu ápice no pensamento pós-moderno, que é estudado em seguida.

No que se refere às teses produzidas por pesquisadores vinculados a grupos de pesquisa, seis foram analisadas e evidenciadas enquanto estudos que percorrem a trilha do método estruturalista.

A primeira tese a ser situada, na análise do quadro 30, é de Roberto Catelli Júnior, intitulada *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e certificação: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México* e defendida na Universidade do Estado de São Paulo em 2016. A pesquisa de Catelli Junior (2016) foi categorizada como uma investigação que revela pressupostos do método estruturalista, principalmente por ser baseada no conceito de sistemas-mundo, entendendo não ser possível compreender os sistemas educacionais sem que se compreenda também a cultura global que afeta todas as nações simultaneamente.

#### Quadro 30 – Tese Roberto Catelli Junior (GP1)

Roberto Catelli Junior (GP1) *ESTRUTURALISTA*
<b>Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e certificação: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México – Defesa: USP/2016</b>

<b>Link:</b> <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092016-144248/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092016-144248/pt-br.php</a>
<b>Nível técnico:</b> levantamento documental sobre os processos de construção das políticas de certificação (legislação e relatórios oficiais); grande conjunto de dados quantitativos obtidos inclusive por meio de contatos com os ministérios da educação dos três países; elaboração de um perfil dos sujeitos que participam dos exames; entrevistas (roteiro semiestruturado) com 18 atores que ocuparam cargos de governo no momento da construção das políticas nos três países.
<b>Nível metodológico:</b> estudo comparado, relacionando-se com o contexto da globalização na qual baseia a análise a partir de sistemas-mundo; análise analítica e comparativa, verificando os aspectos comuns das políticas nos três países; análise dos instrumentos utilizados nos exames de certificação; comparação sem indicação de melhores e piores modelos.
<b>Nível teórico:</b> educação permanente e educação ao longo da vida para jovens e adultos – Mendes e Lindeza (2011) <sup>a</sup> , Ireland e Spezia (2012) <sup>b</sup> , Di Pierro (2008) <sup>c</sup> , Infante e Letelier (2005) <sup>d</sup> ; concepções de avaliação – Sticht (2005) <sup>e</sup> , Ribeiro (2004) <sup>f</sup> ; alfabetismo – Soares (2004) <sup>g</sup> , Rojo (2009) <sup>h</sup> , Street (2013) <sup>i</sup> , Infante (2000) <sup>j</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação dos requisitos da prova foi obtida, principalmente, por meio do processo de dedução lógica a partir dos dados quantitativos elencados, em um esforço comparativo entre os países estudados; causalidade baseada na correlação de variáveis.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> processo cognitivo centralizado no objeto e suas relações dentro de um sistema; delimitação entre o objeto e seu entorno; objeto parcialmente isolado de seu contexto.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> história retratada como um contexto no qual se situa o fenômeno; homem como um ser funcional organizado dentro do sistema social e econômico, concebido em relação às suas funções sociais.
<sup>a</sup> MENDES, Madalena; LINDEZA, Paula. A construção sócio-histórica da educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. In: TEODORO, Antônio; JENIZE, Edineide (orgs.). <i>Movimentos sociais e educação de adultos na Ibero-América</i> . Brasília: Liber Livro, 2011. <sup>b</sup> IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos. <i>Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA</i> . Brasília: UNESCO, MEC, 2012. <sup>c</sup> DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. In: <i>Cad. Pesqui</i> , São Paulo, 2008, vol. 38, n. 134, p. 367-391, 2008. <sup>d</sup> INFANTE, Maria Isabel; LETELIER, María Eugenia. Educación de adultos y diversidad. <i>Pensamiento Educativo</i> . Vol. 37, diciembre 2005, pp. 233-250. <sup>e</sup> STICH, Thomas G. <i>The New International Adult Literacy Survey (IALS): Does it meet the Challenges of Validity to the Old IALS?</i> 2005. <sup>f</sup> RIBEIRO, Vera Masagão. <i>Letramento no Brasil</i> . São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004. <sup>g</sup> SOARES, Magda. Letramento e socialização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. <i>Letramento no Brasil</i> . São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004. <sup>h</sup> ROJO, Roxane. <i>Letramentos múltiplos, escola e inclusão social</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2009. <sup>i</sup> STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. In: <i>Cad. CEDES</i> , Campinas, vol. 33, n. 89, p. 51-71, abr. 2013. <sup>j</sup> INFANTE, Maria Isabel. <i>Alfabetismo Funcional em siete países de América Latina</i> . Santiago, UNESCO, 2000.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

O pesquisador aponta que as diversas agências e instituições internacionais, sob a forte liderança do Banco Mundial, compõem um bloco que visa pressionar de cima para baixo para que a educação esteja amarrada às demandas do mundo globalizado, mesmo que as particularidades locais façam frente e ainda não possibilitem a adoção de modelos generalistas. Entretanto, os mecanismos de avaliação externa aparecem como parte do caminho a ser seguido pelos atores que definem as estratégias para a educação, considerando os acordos internacionais. Mesmo havendo registros críticos, a pesquisa não indica apontamentos no sentido da superação das questões levantadas, ao contrário, debruça-se sobre a apresentação comparativa dos dados relativos aos países estudados e suas relações com os organismos multilaterais e sua importância na constituição de políticas públicas. Destaca-se que o pesquisador optou pelo não aprofundamento filosófico das categorias estudadas, assim, na hipótese da utilização de outro método, o embate entre o bloco dos organismos

internacionais e a sociedade civil poderia ser interpretado como uma disputa pela hegemonia da construção de políticas públicas, produzindo uma distinta investigação.

A segunda investigação é o estudo doutoral de Maria Cristina da Silva, intitulado *A Escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula*, defendido no ano de 2016 pela Universidade Federal de Minas Gerais. O estudo de Silva (2016), detalhado no quadro 31, possui o objetivo de analisar os sujeitos da pesquisa dentro de estruturas normativas: leitura, escrita, escola e sistema prisional. Quando a autora adverte que seu olhar não pode estar condicionado a fazer julgamentos está mostrando um posicionamento de método, um modo de interpretar a realidade, classificado aqui – baseado no estudo dos aspectos constitutivos das visões de mundo – como estruturalismo.

Quadro 31 – Tese Maria Cristina da Silva (GP5)

Maria Cristina da Silva (GP5) *ESTRUTURALISTA*
<b>A Escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula</b> – Defesa: UFMG/2016
<b>Link:</b> <a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA3F95">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA3F95</a>
<b>Nível técnico:</b> revisão bibliográfica; conjunto de dados qualitativos obtidos por meio de observação registradas em caderno de campo; observação participante; entrada em campo autorizada pela Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais; seis alunas observadas na turma de alfabetização.
<b>Nível metodológico:</b> metodologia baseada na etnografia; compreensão dos movimentos da linguagem verbal e não verbal; análise das atividades escolares observadas; análise sobre adequação/inadequação ao público a que se destinam; análise dedutiva a partir da condução teórica.
<b>Nível teórico:</b> letramento – Soares (2003) <sup>a</sup> ; prisão – Foucault (1996, 2012) <sup>b</sup> , Goffman (1992) <sup>c</sup> ; sistema penal – Karam (2010) <sup>d</sup> ; mulheres encarceradas – Silva (2013) <sup>e</sup> ; alfabetização de adultos – Vóvio e Kleiman (2013) <sup>f</sup> ; questões raciais – Guimarães (2004) <sup>g</sup> ; Munanga (2010) <sup>h</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validade das provas de cientificidade foi obtida por meio da correlação de variáveis e, principalmente, na correlação dos elementos identificados na estrutura de análise.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> processo de conhecimento com foco no objeto e suas relações dentro de estruturas normativas; delimitação entre o objeto e seu entorno; objeto parcialmente isolado de seu contexto.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> homem como um ser funcional organizado dentro de estruturas sociais, econômicas e normativas, concebido em relação às suas funções sociais; história representada como um pano de fundo para situar o fenômeno estudado.
<small><sup>a</sup>SOARES, Magda. <b>Alfabetização e letramento</b>. São Paulo: Editora Contexto, 2003; <sup>b</sup>FOUCAULT, Michel. <b>Vigiar e Punir</b>. Petrópolis: Vozes, 1996, 14<sup>a</sup> ed.; FOUCAULT, Michel. <b>Segurança, penalidade, prisão</b>. Organização e seleção de textos de Manoel de Barros da Motta; trad. Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012. Ditos &amp; escritos VIII; <sup>c</sup>GOFFMAN, Erving. <b>Manicômios, prisões e conventos</b>. São Paulo: Perspectiva, 1992; <sup>d</sup>KARAM, Maria Lúcia. A violenta, danosa e dolorosa realização do poder punitivo: considerações sobre a pena. In: MATTOS, Virgílio (org.). <b>Desconstrução de Práticas Punitivas</b>. Belo Horizonte: Ed. Lutador, 2010; <sup>e</sup>SILVA, Vanusa Santos. Fios de tragédias: o feminino que mata. <b>XXVII Simpósio Nacional de História - ANPUH - Conhecimento Histórico e Diálogo Social</b>, Natal/RN – 22 a 26 de julho 2013; <sup>f</sup>VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Ângela. Letramento e Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: um balanço da produção científica. <b>Cad. Cedes</b>, Campinas, V.33, n.90, p.177-196, maio-ago .2013; <sup>g</sup>GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de Cor e Racismo no Brasil. <b>Revista de Antropologia</b>, São Paulo, USP, V.47, N.1, 2004, pp.10-41; <sup>h</sup>MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, B. de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.) <b>Epistemologias do Sul</b>. São Paulo: Cortez, 2010.</small>

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

A pesquisa se desenvolveu a partir do fenômeno observado no local onde se dá, buscando um afastamento entre investigadora e objeto, visando a captação das dinâmicas ocorridas dentro do sistema prisional sem a interferência de ideias pré-concebidas. Abordando as categorias de Educação de Jovens e Adultos, letramento e interseccionalidade, Silva (2016) destaca que foi possível perceber o presídio como uma instituição que se sobrepõe à escola, mas que ambas são complexas e cumprem com a função de normatizar as mulheres encarceradas. No que se refere à leitura e escrita, a pesquisadora aponta que existem processos para a promoção da comunicação e expressão das alunas, limitadas ao âmbito da escolarização formal, sendo que a linguagem verbal e não verbal são marcadas pela vigilância e controle, mas, também, pela quebra de regras por parte das encarceradas que orientam questões não debatidas em sala de aula. Ainda que seja um estudo de grande riqueza empírica, as análises interpretativas dos fenômenos limitam-se a questões singulares sem referência à universalidade, buscando destacar aspectos que constroem uma determinada realidade bastante circunscrita.

Em seguida, no quadro 32, apresenta-se a tese de Eduardo Jorge Lopes da Silva, desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco e defendida no ano de 2011, que possui o título: *Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular*. Silva (2011) desenvolveu sua pesquisa seguindo a abordagem da arqueologia do discurso, de matriz metodológica estruturalista. O próprio autor aponta no texto que a abordagem adotada pertence à concepção pós-estruturalista enquanto método, alinhada principalmente ao pensamento e obra de Michel Foucault.

Quadro 32 – Tese Eduardo Jorge Lopes da Silva (GP12)

Eduardo Jorge Lopes da Silva (GP12) *ESTRUTURALISTA*
<b>Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular</b> – Defesa: UFPE/2011
<b>Link:</b> <a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3831">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3831</a>
<b>Nível técnico:</b> abordagem qualitativa; interação direta através de entrevistas semi-estruturadas (9 professores alfabetizadores) e questionário com perguntas abertas (2 coordenadoras pedagógicas); interação indireta a partir das produções acadêmicas e não acadêmicas dos sujeitos-autores; análise documental e empírica.
<b>Nível metodológico:</b> abordagem por meio da análise de discurso, mais especificamente análise arqueológica do discurso; intenção de descobrir enunciados presentes nas frases, proposições, palavra; identificar enunciados referentes à formação de professores de EJA, balizada na perspectiva da Educação Popular.



<p><b>Nível teórico:</b> análise de discurso – Foucault (2000)<sup>a</sup>; formação inicial de professores – Souza (2007)<sup>b</sup>, Scheibe (2006)<sup>c</sup>; formação continuada de professores – Imbernón (2010)<sup>d</sup>, Nunes (2000)<sup>e</sup>; Educação de Jovens e Adultos – Gadotti (2001)<sup>f</sup>, Ribeiro (1999)<sup>g</sup>, Arroyo (2005)<sup>h</sup>; Educação Popular – Freire (2005)<sup>i</sup>, Paiva (2003)<sup>j</sup>.</p>
<p><b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação dos requisitos da prova foi obtida por meio do processo de dedução lógica a partir dos dados qualitativos elencados, em um esforço interpretativo dos enunciados contidos nas expressões e documentos; causalidade baseada na correlação entre as premissas teóricas e as conclusões das análises.</p>
<p><b>Pressupostos gnosiológicos:</b> processo cognitivo centralizado no objeto de estudo e suas relações dentro de uma estrutura; delimitação entre o objeto e seu espaço correlato; objeto examinado à luz da materialidade.</p>
<p><b>Pressupostos ontológicos:</b> sujeitos humanos constitutivos do corpo social, pelo qual circula poder nas micro relações cotidianas; todo e qualquer homem como protagonista, produtor e transformador de ações; sujeito disperso, descontínuo na história.</p>
<p><sup>a</sup>FOUCAULT, Michel. <b>Arqueologia do Saber</b>. Tradução por Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.  <sup>b</sup>SOUZA, João Francisco de. <b>E a Educação Popular: Quê? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro</b>. Recife: Bagaço, 2007. <sup>c</sup>SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. <b>Formação de professores: políticas e debates</b>. 3 ed. Campinas/SPPapirus, 2006. p. 47-61. <sup>d</sup>IMBERNÓN, Francisco. <b>Formação continuada de professores</b>. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. <sup>e</sup>NUNES, Cely do Socorro Costa. <b>Os sentidos da formação continuada de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil</b>. 2000. 152f. Tese de doutorado em Educação – UNICAMP, São Paulo, 2000. <sup>f</sup>GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). <b>Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta</b>. 3 ed. São Paulo: Cortez; IPF, 2001. <sup>g</sup>RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. <b>Revista Educação e Sociedade</b>. 1999, v. 2, n. 68, p. 184-201. <sup>h</sup>ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). <b>Diálogos na educação de jovens e adultos</b>. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. <sup>i</sup>FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</b>. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. <sup>j</sup>PAIVA, Vanilda. Educação popular e educação de adultos. 6 ed. <b>Revista e Ampliada</b>, São Paulo: Loyola, 2003.</p>

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

O estudo é fundamentado no entendimento de que só é possível compreender a formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos a partir de uma estrutura normativa de discursos e enunciados que edificam o modo como os sujeitos se expressam na realidade vivida. Sendo assim, o pesquisador parte da empiria – entrevistas, questionários, documentos produzidos pelos sujeitos elencados – buscando analisar o que esses discursos revelam para, então, compreender o fenômeno. A investigação das práticas discursivas, nesse âmbito, destaca a percepção de determinado grupo, circunscrito em condições objetivas e singulares. Por isso, ainda que o autor dedique-se ao histórico dos movimentos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular, esses elementos são utilizados mais para a contextualização do objeto do que para dialogar com os dados tratados após a empiria.

Defendida no ano de 2019, a tese *Perspectivas e Percursos Teóricos-Methodológicos nas Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos Publicadas no Periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 1980 até 2016*, de autoria de Márcia Araújo Ribeiro Lima é vinculada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro, apresentada no quadro 33. A pesquisa de Lima (2019) exigiu maior cuidado para uma categorização, pois, diferente de outros estudos que foram identificados como pertencentes ao método estruturalista, essa investigação dialogou diretamente com teóricos alinhados a outros

métodos, como o marxista e a fenomenologia. Todavia, a autora optou pela utilização da obra *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia* de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron para fundamentar seu olhar sobre a empiria e, posteriormente, a análise dos dados coletados.

Quadro 33 – Tese Márcia Araújo Ribeiro Lima (GP15)

Márcia Araújo Ribeiro Lima (GP15) *ESTRUTURALISTA*
<b>Perspectivas e Percursos Teóricos- Metodológicos nas Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos Publicadas no Periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 1980 até 2016 – Defesa: UERJ/2019</b>
<b>Link:</b> <a href="http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=11638&amp;processar=Processar">http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=11638&amp;processar=Processar</a>
<b>Nível técnico:</b> estudo bibliográfico-documental; mapeamento de publicações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1986-2016); pesquisa empírica em 43 artigos; prática de pesquisa qualitativa; estudo exploratório.
<b>Nível metodológico:</b> vigilância epistemológica; viés historiográfico; análise com base nos referenciais teóricos elencados; análise interpretativa/reflexiva/compreensiva.
<b>Nível teórico:</b> fundamentos históricos – Beisiegel (1997) <sup>a</sup> , Lourenço Filho (1947) <sup>b</sup> ; Educação de Jovens e Adultos na pesquisa educacional – Gatti (1987) <sup>c</sup> ; Educação de Jovens e Adultos – Arroyo (2006) <sup>d</sup> , Paiva (2009) <sup>e</sup> , Ventura (2013) <sup>f</sup> ; questões metodológicas – Godoy (1995) <sup>g</sup> , Triviños (1987) <sup>h</sup> ; epistemologia em ciências sociais – Cardoso (1979) <sup>i</sup> , Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) <sup>j</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação dos requisitos de cientificidade deu-se por meio da teoria e metodologia, associadas e criticadas epistemologicamente; causalidade baseada na correlação entre as premissas teóricas e as conclusões das análises; premissa da pesquisa como atividade racional.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> processo cognitivo centralizado no objeto de estudo e da não interferência do pesquisador; delimitação entre o fenômeno estudado e seu contexto; tentativa de superação da polêmica entre subjetivismo e objetivismo.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> sujeitos humanos enquanto pertencentes a uma estrutura social; homem inserido em um sistema de relações objetivas e relações dialéticas entre estruturas; homem inserido em mundos (mundo literário, artístico, político, religioso, científico).
<sup>a</sup> BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). <i>Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos</i> . Petrópolis: Vozes, 1997. <sup>b</sup> LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron de. A Campanha de Educação de Adultos. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Vol. XI, n. 29, p. 169-185, jul-ago, 1947. <sup>c</sup> GATTI, Bernardete Angelina. Retrospectiva da Pesquisa Educacional no Brasil. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Brasília, 68 (159), 277-8, maio/ago, 1987. <sup>d</sup> ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). <i>Formação de educadores de jovens e adultos</i> . Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. <sup>e</sup> PAIVA, Jane. <i>Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos</i> . Petrópolis: DP et alii FAPERJ, 2009. <sup>f</sup> VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. <i>Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos</i> . Vol 1. n. 1, 29-44, 2013. <sup>g</sup> GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. <i>Revista de Administração de Empresas</i> . São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, março-abril, 1995. <sup>h</sup> TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. <i>Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação</i> . São Paulo: Atlas, 1987. <sup>i</sup> CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para o conhecimento dos objetos históricos: algumas questões metodológicas. <i>Cad. EIAP</i> . 1- Série desenvolvimento agrícola. Rio de Janeiro, FGV/EIAP, 1979. <sup>j</sup> BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. <i>Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia</i> . 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

Nesse sentido, considerando os pressupostos teóricos de autores de grande relevância à perspectiva estruturalista, Lima (2019) se vale do conceito de reflexão epistemológica que busca expurgar as espontaneidades, ideologias e pré-noções dos processos de pesquisa, possibilitando uma investigação que não pende nem para o objeto, nem para o sujeito de

análise. Outro elemento de destaque é que a autora da tese busca o distanciamento do objeto observado para não contaminar suas análises, por isso, termina por não interessar-se pelas causas das conclusões a que chega, utilizou-se apenas dos marcos históricos para situar na dimensão da temporalidade o fenômeno explorado.

Em seguida, no quadro 34, é apresentada a pesquisa de Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, defendida no ano de 2013 pela Universidade Federal de Minas Gerais e intitulada *Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA*. Silva (2013b) desenvolveu um estudo aqui caracterizado como de acordo com as especificidades do método estruturalista, principalmente por considerar a cultura como uma estrutura que sustenta a premissa de uma relativa homogeneidade nos grupos societários.

Quadro 34 – Tese Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (GP21)

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (GP21) *ESTRUTURALISTA*
<b>Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA – Defesa: UFMG/2013</b>
<b>Link:</b> <a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-99JH5V">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-99JH5V</a>
<b>Nível técnico:</b> estudo documental; pesquisa qualitativa; conjunto de dados qualitativos e quantitativos; revisão bibliográfica.
<b>Nível metodológico:</b> análise baseada na técnica de fragmentação dos componentes internos do conteúdo; percepção da lógica do texto; categorização de acordo com a forma e o conteúdo; tratamento de dados pela análise de conteúdo.
<b>Nível teórico:</b> Educação de Jovens e Adultos – Arroyo (2005) <sup>a</sup> , Fávero (2006) <sup>b</sup> , Haddad, Di Pierro (2000) <sup>c</sup> ; análise dos documentos – Cellard (2008) <sup>d</sup> , Franco (2008) <sup>e</sup> ; aspectos históricos – Paiva (2003) <sup>f</sup> , Freitas, Biccass (2009) <sup>g</sup> ; formação de educadores – Diniz-Pereira, Fonseca (2001) <sup>h</sup> , Soares (2008) <sup>i</sup> , Arroyo (2000) <sup>j</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação dos requisitos da prova foi obtida, principalmente, por meio do processo de dedução lógica a partir das categorias elencadas a partir dos dados empíricos; causalidade baseada na interação dos elementos teóricos e documentais.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> processo cognitivo centralizado no objeto e suas relações dentro de um sistema cultural; delimitação entre o objeto e seu entorno; objeto parcialmente contextualizado.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> história retratada como um contexto necessário para se compreender o fenômeno; homem como um ser funcional organizado dentro de uma estrutura cultural, concebido em relação às suas funções sociais.
<small><sup>a</sup>ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Leôncio Soares [et. al.] (Orgs.). <b>Diálogos na educação de jovens e adultos</b>. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. <sup>b</sup>FÁVERO, Osmar. <b>Uma pedagogia da participação popular</b>: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961/1965). Campinas, SP: Autores Associados, 2006. <sup>c</sup>HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. <b>Revista Brasileira de Educação</b>. Mai./Ago. 2000. Nº 14. pp. 108-130. <sup>d</sup>CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. <b>A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos</b>. Petrópolis: Vozes, 2008. <sup>e</sup>FRANCO, Maria Laura B. P. <b>Análise de conteúdo</b>. 3ª ed. Brasília: Liber Livros, 2008. <sup>f</sup>PAIVA, Vanilda. <b>História da Educação Popular no Brasil</b>. Educação Popular e Educação de Adultos. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2003. <sup>g</sup>FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. <b>História social da educação no Brasil (1926-1996)</b>. São Paulo: Cortez, 2009. <sup>h</sup>DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira dos Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. <b>Educação e Realidade</b>, v. 26, n. 2, p. 51-73, jul/dez. 2001. <sup>i</sup>SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. <b>Educação em revista</b>, nº 47. Belo Horizonte, jun. 2008. <sup>j</sup>ARROYO, Miguel González. <b>Ofício de mestre: imagens e auto-imagens</b>. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.</small>

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

Outra característica identificada foi o afastamento da pesquisadora do campo empírico descrito como algo positivo, uma vez que Silva (2013b) trabalhou com dados já coletados em estudo conduzido por outros pesquisadores. Para a autora houve um ganho, ou um benefício com o distanciamento, conseguindo o estranhamento esperado em pesquisas qualitativas. Além disso, a pesquisadora operou com a noção de modelo, os modelos formativos próprios para a atuação na Educação de Jovens e Adultos em projetos, os quais chama de ideias-força. Nesse sentido, o desenvolvimento investigativo permitiu confirmar uma das hipóteses iniciais da tese de que os projetos desenvolvem modelos formativos próprios, construindo um repertório de conteúdos específicos. Outro ponto de destaque foi que Silva (2013b) optou por apresentar a revisão bibliográfica como anexo final da tese, ao invés de integrar esse aprofundamento teórico no próprio texto da pesquisa, principalmente no que se refere ao campo da Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, a investigação de Josinéia dos Santos Moreira, intitulada *Docência na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação de professores na perspectiva multicultural*, desenvolvida na Universidade Estadual da Bahia e defendida no ano de 2018 é apresentada a seguir no quadro 35. O estudo desenvolvido por Moreira (2018), apesar de ter importantes aspectos da fenomenologia – como a apreensão de vozes singulares, a relevância do fenômeno como se apresenta em si ao sujeito –, foi categorizado como estruturalista.

Quadro 35 – Tese Josinéia dos Santos Moreira (GP26)

Josinéia dos Santos Moreira (GP26) *ESTRUTURALISTA*
<b>Docência na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação de professores na perspectiva multicultural</b> – Defesa: UNEB/2018
<b>Link:</b> <a href="http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1096/1/Tese%20Finalizada%20para%20a%20Entrega.pdf">http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1096/1/Tese%20Finalizada%20para%20a%20Entrega.pdf</a>
<b>Nível técnico:</b> revisão de literatura; estudo de caso com momentos de pesquisa-ação; conjunto de dados qualitativos obtidos por meio de pesquisa de campo; técnicas de grupo focal e escrita autobiográfica; adoção do diário de campo; questionário exploratório; dez interlocutores; abordagem qualitativa; submissão ao comitê de ética.
<b>Nível metodológico:</b> compreender os fenômenos pela descrição e interpretação; abordagem indutiva; categorias de análise a partir da empiria; análise dos dados por meio da análise de conteúdo.
<b>Nível teórico:</b> formação de professores – Nóvoa (2002) <sup>a</sup> , Feldman (2009) <sup>b</sup> , Machado (2008) <sup>c</sup> ; Educação de Jovens e Adultos – Freire (1996) <sup>d</sup> , Dantas (2012) <sup>e</sup> , Soares (2008) <sup>f</sup> ; Educação Multicultural – McLaren (1997) <sup>g</sup> , Banks (1999) <sup>h</sup> , Candau (2008); análise de conteúdo – Bardin (1977) <sup>i</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validade das provas de cientificidade foi obtida por meio da correlação entre as categorias empíricas e a fundamentação teórica; indução analítica com base no confronto entre teoria e empiria.

**Pressupostos gnosiológicos:** processo de conhecimento com foco no objeto e suas relações dentro da estrutura simbólica escolar; fronteiras entre contexto e fenômeno não se apresentam definidas; visão holística do fenômeno.

**Pressupostos ontológicos:** homem como um ser organizado segundo estruturas sociais, econômicas e normativas, concebido em relação à sua multiculturalidade; secundarização dos processos históricos.

<sup>a</sup>NOVOA, Antônio. Prefácio. In: Josso, M, C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa. p. 7-12 2002. <sup>b</sup>FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 2009. <sup>c</sup>MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. <sup>d</sup>FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. <sup>e</sup>DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012. <sup>f</sup>SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. <sup>g</sup>MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997. <sup>h</sup>BANKS, James. **An introduction to multicultural education**. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999. <sup>i</sup>CANAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, jan./abr. 2008. <sup>j</sup>BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

A redução da intervenção da investigadora durante a pesquisa de campo, um afastamento de acordo com um estudo antropológico, mais o entendimento da cultura como uma estrutura que condiciona os sujeitos inseridos na sociedade, conduziu a compreensão para o estudo ser classificado de tal modo. A pesquisadora debruçou-se sobre os aspectos da diversidade cultural do campo da Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, a multiculturalidade como pressuposto para o processo de formação continuada dos professores que ali atuam. Em que pense a falta de ênfase aos processos históricos, a autora apresentou o contexto do local e situou o leitor a respeito do território e dos interlocutores de seu estudo. Moreira (2018) também deu ênfase às questões de reprodução e dominação das relações sociais, intensamente conectadas com o sistema educacional, apontando para as desigualdades que são observadas na sociedade e reproduzidas na educação formal. Outro aspecto a se destacar é que Moreira (2018) elaborou e apresentou uma proposição para a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos do local estudado, um modelo para ações estratégicas de formação, que poderia contar com as secretarias de educação para viabilizar oportunidades da participação docente.

### 3.1.5 Pós-modernidade

Na intenção de uma advertência introdutória, há que se pontuar que diferentes autores empregam distintos modos de expressão gráfica que, ontologicamente, refere-se ao mesmo campo concreto e de investigação. Por exemplo, Perry Anderson utiliza o termo *pós-modernidade*, Terry Eagleton usa a expressão *pós-modernismo* e David Harvey se vale de

ambas as formas, principalmente em sua importante e conhecida obra intitulada *Condição Pós-Moderna* – considerado por Netto (2017) um estudo de grande esforço que expõe os vínculos dos fundamentos do pensamento pós-moderno às transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram no mundo a partir dos anos 1970. Com efeito, nesta tese opera-se com a palavra *pós-moderno* e sua variante, *pós-modernidade*.

Como anteriormente citado, em seu livro publicado em 1979, Lyotard (2009) entende que o termo “pós-moderno” se refere essencialmente à incredulidade em relação aos metarrelatos, metadiscursos ou metanarrativas. Por sua vez, metanarrativas são enunciados filosóficos que, segundo Lyotard (2009), são baseados em pretensões universais e atemporais, tendo como exemplo o positivismo e o marxismo. Harvey (2016) possui o mesmo entendimento, porém em uma perspectiva crítica, definindo que o marco do pensamento pós-moderno é a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança dos discursos universais ou totalizantes. Para o autor, há vários aspectos que indicam uma ampla e profunda mudança como as alterações de ideias sobre filosofia da ciência promovidas por Thomas Kuhn e Paul Feyerabend<sup>74</sup> – anteriormente citados –, a ênfase de Michael Foucault na descontinuidade e na diferença da história, novos desenvolvimentos na matemática que acentuaram a indeterminação – por exemplo, a teoria da catástrofe e a teoria do caos –, o ressurgimento da preocupação com a validade do “outro”, tendo em comum a rejeição às metanarrativas, as interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal. Vê-se que, pela leitura do próprio termo *pós-modernidade*, essa atual e nova visão de mundo, compreendida nesse momento histórico, reúne concepções que estão alicerçadas não tanto em oposição à modernidade, mas na superação do modo até então vigente baseado nos ideais da ciência moderna, previamente apresentados no início do capítulo.

Para Harvey (2016), a *pós-modernidade* dá ênfase ao profundo caos da vida presente e a impossibilidade de lidar com ele com o pensamento racional. Assim, as ideias de Foucault, principalmente as das primeiras obras, destacam-se por se constituírem em fonte profícua de argumentação pós-moderna, onde o autor centra seus estudos nas relações de poder e o conhecimento, tendo o corpo humano como único irredutível das coisas (RODRIGUES, 2006; HARVEY, 2016; NETTO, 2017). Essa incredulidade e ceticismo no que se refere ao pensamento racional impactaram diretamente no campo da ciência e, em decorrência disso,

---

<sup>74</sup> Demo (2011) classifica Feyerabend como um cientista rebelde, que entende a ciência como instituição opressora: ao mesmo tempo em que exige liberdade para as expressões, também a controla com rigidez.

nas pesquisas acadêmicas de modo geral e, de modo específico, nas áreas da educação, psicologia, sociologia, antropologia, filosofia. Para Demo (2011, p. 150, grifos no original),

Sendo a ciência uma construção humana histórica, neutralidade e objetividade podem ser cautelas metodológicas da ordem das boas intenções (e nisso pertinentes), não referências dadas e inconcussas. Mais recentemente, surgiu o que chama de pós-modernidade, tendo como um de seus objetivos “desconstruir” a rota moderna por ser incompatível com a complexidade e não linearidade da realidade. Pretendia rever as pretensões de validade, verdade, universalidade. Em parte, à sombra de Foucault, tentou mostrar a “politicidade” do conhecimento como uma das práticas sociais mais decisivas na vida em sociedade, em particular como fator de criação de oportunidades.

Essa complexidade do real relevou que o pluralismo pós-moderno é centrado na ideia de que todos os grupos têm o direito de falar por si mesmos, com sua própria voz, considerada essa voz como legítima, sendo que o trabalho de Foucault com grupos julgados marginais à sociedade – autor que assumiu novas maneiras de reconstruir e representar as vozes e as experiências dos sujeitos – influenciou muitos pesquisadores da criminologia à antropologia (HARVEY, 2016). Assim, povos colonizados, negros, grupos religiosos, mulheres, minorias, passaram a ser entendidas nas suas especificidades e singularidades, em contraposição à universalidade e unidade, consideradas categorias da modernidade<sup>75</sup>. A partir de então passam à possibilidade de serem questionadas as outras formas do sistema opressor: o estado, a mídia, o patriarcado, o racismo, o neocolonialismo; menos a forma que a longo prazo define todas essas questões, estando com elas envolvidas até a alma: o capitalismo (EAGLETON, 1998).

Mesmo que não seja do interesse analítico dos pensadores pós-modernos, as bases materiais, concretas, que determinam as categorias sociais e econômicas foram fundamentais para a virada ideológica dos anos 1970. Nessa década as mudanças operaram uma inteira reconfiguração do capital, aprofundando as contradições elementares e sua dinâmica essencialmente exploradora, concentrando ainda mais a riqueza e acentuando o pauperismo, evidenciando as tendências de barbarizar a interação humana – no nível social –, realçar a antidemocracia – no nível político –, e a destrutividade – em relação ao meio ambiente –, características do capitalismo ocultas pela retórica da globalização (NETTO, 2017). Para o autor, essas transformações constituem uma resposta estratégica dos núcleos dirigentes

---

<sup>75</sup> Eagleton (1998) faz uma importante observação quando destaca que apesar de todo discurso sobre diferença, pluralidade, heterogeneidade, a teoria pós-moderna opera com oposições binárias de grande rigidez, em que os termos diferença, pluralidade e afins aparecem no lado da cerca teórica na qualidade de positivos e as representações da sua antítese, a unidade, totalidade, universalidade, ficam classificadas do outro lado: o lado sinistro.

capitalistas à problematização da ordem do capital, avolumada nos anos 1960 – no contexto brasileiro tem-se o que foi explorado no capítulo introdutório –, exigindo ofensivas prático-políticas, conjugadas com intervenções repressivas, para a plena restauração do poder do capital: a edificação do ideário neoliberal. Desse modo, a pós-modernidade está ancorada à transformação neoliberal do capitalismo, a qual Dardot e Laval (2016) denominam a nova razão do mundo. Para os autores, o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é uma racionalidade: “(...) é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). O capitalismo como norma geral da vida emergiu da falência do modelo soviético, da descrença nos movimentos e pensadores de esquerda, da incredulidade das utopias e das transformações radicais. “A possibilidade de outras ordens sociais era um horizonte essencial do modernismo” (ANDERSON, 1999, p. 108), assim, o triunfo do capital significa mais do que simplesmente uma derrota para as demais forças opostas a ele, seu sentido mais profundo está no cancelamento universal das alternativas políticas.

Diferentemente do neoliberalismo, a pós-modernidade é considerada por Netto (2016) uma ideologia e, como tal, incide no comportamento e na vida concreta daqueles que a internalizam, seja operando como orientador de condutas, seja como indicador de problemas, tensões e contradições. Eagleton descreve um exemplo de como a interpretação dos fenômenos foi evoluindo ao longo das décadas:

No início dos anos 70, era comum ver teóricos culturais discutindo o socialismo, os signos linguísticos e a sexualidade; no final dos anos 70 e início dos 80, eles continuavam com a lenga-lenga sobre signos linguísticos e sexualidade; pelo fim dos anos 80, falavam sobre sexualidade. Não se tratava, vale dizer, de um desvio da política para outra coisa, visto que a linguagem e a sexualidade são políticas até a raiz dos cabelos; mas se revelou, por conta de tudo isso, uma maneira valiosa de deixar para trás algumas questões políticas clássicas, tais como por que a maioria das pessoas não dispõe do suficiente para comer, que acabaram de certa forma escorraçadas da ordem do dia. O feminismo e a etnicidade hoje gozam de popularidade por se fazerem lembrar como algumas das lutas políticas mais vitais que confrontamos na realidade. Essa popularidade também se deve ao fato de não se mostrarem necessariamente anticapitalistas, desse modo, combinando bem com uma época pós-radical (EAGLETON, 1998, p. 27).

Percebe-se que as questões continuam as mesmas, porém a relevância de determinada problemática – considerada importante ou não para a pesquisa acadêmica – foi sendo alterada ao longo dos últimos anos em decorrência de uma nova visão de mundo que passou a



constituir o olhar de muitos estudiosos nos diversos campos de investigação. Uma nova visão de mundo, declarada por Lyotard (2009, p. 54) que questiona: “(...) quem decide sobre o que é verdadeiro?”, e que passa a deslegitimar grande parte do arcabouço científico desenvolvido até então e, principalmente, os modos – ou métodos – de conhecer o universo e seus fenômenos, à luz da defesa das competências e do desempenho<sup>76</sup>. Portanto, não é por acaso que a pós-modernidade,

(...) ao rejeitar inteiramente a noção de essência, também elimine a possibilidade de existência de um conhecimento universalmente verdadeiro. Também não é por acaso que a negação da possibilidade desse conhecimento resulte na afirmação da impossibilidade de transformar integralmente o mundo. Finalmente, também não é por acaso que a chamada pós-modernidade rejeite a existência de uma lógica própria da realidade social fundada em qualquer categoria, mas especialmente na categoria do trabalho. Não há como admitir a possibilidade de existência de uma lógica própria da realidade social se nos baseamos apenas nos dados imediatos” (TONET, 2016, p. 131).

Essa questão dos dados imediatos levou à crescente impressão da subjetividade nas pesquisas acadêmicas, revelando outro grande perigo do pensamento pós-moderno: enquanto abre uma perspectiva radical mediante o reconhecimento de vozes particulares e específicas – de mulheres, de minorias étnicas e raciais, de povos colonizados, de desempregados, de jovens, etc. –, essa ideologia veda imediatamente essas vozes o acesso a fontes mais universais de conhecimento, deixando-as circunscritas nos guetos de alteridade opaca, privando-as de poder num mundo de relações assimétricas (os jogos de linguagem de banqueiros internacionais pode ser impenetrável para a maioria das pessoas, mas isso não o torna equivalente – do ponto de vista do poder – à linguagem igualmente impenetrável dos negros das adjacências dos centros das cidades) (HARVEY, 2016). De maneira nenhuma as vozes particulares devem deixar de ser investigadas, ao contrário, enquanto fenômeno o “(...) objeto tem uma natureza e uma lógica próprias. [...] E, na medida em que esta natureza e esta lógica são resultado de um processo histórico-social, é imperativo que o sujeito deva reconstruir teoricamente este processo se pretende conhecer o objeto” (TONET, 2016, p. 131). Ou seja, para o autor há uma prioridade do objeto sobre o sujeito e, sendo assim, a subjetividade deve subordinar-se à objetividade. Ao contrário, para o autor hoje vigora não

---

<sup>76</sup> No campo da educação, Lyotard (2009, p. 95-96, grifos nossos) fornece uma visão bem clara quando assinala que “(...) a **deslegitimação e a prevalência do critério de desempenho** soam como a hora final da era do Professor: ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido, e ele não é mais competente que as equipes interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos”.

apenas a centralidade, mas a hipercentralidade da subjetividade, que resultou no espírito de superficialidade: elevado número de modas teóricas; ausência de seriedade com que são abordados e até mesmo descartados autores; despreocupação com rigorosa fundamentação teórica; na utilização de conceitos de forma pouco criteriosa, como se fossem dotados de sentidos óbvios – como, por exemplo, razão, cidadania, democracia, pluralismo, socialismo, ideologia, dentre diversos outros.

No campo teórico a pós-modernidade é um movimento intelectual bastante diverso, mas é especialmente heterogêneo no que se refere às concepções políticas. Para Netto (2016), se tornou comum distinguir os pensadores pós-modernos entre aqueles de oposição, que se pretendem críticos da ordem do capital (por exemplo, Boaventura de Sousa Santos<sup>77</sup>) e aqueles de celebração, expressamente convencidos de que a sociedade burguesa é a paragem final da história (por exemplo, Jean-François Lyotard). Por mais diferentes que sejam as teorias elaboradas os autores pós-modernos apresentam um denominador comum, constituídas de traços absolutamente pertinentes, que de acordo com Netto (2016) são:

a) aceitação da imediaticidade com que se apresentam os fenômenos socioculturais como expressão da sua inteira existência e do seu modo de ser; assim, de uma parte, tende-se a suprimir a distinção clássica entre aparência e *essência* e, sobretudo, a dissolver a especificidade das modalidades de conhecimento – donde, por consequência, a supressão da diferença entre ciência e arte e a equalização do conhecimento científico ao não científico.

b) a recusa da categoria de *totalidade* – uma dupla recusa: no plano filosófico, a recusa se deve à negação de sua efetividade; no plano teórico, recusa de seu valor heurístico, ora porque anacronizada em face das transformações societárias contemporâneas, ora porque se lhe atribuem (ilegitimamente) conexões diretamente políticas – ou pelas duas ordens de fatores.

c) a semiologização da realidade social: o privilégio (quase monopólio) concedido às dimensões simbólicas na vida social acaba por reduzi-la, no limite, ou à pura discursividade (“tudo é discurso”) ou ao domínio do signo e/ou à instauração abusiva de hiper-realidades (NETTO, 2016, p. 261-262, grifos no original).

Essa unidade do pensamento pós-moderno – por mais irônica que seja a utilização do termo *unidade* – pode fazer com que alguns pesquisadores assumam uma perspectiva do ecletismo metodológico e até mesmo da negação dos métodos e dos enunciados científicos, baseados no princípio da inteira dissolução da ideia moderna de verdade. Entende-se, desse

---

<sup>77</sup> Para Netto (2016), Boaventura de Sousa Santos – sociólogo português – é um dos intelectuais de maior prestígio internacional dos últimos anos, com bastante incidência da universidade brasileira, dedicando-se exaustivamente a fundamentar uma epistemologia pós-moderna (pelo menos nos últimos trinta anos), em seus próprios dizeres, uma epistemologia insurreta.

modo, a ruína dos processos clássicos e consolidados de pesquisa científica, com especial atenção às áreas das ciências humanas e ciências sociais.

A pós-modernidade, como ideologia da racionalidade neoliberal, opera dentro dos limites rigorosos impostos pela realidade concreta e por ela mesma é constituída, é a representação do atual estágio do capitalismo. Como afirma Eagleton (1998), o capitalismo é a ordem mais pluralista que a história já conheceu, sempre transgredindo limites e dismantelando oposições. Para Harvey (2016), a pós-modernidade, com sua ênfase na efemeridade, sua insistência na impenetrabilidade do outro, sua concentração antes no texto do que na obra, sua inclinação pela desconstrução, sua preferência pela estética, em vez da ética, conduz as coisas para além do ponto em que acaba a política coerente, enquanto uma visão de mundo que busca uma acomodação pacífica com o mercado o envereda pelo caminho de uma cultura empreendedimentista, sendo este o marco do neoconservadorismo reacionário. Assim, como já sugeriu Chauí (2001), é urgente a avaliação dos efeitos teóricos da pós-modernidade no interior da universidade, e que se possa compreender a forma, o conteúdo, as metodologias de pesquisa ligadas à atual crise da razão, um dos objetivos do próximo capítulo.

Ainda que Meksenas (2011) não tenha trabalhado com a categoria pós-modernidade em seu estudo aqui escolhido para balizar a análise da empiria, percebeu-se necessário essa discussão para fundamentar o entendimento dos quatro estudos doutorais que seguem.

A primeira tese foi defendida no ano de 2012 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, de autoria de Ana Cláudia Ferreira Godinho e intitulada *A experiência escolar na Educação Profissional integrada à EJA: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula*, detalhada no quadro 36. A pesquisa de Godinho (2012) apresenta elementos que poderiam ser caracterizados como pertencentes ao método estruturalista ou, ao mesmo tempo, ao método fenomenológico, no entanto, uma análise baseada nas discussões feitas à luz da teoria apresentada, revela que se trata de um estudo de matriz ideológica pós-moderna.

#### Quadro 36 – Tese Ana Cláudia Ferreira Godinho (GP7)

Ana Cláudia Ferreira Godinho (GP7) *PÓS-MODERNA*
<b>A experiência escolar na Educação Profissional integrada à EJA: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula</b> – Defesa: UNISINOS/2012
<b>Link:</b> <a href="http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4424">http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4424</a>

<b>Nível técnico:</b> entrevistas individuais com 15 mulheres por meio de questionário e perguntas semiestruturadas; observação e descrição participante; relatos de experiências; análise documental; estudo exploratório; gravação em áudio e vídeo para registro das aulas e diário de campo.
<b>Nível metodológico:</b> prioridade da compreensão das interpretações e dos significados atribuídos ao fenômeno pelos atores; interesse prático-comunicativo; interpretações plurais; articulação entre interpretação e crítica; abordagem etnográfica e etnometodológica.
<b>Nível teórico:</b> teoria feminista – Bogdan e Biklen (1994) <sup>a</sup> , Pinsky (2009) <sup>b</sup> , Saffioti (1979) <sup>c</sup> ; educação profissional integrada à EJA – Manfredi (2002) <sup>d</sup> , Frigotto (2007) <sup>e</sup> ; experiência escolar – Dubet e Martuccelli (1996) <sup>f</sup> , Charlot (2000) <sup>g</sup> ; educação popular – Paulo Freire (1987) <sup>h</sup> ; atividade – Leontiev (1978) <sup>i</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação dos requisitos da prova se deu por meio de processos dedutivos entre empiria e as bases teóricas; fluidez nos processos de interpretação.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> processo cognitivo centralizado no processo do sujeito, privilegiando a subjetividade; desenvolvimento do processo considerando estruturas normativas; experiência como fio condutor.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> noções de homem relacionado com o interesse dialógico e de comunicação; homem como ser inserido em estruturas relacionais, existindo a partir de suas experiências cotidianas.
<sup>a</sup> BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. <b>Investigação Qualitativa em Educação</b> – Uma introdução à teoria e as métodos. Porto: Porto Editora, 2004. <sup>b</sup> PINSKY, Carla Bassanezi. <b>Estudos de Gênero e História Social. Estudos Feministas</b> , Florianópolis, v. 17, n.1, p. 159-190, jan.-abr./2009. <sup>c</sup> SAFFIOTI, Helieth Iara Bongiovani. <b>A mulher na sociedade de classes: mito e realidade</b> . Petrópolis-RJ: Vozes, 1979. <sup>d</sup> MANFREDI, Sílvia Maria. <b>Educação Profissional no Brasil</b> . São Paulo: Cortez, 2002. <sup>e</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. <b>Educação e Sociedade</b> , Campinas, v.28, n.100 – Edição Especial, p. 1129-1152, out. 2007. <sup>f</sup> DUBET, François; MARTUCCELLI, D. <b>À l'école</b> – Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions du Seuil, 1996. <sup>g</sup> CHARLOT, Bernard. <b>Da relação com o saber</b> – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. <sup>h</sup> FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia do Oprimido</b> . 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. <sup>i</sup> LEONTIEV, Alexis. <b>O Desenvolvimento do Psiquismo</b> . Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

Há perceptível distinção entre desenvolvimento humano e econômico, como se fossem processos apartados, desconsiderando a dialética e demarcando uma hierarquia onde o desenvolvimento humano deve ser considerado acima do desenvolvimento econômico. Apesar de expressar que busca analisar a experiência escolar em sua totalidade, a pesquisadora define o sujeito em atividade como unidade base ou o elemento irreduzível de toda experiência humana, privilegiando a subjetividade singular das mulheres entrevistadas e de suas realidades observadas em sala de aula. Há um mapeamento histórico que contextualiza a situação da mulher e da Educação de Jovens e Adultos articulada com a educação profissional, mas observa-se a ênfase em algumas estruturas como a condição da mulher – incluindo o patriarcado, as questões do trabalho doméstico e a emancipação feminina –, a experiência individual, os elementos da cultura escolar, a linguagem como atividade central das vivências escolares. Isso significa que a análise se limitou a uma determinada realidade, que se buscou compreender elementos mais gerais da constituição do fenômeno estudado, mas as conclusões a que se chegou apontam para a preocupação a respeito da obtenção do sucesso escolar de modo individual e pessoal.

Em seguida, no quadro 37, é apresentada a pesquisa *O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do*

*reconhecimento social*, defendida no ano de 2010 na Universidade Estadual do Norte Fluminense e de autoria de Gerson Tavares do Carmo. A pesquisa Carmo (2010) foi categorizada enquanto um estudo que possui os aspectos constitutivos do método pós-moderno, o próprio autor destaca textualmente que não recorreu a teorias que se propõem explicar amplamente a sociedade ocidental, mas sim a teorias que o auxiliaram na compreensão do fenômeno de forma heurística.

Quadro 37– Tese Gerson Tavares do Carmo (GP17)

Gerson Tavares do Carmo (GP17) *PÓS-MODERNA*
<b>O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social</b> – Defesa: UENF/2010
<b>Link:</b> <a href="https://www.academia.edu/37279420/TESE_GERSON_TAVARES_EDITADO">https://www.academia.edu/37279420/TESE_GERSON_TAVARES_EDITADO</a>
<b>Nível técnico:</b> coleta de dados por meio de um <i>survey</i> junto a 611 alunos de turmas de Educação de Jovens e Adultos; levantamento de dados baseado em amostragem; questionário com 64 perguntas; análise estatística dos resultados; pesquisa quantitativa com análise dos indicadores; caráter experimental.
<b>Nível metodológico:</b> análise sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social; interesse prático-analítico; análise de caráter microssociológico.
<b>Nível teórico:</b> questões de Educação de Jovens e Adultos – Haddad (2000) <sup>a</sup> , Mileto (2009) <sup>b</sup> , Paiva (2003) <sup>c</sup> ; teoria do reconhecimento social – Taylor (2005) <sup>d</sup> , Honneth (2003) <sup>e</sup> ; evasão escolar – Barroso Filho (2008) <sup>f</sup> , Néri (2009) <sup>g</sup> ; pressupostos metodológicos – Lahire (1997) <sup>h</sup> , Hirschman (1992) <sup>i</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação dos requisitos da prova se deu por meio de processos hipotético-dedutivos entre empiria e as bases teóricas elencadas; rigorosidade nos processos de interpretação.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> processo cognitivo centralizado na prioridade da aparência do fenômeno, como se apresenta ao observador; investigação nos fatores subjetivos e intersubjetivos; desenvolvimento do processo considerando estruturas normativas.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> noções de homem relacionado com o interesse da pluralidade em ação; homem como indivíduo plural, produto de confrontos com disposições contrárias.
<sup>a</sup> HADDAD, Sérgio (coord.). <i>O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens E Adultos no Brasil</i> : a Produção Discente da Pós-Graduação em Educação no Período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000. <sup>b</sup> MILETO, Luiz Fernando. <i>No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir</i> – estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Niterói-RJ: Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2009. <sup>c</sup> PAIVA, Jane. Assumindo compromissos: a sociedade civil e a tarefa da alfabetização. In: <i>3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos</i> . UNB, SESI, UNESCO, 2003. <sup>d</sup> TAYLOR, Charles. <i>As fontes do self: a construção da identidade moderna</i> . 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2005. <sup>e</sup> HONNETH, Axel. <i>Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais</i> . São Paulo: Ed. 34, 2003. <sup>f</sup> BARROSO FILHO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. In: <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , Lisboa, v. 21, p. 33-58, 2008. <sup>g</sup> NÉRI, Marcelo (Coord.). <i>O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola</i> . Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. <sup>h</sup> LAHIRE, Bernard. <i>Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável</i> . São Paulo: Ática, 1997. <sup>i</sup> HIRSCHMAN, Albert. <i>A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

O autor recorreu a significativo montante de dados quantitativos para confirmar suas hipóteses iniciais de que evasão e retorno na Educação de Jovens e Adultos são aspectos complementares, enfatizando, com base nos dados rigorosamente apresentados, que há um mito que fortalece o senso comum da preponderância do trabalho como fator de abandono ou

retorno à escola. Observou-se nesse estudo o desinteresse pelas causas que atravessam o fenômeno em questão, limitando-se à apresentação de uma nova percepção sobre assunto a partir da Teoria do Reconhecimento Social que, por sua vez, tem como orientação basilar a identidade intersubjetiva do indivíduo, entendendo o reconhecimento social do indivíduo como meio para sua emancipação. Ainda que apoiado em teóricos identificados como progressistas, Carmo (2010) traz a noção de *vergonha* desenvolvida por Axel Honneth que, em uma análise ampliada, acaba por responsabilizar os sujeitos por seus sucessos ou fracassos no âmbito da educação escolar.

Valéria Aparecida Vieira Velis desenvolveu sua tese na Universidade Estadual Paulista, com o título *Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2003-2013: desafios e potencialidades*, defendida no ano de 2018 e apresentada no quadro 38. Velis (2018) desenvolveu um estudo categorizado aqui enquanto uma pesquisa de perspectiva pós-moderna, principalmente por essa investigação não se ater a nenhuma metanarrativa para apreender e interpretar os fenômenos escolhidos para a promoção de sua tese.

Quadro 38 – Tese Valéria Aparecida Vieira Velis (GP25)

Valéria Aparecida Vieira Velis (GP25) *PÓS-MODERNA*
<b>Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2003-2013: desafios e potencialidades – Defesa: UNESP/2018</b>
<b>Link:</b> <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154327/velis_vav_dr_rcla.pdf?sequence=7">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154327/velis_vav_dr_rcla.pdf?sequence=7</a>
<b>Nível técnico:</b> pesquisa documental (período de 2002 a 2013); abordagem qualitativa; análise baseada nos modelos de análise das políticas de educação.
<b>Nível metodológico:</b> ecletismo metodológico; interesse prático-comunicativo; análise partindo da imediatividade; pluralidade nas interpretações.
<b>Nível teórico:</b> política pública – Dunn (1994) <sup>a</sup> , Höfling (2001) <sup>b</sup> , Lima e Guimarães (2011) <sup>c</sup> ; autonomia – Paro (2001) <sup>d</sup> , Sennett (2008) <sup>e</sup> ; aspectos históricos – Paiva (1973) <sup>f</sup> , Vianna (1986) <sup>g</sup> ; Educação de Jovens e Adultos – Di Pierro e Haddad (2015) <sup>h</sup> , Haddad (1987) <sup>i</sup> , Dias (2015) <sup>j</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação dos requisitos da prova se deu por meio de processos dedutivos entre empiria e os fundamentos teóricos elencados; fluidez nos processos de interpretação.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> processo cognitivo centralizado na prioridade da imediatividade em que se apresenta o fenômeno, como este se apresenta ao observador; desenvolvimento do processo considerando a escola e o mercado de trabalho como estruturas normativas.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> noções de homem relacionado com uma visão determinista; história humana como contexto para estudo do fenômeno; homem como ser responsável individualmente.
<sup>a</sup> DUNN, W. <b>Public policy analysis: An introduction</b> . 2. ed. Englewood Cliffs, N. J.: PrenticeHall, 1994. <sup>b</sup> HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. <b>Cadernos Cedes</b> , Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Campinas, nov. 2001. <sup>c</sup> LIMA, L. C.; GUIMARÃES, P. <b>European Strategies for Lifelong Learning</b> . Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers. 2011. <sup>d</sup> PARO, V. H. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: <b>Escritos sobre educação</b> . São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-89. <sup>e</sup> SENNETT, R. <b>A cultura do novo capitalismo</b> . 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. <sup>f</sup> PAIVA, V. P. <b>Educação popular e educação de adultos: contribuição a</b>

história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973. <sup>a</sup>VIANNA, I. O.A. **Planejamento Participativo na escola**: um desafio ao educar. São Paulo. EPU, 1986. <sup>b</sup>DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. <sup>c</sup>HADDAD, S. **Ensino Supletivo no Brasil**: o estado da arte. Brasília: INEP, Reduc, 1987. <sup>d</sup>DIAS, R. **Educação de Jovens e Adultos**: Novas Perspectivas. Editora Appris. 1ª Edição, Curitiba. 2015.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

Mediante a abordagem qualitativa, Velis (2018) identificou e apresentou os distintos programas voltados ao público da Educação de Jovens e Adultos no Brasil no período de 2002 a 2013, buscando compreender o desenvolvimento das políticas públicas destinadas à alfabetização, certificação e elevação de escolaridade de jovens e adultos. A pesquisa apresenta um caráter crítico à realidade identificada na investigação, porém sua análise manteve-se circunscrita à reforma do modelo escolar, sobretudo pautado na responsabilidade individual dos profissionais da educação – como na formação inicial e continuada, construção da autonomia no trabalho, o cultivo da esperança e a formação cultural. Notou-se, também, um descontínuo entre a dimensão teórica do estudo e a dimensão da análise dos documentos empíricos, em uma pluralidade no âmbito interpretativo. Outro ponto que merece atenção é que a pesquisadora indica que há consenso sobre o entendimento de que sem educação não há desenvolvimento social e econômico, demarcando hierarquicamente a educação como indutora e não o contrário, tampouco uma relação dinâmica e dialética entre essas dimensões da realidade humana.

Por último, apresenta-se no quadro 39, o estudo de Elisete Enir Bernardi Garcia, intitulado *A política da Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos*, defendido no ano de 2011 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O estudo doutoral de Garcia (2011) foi desenvolvido a partir do objetivo de compreender a constituição da Educação de Jovens e Adultos enquanto política de elevação de escolaridade pela perspectiva dos sujeitos nela imbricados.

#### Quadro 39 – Tese Elisete Enir Bernardi Garcia (GP27)

Elisete Enir Bernardi Garcia (GP27) *PÓS-MODERNA*
<b>A política da Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos</b> – Defesa: UNISINOS/2011
<b>Link:</b> <a href="http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3246">http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3246</a>
<b>Nível técnico:</b> revisão de literatura sobre políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos; estudo documental; abordagem qualitativa; dados já coletados em pesquisas anteriores; inventário documental.

<b>Nível metodológico:</b> ecletismo metodológico; análise de conteúdo para interpretação dos dados; análise categorial; abordagem do ciclo de políticas.
<b>Nível teórico:</b> política pública – Garcia, Corsetti (2008) <sup>a</sup> , Haddad (2000) <sup>b</sup> ; ciclo de políticas – Mainardes (2006) <sup>c</sup> , Ball (2009) <sup>d</sup> , Barroso (2003) <sup>e</sup> ; aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos – Soares, Galvão (2005) <sup>f</sup> , Cunha (1999) <sup>g</sup> , Haddad (2009) <sup>h</sup> ; direito à educação – Bobbio (1992) <sup>i</sup> , Marmelstein (2009) <sup>j</sup> .
<b>Pressupostos epistemológicos:</b> a validação dos requisitos da prova se deu por meio de processos interpretativos entre empiria e os fundamentos teóricos; pluralidade nos processos de interpretação.
<b>Pressupostos gnosiológicos:</b> processo cognitivo centralizado na prioridade do discurso sobre o fenômeno, quais as falas do observador sobre o objeto; desenvolvimento do processo considerando alternativas conceituais.
<b>Pressupostos ontológicos:</b> noções de homem relacionado com uma visão multifacetária; história humana como contexto para as influências sofridas pelo fenômeno; homem como ser sustentado por relações de poder.
<sup>a</sup> GARCIA, Elisete Enir Bernardi; CORSETTI, Berenice. A juventude no espaço-tempo da escola: um desafio para a gestão escolar. In: BAQUERO, Rute V. Ângelo (org). <i>Agenda Jovem: o jovem na agenda</i> . Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2008. <sup>b</sup> HADDAD, Sérgio (coord). <i>O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: a produção discente da Pós-graduação em educação no período de 1986-1998</i> . São Paulo: Ação Educativa, 2000. <sup>c</sup> MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. <i>Educação e Sociedade</i> . Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. <sup>d</sup> BALL, Stephen J. Entrevista concedida para MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Londres. In: <i>Educ. Soc.</i> Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. <sup>e</sup> BARROSO, João. <i>A escola pública: regulação, desregulação, privatização</i> . Porto: ASA, 2003. <sup>f</sup> SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história de alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). <i>História e memórias da educação no Brasil: século XX</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Vol. III. <sup>g</sup> CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: <i>SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos</i> . Brasília, 1999. <sup>h</sup> HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFITEA VI. <i>Revista Brasileira de Educação</i> . V. 14, n. 41, mai./ago. 2009. <sup>i</sup> BOBBIO, Norberto. <i>A era dos Direitos</i> . Rio de Janeiro: Campus, 1992. <sup>j</sup> MARMELSTEIN, George. <i>Curso de direitos fundamentais</i> . 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Fonte: Elaboração própria com base na matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015).

Na qualidade de método, ainda que a pesquisadora tenha apontado um embasamento teórico-dialético, é a abordagem do ciclo de políticas que demarca uma maneira de pesquisar, teorizar e pensar em uma perspectiva desconstrucionista, adotando uma concepção pluralista e caracterizando-se pelo uso de diferentes conceitos, tendo como principal teórico o professor Stephen J. Ball. Por essas características, o estudo foi categorizado enquanto uma pesquisa pós-moderna. A autora pontua que, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos foi marcada pela luta da sociedade brasileira para a concretização do direito à educação para todos, não deixando de considerar os embates dos diferentes segmentos dessa sociedade, mas evidenciando seu olhar sobre essa realidade, que poderia ser caracterizado como apaziguador das ostensivas contradições. Outro ponto observado foi a utilização da palavra *ethos*, definida como maneira ou jeito de ser, porém, utilizada no texto como contendo um sentido intrínseco e evidente, não apresentando aprofundamentos teóricos que permitam uma maior compreensão do conteúdo de significação carregado pelo termo. À vista disso, Garcia (2011) desenvolveu uma investigação dentro dos parâmetros metodológicos propostos, mas que, no âmbito da concepção de mundo, finda por responsabilizar os sujeitos por construírem individualmente suas próprias histórias.



Ao finalizar esses apontamentos e interpretação dos dados com a necessária seleção de autores e estudiosos das distintas áreas, considerando que o objetivo não foi inferir correções epistemológicas, sequer uma revisão teórica aprofundada e sim um mapeamento dialético das concepções de mundo destacadas por Meksenas (2011), construiu-se um panorama que serviu de base para a compreensão das teses analisadas no capítulo que segue. Recordar-se o detalhe de que foram efetivamente elencadas 17 teses referentes a cada um dos 18 grupos de pesquisa, uma vez que a investigação doutoral identificada no GP13 não foi encontrada de modo on-line para aprofundamento analítico.

## CAPÍTULO IV

---

### SOMA

78



#### 4 ANÁLISE DOS MÉTODOS NO FAZER CIENTÍFICO

Inicia-se este capítulo com a seguinte citação: “(...) os dados pouco ou nada dizem se o investigador não os souber interrogar” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014, p. 314). Chegando a investigação neste ponto do desenvolvimento, a empiria dos dados e os estudos teóricos se entrecruzam com as inferências do pesquisador, na direção da produção de novos indicativos para o campo do saber. Portanto, “(...) quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se trabalha” (ECO, 1996, p. 10), sendo assim, a escolha das teses analisadas, no que se refere ao método, deu-se pela publicação mais recente de cada grupo de pesquisa, isto porque, recorre-se à análise do acúmulo teórico do campo da Educação de Jovens e Adultos, assim como pela construção coletiva dos grupos que se consolida ao passar dos anos e, inclusive, os processos das práticas pedagógicas dos orientadores. No entanto, a tese selecionada enquanto produção mais recente identificada não é representativa de todo o grupo de pesquisa, longe disso, ela se qualifica como uma investigação determinada, inserida no contexto de produção científica coletiva. Assim, há que se destacar que as pesquisas analisadas podem conter tendências e evidências metodológicas do grupo de pesquisa, mas não necessariamente que o método identificado seja correspondente aos demais pesquisadores, ainda que represente uma oportunidade para estudos posteriores.

Sistematicamente, os estudos em nível doutoral vinculadas aos grupos de pesquisa aqui investigados foram categorizados de tal modo:

---

<sup>78</sup> Caso seja necessário, o hyperlink para a música endereçada do QRCode é: <https://youtu.be/saySOUv5GKA>

Quadro 40 – Sistematização da categorização das teses

N.	Grupo de Pesquisa	Nome do Pesquisador	Título Tese	Categoria temática	Orientador	Método
1	GP1	Roberto Catelli Junior	Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e certificação: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México – Defesa: USP/2016	Políticas públicas	Maria Clara Di Pierro	ESTRUTURALISMO
2	GP2	Maria Lúcia de Queiroz Guimarães Hernandes	A Formação do Professor na Prática Educativa com Adultos. Contribuições do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS – Defesa: UNICAMP/2016	Formação de professores	Sonia Giubilei	FENOMENOLOGIA
3	GP3	Ana Rafaela Correia Ferreira	A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: perspectivas de educadores e professores de matemática – Defesa: UFMG/2016	Ensino de	Maria Laura Magalhães Gomes	FENOMENOLOGIA
4	GP5	Maria Cristina da Silva	A Escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula – Defesa: UFMG/2016	Espaços da EJA	Carmem Lucia Eiterer	ESTRUTURALISMO
5	GP6	Jaqueline Pereira Ventura	Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidad e brasileira – Defesa: UFF/2008	Epistemologia	Sonia Maria Rummert	DIALÉTICA MARXISTA

6	GP7	Ana Cláudia Ferreira Godinho	A experiência escolar na Educação Profissional integrada à EJA: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula – Defesa: UNISINOS/2012	Sujeitos da EJA	Edla Eggert	PÓS-MODERNO
7	GP10	Jailson Costa da Silva	A memória dos Esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão Alagoas – Defesa: UFAL/2018	Sujeitos da EJA	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	FENOMENOLOGIA
8	GP11	Paula Cabral	A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade: as apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as) – Defesa: UFSC/2019	Espaços da EJA	Maria Herminia Lage Fernandes Laffin	DIALÉTICA MARXISTA
9	GP12	Eduardo Jorge Lopes da Silva	Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular – Defesa: UFPE/2011	Formação de professores	José Batista Neto	ESTRUTURALISMO
10	GP14	Alessandra Nicodemos Oliveira Silva	O Trabalho Docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico – Defesa: UFF/2013	Prática pedagógica	Clarice Nunes	DIALÉTICA MARXISTA
11	GP15	Márcia Araújo Ribeiro Lima	Perspectivas e Percursos Teóricos- Metodológicos nas Pesquisas sobre	Epistemologia	Siomara Moreira Vieira Borba	ESTRUTURALISMO

			Educação de Jovens e Adultos Publicadas no Periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 1980 até 2016 – Defesa: UERJ/2019			
12	GP17	Gerson Tavares do Carmo	O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social – Defesa: UENF/2010	Sujeitos da EJA	Yolanda Lima Lobo	PÓS-MODERNO
13	GP20	Liliam Cristina Caldeira	Da Escolarização à Reinvenção de Si: Os Sentidos da Aprendizagem para o Educando da EJA – Defesa: UFSM/2011	Sujeitos da EJA	Alda Maria do Nascimento Osório	DIALÉTICA MARXISTA
14	GP21	Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva	Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA – Defesa: UFMG/2013	Formação de professores	Leôncio José Gomes Soares	ESTRUTURALISMO
15	GP25	Valéria Aparecida Vieira Velis	Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2003-2013: desafios e potencialidades – Defesa: UNESP/2018	Políticas públicas	Joyce Mary Adam	PÓS-MODERNO
16	GP26	Josinéia dos Santos Moreira	Docência na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação de professores na perspectiva multicultural – Defesa: UNEB/2018	Formação de professores	Lívia Alessandra Fialho Costa	ESTRUTURALISMO

17	GP27	Elisete Enir Bernardi Garcia	A política da Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos – Defesa: UNISINOS/2011	Sujeitos da EJA	Berenice Corsetti	PÓS-MODERNO
----	------	------------------------------	--	-----------------	-------------------	-------------

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2019-2020.

Excetuando-se a categoria pós-modernidade, os métodos identificados nas teses produzidas por pesquisadores em nível doutoral vão ao encontro dos que foram identificados como sendo as concepções de mundo dos intelectuais que estão na gênese dos grupos de pesquisa, relembrando: o estruturalismo na perspectiva teórica de Amélia Domingues de Castro; a fenomenologia como área de estudo de Gerd Bornheim; a dialética marxista explícita nas publicações de Florestan Fernandes; a prioridade da fenomenologia e sua articulação com o marxismo na concepção de Joel Martins. Assim como Joel Martins, em alguns estudos os pesquisadores não apresentaram abordagens metodológicas totalmente definidas ou puras, como também encontrou Sánchez Gamboa (2015) em seu estudo de mestrado no final da década de 1970. Foram encontradas muitas investigações mescladas, principalmente no nível teórico, em que autores de concepções distintas apareceram para fundamentar as mesmas problemáticas. Assim como no estudo de Sánchez Gamboa, para esta classificação foi levada em consideração a abordagem predominante, geralmente implícita nos apontamentos autorais. E isso significa que os pesquisadores possuem uma ideologia que os orienta, porém operar com o método de modo a refletir teoricamente o que se apresenta na realidade observada é um salto acadêmico e científico que fortalece o campo de investigação, mas que nem sempre é possível realizar mesmo em um estudo doutoral. Escapa aos objetivos deste estudo as causas dessa dificuldade na observância cuidadosa do método, mas não se pode deixar de considerar que a

Pesquisa qualitativa padece ainda de enorme déficit técnico, tanto por produzir pouca pesquisa reconhecida como por não alcançar rivalidade com a tradição positivista. Prevalece em geral certo amadorismo na pesquisa, muitas vezes sem clareza metodológica (muitos pesquisadores ainda defendem que método se constrói pelo caminho, ou seja, não possuem método), sem densidade teórica (usam jargões marxistas à toa), sem capacidade mínima para lidar com dados (fogem de quantificações e mesmo de qualquer formalização indispensável), exacerbando apelos moralistas e voluntaristas, como se educação pudesse tudo (DEMO, p. 120).

Assim como há que se considerar a realidade concreta em que os pesquisadores vivem enquanto desenvolvem seus estudos, encharcada das complexidades cotidianas que envolvem a falta ou pouco financiamento da investigação, a pressão por publicação proveniente das agências de avaliação e fomento, a pouca disponibilidade de laboratórios, equipamentos e ferramentas de suporte tecnológico (softwares para análise de dados, computadores, internet, dentre outros), a dimensão singular de cada sujeito que contempla suas relações sociais (inclusive com o orientador e com os colegas de grupo de pesquisa), sua condição financeira para produzir sua existência e sua saúde física e psicológica.

Por isso, considera-se o pesquisador enquanto trabalhador. É inegável a concepção de trabalho em sua dimensão ontológica que está impregnada no ser social que constitui o pesquisador. Assim como também está impregnada a dimensão histórica do trabalho, que, no atual momento de desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, forma um trabalhador oprimido e fragmentado, devido ao alto grau de especialização e regulamentação de suas tarefas. Em outros termos, os pesquisadores no âmbito do doutorado enfrentam condições adversas para o desenvolvimento de estudos que, em grande parte dos casos, se defrontam com a realidade do campo da Educação de Jovens e Adultos na universidade brasileira, com o desinteresse por parte da classe política e, ainda, as singularidades individuais que são atravessadas pelas questões de gênero, raça, condições econômicas e culturais. Volta-se a Marx (2017), em texto redigido originalmente no ano de 1844, para compreender que o indivíduo é o ser social, sua manifestação de vida é uma manifestação e confirmação da vida social, por isso, evita-se fixar a sociedade como abstração frente ao indivíduo – em que pese a sociedade ser uma categoria para o estudo dos indivíduos. À vista disso, é preciso destacar que os textos de Marx são, muitas vezes, interpretados erroneamente como privilegiando a classe em detrimento do indivíduo, quando, de fato, uma leitura atenta mostra que

O homem – por mais que seja um indivíduo *peculiar* e precisamente sua peculiaridade faça dele um indivíduo e um ser social *individual* real – é, na mesma medida, tanto a *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjetiva para si da sociedade pensada e sentida, como também na realidade ele existe tanto como intuição e fruição real da existência social quanto como uma totalidade da manifestação vital humana (MARX, 2017, p. 240, grifos no original).

Assim, há um movimento dialético entre o individual e o coletivo, em que os sujeitos estão socialmente ativos porque atuam como seres humanos. Marx (2017) defende que a própria existência singular é atividade social, o que cada um faz de si individualmente, o faz

para a sociedade e com a consciência de si enquanto ser social. Com efeito, os pesquisadores imprimem suas singularidades nas pesquisas acadêmicas – constituídas por suas experiências concretas, ideologias, consciências – e estas, por sua vez, afetam o campo do conhecimento a que se destinam. Para tanto, em acordo com os argumentos de Meksenas (2011), o fazer “pesquisa científica” e o “fazer educação escolar” carecem de luta contra o sistema de hierarquização que está subjacente à divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, considerando que ambos os processos estão imbricados mutuamente na prática pedagógica. Nota-se que os grupos de pesquisa exercem justamente essa atividade de reunir estudiosos de diversos níveis de aprofundamento teórico, diversas experiências laborais, numerosos indivíduos que carregam suas singularidades e edificam a “(...) ciência [...] como fluxo contínuo numa comunidade viva de pesquisadores dedicados ao debate sobre os processos criativos de sua região de saberes” (MARQUES, 2011, p. 137).

Retomando a questão dos métodos identificados nas pesquisas, em um número mais significativo os estudos seguiram os pressupostos do *estruturalismo*, seis das 17 teses, ou 35% dos textos analisados. No nível das técnicas utilizadas pelos pesquisadores pode-se citar o levantamento documental, entrevista semiestruturada, questionário, revisão bibliográfica, observação participante, pesquisa-ação, grupo focal, escrita autobiográfica, diário de campo, considerando a abordagem qualitativa principalmente. No nível metodológico há estudo comparado, análise a partir de sistemas-mundo, etnografia, movimentos da linguagem, análise dedutiva, análise arqueológica do discurso, identificação de enunciados, historiografia, fragmentação dos componentes do conteúdo, análise de conteúdo, descrição e interpretação. Essas são fortes evidências de que as pesquisas aqui analisadas estão amparadas em ferramentas e metodologias que oferecem subsídios para a coleta e tratamento de dados empíricos.

No nível teórico esses autores se debruçaram sobre as especificidades próprias de cada investigação, além da própria Educação de Jovens e Adultos, como a educação permanente e educação ao longo da vida para jovens e adultos, alfabetismo, letramento, sistema penal, questões raciais, formação inicial e continuada, Educação Popular e educação multicultural. Isso não difere dos recortes feitos por pesquisadores que possuem outras visões de mundo, a distinção repousa justamente na interpretação realizada à luz das ideologias específicas que se tornam evidentes nos pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos inerentes ao fazer científico. Nas especificidades das pesquisas estruturalistas os



pressupostos epistemológicos são bastante racionais e objetivos, assim como os pressupostos gnosiológicos que revelam os processos cognitivos centralizados no objeto, objeto parcialmente isolado de seu contexto, objeto dentro de sistemas e estruturas normativas, simbólicas e culturais, delimitação entre fenômeno e contexto.

No que se refere aos pressupostos ontológicos, as pesquisas analisadas retratam o homem como ser funcional organizado dentro de um sistema social, econômico, multicultural e normativo, concebido em relação às suas funções sociais, constitutivo do corpo social pelo qual circula poder nas micro relações cotidianas, história apenas como contexto no qual se situa o fenômeno observado.

Considerando esses enunciados identificados nas investigações em nível de doutorado de Catelli Júnior (2016), Silva (2016), Silva (2011), Lima (2019), Silva (2013b) e Moreira (2018), pode-se inferir que os estudos pautados no método estruturalista primam pela coleta e organização dos dados empíricos, contando com o afastamento dos julgamentos do pesquisador, isto é, buscando uma suposta neutralidade que evoca o positivismo, assim como não apresentam interesse pela causa das questões estudadas.

Outro destaque é que por dar ênfase à empiria, à apresentação dos dados coletados, as pesquisas secundarizam as categorias filosóficas, ao invés disso, elegem modelos que ajudem a solucionar determinado problema identificado. Das seis pesquisas identificadas como pertencentes ao método estruturalista, três desenvolvem a categoria temática *Formação de professores*, o que é explicável em razão das proposições para a atuação na prática formativa. Por esses motivos é que, como foi apresentado anteriormente, o estruturalismo é chamado de miséria da razão, onde a racionalidade foi reduzida a regras formais e o pensamento crítico limitado a denúncias, sem vistas à possibilidade de transformação da realidade, apenas seu melhoramento seguindo as restrições impostas historicamente pelo sistema capitalista.

Com quatro pesquisas identificadas como tal, a *dialética marxista* foi reconhecida operando nas categorias temáticas *Epistemologia*, *Espaços da EJA*, *Prática Pedagógica* e *Sujeitos da EJA*, um estudo em cada. Em nível técnico as pesquisas apresentaram levantamento bibliográfico, estudo documental, aplicação de questionário, entrevista e observação do campo, gerando dados qualitativos e quantitativos.

No nível metodológico foi possível identificar a abordagem dialética, pesquisa exploratória, análise do discurso, análise de conjuntura, etnografia e categorias analítico-

filosóficas, modos de entender o campo empírico a partir da concretude em que se encontra, distinguindo a essência e aparência dos fenômenos observados. Incluído a Educação de Jovens e Adultos como campo teórico, as pesquisadoras aprofundaram seus estudos na crise do capital, na reforma do Estado, na hegemonia, na formação dos trabalhadores, o sistema penal, a educação nos espaços de privação e restrição de liberdade, o trabalho do professor, as políticas públicas educacionais, a proletarianização do magistério, a classe social e a aprendizagem.

Nas pesquisas categorizadas como marxistas, a epistemologia dá-se principalmente pela dialética entre o concreto e o abstrato e da inter-relação entre o universal e o singular. Já os pressupostos gnosiológicos, ou os processos de conhecimento, são entendidos no movimento dialético entre o sujeito e o objeto, em que a concretude é privilegiada, considerando as condições de materialidade em que se apresenta o fenômeno observado.

Os pressupostos ontológicos dos estudos analisados revelaram a compreensão do homem como um ser social, inacabado, em constante transformação, considerando que as formas sociais da vida humana determinam o desenvolvimento mental humano e que as formas sociais apresentam contradições, conflitos e antagonismos. Também há o destaque do homem enquanto um ser incluído no conjunto das relações sociais, transformador da natureza por meio do trabalho e que, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo.

Esses enunciados extraídos das pesquisas doutorais de Ventura (2008), Cabral (2019), Silva (2013) e Caldeira (2011) viabilizaram o entendimento de que os estudos que seguem a dialética marxista priorizam a concretude do fenômeno e isso significa que as causas, os aspectos que incidem e a trajetória histórica do objeto são de grande relevância para desenvolver meios para acessar a essência do que se está investigando.

Outro ponto de significância é que as pesquisas apontam categorias que ajudam a compreender o objeto de estudo, como as contradições da realidade, o trabalho e a classe trabalhadora, a disputa por hegemonia e as classes sociais. Essas pesquisas tecem importantes críticas ao campo da Educação de Jovens e Adultos, mas, em contrapartida, não propõem modelos de atuação prática, pois se entende que há uma dialética entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica e política, que está marcada tanto pelas circunstâncias da produção da existência dos sujeitos, assim como pelas visões de mundo que deles fazem parte.

Com apenas três pesquisas, o método *fenomenológico* foi identificado em estudos categorizados nas temáticas *Formação de Professores*, *Ensino de...* e *Sujeitos da EJA*. No

âmbito do nível das técnicas, os pesquisadores utilizaram entrevistas semiestruturadas e temáticas, observação, relatos de experiência, estudo das narrativas, narrativas memorialísticas e fotografias, priorizando o conjunto de dados qualitativos. No nível metodológico as pesquisas apresentaram abordagem qualitativa da história oral, narrativas elaboradas, apresentação do objeto pela perspectiva dos entrevistados, evidenciando a prioridade nas fontes orais como meio para captar as experiências vividas pelos sujeitos.

No nível teórico, os estudos foram fundamentados em suas respectivas áreas de especificidade que contemplam – além da própria Educação de Jovens e Adultos – a formação do professor de adultos, elaboração de material didático, espaços de formação docente, história oral, história cultural, currículo, prática educativa, memória e cultura popular.

Os pressupostos epistemológicos das pesquisas sob a luz da fenomenologia são pautados na evidenciação das narrativas destacadas pelos sujeitos dos estudos em relação às credenciais teóricas adotadas pelos investigadores. No âmbito da gnosiologia, foi identificado o processo cognitivo centralizado no sujeito do fenômeno, privilegiando sua subjetividade. Já nos pressupostos ontológicos destaca-se a visão existencialista do homem, um ser-no-mundo e ser-com-outros, ser como pura possibilidade que existe com suas experiências vividas e o interesse nas pesquisas com a dialogicidade e a comunicação.

Os apontamentos extraídos das análises feitas a partir dos estudos doutorais de Hernandes (2016), Ferreira (2016) e Silva (2018) permitiram evidenciar a atribuição de prioridade às percepções individuais do objeto de investigação, que possibilitam que o pesquisador compreenda o fenômeno a partir do que é manifestado pelos observadores. Essas investigações apresentam volume expressivo de dados qualitativos, provenientes das entrevistas e observações, o que acaba por gerar estudos bastante descritivos e expositivos. Ao mesmo tempo, não há preocupações com contextualizações (políticas, econômicas, sociais), a história é retratada para uma localização temporal dos eventos e, como previamente aprofundado em teoria, as causas dos fenômenos são desconsideradas no processo interpretativo. Nesse sentido, as pesquisas analisadas como pertencentes ao método fenomenológico possuem êxito em dar visibilidade a situações e vozes singulares que permaneceriam ocultas sem o desvelar da investigação acadêmica. Por outro lado, essas mesmas pesquisas findam por não desenvolver apontamentos críticos gerais, limitando-se a determinado relato bastante específico.

Foi de grande relevância o reconhecimento de investigações erigidas sobre os fundamentos da perspectiva *pós-moderna*, mostrando o avanço desse modo determinado de fazer pesquisas que buscam romper com a racionalidade científica. Em que pense ainda não estar vigente na época histórica dos pensadores identificados como as raízes teóricas dos grupos de pesquisa, a ideologia pós-moderna foi observada em quatro estudos doutorais, sendo que a categoria temática predominante – presente em três teses – é *Sujeitos da EJA* e uma tese sobre a temática de *Políticas Públicas*.

Tecnicamente as pesquisas foram desenvolvidas por meio de entrevistas, observação, relatos de experiência, análise documental, questionário fechado, inventário documental integrando a abordagem qualitativa e a quantitativa. Foi possível identificar um ecletismo metodológico e pluralidade interpretativa nos estudos analisados, mas também a análise de conteúdo, a análise sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social, a análise de caráter microssociológico, partindo da imediaticidade em que se apresentam os fenômenos investigados.

No nível teórico foram observados alguns temas de aprofundamento como a teoria feminista, a educação popular, a experiência escolar, a evasão escolar, as políticas públicas, o direito à educação, além da própria Educação de Jovens e Adultos. Epistemologicamente foram identificados processos plurais para a interpretação dos dados coletados, tanto processos deveras fluidos quanto processo de importante rigorosidade.

No âmbito dos pressupostos gnosiológicos foram percebidos processos centralizados na imediaticidade em que se apresenta o fenômeno, dando ênfase à aparência do objeto e o destaque dos fatores subjetivos e intersubjetivos. Já os pressupostos ontológicos mostram as noções de homem como um ser inserido em estruturas relacionais, que existe a partir das experiências cotidianas e como ser responsável individualmente e sustentado por relações de poder. Há uma visão multifacetária sobre o ser humano e a história como um contexto para a compreensão das influências sofridas pelos fenômenos.

As pesquisas doutorais de Godinho (2012), Carmo (2010), Velis (2018) e Garcia (2011) aqui analisadas evidenciaram um modo desconstrucionista de desenvolvimento acadêmico, que foi pautado em concepções plurais, em termos pouco definidos e entendimento do indivíduo como elemento irredutível da experiência humana. Isso resultou em investigações que acabaram por delimitar os fenômenos a experiências bastante restritas,

responsabilizando individualmente os sujeitos pela construção de suas trajetórias singulares, desconsiderando outros elementos atravessadores da realidade concreta.

Em decorrência dessas características é que a pós-modernidade é considerada por vários estudiosos uma perspectiva que enfraquece os processos de desenvolvimento científico, pautando a pesquisa à luz da imediatividade, dos fenômenos como pura aparência, como se não houve uma verdade subjacente ao que se apresenta. Além disso, são estudos que destacam importantes especificidades que precisam ser investigadas, porém, sob a lente de uma visão de mundo profundamente reformista, marca uma subjetividade com vistas mais à acomodação do que à superação. Diante dessas características do método pós-moderno é que se questiona sobre a continuidade do desenvolvimento científico no âmbito da academia, como bem pondera Mészáros (2014, p. 267, grifos no original):

Daí surge – em uma época em que também a ciência corre o risco de ser eliminada, juntamente com o resto da humanidade – a urgência da questão básica do ponto de vista da própria ciência, e em seu interesse: ‘Que tipo de sociedade desejamos?’. Qualquer questão menos fundamental do que é esta (por exemplo, ‘como melhorar a produtividade da ciência?’ ou ‘como a ciência pode melhorar a produtividade em geral?’), duas perguntas caracteristicamente orientadas para o capital e formuladas com frequência hoje em dia) não chega nem a arranhar a superfície das contradições que devem ser confrontadas.

Não obstante, seria demasiado simples recomendar que as pesquisas sigam as trilhas das metanarrativas, ainda que essa seja uma interpretação válida para a questão do fortalecimento do campo da Educação de Jovens e Adultos, fundamentada na razão científica. Como visto ao longo deste estudo, o método que cada pesquisador singular utiliza em sua pesquisa é a materialidade acadêmica da ideologia que já fundamenta seu olhar sobre a realidade, ou seja, é imprescindível considerar que as ideologias estão alicerçadas na concretude em que se formou o pesquisador. Nesse sentido, há que ter em vista que a realidade que se apresenta hoje é fragmentada, hiper individualizada, com a história narrada fracionada, e que estes elementos são constitutivos do ambiente de formação para novos estudiosos. Considerando o exposto, esses pesquisadores em formação, também precisam ter acesso a teoria críticas, espaços de contestação, práticas reflexivas, para que a EJA, enquanto área da ciência, seja estudada dentro de parâmetros racionais e que o resultado das investigações seja partilhado pela comunidade acadêmica e passível de ser discutido amplamente. Entendimento que vai ao encontro de Warde (1992, p. 22) quando esta defende a

(...) condição da comunidade científica como legitimadora do conhecimento científico para fora dos círculos dos cientistas; condição que se cumpre quando o conhecimento é produzido segundo regras objetivas e passíveis de serem compartilhadas pelos membros dessa comunidade; ou seja, quando o conhecimento, gerado segundo essas regras, é passível de refutação.

Como alerta Marques (2011, p. 134), “(...) dependem hoje as ciências de que haja uma comunidade de pesquisadores que intercambiem os resultados a que alcancem na perspectiva da busca cooperativa da verdade”. Entretanto, essa busca pela verdade, dentro dos parâmetros da racionalidade científica, pode passar a considerar as críticas que os pensadores pós-modernos realizaram frente às metanarrativas modernas, principalmente a postura eurocêntrica, o imperialismo cultural ocidental e o protagonismo histórico dos países considerados desenvolvidos. Sendo assim, ainda que a pós-modernidade esteja radicalizada em relativismo cultural extremado, esta teceu críticas importantes para repensar, qualificar e continuar o desenvolvimento das metanarrativas, primando por seu aperfeiçoamento e não seu abandono.

Diante das teses analisadas, pode-se inferir que quando cada um dos pesquisadores assume uma concepção metodológica, de método, para realizar a pesquisa, acaba por propor, em decorrência disso, uma concepção de EJA, abordando as dimensões legais, políticas, sociais e econômicas. Isto vai ao encontro do que já foi explicitado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, do ano de 1932:

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil" (AZEVEDO et al, 2016, p. 191, grifos no original).

Nesse sentido, no âmbito da educação, o método revela não apenas as normativas estabelecidas que o pesquisador segue para validar sua investigação, mas um todo inteligível de compreensão da realidade que impacta no fazer científico e nos próprios resultados das pesquisas que podem, de diversos modos e em diferentes instâncias, gerar consequências concretas no campo estudado.

O estudo de Abreu (2019) aponta para três concepções que fundamentam a epistemologia da Educação de Jovens e Adultos, quais sejam: andragogia; educação ao longo

da vida e pedagogia das competências; educação popular e educação escolar, indicando contradições, conflitos, disputas e consensos no campo investigativo. É exequível, como possibilidade para estudos futuros, a investigação da relação entre as bases epistemológicas e as perspectivas dos métodos no campo da Educação de Jovens e Adultos. Esses indicativos referentes às epistemologias, subentendidas nessas perspectivas e ideologias, revelam uma disputa hegemônica – porventura explícita, velada, ou espontânea – que mobilizam os grupos de intelectuais que pensam, refletem e debatem sobre as problemáticas que atravessam as bases que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos. Isso quer dizer que há disputa por modos de compreender a EJA, mas não no sentido de algo que se busca evitar, ao contrário, a disputa como uma ação mediadora que legitima a ciência no âmbito da educação, pois:

Na medida em que se desenvolve um processo de conhecimento, ou um processo de transformação, ou um processo de prática social, inevitavelmente aparecem pontos de vista diferentes, aparecem divergências, contradições, concepções distintas, no seio mesmo de uma classe social, ou daqueles que compartilham de uma mesma visão do mundo. Isto é inevitável e é também necessário, é parte mesmo de todo o processo efetivo de conhecimento e transformação da realidade (LÖWY, 2015, p. 44-45).

Contudo, como também questionou Tonet (2016, p. 136), “a quem interessa conhecer a realidade e em que nível?”, e isso viabiliza a reflexão de que mesmo que haja uma ideologia e um método que fundamenta as pesquisas, esses métodos estão alicerçados em concepções de mundo que compelem os pesquisadores a tomar partido. Mas,

(...) a tomada de partido não é, necessariamente, um obstáculo para a compreensão científica da realidade. Pelo contrário, desde que assumida a perspectiva da classe que, naquele momento histórico, fundamenta o padrão cognitivo mais elevado possível, a tomada de partido se revela uma condição positiva e imprescindível para a elaboração do conhecimento científico (TONET, 2016, p. 136-137).

Desse modo, a análise dos textos das teses elencadas como corpo empírico dessa investigação apontou para o entendimento de que uma boa parte das pesquisas em nível doutoral sobre Educação de Jovens e Adultos optou por não problematizar concretamente as discussões e a adotar a neutralidade para a apreensão do fenômeno estudado. Outro dado constatado foi a preferência pelo olhar que prioriza a subjetividade, deixando latente os aspectos determinantes e históricos da realidade. Essas características podem contribuir para um enfraquecimento teórico e metodológico e, ao ignorar questões centrais e que vão à raiz

dos fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, acabam cooperando para calar, omitir, ocultar e dissimular a verdade sobre o campo e, portanto, permanecendo fragmentada e fragilizada.

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho analítico desenvolvido nesta pesquisa doutoral buscou-se investigar e compreender os métodos científicos identificados em teses vinculadas a grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil, portanto, este próprio estudo se soma ao montante de teses que constituem o corpo epistemológico do campo de conhecimento científico da EJA. A relevância da temática foi desenvolvida ao longo de discussões no grupo Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GP 11 – enquanto se refletia sobre a importância do reconhecimento da EJA como campo de saberes científicos. Em decorrência disso, a tese fundante deste estudo foi pautada na premissa de que o método científico se apresenta como meio de fortalecimento para a área de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos e, após o desenvolvimento da investigação, defende-se o método como um dos meios para consolidar a posição de ciência do campo de pesquisa.

Para isso, foi imprescindível realizar um panorama cognoscível da história e da atualidade dos grupos de pesquisa que desenvolvem investigações periódicas sobre as problemáticas do campo da Educação de Jovens e Adultos. Durante esse percurso, foi possível identificar a genealogia dos grupos de pesquisa, indo à raiz histórica dos mesmos, marcada pelo pensamento dos autores Amélia Domingues de Castro, Gerd Bornheim, Florestan Fernandes e Joel Martins. Outra análise que requer destaque, é que foi possível evidenciar os intelectuais do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil que se dedicam ao trabalho de reunir estudantes e pesquisadores das mais distintas áreas, estimulando novas investigações e fomentando o compartilhamento dos estudos que, como resultado, ampliam a epistemologia no âmbito da EJA. Para tanto, conseguiu-se mostrar a importância dos grupos de pesquisa como componente da formação intelectual e científica, como espaço promotor das investigações acadêmicas e, não menos significativo, lugar de transformações na realidade objetiva por meio de seus sujeitos e seus estudos.

Na segunda parte da tese foi realizado o estado do conhecimento no nível das teses vinculadas aos grupos de pesquisa, em que emergiram dessa empiria as seguintes categorias



temáticas: políticas públicas, sujeitos da EJA, formação de professores, prática pedagógica, espaços da EJA, epistemologia, ensino de e currículo, contribuindo para identificar o estágio dos conteúdos investigados no campo em que se dá o fenômeno de interesse. Destaca-se também, a presença de Paulo Freire, tanto nas análises das teses, mas também nos objetos estudados em vários grupos de pesquisas, assim como na formação de intelectuais no campo da EJA.

Outro ponto basilar foi o aprofundamento epistemológico dos processos de conhecimento, para a compreensão de como a ciência se desenvolveu até como a entendemos hoje, partindo das etapas elaboradas por Pinto (1985). Nesse sentido, realizou-se a exposição da trajetória histórica do desenrolar do pensamento humano ao longo dos séculos, buscando evidenciar que a materialidade concreta da realidade interfere decisivamente nos modos de produção da consciência individual e coletiva, fundamentada na discussão dialética entre autores como Marx (2013), Braga, Guerra e Reis (2010), Descartes (2014), Manacorda (2018), Tonet (2016), Mészáros (2014) e Sánchez Gamboa (2015). Após esse estudo, chegou-se à concepção de que os métodos são a expressão ideológica que já fundamenta a visão de mundo de cada pesquisador, percebidos na pesquisa acadêmica, por vezes do modo explícito, outras, de modo oculto. Em razão disso, foi de grande importância a análise criteriosa da tese mais recente de cada um dos grupos de pesquisa elencados. Para essa discussão, foram de grande relevância as contribuições contidas nas obras de Löwy (2015), Netto (2015), Liguori (2017) e Gramsci (2001). Igualmente foi realizado o estudo das categorias de método estipuladas por Meksenas (2011), permitindo a compreensão dos diferentes modos de trilhar o caminho dos saberes, pautado nos seguintes estudiosos: Positivismo – Giannotti (1978), Comte (1978), Demo (2011), Löwy (2015); Dialética Marxista – Mészáros (2014), Konder (2012), Marx e Engels (2014), Tonet (2016); Fenomenologia – Cerbone (2019), Husserl (2000), Triviños (1987), Merleau-Ponty (1999); Estruturalismo – Dosse (1993), Rodrigues (2006), Coutinho (2017), Piaget (2003); Pós-modernidade – Netto (2017), Lyotard (2009), Harvey (2016), Eagleton (1998).

Depois do aprofundamento dos 28 grupos de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos e de 17 pesquisas em nível doutoral que discutiram sobre o campo, baseado na definição de parâmetros para a análise dos dados – as categorias de Meksenas (2011) e a matriz paradigmática de Sánchez Gamboa (2015) – chegou-se ao quantitativo de seis pesquisas classificadas como estruturalistas, quatro pesquisas referentes à abordagem da

dialética marxista, quatro estudos vinculados à pós-modernidade e três estudos na perspectiva da fenomenologia. É necessário reforçar que a análise não foi pautada em um julgamento de valor, ou seja, não houve uma apreciação se os métodos foram executados de maneira que se entenda como correta, o que se investigou foi o método utilizado – explicitado pelo pesquisador ou não. Esse resultado conduz ao apontamento de algumas manifestações, com base nos pressupostos teóricos adotados, que se dispõem relatados a seguir.

O estruturalismo é a visão de mundo que ampara a maior parte dos estudos aqui investigados, indicando o resquício do método positivista que ainda incide com intensidade na pesquisa acadêmica das ciências sociais e humanas e, no campo da Educação de Jovens e Adultos, essa orientação também se reproduz. Dentre as diversas razões que levam o pesquisador a tomar a trilha do estruturalismo, está o descrédito por parte de um grupo significativo dos intelectuais na teoria do materialismo histórico-dialético, considerando-a insuficiente para compreender a atualidade dos fenômenos, deveras complexos e singulares, o que, por esse mesmo motivo, é o método que abriu os caminhos para a pós-modernidade.

Levando em conta o quantitativo das teses expressas por meio da medida com base em 100% – método estruturalista 35%; método marxista 23,5%; pós-moderno 23,5% e; método fenomenológico 17,6% –, o pensamento sobre a Educação de Jovens e Adultos não é homogêneo, há disputas por concepções no campo, mesmo que em algumas vezes os próprios pesquisadores não saibam exatamente que estão imersos em um embate filosófico e conceitual. Portanto, foi possível inferir que há uma disputa hegemônica entre as distintas visões de mundo que fundamentam o olhar sobre a pesquisa científica no campo da EJA.

Também foram identificadas pesquisas que demonstram preocupação em propor soluções para situações e problemas apresentados pelo investigador. Todavia, toma-se o doutorado como tempo e o espaço da formação da elite intelectual na universidade do país, e isso se dá nos diversos campos do conhecimento, por exemplo a área da Física, que concentra pesquisadores em busca da verdade – ainda que provisória – das leis que regem a natureza do universo e não em soluções restritamente práticas e imediatistas. Ao mesmo tempo, esse modo de executar a pesquisa na EJA é possível de ser entendida justamente pelas especificidades do campo empírico: os jovens e adultos não podem esperar, a realidade cruel e perversa exige medidas de atuação práticas, e isso se relaciona intrinsecamente com o campo da educação de modo geral. Os pesquisadores não são apenas pesquisadores descolados da concretude, muitos possuem uma relação orgânica com a Educação de Jovens e Adultos, são

professores, militantes, atuam em secretarias da educação, e é essa concretude que influencia decisivamente os modos de pensar sobre a EJA, buscando meios para resolver suas demandas latentes.

Não se pode eximir de fazer uma crítica principalmente às pesquisas de caráter pós-moderno que, de acordo com a perspectiva teórica assumida neste estudo, favorece o enfraquecimento da ciência negando a materialidade e dando ênfase aos discursos que, por sua vez, dissimulam a luta de classes chegando ao ponto da negação da existência das próprias classes sociais. Consequente, uma análise da Educação de Jovens e Adultos descolada das bases concretas, desancorada das metanarrativas, significa relegá-la ao distanciamento da ciência, encaminhando-se para o terreno da pesquisa vulgar, da falácia acadêmica ou da simples opinião particular.

Por isso, Tonet (2016, p. 64) questiona

Do que dependerá que se tome um ou outro caminho? Considerando que o conhecimento é, ainda que nem sempre diretamente, uma mediação para a intervenção social e para a efetivação de determinados interesses dos sujeitos fundamentais do conhecimento que são as classes sociais, dependerá dos interesses em jogo, especialmente os das classes fundamentais.

E isso explicita a disputa pela hegemonia do conhecimento e do modo concreto de se desenvolver a ciência. Há embate de concepções e com este estudo constatou-se que, em sua maioria, as investigações buscam recursos para reformar a Educação de Jovens e Adultos dentro do modo de produção capitalista, uma adequação ou uma melhoria ao que está posto. Porém, no atual contexto de hesitação frente aos avanços científicos já consolidados das mais distintas áreas do conhecimento – há defesas acríicas de que a Terra pode ser plana, as vacinas podem não possuir eficácia, as queimadas em matas nativas podem ser apenas notícias alarmistas, como exemplo de indagações sem plausibilidade –, lutar pela ciência é um modo de luta social e humana. Assim, em concordância com Tonet (2016), o caminho do desvendamento da realidade social como ela de fato é, até sua raiz última, não pode ser trilhado a não ser por aqueles que se põem na perspectiva das classes populares.

Em que pese esta tese não ter a intenção de prescrever um modo de desenvolver a pesquisa acadêmica, tem-se como recomendação, além da vigilância epistemológica já defendida por Sanchés Gamboa (2015), a vigilância ideológica. Observar que essa vigilância não ocorra de modo individualizado, mas compartilhado nos grupos de pesquisa e intercambiados na comunidade acadêmica, ou seja, que a discussão sobre o método científico

possa compor os debates e momentos formativos dos pesquisadores que se dedicam à investigação do campo da Educação de Jovens e Adultos. Em decorrência dessa partilha coletiva, busca-se que os métodos sejam operados com intencionalidade, ou, dito de outro modo, que os métodos praticados pelos pesquisadores sejam considerados essenciais e fundamentais ao pensar e desenvolver as investigações e seus textos acadêmicos, principalmente em nível doutoral.

Parte da teoria marxista o entendimento de que a educação, assim como a ciência de modo amplo, é insuficiente para produzir mudanças radicais no mundo, sendo elementar também as mudanças nas circunstâncias e condições de produção da vida humana. Mas, promover esclarecimentos por meio do trabalho desenvolvido pela educação e pela ciência, é estar preparando os sujeitos para quando novas circunstâncias se apresentarem e, ainda tão importante, reconhecer novas circunstâncias de atuação na materialidade da vida.

Se finda este texto com a canção *Soma*, cantada na simplicidade do Rep, repleta da sabedoria própria das canções populares e que diz que a escola foi onde os meninos compositores conheceram e aprenderam a ver o mundo, criaram suas ideias e os ideais que hoje lutam, plantaram as amizades e até hoje colhem os frutos, ainda que a vida cobre caro para ir para o mundo dos adultos. Que a escola, a universidade e os grupos de pesquisa sejam espaços para aprender a ver o mundo e que esse olhar seja constantemente desafiado a ser renovado, sempre pautado na realidade do mundo que se apresenta tão desafiadora à ciência.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de. **Bases Epistemológicas no Campo da Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Tese, PPGE. UFSC: Florianópolis, 2018.

ACADEMIA PAULISTA DE EDUCAÇÃO. **Cadeira nº 22 – Amélia Americano Domingues de Castro**. 2010. Disponível em: <http://www.apedu.org.br/site/2010/11/11/cadeira-no-22/>. Acesso em: jun/2020.

AGUIAR, Vilma. Um Balanço das Políticas do Governo Lula para a Educação Superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**. v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n57/0104-4478-rsocp-24-57-0113.pdf>. Acesso em: ago/2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “Revisão da Bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. IV - 1. A Técnica da Análise de Conteúdo. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDERSON, Perry. **As Origens da Pós-Modernidade**. Trad.: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

AZEVEDO, Fernando de; ET AL. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: ago/2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1994.

BASTOS, Alene Batista; PAIM, Vagner de Cerqueira; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos como Direito Subjetivo: políticas públicas e dispositivos legais. In: AMORIM, Antonio; FERREIRA, Maria da Conceição Alves; ALVES, Érica Valeria (Orgs.). **Gestão Escolar, Políticas Públicas, Projeto Político Pedagógico em Educação de Jovens e Adultos: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA**. Salvador: EDUNEB, 2015.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. de M. **O Fim dos Intelectuais Acadêmicos?** Induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BOBEK, João Vinicius dos Santos. **As Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos produzidas em Santa Catarina: um estudo de teses e dissertações**. Dissertação, PPGE. UFSC: Florianópolis, 2019.

BRAGA, Marco; GUERRA Andreia; REIS, José Claudio. **Breve História da Ciência Moderna**. Volume 4: a Belle-Époque da ciência. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.

BRAGA, Marco; GUERRA Andreia; REIS, José Claudio. **Breve História da Ciência Moderna**. Volume 1: convergência de saberes. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.

BRAGA, Marco; GUERRA Andreia; REIS, José Claudio. **Breve História da Ciência Moderna**. Volume 2: das máquinas do mundo ao universo-máquina. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRAGA, Marco; GUERRA Andreia; REIS, José Claudio. **Breve História da Ciência Moderna**. Volume 3: das Luzes ao sonho do doutor Frankenstein. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011c.

BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: jul/2019.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991.

CABRAL, Paula. **A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade as apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as)**. 2019. 497 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CALDEIRA, Liliam Cristina. **Da Escolarização à Reinvenção de Si: os sentidos da aprendizagem para o educando da eja**. 2011. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: ago/2019.

CAPES/CCS. **CAPES Congela Bolsas para Economizar R\$544 milhões**. Reportagem, publicada 02 setembro 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9796-capes-congela-bolsas-para-economizar-r-544-milhoes>. Acesso em: ago/2019.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. 2010. 339 f.

Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2010.

CASTRO, Cláudio Moura. **Ciência e Universidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e certificação**: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México. 2016. 330 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Trad.: Caesar Souza. 3ª ed. 4ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2019.

CHALMERS, Alan F. **O que é Ciência afinal?** Trad.: Raul Fiker. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **CENSO 2016 - Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>. Acesso em: ago/2019.

COMTE, Auguste. Discurso sobre o Espírito Positivo. Trad.: José Arthur Giannotti. In: COMTE, Auguste. **Os Pensadores**: Comte. Trad.: José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: reflexões sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação. Tese (Doutorado). Orientação de Paulo Reglus Neves Freire. Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 1997. 150f

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. In: **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4570/pdf>. Acesso em: jun/2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad.: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Praticar Ciência**: metodologias do conhecimento científico. São Paulo: Saraiva, 2011.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad.: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2014.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo**: Volume I, o campo do signo – 1945/1966. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Trad.: Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do Pós-Modernismo**. Trad.: Elisabeth Barbosa. São Paulo: Zahar, 1998.

ECO, Umberto. **Como se faz uma Tese**. Trad.: Gilson Cesar Cardoso de Souza. 13ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad.: Leandro Konder. 3ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

ESPERANDO O AMANHECER. Intérprete e composição: GRÍÔ. In: **Primeiros Passos**. Florianópolis: Dozarbeats Studio, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/b9nMDrBgdFE>. Acesso em: jan/2020.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou Morrer. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **A Bússola do Escrever: Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2ª ed. Florianópolis: EDUFSC; SP: Cortez, 2006.

FERNANDES, Heloísa. Florestan Fernandes, um sociólogo socialista. In: CEPÊDA, Vera Alves; MAZUCATO, Thiago (Orgs.). **Florestan Fernandes 20 Anos Depois: um exercício de memória**. São Carlos: Ideias Intelectuais e Instituições: UFSCar, 2015.

FERREIRA, Ana Rafaela Correia. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: perspectivas de educadores e professores de matemática**. 2016. 551 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas 'Estado da Arte'. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

FEYERABEND, Paul K. **Ciência, um Monstro: lições trentinas**. Trad.: Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FILGUEIRAS, Luiz. Estrutura e Conjuntura: a economia política brasileira e o Future-se. **Dossiê Sobre o Programa Future-se do Governo/MEC e as Implicações para Universidade e a Sociedade**. Grupo de Pesquisa Trabalho, Precarização e Resistências. Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades/CRH - UFBA. Agosto, 2019.

FRANCHI, Egle Pontes. **Da oralidade à escrita: articulando aspectos sociais, linguísticos e psicológicos: do processo pedagógico da alfabetização**. Tese (Doutorado). Orientação de Paulo Reglus Neves Freire. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1987. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252575>>. Acesso em: ago/2021.



FREITAS, Maria Ester de. Viver a Tese é Preciso! In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A Bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

FORTES, Ronaldo Vielmi. **Trabalho e Gênese do Ser Social na “Ontologia” de George Lukács**. Dissertação, FFCH. UFMG: Belo Horizonte, 2001.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. In: **Revista de Informação do Semiárido - RISA** . v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial. Angicos/RN. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/risa/article/view/3150>. Acesso em: ago/2019.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **A política da Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos**. 2011. 303 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

GERBASI, Luciana Barbosa. **Impacto do pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de pós-graduação no Brasil (1987 – 2010)**. 2013. 146 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250761>>. Acesso em: ago/2021.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIANNAZI, Carlos. **Marcha contra o Saber**: o golpe militar de 1964 e o AI-5 na Universidade de São Paulo. São Paulo: Global, 2014.

GIANNOTTI, José Arthur. Comte (1798-1857): Vida e Obra. In: COMTE, Auguste. **Os Pensadores**: Comte. Trad.: José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. **A experiência escolar na Educação Profissional integrada à EJA**: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula. 2012. 281 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRIÔ. Contador de História. In: **Primeiros Passos**. Florianópolis: Dozarbeats Studio, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/nu7xoX6lMW4>. Acesso em: jun/2019.

GRUPPI, Luciano. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HADDAD, Sérgio. PIERRO, Maria Clara de. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, maio a agosto de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: ago/2019.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. 26ª ed. Trad.: Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

HERNANDES, Maria Lúcia de Queiroz Guimarães. **A Formação do Professor na Prática Educativa com Adultos. Contribuições do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS**. 2016. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas Repercussões na Pós-Graduação Brasileira. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10315/9578>. Acesso em: ago/2019.

HUSSERL, Edmund. **A Ideia da Fenomenologia**. Trad.: Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação**, 2018. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>. Acesso em: jun/2019.

JINKINGS, Ivana. Apresentação: o golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que Gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

KATO, Fabíola Bouth Grello; FERREIRA, Luciana Rodrigues. A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024). **RBPAAE** - v. 32, n. 3, p. 677 - 697 set./dez. 2016.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

KONDER, Leandro. **Em torno de Marx**. 2ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2016.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Trad.: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 13ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A Constituição da Docência entre Professores de Escolarização Inicial de Jovens e Adultos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

LEMME, Paschoal. **Memórias: Vida de Família, Formação Profissional, Opção Política**. Vol. 2. São Paulo: INEP, 1988.

LESSA, Sérgio. Apresentação à Edição Brasileira. In: ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad.: Leandro Konder. 3ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. In: **Estudos Avançados**. vol. 17 n. 49. São Paulo set./dez. 2003.

LIGUORI, Guido. Ideologia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano 1926 - 1937**. Trad.: Ana Maria Chiarini, Diego Ferreira, Leandro Galastri e Silvia de Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Márcia Araújo Ribeiro. **Perspectivas e Percursos Teóricos-Metodológicos nas Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos Publicadas no Periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 1980 até 2016**. 2019. 306 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LÖWY, Michael. **Marxismo contra Positivismo**. Trad.: Reginaldo Di Piero. São Paulo: Cortez, 2018.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LUKÁCS, Georg. **Estética: La Peculiaridad de lo Estético – 4. Cuestiones liminares de lo estético**. Trad.: Manuel Sacristán. Barcelona – México: Ediciones Grijalbo, 1967.

LYOTARD, Jean-François. **A Fenomenologia**. Trad.: Armindo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 2008.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Trad.: Ricardo Corrêa Barbosa. 12ª ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad.: Gaetano Lo Monaco. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever É Preciso: o princípio da pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Joel. Entrevista. In: BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A Educação Negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad.: Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política - Livro I: o processo de produção do capital. Trad.: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Obras Escolhidas de Marx e Engels**. Lisboa: Editorial Avante, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846. 2ª reimpressão. Trad.: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2014.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Trad.: Carlos Alberto S. Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MECHELN, Morgana Zardo von; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Grupos de Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos: panorama brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. v. 7. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9825>. Acesso em: jan/2021.

MECHELN, Morgana Zardo von. **A compreensão de trabalho dos professores do PROEJA-FIC**: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis. 2015. 219 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1132-D.pdf>. Acesso em: mar/2020.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. Trad.: Magda Lopes, Paulo Cezar Castanheira. 1ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2014.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na Pós-Graduação Brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A Bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Josinéia dos Santos. **Docência na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação de professores na perspectiva multicultural**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

MOREIRA, Jonathan Rosa; VILAN FILHO, Jayme Leiro; MUELLER, Suzana P. Machado. Características e produção científica dos grupos de pesquisa do CNPq/DGP nas áreas de Ciência da Informação e Museologia (1992 – 2012). In: **Perspectivas em Ciência da Informação**. V. 20, n. 4, p. 93-106, out/dez 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v20n4/1413-9936-pci-20-04-00093.pdf>. Acesso em: ago/2019.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; MELO, Pedro Antonio de. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf>. Acesso em ago/2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 4ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

NETTO, José Paulo. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

NETTO, José Paulo. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-encomendado-de-jose-paulo-netto-para-o-gt09.pdf>. Acesso em: ago/2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. 2ª ed. 3ª reimpressão. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2ª ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PAZ, Gaspar. Gerd Bornheim: a crítica artística em datiloscrito que problematiza a linguagem e a comunicação. In: **Ouvirouver**. Uberlândia, v.14, nº 1, p. 56-69, jan/jun, 2018.

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Aprendizagem científica: experiência em grupo de pesquisa. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A Trama do Conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

PEY, Maria Oly. **O discurso pedagógico no cotidiano da escola**. Tese (Doutorado). Orientação de Paulo Reglus Neves Freire. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1987. Disponível em: < <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251625> >. Acesso em: ago/2021.

PIAGET, Jean. **O Estruturalismo**. Trad.: Moacyr Renato de Amorim. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RODRIGUES, Mavi. **Michel Foucault sem Espelhos**: um pensador proto pós-moderno. Tese, ESS. UFRJ: Rio de Janeiro, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo 'Estado da Arte' em Educação. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, nº 19, p. 37-50, set/dez, 2006.

ROSENFELD, Denis Lerrres. Vida e Obra. In: DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad.: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2014.

SA, Antonio Lino Rodrigues de. **Alternativa de educação popular em escola pública um estudo sobre a experiência da escola La Salle em Rondonópolis - MT**. Dissertação (Mestrado). Orientação de Paulo Reglus Neves Freire Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 1987. 127f.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Conhecendo e refazendo a prática pedagógica com professores de 1ª a 4ª série do 1º grau**: uma proposta de intervenção curricular. Dissertação (Mestrado). Orientação de Paulo Reglus Neves Freire. Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 1987 311 f.

SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares. Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e sua concepção de educação. In: **Revista Eletrônica Arma Crítica**. Ano 2. Dezembro, 2010. Disponível em: [http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo\\_12\\_especial.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_12_especial.pdf). Acesso em: nov/2020.

SAVIANI, Dermeval. O Protagonismo de Joel Martins na Pós-Graduação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 30. Set/out/nov/dez, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/26449/1/S1413-24782005000300003.pdf>. Acesso em: ago/2019.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A Bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. v. 1 – n.1 – p. 1-95 – jan/jun. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, nº 26, p. 13-27, jan/abr 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Apresentação. In: SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. O Intelectual tem Causas – É um Contrapoder Crítico: quem quereria o seu fim? In: BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. de M. **O Fim dos Intelectuais Acadêmicos?** Induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas: Autores Associados, 2015.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. 431 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Jailson Costa da. **A memória dos Esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do mobral cultural no sertão alagoas**. 2018. 226 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, Maria Cristina da. **A Escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Alessandra Nicodemos Oliveira. **O Trabalho Docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico**. 2013. 283 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA**. 2013. 372 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013b.

SINGER, André. **Os Sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacato conservador**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. A Sociabilidade Juvenil e a Rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: **Tempo Social**. Revista Sociologia. USP: São Paulo. pg. 161-178, 1994.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v5n1-2/0103-2070-ts-05-02-0161.pdf>. Acesso em: jul/2019.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. 2ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A Difusão das Ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 1996.

VELIS, Valéria Aparecida Vieira. **Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2003-2013**: desafios e potencialidades. 2018. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

WARDE, Mirian Jorge. Pesquisa em Educação: Entre o Estado e a Ciência. In: **Universidade e Educação**. São Paulo: Papirus, 1992, p. 21-26.

WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. 5ª ed. TII. V4. São Paulo: Difel, 1995.



## APÊNDICE I

Data da consulta: 04 de julho 2019 - Termo da busca: Educação de Jovens e Adultos

Nº	Ano formação	Nome grupo	Situação	Instituição	Estado	Natureza	Líderes	Pesquisadores	Estudantes DO	Estudantes ME	Estudantes ESP	Estudantes GRA	Outros	Egressos	Observações
1	1989	Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais	CERTIFICADO	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	AMAZONAS	PÚBLICA	Ronney da Silva Feitoza; Antonia Silva de Lima	8	1	0	0	13	2	10	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA, o foco é Educação Popular
1	1995	Juventude e práticas educativas em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade de São Paulo - USP	SÃO PAULO	PÚBLICA	Marilia Pontes Esposito; Sergio Haddad	16	1	0	0	0	2	29	ok, foco na EJA
1	1996	Vozes da Educação: Memória(s), História(s) e Formação de Professores/as	EM PREENCHIMENTO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Mairce da Silva Araújo; Marcia Soares de Alvarenga	28	0	17	1	16	9	145	
2	1997	Práticas Sociais e Processos Educativos	CERTIFICADO	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	SÃO PAULO	PÚBLICA	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Maria Waldenez de Oliveira	12	11	12	1	13	12	60	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA no âmbito da privação de liberdade
2	1997	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	CERTIFICADO	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	SÃO PAULO	PÚBLICA	Nima Imaculada Spigolon; Sandra Fernandes Leite	17	2	10	1	10	5	23	ok, foco na EJA
3	1997	COTIDIANO ESCOLAR E CURRÍCULO	CERTIFICADO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Inês Barbosa de Oliveira; Alexandra Garcia Ferreira Lima	34	1	1	0	0	4	53	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA, sem alunos

3	1999	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	MINAS GERAIS	PÚBLICA	Análise de Jesus da Silva; Heli Sabino de Oliveira	16	2	9	1	0	12	33	ok, foco na EJA
4	1999	GRIFARS - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia, Representações e Subjetividade	CERTIFICADO	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi; Marta Maria de Araújo	22	4	0	0	1	5	24	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA e infância
5	2000	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire	CERTIFICADO	Universidade do Estado do Pará - UEPA	PARÁ	PÚBLICA	Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Tânia Regina Lobato dos Santos	44	1	11	3	6	15	21	foco na educação popular, EJA apenas uma linha
4	2000	Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX	CERTIFICADO	Universidade de Brasília - UnB	BRASÍLIA	PÚBLICA	Maria Clarisse Vieira; Renato Hilário dos Reis	14	2	0	0	0	3	58	ok, foco na EJA
6	2002	Trabalho, Movimentos Sociais, Educação	CERTIFICADO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	Jorge Alberto Rosa Ribeiro; Carmen Lucia Bezerra Machado	12	11	9	0	3	12	67	não se aplica à EJA
7	2002	POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	CERTIFICADO	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	Magna França; Alda Maria Duarte Araújo Castro	13	9	11	0	1	6	58	apenas uma linha de pesquisa, EJA + Edu Prof



11	2004	NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	CERTIFICADO	Instituto Federal do Ceará - Reitoria - IFCE	CEARÁ	PÚBLICA	Antonia de Abreu Sousa; Enéas de Araújo Arrais Neto	18	0	0	0	0	0	6	apenas uma linha de pesquisa, EJA + Edu Prof
12	2004	NESFE- Núcleo de Estudos sobre Sociedade, Família e Escola	CERTIFICADO	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	MINAS GERAIS	PÚBLICA	Marlice de Oliveira e Nogueira; Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva	15	1	12	1	5	12	9	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA, sem alunos
13	2004	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade	CERTIFICADO	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	RIO GRANDE DO SUL	PRIVADA	Gelsa Knijnik; Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	20	2	0	0	2	4	13	não se aplica à EJA
14	2004	GRUPO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E DIREITOS HUMANOS - GEADH	CERTIFICADO	Universidade Federal do Tocantins - UFT	TOCANTINS	PÚBLICA	Alberto Pereira Lopes; Joao Manoel de Vasconcelos Filho	12	0	0	0	11	7	1	não se aplica à EJA
15	2004	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática, Cultura e Contemporaneidade	CERTIFICADO	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	BAHIA	PÚBLICA	Jorge Costa do Nascimento	9	0	2	0	1	1	10	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA e cidadania
16	2005	Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional	CERTIFICADO	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	BAHIA	PÚBLICA	Leliana Santos de Sousa; Carla Liane Nascimento dos Santos	24	6	0	2	0	3	13	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA
17	2005	Grupo de Estudos sobre Numeramento	CERTIFICADO	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	MINAS GERAIS	PÚBLICA	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	14	4	1	0	1	2	9	possui apenas uma linha de pesquisa sobre matemática e EJA

18	2006	Educação, Cultura e Transversalidade	CERTIFICADO	Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS	TOCANTINS	PÚBLICA	Rodrigo Barbosa e Silva; Willany Palhares Leal	6	0	0	0	5	0	34	não se aplica à EJA
7	2006	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES - EJATRAB	CERTIFICADO	Universidade Federal Fluminense - UFF	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Sonia Maria Rummert; Jaqueline Pereira Ventura	4	0	0	0	0	2	6	ok, foco na EJA
8	2006	Educação de Jovens e Adultos em Espaços Escolares e Não Escolares	CERTIFICADO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	Ana Cláudia Ferreira Godinho; Aline Lemos da Cunha Della Libera	12	0	0	0	1	3	22	ok, foco na EJA
19	2006	Psicologia Social, Comunidades, Modos de Subjetivação e Desenvolvimentos Rural e Urbano	CERTIFICADO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Nilton Sousa da Silva; Ronald Clay dos Santos Ericeira	16	0	1	0	0	2	7	não se aplica à EJA
20	2006	NUPED - Núcleo de Pesquisa em Educação	CERTIFICADO	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	Sara Raphaela Machado de Amorim; Nalgia Maria Bezerra Lopes	10	0	2	0	4	7	23	não se aplica à EJA
21	2006	Núcleo de Pesquisas em Educação	CERTIFICADO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN	RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	Aleksandre Saraiva Dantas	28	0	5	2	3	1	18	apenas uma linha de pesquisa sobre EJA

9	2006	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade de Pernambuco - UPE	PERNAMBUCO	PÚBLICA	Waldênia Leão de Carvalho; Ernani Martins dos Santos	7	0	2	4	3	5	12	ok, foco na EJA
4	2006	Grupo de Pesquisa e Estudo em Movimentos Sociais Educação Ambiental e Jovens e Adultos	EM PREENCHIMENTO	Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA-CE	CEARÁ	PÚBLICA	Maria Neuma Clemente Galvão; Rejane Maria Gomes da Silva	3	0	0	1	2	2	9	
22	2006	GEPEP-Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular	CERTIFICADO	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	SÃO PAULO	PÚBLICA	Antonio Francisco Marques; Eliana Marques Zanata	4	0	7	3	2	14	16	apenas uma linha de pesquisa sobre EJA
23	2007	Observatório da Educação Popular	CERTIFICADO	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Severino Bezerra da Silva; Orlandil de Lima Moreira	9	3	2	0	1	2	9	apenas uma linha de pesquisa sobre EJA
24	2007	Trabalho, Educação e Desenvolvimento	CERTIFICADO	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	ALAGOAS	PÚBLICA	Cezar Nonato Bezerra Candeias	12	0	0	0	15	0	5	possui uma linha de pesquisa sobre EJA articulada à ed integral
10	2007	Adultos, Jovens e Educação no contemporâneo	CERTIFICADO	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS	RIO GRANDE DO SUL	PRIVADA	Mônica de la Fare; Guilherme Carlos Corrêa	5	5	1	0	1	0	7	ok, foco na EJA
25	2008	Educação Matemática e Economia Solidária - EduMatEcoSol	CERTIFICADO	Universidade de São Paulo - USP	SÃO PAULO	PÚBLICA	Renata Cristina Geromel Meneghetti	5	0	1	0	3	0	18	possui uma linha de pesquisa sobre EJA articulada ao ensino da mtm

11	2008	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos - Multieja	CERTIFICADO	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	ALAGOAS	PÚBLICA	Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Jailson Costa da Silva	11	3	4	2	6	9	13	ok, foco na EJA
26	2008	Formação Integral e Cidadania	CERTIFICADO	Instituto Federal de Pernambuco - IFPE	PERNAMBUCO	PÚBLICA	Edilene Rocha Guimarães; Fernanda Guarany Mendonça Leite	4	0	3	0	7	0	10	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA, sem alunos
27	2008	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS - POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO - GPPE	CERTIFICADO	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	AMAZONAS	PÚBLICA	Selma Suely Baçal de Oliveira; Sonia Selene Baçal de Oliveira	10	5	1	1	12	6	33	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA, sem alunos
28	2008	GPPEMCE - Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo	CERTIFICADO	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	PERNAMBUCO	PÚBLICA	Carlos Eduardo Ferreira Monteiro	10	9	3	2	6	1	27	possui uma linha de pesquisa sobre EJA no contexto da educ da campo
29	2008	EcoAmazônia: Educação, Sustentabilidade e Diversidade no Campo	CERTIFICADO	Universidade Federal do Pará - UFPA	PARÁ	PÚBLICA	Selma Costa Pena; Maria Celeste Gomes de Farias	11	0	0	1	5	0	11	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA, sem alunos
5	2009	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	EM PREENCHIMENTO	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	Francisco Canindé da Silva; Luiz Ricardo Ramalho de Almeida	12	0	0	0	3	1	7	

6	2009	GEADAS: Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Discurso e Aprendizagens	NÃO ATUALIZADO	Universidade Federal de Sergipe - UFS	SERGIPE	PÚBLICA	José Ricardo Carvalho da Silva; Joelma Carvalho Vilar	10	0	0	1	1	0	8	
30	2010	NUPEHDIC - Núcleo de Pesquisa em Educação, História e Diversidade Cultural	CERTIFICADO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO	TOCANTINS	PÚBLICA	Claudemir Figueiredo Pessoa; Edna Maria Cruz Pinho	18	0	0	0	3	8	4	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA, sem alunos
12	2010	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia.GUEAJA	CERTIFICADO	Universidade Federal do Pará - UFPA	PARÁ	PÚBLICA	Georgina Negrão Kalife Cordeiro; Joana d'Arc de Vasconcelos Neves	19	0	2	2	5	4	12	ok, foco na EJA
13	2010	ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EPEJA)	CERTIFICADO	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	SANTA CATARINA	PÚBLICA	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Paula Cabral	23	5	4	0	1	4	30	ok, foco na EJA
14	2010	A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro	CERTIFICADO	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Erenildo João Carlos	5	2	0	0	0	3	23	ok, foco na EJA
15	2010	GP - PROEJA Grupo Cabedelo	CERTIFICADO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Edilson Ramos Machado; Luciana Trigueiro de Andrade	5	0	0	0	1	0	2	ok, foco na EJA



31	2010	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Política	CERTIFICADO	Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IF-Sertão PE	PERNAMBUCO	PÚBLICA	Herlon Alves Bezerra; André Ricardo Dias Santos	18	0	0	1	3	2	19	possui apenas uma linha de pesquisa sobre EJA
7	2010	GP FORME - Formação do Educador	EM PREENCHIMENTO	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	SÃO PAULO	PÚBLICA	Vandei Pinto da Silva; José Carlos Miguel	14	9	4	6	6	18	17	
16	2010	Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Enio José Serra dos Santos	7	0	1	2	0	2	0	ok, foco na EJA
17	2010	Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos	CERTIFICADO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Jane Paiva	15	6	1	1	2	0	2	ok, foco na EJA
32	2011	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências	CERTIFICADO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG	GOIÁS	PÚBLICA	Lorena Silva Oliveira Costa; Luciana Pereira	11	0	4	0	19	16	7	apenas linha de pesquisa em EJA associada ao ensino de ciência
33	2011	Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina - GPEBIAT	CERTIFICADO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA	PARÁ	PÚBLICA	Diselma Marinho Brito; Maria Rosilene Maués Gomes	9	0	0	0	14	6	79	apenas linha de pesquisa em EJA
34	2011	Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo	CERTIFICADO	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	BAHIA	PÚBLICA	Nilza da Silva Martins; Emília Karla de Araújo Amaral	10	0	0	2	0	1	1	apenas linha de pesquisa em EJA
8	2011	Forma(em)Ação - GEFEP	EM PREENCHIMENTO	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	BAHIA	PÚBLICA	Márcea Andrade Sales	14	0	3	0	3	0	35	

35	2011	Conhecimentos, Linguagens e Tecnologias: novas abordagens na formação humana	CERTIFICADO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Marco Antonio de Moraes	7	0	4	0	0	0	8	apenas linha de pesquisa em EJA e formação de prof, sem alunos
36	2011	Tecnologia, Educação e Gestão do Conhecimento	CERTIFICADO	Instituto Federal de Sergipe - IFS	SERGIPE	PÚBLICA	Jose Damiao de Melo; Leopoldo Ramos de Oliveira	13	0	0	0	1	0	16	não se aplica à EJA
37	2011	Colligat - (Re) Pensando a Formação de Professores de Ciências da Natureza	CERTIFICADO	Universidade Federal de Goiás - UFG	GOIÁS	PÚBLICA	Simone Sendin Moreira; Rones de Deus Paranhos	6	3	7	1	4	1	20	não se aplica à EJA
38	2012	Emancipação sem fronteira: Formação inicial e continuada de professores	CERTIFICADO	Instituto Federal Farroupilha - IF-Farroupilha	RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	Taniamara Vizzotto Chaves; Maria Teresinha Verle Kaefler	9	0	4	0	5	0	15	possui linha de pesquisa sobre EJA e currículo
39	2012	Educação, Meio Ambiente e Sociedade	CERTIFICADO	Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC	SANTA CATARINA	PÚBLICA	Assis Francisco de Castilhos; Suzy Pascoali	9	0	0	0	0	0	1	possui linha de pesquisa sobre EJA, sem alunos
18	2012	EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE-GREDHI	CERTIFICADO	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	BAHIA	PÚBLICA	Patricia Lessa Santos Costa; Graça dos Santos Costa	7	1	3	0	5	7	8	ok, foco na EJA
40	2012	NÚCLEO DE PESQUISA EM ENSINO DE QUÍMICA	CERTIFICADO	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	ESPÍRITO SANTO	PÚBLICA	Ana Nery Furlan Mendes	5	0	6	0	0	8	11	possui linha de pesquisa sobre EJA articulada ao ensino de química

9	2012	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História	EM PREENCHIMENTO	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro; Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec	19	6	10	1	9	20	4	
19	2012	NEDEJA - Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal Fluminense - UFF	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Osmar Favero; Elinaldo Fernandes Julião	18	3	0	0	3	4	11	ok, foco na EJA
41	2012	Núcleo de Estudos e Políticas Penitenciárias	CERTIFICADO	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	ALAGOAS	PÚBLICA	Elaine Cristina Pimentel Costa; Ruth Vasconcelos Lopes Ferreira	7	1	3	1	104	13	15	não se aplica à EJA
42	2012	Escrita: poder e subjetividades	CERTIFICADO	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Gerson Tavares do Carmo; Andressa Peres Teixeira	4	4	1	0	1	0	10	não se aplica à EJA
43	2013	Laboratório para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências	CERTIFICADO	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	PARANÁ	PÚBLICA	Michel Corci Batista	14	0	6	0	6	3	12	apenas uma linha de pesquisa, sem alunos
44	2013	Núcleo de Estudos e Pesquisas Rurais	CERTIFICADO	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG	MINAS GERAIS	PÚBLICA	Fabiano Rosa de Magalhães; Aneuzimira Caldeira Souza	17	0	0	0	6	11	1	apenas uma linha de pesquisa, sem alunos

45	2013	Letramento no trabalho e na formação de professores	CERTIFICADO	Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE	SANTA CATARINA	PRIVADA	Rosana Mara Koerner; Berenice Rocha Zabbot Garcia	14	0	0	0	0	0	21	não se aplica à EJA
46	2013	Grupo de Etnomatemática da UFF - GETUFF	CERTIFICADO	Universidade Federal Fluminense - UFF	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Maria Cecília de Castello Branco Fantinato; Adriano Vargas Freitas	9	1	0	0	1	7	6	possui uma linha de EJA no contexto do ensino da mtm
47	2013	Currículo e Práticas Educativas	CERTIFICADO	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Ana Cláudia da Silva Rodrigues; Nilvania dos Santos Silva	7	1	1	0	2	8	34	possui linha de pesquisa sobre EJA e currículo
48	2014	REDE IBEROAMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS E PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	CERTIFICADO	Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC	SANTA CATARINA	PRIVADA	Maria de Lourdes Pinto de Almeida; Jaime Moreles Vázquez	45	2	7	3	4	14	11	não se aplica à EJA
49	2014	Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação	CERTIFICADO	Instituto Federal Fluminense - IFF	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Cátia Cristina Brito Viana; Gerson Tavares do Carmo	36	6	0	0	0	0	31	não se aplica à EJA
50	2014	GPECT - Grupo de Pesquisa em Educação Química, Ciências e Tecnologia	CERTIFICADO	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	PARANÁ	PÚBLICA	Marcelo Lambach; Graziela Piccoli Richetti	6	0	4	3	4	5	17	linhas sobre educ popular e Paulo Freire

51	2014	Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA)	CERTIFICADO	Universidade de Brasília - UnB	BRASÍLIA	PÚBLICA	Erlando da Silva Rêses; Mônica Castagna Molina	26	10	5	0	2	14	13	não se aplica à EJA
20	2014	PELEJA - PESQUISAS E ESTUDOS EM LETRAMENTOS DE JOVENS E ADULTOS	CERTIFICADO	Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Verônica Pessoa da Silva	4	0	0	0	2	0	0	ok, foco na EJA
52	2014	Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica	CERTIFICADO	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS	SÃO PAULO	PÚBLICA	Sueli Soares dos Santos Batista; Emerson Freire	8	1	7	1	1	6	20	apenas uma linha de EJA e profissionaliz.
53	2015	Grupo de Investigação de Ensino em Matemática	CERTIFICADO	Universidade de Brasília - UnB	BRASÍLIA	PÚBLICA	Rui Seimetz	28	0	2	0	0	0	0	apenas uma linha de pesquisa sem alunos
54	2015	Identidades Coletivas, Conflitos Territoriais e Educação Emancipatória no Sul do Brasil	CERTIFICADO	Instituto Federal do Paraná - IFPR	PARANÁ	PÚBLICA	Roberto Martins de Souza; Sidney Reinaldo da Silva	8	0	3	0	2	0	0	possui apenas linha de pesquisa
55	2015	FORMACCEINFANCI A LINGUAGENSE E EJA	CERTIFICADO	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	BAHIA	PÚBLICA	Ana Paula Silva da Conceição; Rosemary Lapa de Oliveira	11	1	5	3	5	15	24	foco na educação infantil
56	2015	Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática e Práticas de Ensino-LUDIPE	CERTIFICADO	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	BAHIA	PÚBLICA	Ennia Débora Passos Braga Pires	6	0	5	0	4	3	0	não se aplica à EJA

57	2015	GRUPO RONDONIENSE DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - GROPEM	CERTIFICADO	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	RONDÔNIA	PÚBLICA	Emerson da Silva Ribeiro; Kecio Gonçalves Leite	9	0	0	1	11	0	8	apenas uma linha de pesquisa no contexto da mtm
58	2015	GRUPO DE PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	CERTIFICADO	Instituto Federal de Alagoas - Matriz - IFAL	ALAGOAS	PÚBLICA	Maria do Socorro Ferreira dos Santos; Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes	9	0	2	0	0	0	5	não se aplica à EJA
21	2015	Educação de Jovens e Adultos e educação popular: a pesquisa a serviço da prática educativa	CERTIFICADO	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Luiz Gonzaga Gonçalves; Quezia Vila Flor Furtado	3	1	3	0	0	3	8	ok, foco na EJA
22	2015	Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	MATOGROSSO DO SUL	PÚBLICA	Liliana Cristina Caldeira; Antonio Lino Rodrigues de Sá	4	0	0	0	0	2	0	ok, foco na EJA
10	2016	Paulo Freire e Educação de Jovens e Adultos na Amazônia Setentrional	EM PREENCHIMENTO	Universidade Federal de Roraima - UFRR	RORAIMA	PÚBLICA	Sebastião Monteiro Oliveira	8	0	1	1	6	0	7	
59	2016	Núcleo de Investigação e Práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade - UFSCar - EduCárceles/UFSCar	CERTIFICADO	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	SÃO PAULO	PÚBLICA	Elenice Maria Cammarosano Onofre	14	2	2	0	0	2	0	apenas uma linha de pesquisa sobre EJA

60	2016	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gerações, Percursos de vida e Processos Educativos	CERTIFICADO	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	SÃO PAULO	PÚBLICA	Maria Carla Corrochano	8	0	6	0	2	2	1	foconajuventude
61	2016	Laboratório de Pesquisa em Geografia e Educação	CERTIFICADO	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Eduardo José Pereira Maia; Enio José Serra dos Santos	8	0	1	0	5	0	0	possui uma linha sobre EJA articulada à geografia
11	2016	Grupo de Pesquisa em Educação e Humanidades	EM PREENCHIMENTO	Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	MINAS GERAIS	PÚBLICA	Marco Antonio Barroso Faria; Priscila Paschoalino	14	0	1	0	8	1	24	
23	2016	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos	CERTIFICADO	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	MINAS GERAIS	PÚBLICA	Regina Magna Bonifácio de Araújo; Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva	6	0	3	0	0	1	6	ok, foco na EJA
62	2016	GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA (GEFOR)	CERTIFICADO	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	AMAPÁ	PÚBLICA	João Paulo da Conceição Alves; Almiro Alves de Abreu	12	0	0	0	2	2	5	possui uma linha em EJA, sem alunos
63	2016	Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação - GPAVE	CERTIFICADO	Universidade Federal do Tocantins - UFT	TOCANTINS	PÚBLICA	Gustavo Cunha de Araújo	1	0	0	0	4	1	16	não se aplica à EJA
12	2016	GEEJA-Grupo de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos	EM PREENCHIMENTO	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT	MATO GROSSO	PÚBLICA	Nadir de Fatima Borges Bittencourt; Veralúcia Guimaraes de Souza	5	0	0	0	1	0	3	

64	2016	GRUPO DE ESTUDO, PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA	CERTIFICADO	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	PERNAMBUCO	PÚBLICA	Maria Fernanda dos Santos Alencar; Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo	2	0	2	0	11	3	8	não se aplica à EJA
65	2016	Ateliê - Grupo de Estudos em Narrativas, Cotidianos e Formação de professores	CERTIFICADO	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	MATOGROSSO DO SUL	PÚBLICA	Leandro Costa Vieira; Alexandre Cougo de Cougo	2	0	0	0	3	0	7	não se aplica à EJA
24	2017	Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos (NUPEEXPOPEJA)	CERTIFICADO	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA	PARÁ	PÚBLICA	Marilza Sales Costa	8	0	0	1	1	0	1	ok, foco na EJA
66	2017	Grupo de Estudos em Ensino, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA)	CERTIFICADO	Universidade de Pernambuco - UPE	PERNAMBUCO	PÚBLICA	Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel	5	1	5	0	2	4	4	possui uma linha de pesquisa articulada ao ensino de língua
67	2017	GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO - GEPPEG	CERTIFICADO	Universidade do Estado do Amapá - UEAP	AMAPÁ	PÚBLICA	Valeria Silva de Moraes Novais; Kátia Paulino dos Santos	7	0	1	0	4	4	1	possui uma linha de pesquisa sobre políticas em EJA
68	2017	Práticas Pedagógicas na Educação Básica - PRAPEB	CERTIFICADO	Universidade Cidade de São Paulo - UNICID	SÃO PAULO	PRIVADA	Celi Espasandin Lopes; Luzinete de Oliveira Mendonça	3	0	3	0	0	1	0	não se aplica à EJA



25	2017	Grupo de Estudos e Pesquisas Educação de Jovens e Adultos e Diversidade (GEPEJAD)	CERTIFICADO	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Eduardo Jorge Lopes da Silva; Roseane Maria de Amorim	8	2	0	0	2	4	0	ok, foco na EJA
13	2017	Educação Popular: a problematização do mundo como luta pela libertação (GEPEPro-livre)	EM PREENCHIMENTO	Universidade Federal do Tocantins - UFT	TOCANTINS	PÚBLICA	Aline Campos; Maciel Cover	3	0	0	0	6	1	0	
69	2017	Linguagem, Infância, EJA e Tecnologias da Informação e Comunicação- GELITIC	CERTIFICADO	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	BAHIA	PÚBLICA	Jocenildes Zacarias Santos; Rosemary Rufina dos Santos Perin	5	1	4	2	0	4	2	apenas uma linha de pesquisa sobre EJA eTICs
26	2018	EDUCAÇÃO, QUESTÕES DE APRENDIZAGEM E SISTEMA DE CRENÇAS	CERTIFICADO	Universidade Estadual de Goiás - UEG	GOIÁS	PÚBLICA	Gilson Xavier de Azevedo	12	0	1	1	2	5	0	ok, foco na EJA
70	2018	Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática	CERTIFICADO	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	SÃO PAULO	PÚBLICA	Ana Paula dos Santos Malheiros; Régis Forner	3	3	1	0	2	1	0	não se aplica à EJA
71	2018	Linguagem e Formação docente	CERTIFICADO	Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE	PERNAMBUCO	PÚBLICA	Leila Nascimento da Silva	3	0	0	0	17	1	0	possui apenas uma linha sobre EJA, sem alunos
27	2018	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Sandra Regina Sales	1	4	1	0	1	5	0	ok, foco na EJA
28	2018	Grupo de estudos e pesquisas em Educação de jovens e adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	SÃO PAULO	PÚBLICA	Jarina Rodrigues Fernandes	10	0	4	0	6	0	6	ok, foco na EJA

72	2018	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional- Bahia/ GEPALÉ-Bahia	CERTIFICADO	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	BAHIA	PÚBLICA	Edite Maria da Silva de Faria	9	0	4	0	1	1	4	apenas uma linha sobre EJA, sem alunos
29	2018	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e em Políticas Públicas (NEPEJA)	CERTIFICADO	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	BAHIA	PÚBLICA	Inês Angélica Andrade Freire; Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves	8	0	0	0	0	0	0	ok, foco na EJA
73	2018	Rede Experiência, Narrativas e Pedagogias da Resistência (REDExp)	CERTIFICADO	Universidade de Brasília - UnB	BRASÍLIA	PÚBLICA	Rodrigo Matos de Souza; Rita Silvana Santana dos Santos	9	0	5	0	4	0	0	possui uma linha sobre EJA e memória
30	2018	GIPEJA - Grupo interdisciplinar de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais	CERTIFICADO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	Elisete Enir Bernardi Garcia; André Boccasius Siqueira	4	0	0	0	2	0	0	ok, foco na EJA
31	2019	A EJA EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	CERTIFICADO	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	PERNAMBUCO	PÚBLICA	Marcia Regina Barbosa	5	0	1	0	1	5	0	ok, foco na EJA
32	2019	Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GIPEJA)	CERTIFICADO	Instituto Federal de Alagoas - Matriz - IFAL	ALAGOAS	PÚBLICA	Jailson Costa da Silva; Divanir Maria de Lima Reis	12	0	0	0	10	0	0	ok, foco na EJA



## APÊNDICE II

Mês de verificação: julho 2019

Nº	Ano formação	Nome grupo	Situação	Instituição	Estado	Natureza	Líderes	Pesquisadores	Estudantes DO	Estudantes ME	Estudantes ESP	Estudantes GRA	Outros	Egressos	Observações
1	1995	Juventude e práticas educativas em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade de São Paulo - USP	SÃO PAULO	PÚBLICA	Marília Pontes Esposito; Sergio Haddad	16	1	0	0	0	2	29	ok, foco na EJA
2	1997	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	CERTIFICADO	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	SÃO PAULO	PÚBLICA	Nima Imaculada Spigolon; Sandra Fernandes Leite	17	2	10	1	10	5	23	ok, foco na EJA
3	1999	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	MINAS GERAIS	PÚBLICA	Análise de Jesus da Silva; Heli Sabino de Oliveira	16	2	9	1	0	12	33	ok, foco na EJA
4	2000	Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - GENPEX	CERTIFICADO	Universidade de Brasília - UnB	BRASÍLIA	PÚBLICA	Maria Clarisse Vieira; Renato Hiláridos Reis	14	2	0	0	0	3	58	ok, foco na EJA
5	2003	Políticas públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos	CERTIFICADO	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	PARANÁ	PÚBLICA	Rita de Cássia da Silva Oliveira; Paola Andressa Scortegagna	15	0	1	0	2	0	9	ok, foco na EJA

6	2003	Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos - NEPEJA	CERTIFICADO	Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	MINAS GERAIS	PÚBLICA	Nagela Aparecida Brandao; Ana Catharina Mesquita de Noronha	15	0	1	1	1	1	6	ok, foco na EJA
7	2006	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES - EJATRAB	CERTIFICADO	Universidade Federal Fluminense - UFF	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Sonia Maria Rummert; Jaqueline Pereira Ventura	4	0	0	0	0	2	6	ok, foco na EJA
8	2006	Educação de Jovens e Adultos em Espaços Escolares e Não Escolares	CERTIFICADO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	Ana Cláudia Ferreira Godinho; Aline Lemos da Cunha Della Libera	12	0	0	0	1	3	22	ok, foco na EJA
9	2006	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade de Pernambuco - UPE	PERNAMBUCO	PÚBLICA	Waldênia Leão de Carvalho; Ernani Martins dos Santos	7	0	2	4	3	5	12	ok, foco na EJA
10	2007	Adultos, Jovens e Educação no contemporâneo	CERTIFICADO	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS	RIO GRANDE DO SUL	PRIVADA	Mônica de la Fare; Guilherme Carlos Corrêa	5	5	1	0	1	0	7	ok, foco na EJA
11	2008	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos - Multieja	CERTIFICADO	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	ALAGOAS	PÚBLICA	Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Jailson Costa da Silva	11	3	4	2	6	9	13	ok, foco na EJA
12	2010	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia. GUEAJA	CERTIFICADO	Universidade Federal do Pará - UFPA	PARÁ	PÚBLICA	Georgina Negrão Kalife Cordeiro; Joana d'Arc de Vasconcelos Neves	19	0	2	2	5	4	12	ok, foco na EJA
13	2010	ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EPEJA)	CERTIFICADO	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	SANTA CATARINA	PÚBLICA	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Paula Cabral	23	5	4	0	1	4	30	ok, foco na EJA

14	2010	A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro	CERTIFICADO	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Erenildo João Carlos	5	2	0	0	0	3	23	ok, foco na EJA
15	2010	GP - PROEJA Grupo Cabedelo	CERTIFICADO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Edilson Ramos Machado; Luciana Trigueiro de Andrade	5	0	0	0	1	0	2	ok, foco na EJA
16	2010	Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Enio José Serra dos Santos	7	0	1	2	0	2	0	ok, foco na EJA
17	2010	Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos	CERTIFICADO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Jane Paiva	15	6	1	1	2	0	2	ok, foco na EJA
18	2012	EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE-GREDHI	CERTIFICADO	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	BAHIA	PÚBLICA	Patrícia Lessa Santos Costa; Graça dos Santos Costa	7	1	3	0	5	7	8	ok, foco na EJA
19	2012	NEDEJA - Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal Fluminense - UFF	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Osmar Favero; Elionaldo Fernandes Julião	18	3	0	0	3	4	11	ok, foco na EJA
20	2014	PELEJA - PESQUISAS E ESTUDOS EM LETRAMENTOS DE JOVENS E ADULTOS	CERTIFICADO	Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Verônica Pessoa da Silva	4	0	0	0	2	0	0	ok, foco na EJA

21	2015	Educação de Jovens e Adultos e educação popular: a pesquisa a serviço da prática educativa	CERTIFICADO	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Luiz Gonzaga Gonçalves; Quezia Vila Flor Furtado	3	1	3	0	0	3	8	ok, foco na EJA
22	2015	Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	MATO GROSSO DO SUL	PÚBLICA	Liliam Cristina Caldeira; Antonio Lino Rodrigues de Sá	4	0	0	0	0	2	0	ok, foco na EJA
23	2016	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos	CERTIFICADO	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	MINAS GERAIS	PÚBLICA	Regina Magna Bonifácio de Araújo; Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva	6	0	3	0	0	1	6	ok, foco na EJA
24	2017	Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos (NUPEEXPOPEJA)	CERTIFICADO	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA	PARÁ	PÚBLICA	Marilza Sales Costa	8	0	0	1	1	0	1	ok, foco na EJA
25	2017	Grupo de Estudos e Pesquisas Educação de Jovens e Adultos e Diversidade (GEPEJAD)	CERTIFICADO	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PARAÍBA	PÚBLICA	Eduardo Jorge Lopes da Silva; Roseane Maria de Amorim	8	2	0	0	2	4	0	ok, foco na EJA
26	2018	EDUCAÇÃO, QUESTÕES DE APRENDIZAGEM E SISTEMA DE CRENÇAS	CERTIFICADO	Universidade Estadual de Goiás - UEG	GOIÁS	PÚBLICA	Gilson Xavier de Azevedo	12	0	1	1	2	5	0	ok, foco na EJA
27	2018	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	Sandra Regina Sales	1	4	1	0	1	5	0	ok, foco na EJA

28	2018	Grupo de estudos e pesquisas em Educação de jovens e adultos	CERTIFICADO	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	SÃO PAULO	PÚBLICA	Jarina Rodrigues Fernandes	10	0	4	0	6	0	6	ok, foco na EJA
29	2018	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e em Políticas Públicas (NEPEJA)	CERTIFICADO	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	BAHIA	PÚBLICA	Inês Angélica Andrade Freire; Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves	8	0	0	0	0	0	0	ok, foco na EJA
30	2018	GIPEJA - Grupo interdisciplinar de pesquisas em Educação de Jovens Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais	CERTIFICADO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	Elisete Enir Bernardi Garcia; André Boccasius Siqueira	4	0	0	0	2	0	0	ok, foco na EJA
31	2019	A EJA EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	CERTIFICADO	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	PERNAMBUCO	PÚBLICA	Marcia Regina Barbosa	5	0	1	0	1	5	0	ok, foco na EJA
32	2019	Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GIPEJA)	CERTIFICADO	Instituto Federal de Alagoas - Matriz - IFAL	ALAGOAS	PÚBLICA	Jailson Costa da Silva; Divanir Maria de Lima Reis	12	0	0	0	10	0	0	ok, foco na EJA
Soma por categoria:								316	39	52	16	68	91	327	909

TOTAL



### APÊNDICE III

Mês de verificação: setembro de 2019

Nº	Ano formação	Nome grupo	Instituição	Pesquisadores	Nome Pesquisador	Título Tese	Ano defesa	Orientador	Curso	Instituição
1	1995	Juventude e práticas educativas em Educação de Jovens e Adultos	Universidade de São Paulo - USP	14	Ana Karina Brenner	Militância de jovens em partidos políticos: um estudo de caso com universitários	2011	Marília Pontes Sposito	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Denise Carreira Soares	Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma	2015	Roseli Fischmann	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Elmir de Almeida	Política pública para a juventude: "proposta para uma moderna condição juvenil"	2001	Marília Pontes Sposito	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Felipe de Souza Tarabola	Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro	2016	Marília Pontes Sposito	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Juarez Tarcisio Dayrell	A música entra em cena: o funk e o hip hop na socialização da juventude em Belo Horizonte	2001	Marília Pontes Sposito	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Kelci Anne Pereira	Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação	2016	Maria Clara Di Pierro	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Maria Carla Corrochano	O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo	2008	Marília Pontes Sposito	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Maria Clara Di Pierro	As políticas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999	2000	Sérgio Haddad	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
					Marilena Nakano	Jovens no encontro de gerações - laços solidários no mundo do trabalho	2004	Marília Pontes Sposito	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Marília Pontes Esposito	A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares	1989	Celso de Rui Beisiegel	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Paulo Cesar Rodrigues Carrano	Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade	1999	Osmar Fávero	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Raquel Souza dos Santos	E depois da escola? Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo	2018	Marília Pontes Sposito	Educação	Universidade de São Paulo - USP
Roberto Catelli Junior	Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e certificação: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México	2016	Maria Clara Di Pierro	Educação	Universidade de São Paulo - USP					

					Sergio Haddad	Estado e educação de adultos (1964 - 1985)	1991	Celso de Rui Beisiegel	História e Sociologia da Educação	Universidade de São Paulo - USP
2	1997	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	17	Adriana Medeiros Farias	Uma experiência de Consultoria em Educação de Jovens e Adultos no semi-árido do Piauí: os limites das ações do governo federal nas políticas públicas	2009	Sonia Giubilei	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Adriano Salmar Nogueira e Taveira	O sujeito irreverente	1992	Paulo Freire	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
					Andrea da Paixão Fernandes	Memórias e Representações Sociais de Jovens e Adultos - lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola	2012	Sonia Giubilei	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Carlos Rodrigues Brandão	Os Deuses de Itapira	1980	José de Souza Martins	Ciências Sociais	Universidade de São Paulo - USP
					Crispim Antonio Campos	Esperanças Equilibradas: A inclusão de pais de filhos com deficiência	2007	Mary Jane Paris Spink	Psicologia Social	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
					Fábio Fernandes Villela	Indústria da Construção Civil e Reestruturação Produtiva: Novas Tecnologias e Modos de Socialização Construindo o Intelecto Coletivo ("General Intellect")	2007	Ricardo Luiz Coltro Antunes	Sociologia	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Geruza Cristina Meirelles Volpe	O Financiamento da Educação de Jovens e Adultos no Período de 1996 a 2006: farelos de migalhas	2010	Sonia Giubilei	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Juliana Pedreschi Rodrigues	Uma nova versão sobre a história do Serviço de Recreação Operária: memórias reveladas sobre os anos de 1958 a 1964	2010	Carmen Sylvia Vidigal Moraes	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Mara Fernanda Chiari Pires	Docentes Negros na Universidade Pública Brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta	2014	Neusa Maria Mendes de Gusmão	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Maria Lúcia de Queiroz Guimarães Hernandes	A Formação do Professor na Prática Educativa com Adultos. Contribuições do Projeto Educativo de Integração Social - PEIS	2016	Sonia Giubilei	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

					Marli Pinto Ancassuerd	Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no ABC Paulista	2009	Celso De Rui Beisiegel	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Nima Imaculada Spigolon	As noites da ditadura e os dias de utopia... o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979	2014	Débora Mazza	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Rosemary Passos	A presença da competência em informação no Plano Nacional do Livro e da Leitura: aspectos sobre a mediação da leitura e formação de mediadores	2015	Ezequiel Theodoro da Silva	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Sandra Fernandes Leite	O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal	2013	Sonia Giubilei	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Silmara de Campos	Histórias e memórias de educandos e educadores na constituição da identidade do Projeto Educativo de Integração Social-PEIS: referências em políticas públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos e formação de educadores	2004	Sonia Giubilei	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Sonia Giubilei	Trabalhando com adultos, formando professores	1993	Newton Cesar Balzan	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Wilson Gomes de Almeida	Ofertas Elétricas e de Produção - Aspectos Indutivos ao Consumo: o caso do setor elétrico do Estado de São Paulo (1970-1990)	1999	Wilson do Nascimento Barbosa	História Econômica	Universidade de São Paulo - USP
3	1999	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	15	Ana Rafaela Correia Ferreira	A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: perspectivas de educadores e professores de matemática	2016	Maria Laura Magalhães Gomes	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Análise de Jesus da Silva	O(s) significado(s) atribuído(s) pelos jovens estudantes pobres às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores	2007	Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Carmem Lúcia Eiterer	Uma Leitura possível: a formação do leitor no ensino médio	2001	Alice Vieira	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Débora Mariz	O corpo e o trabalho na obra de Simone Weil	2016	Fernando Eduardo Rey Puente	Filosofia	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

					Denise Alves de Araujo	Vivência e Instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA	2017	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Francisco Ângelo Coutinho	Construção de um perfil conceitual de vida	2005	Eduardo Fleury Mortimer	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Heli Sabino de Oliveira	Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos	2012	Leôncio José Gomes Soares	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Juliana Batista Faria	O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente	2018	Júlio Emílio Diniz Pereira	Conhecimento e Inclusão Social em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Leôncio José Gomes Soares	Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas	1995	Celso de Rui Beisiegel	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Discurso, memória e inclusão: Reminiscências da Matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental	2001	Dione Lucchesi de Carvalho	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Míria Gomes de Oliveira	O Professor e a Pólis: debates discursivos em torno de uma pedagogia de inclusão	2015	Hugo Mari	Estudos Linguísticos	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Natalino Neves da Silva	O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros/as e brancos/as	2015	Luiz Alberto Oliveira Gonçalves	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Paula Resende Adelino	Jovens no Ensino Médio Técnico: um olhar a partir das aulas de Matemática	2018	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Sônia Maria Alves de Oliveira Reis	Mulheres Camponesas e Culturas do Escrito: trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas CEBS	2014	Carmem Lúcia Eiterer	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Walter Ernesto Ude Marques	Infâncias (pre)ocupadas: Trabalho infantil, família e identidade	2000	Maria Fatima Olivier Sudbrak	Psicologia	Universidade de Brasília - UnB
4	2003	Políticas	Universidade	8	Elenice Parise Foltran	A política pública de formação de	2019	Rita de Cássia da Silva	Educação	Universidade Estadual de

		públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos	Estadual de Ponta Grossa - UEPG		professores na modalidade a distância e o habitus do egresso do Curso de Pedagogia da UEPG		Oliveira		Ponta Grossa - UEPG
					Márcia Maria Dropa	2016	Rita de Cássia da Silva Oliveira	Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
					Paola Andressa Scortegagna	2016	Rita de Cássia da Silva Oliveira	Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
					Rita de Cássia da Silva Oliveira	1998	Agustin Requejo Osório	Filosofia e Ciências da Educação	Universidad Santiago de Compostela - USC
					Selson Garutti	2015	Rita de Cássia da S. Oliveira	Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
					Sheila Fabiana de Quadros	2019	Rita de Cássia da Silva Oliveira	Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
					Simone Aparecida Pinheiro de Almeida	2018	Rita de Cássia da Silva Oliveira	Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
					Vanessa Elisabete Raue Rodrigues	2018	Rita de Cássia Oliveira da Silva	Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
5	2003	Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos - NEPEJA	Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	11	Ana Catharina Mesquita de Noronha	2013	Leôncio José Gomes Soares	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Bernarda Elane Madureira Lopes	2017	Maria Vieira Silva	Educação	Universidade Federal de Uberlândia - UFU
					Francisco André Silva Martins	2016	Geraldo Magela Pereira Leão	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

					Gilvanice Barbosa da Silva Musial	A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão	2011	Ana Maria de Oliveira Galvão	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Marcia Helena Nunes Monteiro	Análise de Teses e Dissertações que Privilegiam as Vozes de Professoras Alfabetizadoras sobre seu Processo de Formação Continuada	2018	Francisca Izabel Pereira Maciel	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Maria Cristina da Silva	A Escola e as mulheres em privação de liberdade: o cotidiano de uma turma de alfabetização entre a cela e a sala de aula	2016	Carmem Lucia Eiterer	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Maria da Consolação Rocha	Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte	2009	Carmen Sylvia Vidigal Moraes	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Nagela Aparecida Brandao	O trabalho como princípio educativo nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária em Minas Gerais	2011	Antônio Júlio de Menezes Neto	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Sônia Maria Roseno	A Práxis Educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): Desafios e Possibilidades no diálogo com instituições universitárias	2014	Rogério Cunha Campos	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Vânia Aparecida Costa	Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção	2010	Marildes Marinho	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Walquíria Miranda Rosa	Relações entre saberes tradicionais e saberes escolares de saúde das populações rurais em Minas Gerais (Ibirité, 1940 a 1970)	2015	Ana Maria de Oliveira Galvao	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
6	2006	Educação de Jovens e Adultos trabalhadores - EJATRAB	Universidade e Federal Fluminense - UFF	4	Jaqueline Pereira Ventura	Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira	2008	Sonia Maria Rummert	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Marcia Soares de Alvarenga	Os sentidos da cidadania: entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária	2003	Yves do Amaral Lesbaupin	Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

					Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim	Trabalho docente, classe e ideologia: o Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil	2008	Ronaldo Rosas Reis	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Sonia Maria Rummert	Educação de Qualidade - Diferentes Visões	1998	Leandro Augusto Marques Coelho Konder	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ
7	2006	Educação de Jovens e Adultos em Espaços Escolares e Não Escolares	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	9	Aline Lemos da Cunha Della Libera	Histórias em múltiplos fios: o ensino de manualidades entre mulheres negras (re)inventando pedagogias da não-formalidade ou das tramas complexas	2010	Edla Eggert	Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
					Ana Cláudia Ferreira Godinho	A experiência escolar na Educação Profissional integrada à EJA: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula	2012	Edla Eggert	Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
					Denise Maria Comerlato	Ação gráfica: a representação como experiência simbólica e cognitiva	2005	Margareth Schaffer	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
					Evandro Alves	Práticas de escrita e tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos: novelas a-paralelas	2006	Margarete Axt	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
					Laura Souza Fonseca	Trabalho Infante-Juvenil: Concepções, contradições e práticas políticas	2006	Gaudêncio Frigotto	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Maria Clara Bueno Fischer	Radical Trade Union Education in Practice: A Study of CUT's Education Programme on Collective Bargaining	1997	Janet Hannah	Educação	University of Nottingham
					Nelton Luis Dresch	ATER como EJA: impactos na formação extensionista e na sustentabilidade de famílias de agricultores	2012	Fabio de Lima Beck	Desenvolvimento Rural	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

					Rafael Arenhaldt	Vidas em Conexões (in)tensas: o Programa Conexões de Saberes como uma Pedagogia do estar-junto na Universidade	2012	Malvina do Amaral Dorneles	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
					Sita Mara Lopes Sant'Anna	Os Sentidos nas Perguntas do Professores da Educação de Jovens e Adultos	2009	Regina Maria Varini Mutti	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
8	2006	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	Universidade de Pernambuco - UPE	5	Adelina Maria Salles Bizarro	Formação do Pedagogo: um olhar sobre a busca de nexos nos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da UPE-FACETEG de 1993 a 2008 e suas implicações nas áreas de atuação dos egressos	2012	Maria de Lourdes Rangel Tura	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
					Eliana Alda de Freitas Calado	Autobiografias de Simone de Beauvoir: sujeito, identidade, alteridade	2012	Tereza Cristina Kirschner	História	Universidade de Brasília - UnB
					Ermani Martins dos Santos	Discurso e Atividade Matemática de Praticantes de Patchwork	2012	Luciano Rogerio de Lemos Meira	Psicologia Cognitiva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
					Sheilla Nadéria Rodrigues Rocha	A Influência do Ecletismo na Produção Teórica do Serviço Social na Contemporaneidade	2005	Maria de Fátima Gomes de Lucena	Serviço Social	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
					Waldênia Leão de Carvalho	Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si	2012	Walter Omar Kohan	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
9	2007	Adultos, Jovens e Educação no contemporâneo	Pontifícia Universidad e Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS	5	Edla Eggert	Educa-teologiza-ção: fragmentos de um discurso teológico (mulheres em busca de visibilidade através da narrativa transcrita)	1998	Wanda Deifelt	Teologia	Escola Superior de Teologia - EST
					Guilherme Carlos Corrêa	Educação contemporânea no Brasil: Escolarização, comunicação e anarquia	2004	Edson Passetti	Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP



					Marcos Villela Pereira	A estética da professoralidade - um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor	1996	Ivani Catarina Arantes Fazenda	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
					Mirelle Barcos Nunes	Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS Campus Restinga (Porto Alegre, RS, Brasil)	2018	Mônica de La Fare	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS
					Mônica de la Fare	Tensões paradigmáticas na prática de pesquisa. O Serviço Social como analisador	2003	Luiza Helena Dalpiaz	Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS
10	2008	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos - Multieja	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	11	Abdizia Maria Alves Barros	Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de Educação de Jovens e Adultos da secretaria municipal de educação: Semed, Maceió	2013	Isabel Franchin Cappelletti	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
					Adriana Cavalcanti dos Santos	O ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos: o movimento de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa	2014	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Educação	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
					Antonio Francisco Ribeiro de Freitas	A retórica jornalística: o processo de indução na imprensa por meio dos argumentos de autoridade	2002	Maria Francisca Oliveira Santos	Letras e Linguística	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
					Divanir Maria de Lima Reis	O Cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos: compreensão dos (des)encontros entre juventudes e escola	2017	Rosemeire Reis	Educação	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
					Edna Telma Fonseca e Silva Vilar	A conformação da Geografia escolar na Província das Alagoas Oitocentista (1844-1890)	2017	Antonio Carlos Ferreira Pinheiro	Educação	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
					Jailson Costa da Silva	A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão Alagoas	2018	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Educação	Universidade Federal de Alagoas - UFAL

					Jane Paiva	Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos	2005	Osmar Fávero	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Leonéa Vitoria Santiago	Os valores orientadores das práticas desportivas em grupos emergentes da terceira idade: um estudo sobre suas construções simbólicas	2000	Rui Proença Garcia	Ciências do Desporto	Universidade do Porto
					Lucas Pereira da Silva	A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso: uma análise das experiências formativas de jovens do semiárido paraibano no campus de Cuité/UFMG	2017	Márcio de Matos Caniello	Ciências Sociais	Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
					Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Letramento: as marcas da oralidade nas produções escritas dos alunos jovens e adultos	2002	Maria Francisca Oliveira Santos	Letras e Linguística	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
					Valeria Campos Cavalcante	(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió	2017	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Educação	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
11	2010	Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA)	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	19	Adriana Regina Sanceverino	Os sentidos da mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos	2012	Daniilo Romeu Streck	Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
					Ana Paola Sganderla	O ensino de psicologia na escola normal em Santa Catarina	2015	Diana Carvalho de Carvalho	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
					Anderson Carlos Santos de Abreu	Bases Epistemológicas no Campo da Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil	2018	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
					Erica Valeria Alves	Um estudo exploratório das relações entre a memória, o desempenho e os procedimentos utilizados na solução de problemas matemáticos	2005	Márcia Regina Ferreira de Brito	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

				Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Saberes, imaginários e representações na construção do saber-fazer educativo de professores/as da educação especial	2002	Alípio Casali	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
				Jaqueline Pereira Ventura	Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira	2008	Sonia Maria Rummert	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
				José Jackson Reis dos Santos	Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos	2011	Márcia Maria Gurgel Ribeiro	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
				Maria do Socorro Ferreira dos Santos	De Patinho Feio a Cisne: Desafios da Implantação de uma Política Institucional para o PROEJA no IFAL	2014	Alexandre Fernandez Vaz	Interdisciplinar em Ciências Humanas	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
				Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	A constituição da docência entre professoras da escolarização inicial de Jovens e Adultos	2006	Leda Scheibe	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
				Maria Margarida Machado	A Política de Formação de Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás na década de 1990	2002	Sérgio Haddad	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
				Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Letramento: as marcas da oralidade nas produções escritas dos alunos jovens e adultos	2002	Maria Francisca Oliveira Santos	Letras e Linguística	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
				Paula Cabral	A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade: as apropriações das diretrizes da unesco no direcionamento do trabalho de professores(as)	2019	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
				Pollyana dos Santos	Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade	2014	Olga Celestina da Silva Durand	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

					Rita de Cássia Pacheco Gonçalves	Arquitetura flexível e pedagogia ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos	2011	Antônio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa	Ciências da Educação	Universidade de Lisboa
					Samira de Moraes Maia Vigano	Sujeitos jovens e adultos LGBT: diálogos sobre gênero, sexualidade e escolarização	2019	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
					Sandra Aparecida Antonini Agne	Alterações das propriedades físicas do solo devido a aplicação de dejetos suínos	2013	VILSON ANTONIO KLEIN	Agronomia	Universidade de Passo Fundo - UPF
					Simone Valdete dos Santos	O Ser e o Estar de Luto na Luta: Educação Profissional em tempos de desordem - Ações e resultados das políticas públicas do PLANFOR /Qualificar na cidade de Pelotas / RS (2000-2002)	2003	Nilton Bueno Fischer	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
					Sonia Maria Chaves Haracemiv	O Professor e o Programa de EJA de Curitiba - Repensando o afirmado, o negado e o sugerido	2002	Sérgio Haddad	História e Filosofia da Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
					Tânia Regina Dantas	Professores de adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional	2009	Joan Rué Domingo	Educação	Universitat Autònoma de Barcelona
12	2010	A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro	Universidad e Federal da Paraíba - UFPB	5	Eduardo Jorge Lopes da Silva	Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular	2011	José Batista Neto	Educação	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
					Erenildo João Carlos	A formação do discurso sobre a educação de adultos no Brasil - 1889/1940	2005	Eliane Dayse Pontes Furtado	Educação	Universidade Federal do Ceará - UFC
					Evelyn Fernandes Azevedo Faheina	O discurso sobre o nexo pedagógico entre o Cinema e a Educação	2015	Erenildo João Carlos	Educação	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
					José Ramos Barbosa da Silva	Educação de Jovens e Adultos: o "aprender a aprender" e a prática pedagógica de professores na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa	2007	Eliane Dayse Pontes Furtado	Educação	Universidade Federal do Ceará - UFC

					Marcos Angelus Miranda de Alcantara	Elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular	2017	Erenildo João Carlos	Educação	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
13	2010	GP - PROEJA Grupo Cabedelo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB	2	Edilson Ramos Machado	Uma política de inclusão: os programas Proeja e Certific no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba IFPB	2012	Alain Saint-Saëns	Ciências da Educação	Universidade Del Norte - UNINORTE
					Luciana Trigueiro de Andrade	Influência da concentração, tempo e temperatura de imersão no teor de dióxido de enxofre do camarão cultivado	2015	José Marcelino de Oliveira Cavalheiro	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
14	2010	Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	6	Alessandra Nicodemos Oliveira Silva	O Trabalho Docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico	2013	Clarice Nunes	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Ana Paula de Abreu Costa de Moura	Alfabetização de Jovens e Adultos: consciência fonológica e desenvolvimento linguístico	2009	Myrian Azevedo Freitas	Linguística	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
					Enio José Serra dos Santos	Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares	2008	Osmar Fávero	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Jaqueline Pereira Ventura	Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira	2008	Sonia Maria Rummert	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Mariana Cassab Torres	A emergência da disciplina biologia escolar (1961-1981): renovação e tradição	2011	Sandra Escovedo Selles	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Marta Lima de Souza	Os sentidos da escrita para mulheres adultas: família, religião e trabalho	2011	Cecília Maria Aldigueri Goulart	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
15	2010	Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	10	Aline Cristina de Lima Dantas	Dignidade da pessoa humana: Proeja IFRJ e direito à educação	2018	Jane Paiva	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

					Ana Karina Brenner	Militância de jovens em partidos políticos: um estudo de caso com universitários	2011	Marília Pontes Sposito	Educação	Universidade de São Paulo - USP
					Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos	Educação do Campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso	2010	João B. de Albuquerque Figueiredo	Educação	Universidade Federal do Ceará - UFC
					Fatima Lobato Fernandes	Cartas ao Congresso Nacional : expressões escritas da cidadania no processo constituinte de 1988	2015	Inês Barbosa de Oliveira	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
					Francisco Canindé da Silva	Práticas pedagógicas cotidianas na EJA: memórias, sentidos e traduções formativas	2016	Jane Paiva	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
					Jane Paiva	Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos	2005	Osmar Fávero	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Jupter Martins de Abreu Júnior	Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades	2017	Jane Paiva	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
					Luciana Bandeira Barcelos	Participação e controle social na gestão financeira de Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro	2018	Jane Paiva	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
					Márcia Araújo Ribeiro Lima	Perspectivas e Percursos Teóricos-Metodológicos nas Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos Publicadas no Periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 1980 até 2016	2019	Siomara Moreira Vieira Borba	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
					Sonia Maria Schneider	Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA	2010	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
16	2012	Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	5	Carla Liane Nascimento dos Santos	Sociabilidades Itinerantes dos Vendedores Ambulantes em Salvador: Um Percorso de Desqualificação Social?	2010	Anete Brito Leal Ivo	Ciências Sociais	Universidade Federal da Bahia - UFBA

		-GREDHI			Graça dos Santos Costa	Diálogo entre familia y escuela en contexto de diversidad: un puente entre expectativas y realidades	2009	Carme Vera Oliver y Núria Rajadell Puiggròs	Diversidad y cambio en educación: políticas y prác	Universitat de Barcelona
					Heldina Pereira Pinto Fagundes	O global e o local na construção de práticas curriculares	2005	Mere Abramowicz	Educação	Pontificia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
					Patrícia Lessa Santos Costa	As bases espaciais da solidariedade e as dinâmicas da interiorização do ensino superior público estadual na Bahia: o processo de criação da UEFS, UESB, UNEB e UESC	2010	Ruthy Nadia Laniado	Ciências Sociais	Universidade Federal da Bahia - UFBA
					Sylvia Maria Torres Bezerril	Estudio Idiografico de superacón de la adversidad a través del proceso migratorio de latinoamericanos en Barcelona	2015	Conrad Izquierdo Rodriguez	Psicología de la Comunicación, Interacción y	Universitat Autònoma de Barcelona
17	2012	NEDEJA - Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos	Universidad e Federal Fluminense - UFF	17	Ana Cláudia Ferreira Godinho	A experiência escolar na Educação Profissional integrada à EJA: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula	2012	Edla Eggert	Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
					Anderson José Lisboa Baptista	Memória de uma escola de trabalhadores que fizeram história: Estudo sobre o CADTS - Centro de Apoio e desenvolvimento técnico e social (1984-2008)	2018	Osmar Favero	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Andreia Cidade Marinho	Viagem para o fim da noite: estudo sobre suicídio com foco nos idosos no Brasil	2019	Carlos Antonio Costa Ribeiro	Sociologia	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
					Eliane Ribeiro Andrade	A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do último turno: produzindo outsiders	2004	Osmar Fávero	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Elionaldo Fernandes Julião	Ressocialização através da educação e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro	2009	Jose Ignacio Cano Gestoso	Ciências Sociais	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

					Fabiana de Moura Maia Rodrigues	Quem ensina a ensinar? Curso de formação de professores para o ensino normal - CFPEN (1966-1976): entre indefinições e incertezas	2017	Sônia Maria de Castro Nogueira Lopes	Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
					Gerson Tavares do Carmo	O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social	2010	Yolanda Lima Lobo	Sociologia Política	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
					Hellen Jannisy Vieira Beiral	Descobrimo as ações de células-tronco no nível de fluxo de elétrons e translocação de prótons em mitocôndrias renais	2011	Adalberto Ramon Vieyra	Ciências Biológicas	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
					Jacqueline Mary Monteiro Pereira	A experiência como princípio formativo nas trajetórias de professoras e professores da EJA - memórias de formação docente	2018	Osmar Favero	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Jane Paiva	Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos	2005	Osmar Fávero	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Jaqueline Pereira Ventura	Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira	2008	Sonia Maria Rummert	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Jorge Luiz Teles da Silva	O ciclo de políticas de leitura e os jovens e adultos no Brasil do século XXI	2018	Osmar Favero	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Mônica Dias Peregrino Ferreira	Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres	2006	Osmar Fávero	Educação	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Osmar Favero	Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966)	1984	Dermeval Saviani	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP



					Renato Pontes Costa	Poder e Negociação como relações pedagógicas Memória da Pesquisa "Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular"	2018	Ralph Ings Bannell	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio
					Rosa Malena de Araújo Carvalho	Corporeidade e cotidianidade: interfaces na Formação de Professore	2006	Inês Oliveira	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
					Sonia Maria Rummert	Educação de Qualidade - Diferentes Visões	1998	Leandro Augusto Marques Coelho Konder	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio
18	2014	PELEJA - Pesquisas e Estudos em Letramentos de Jovens e Adultos	Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	3	Arivaldo José Sezyshsta	Corporalidade despida: da exterioridade marxiana à opção pela vítima em Enrique Dussel	2014	Antônio Rufino Vieira	Filosofia	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
					Francisco das Chagas Galvão de Lima	Educação Popular e Programa Mais Educação: tessituras de uma Educação Integral na Grande João Pessoa	2019	Sverino Bezerra da Silva	Educação	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
					Verônica Pessoa da Silva	No vai e vem da esperança: um balanço dos processos migratórios a partir dos saberes e aprendizados populares no Nordeste brasileiro	2013	Luiz Gonzaga Gonçalves	Educação	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
19	2015	Educação de Jovens e Adultos e educação popular: a pesquisa a serviço da prática educativa	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	3	Daniel Valério Martins	As contribuições científicas dos Tremembé, através da educação diferenciada com base nos saberes tradicionais	2016	Juan Alfredo Jimenez Equizabal	Educação	Universidad de Burgos, UBU
					Luiz Gonzaga Gonçalves	Leituras Indiciárias e Artimanhas da Inteligência: os Saberes Imemoriais e sua Reinvenção no Universo do Aprender Humano	2003	José Maria de Paiva	Educação	Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP
					Quezia Vila Flor Furtado	Jovens e o espaço escolar em fracasso: táticas de resistência no processo de escolarização	2013	Edineide Jezine Mesquita	Educação	Universidade Federal da Paraíba - UFPB

20	2015	Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	3	Alda Maria do Nascimento Osório	Prática e Concepção Teórica: uma questão a ser definida	1998	Helena Faria de Barros	Ensino na Educação Brasileira	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
					Elielma Velasquez de Souza Maiolino	Política educacional para jovens e adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006)	2011	Ester Senna	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
					Lilium Cristina Caldeira	Da Escolarização à Reinvenção de Si: Os Sentidos da Aprendizagem para o Educando da EJA	2011	Alda Maria do Nascimento Osório	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
21	2016	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	2	Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva	Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA	2013	Leoncio José Gomes Soares	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
					Regina Magna Bonifácio de Araújo	O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3a e 4a séries do Ensino Fundamental	2007	Orly Zucatto Mantovani de Assis	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
22	2017	Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos (NUPEEXPOPEJA)	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA	2	Cloves Barbosa	Estado burguês, políticas orçamentárias participativas e participação popular: reprodução e mudança na ordem social	2006	Lúcio Flávio Rodrigues de Almeida	Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
					Marilza Sales Costa	O homicídio na mesorregião do sudeste paraense: período em análise 1980 a 2010	2015	Valeriano Vendes F. Costa	Ciências Sociais	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
23	2018	EDUCAÇÃO, QUESTÕES DE APRENDIZAGEM E SISTEMA DE CRENÇAS	Universidade Estadual de Goiás - UEG	12	Daniel Precioso	Terceiros de cor: pardos e crioulos em ordens terceiras e arquiconfrarias (Minas Gerais, 1760-1808)	2014	Ronald José Raminelli	História	Universidade Federal Fluminense - UFF
					Eduardo Batista da Silva	Identificação e análise do vocabulário acadêmico em língua inglesa presente em textos acadêmico-científicos	2015	Maurizio Babini	Estudos Linguísticos	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

					Gilson Xavier de Azevedo	As benzedeadas na tecitura da cultura, religião e medicina populares	2017	Carolina Teles Lemos	Ciências da Religião	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC GOIÁS
					Jean Carlos Vieira Santos	Políticas de Regionalização e Criação de Destinos Turísticos entre o Lago de São Simão e a Lagoa Santa no Baixo Paranaíba Goiano	2010	Rosvelt José Santos	Geografia	Universidade Federal de Uberlândia - UFU
					Joana Corrêa Goulart	Avaliação Institucional Interna da Universidade Estadual de Goiás: um estudo meta-avaliativo	2018	Sebastião de Souza Lemes	Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
					Lorraine Gomes da Silva	Singrar rios, morar em cavernas e furar jatôka: ressignificações culturais, socioespaciais e espaços de aprendizagens da família avá-canoeiro do rio Tocantins	2016	Manoel Calaça	Geografia	Universidade Federal de Goiás - UFG
					Marcelo Magalhães Sales	Efeitos agudos e crônicos do exercício físico sobre as respostas de substâncias vasoativas e pressão arterial em indivíduos com e sem diabetes tipo 2	2016	Herbert Gustavo Simões	Educação Física	Universidade Católica de Brasília - UCB/DF
					Maria Marta da Silva	A apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica por professores em formação inicial	2018	Wellington Lima Cedro	Educação, Ciências e Matemática	Universidade Federal de Goiás - UFG
					Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa	Consorcio do Milheto com capim-paiguás em sistemas forrageiros e épocas de semeadura na safrinha na região do Cerrado	2016	Katia Aparecida de Pinho Costa	Ciências Agrárias	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IFG
					Roberto Barcelos Souza	Fatores Sócio-Político-Cultural na formação do professor de Matemática: análise em dois contextos de formação	2015	Ubiratan D'Ambrósio	Educação Matemática	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

					Sônia Bessa	Alfabetização Econômica, Hábitos de Consumo e Atitudes em Direção ao Endividamento de Estudantes do Curso de Pedagogia	2008	Orly Zucatto Mantovani de Assis	Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
					Zilda Dourado Pinheiro	As inter-relações entre língua, corpo e cultura na roda de capoeira sob o viés da Ecolinguística	2017	Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto	Letras e Linguística	Universidade Federal de Goiás - UFG
24	2018	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	1	Sandra Regina Sales	Justificativas, acordos e tensões: políticas de ação afirmativa na universidade brasileira	2007	Pablo Gentili	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
25	2018	Grupo de estudos e pesquisas em Educação de jovens e adultos	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	3	Adriana Pereira da Silva	O direito à educação de jovens e adultos: Da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora	2017	Ana Maria Saul	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
					Jarina Rodrigues Fernandes	Tecnologias da informação e comunicação em trajetórias curriculares do Proeja	2012	Maria Elizabeth Bianconcini Almeida	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
					Valéria Aparecida Vieira Velis	Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2003-2013: desafios e potencialidades	2018	Joyce Mary Adam	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
26	2018	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e em Políticas Públicas (NEPEJA)	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	4	Inês Angélica Andrade Freire	Ensino de Ciências e Matemática: processos de institucionalização e modernização na década de 1960	2017	André Luis Mattedi Dias	Ensino, Filosofia e História das Ciências	Universidade Federal da Bahia - UFBA
					Josinéia dos Santos Moreira	Docência na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação de professores na perspectiva multicultural	2018	Lívia Alessandra Fialho Costa	Educação e Contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia - UNEB
					Josue Leite dos Santos	A (tecno)Cena: a arte como política de subjetivação	2019	Djalma Rodrigues Lima Neto	Cultura e Sociedade	Universidade Federal da Bahia - UFBA

					Silvana Oliveira Biondi	Programas Brasil Alfabetizado e Encontro: Princípios Teóricos Metodológicos para Alfabetização de Jovens e Adultos, Brasil e Argentina	2018	Francisca Izabel Pereira Maciel	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
27	2018	GIPEJA - Grupo interdisciplinar de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	3	Ana Paula Zandonai Kutter	No labirinto chamado 'Sociedade do Conhecimento': A cultura escolar e sua mediatização na Educação em Ciências	2017	Marcelo Leandro Eichler	Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
					André Boccassius Siqueira	A constituição dos sujeitos do PROEJA: trajetórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul	2010	Beatriz Terezinha Daudt Fischer	Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
					Elisete Enir Bernardi Garcia	A política da Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos	2011	Berenice Corsetti	Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
28	2019	Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GIPEJA)	Instituto Federal de Alagoas - Matriz - IFAL	2	Divanir Maria de Lima Reis	O Cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos: compreensão dos (des)encontros entre juventudes e escola	2017	Rosemeire Reis	Educação	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
					Jailson Costa da Silva	A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos participantes das ações do MOBREAL cultural no sertão alagoas	2018	Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Educação	Universidade Federal de Alagoas - UFAL