

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PERLA CRISTIANE ENVIY

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

PONTA GROSSA
2025

PERLA CRISTIANE ENVIY

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Tese apresentada para a obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

PONTA GROSSA
2025

E61 Enviy, Perla Cristiane
 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Programas de Pós-Graduação em
 Educação no Brasil / Perla Cristiane Enviy. Ponta Grossa, 2025.
 255 f.

 Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Área de
 Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

 1. EJA. 2. Programa de pós-graduação. 3. Linha de pesquisa. 4. Pesquisa
 engajada. 5. Direito à educação. I. Mainardes, Jefferson. II. Universidade
 Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.981



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

PERLA CRISTIANE ENVIY

"A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ponta Grossa, 18 de fevereiro de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof Dr. Jefferson Mainardes - UEPG (Presidente)

Profª Dra. Mônica de La Fare - UCPel

Prof Dr. Anderson Luiz Tedesco - Unoescc

Profª Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG

Profª Dra. Rosana de Castro Casagrande - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 18/02/2025, às 18:48, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 18/02/2025, às 19:18, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Paola Andressa Scortegagna, Professor(a)**, em 19/02/2025, às 10:13, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Luiz Tedesco, Usuário Externo**, em 25/03/2025, às 16:31, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **MÔNICA DE LA FARE, Usuário Externo**, em 08/04/2025, às 18:46, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2416726** e o código CRC **56872B21**.

Dedico esta tese à minha família, meu alicerce e fonte de inspiração constante. Aos meus filhos, cuja presença diária renova meu propósito e me impulsiona a seguir em frente, com amor e apoio incondicional, caminhando ao meu lado nesta jornada. Esta conquista é reflexo do nosso vínculo e da força que encontro em vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, cuja presença e orientação sempre me sustentaram.

Aos meus pais, que, com confiança e amor inabaláveis, me ajudaram a construir a mulher que sou hoje. A vocês, meu reconhecimento eterno.

Aos meus filhos, Gustavo e Guilherme, minha fonte de força, cumplicidade e incentivo; tudo o que faço é para vocês.

Aos que já não estão fisicamente aqui para celebrar comigo, mas vivem em minha memória e em meu coração eternamente, meu amor e saudade sem fim.

A toda minha família, meu grande alicerce. Às amigas-irmãs que a vida me presenteou, minha gratidão por compartilharem tantas jornadas ao meu lado e estarem sempre presentes, mostrando-me que era possível.

Ao meu querido orientador, Professor Jefferson, mentor generoso que iluminou não apenas esta tese, mas caminhos em minha vida.

À banca examinadora, composta pela Prof.^a Dra. Paola Andressa Scortegagna, pela Prof.^a Dra. Rosana de Castro Casagrande, pela Prof.^a Dra. Mônica de La Fare e pelo Prof. Dr. Anderson Luiz Tedesco, pela dedicação, pelo tempo e pelas contribuições valiosas que enriqueceram este trabalho. Suas análises criteriosas, seus comentários construtivos e questionamentos instigantes foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos dedicados professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), por tanto contribuírem para minha formação. Deixo meu reconhecimento pela inspiração e pelos ensinamentos que levarei comigo.

Aos professores colaboradores desta pesquisa, cuja generosidade em compartilhar saberes e experiências foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho. Expresso, aqui, minha profunda gratidão.

Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina.

(Paulo Freire)

RESUMO

ENVIY, Perla Cristiane. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**. 2025. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no Brasil. A fundamentação teórico-epistemológica baseia-se nas contribuições de Bourdieu (2003, 2004, 2007), sobre os usos sociais da ciência; de Pinto (1960, 1982, 2020), sobre a educação de jovens e adultos e a finalidade social da ciência; de Stetsenko (2019, 2021, 2022), sobre ético-ontopistemologia e posicionamento ativista transformador; e de Freire (1996, 1997, 2019), com suas contribuições para a Educação Popular e a EJA. O problema de pesquisa ficou assim formulado: em que medida a produção do campo acadêmico nos PPGEs e nas linhas de pesquisa sobre a EJA tem contribuído na luta e defesa pela ampliação dessa modalidade como direito efetivo para a população, bem como para a melhoria contínua das políticas educacionais e das práticas relacionadas à EJA? Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental, e prosopografia com pesquisadores renomados do campo da EJA. Os critérios para a seleção dos entrevistados foram: a) área de atuação; b) ser professor dos PPGEs; c) participar de Grupos de Pesquisa de EJA; e d) número de produções na área e no reconhecimento entre as inúmeras pesquisas na área. Neste estudo, argumenta-se que a EJA ocupa um espaço restrito e marginalizado nos PPGEs, apesar de sua presença histórica e da relevância social que possui no contexto educacional brasileiro. Essa limitação na produção acadêmica reflete não apenas a ausência de uma institucionalização robusta da EJA no Ensino Superior, mas também as dificuldades estruturais e epistemológicas que perpassam esse campo de pesquisa. No entanto, mesmo diante desse cenário de restrição, identifica-se um comprometimento significativo por parte dos pesquisadores e militantes da área, cujo engajamento e compromisso têm sido fundamentais para garantir a existência da EJA como pauta de investigação e atuação acadêmica. Após finalizadas as etapas de entrevistas e análises por categorias, as principais conclusões foram: a) a EJA é apresentada como um espaço de resistência, inclusão social e transformação, mas ainda enfrenta desafios de marginalização e invisibilidade; b) sugere-se a necessidade de políticas públicas contínuas e integradas para reposicionar a EJA como prioridade nos níveis federal, estadual e municipal; c) a implementação de políticas específicas para a EJA ainda é insuficiente, com desafios na oferta, no financiamento e na legislação; d) o fortalecimento da presença da EJA nos PPGEs é necessário para consolidar sua função social e política; e) recomenda-se incentivar a criação de mais linhas de pesquisa dedicadas à EJA e fomentar a articulação entre academia e redes de ensino para contribuir com práticas pedagógicas inovadoras; e f) a continuidade de redes colaborativas entre pesquisadores, gestores públicos e educadores é fundamental para enfrentar desigualdades regionais e consolidar o campo, com vistas a corroborar para a compreensão do engajamento presente na EJA e sua luta pela visibilidade e valorização, a qual exige maior articulação entre pesquisa e formulação de políticas educacionais que possam garantir o direito dos jovens e adultos à educação.

Palavras-chave: EJA; Programa de Pós-Graduação; linha de pesquisa; pesquisa engajada; direito à educação.

ABSTRACT

ENVIY, Perla Cristiane. **Youth and Adult Education (EJA) in Graduate Education Programs in Brazil: spaces, voices, and possibilities.** 2025. 255 p. Thesis (Doctoral in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This research aims to analyze the development of Youth and Adult Education (*EJA*, acronym in Portuguese) within Graduate Programs in Education (*PPGEs*, acronym in Portuguese) in Brazil. The theoretical and epistemological framework is based on the contributions of Bourdieu (2003, 2004, 2007), regarding the social uses of science; Pinto (1960, 1982, 2020), on youth and adult education and the social purpose of science; Stetsenko (2019, 2021, 2022), on ethical-onto-epistemology and transformative activist positioning; and Freire (1996, 1997, 2019), with his contributions to Popular Education and *EJA*. The research problem was formulated as follows: To what extent has academic research output in *PPGEs* and research areas focused on *EJA* contributed to the struggle and defense of this modality as an effective right for the population, as well as to the continuous improvement of education policies and practices related to *EJA*? The methodological procedures involved qualitative research with a documentary approach and prosopography of renowned researchers in the *EJA* field. The criteria for selecting the interviewees were: a) field of expertise; b) being a professor in a *PPGE*; c) participation in *EJA* Research Groups; and d) number of publications and recognition in the field among numerous existing studies. This study argues that *EJA* occupies a restricted and marginalized space in *PPGEs*, despite its historical presence and the social relevance it holds in the Brazilian educational context. This limitation in academic production reflects not only the lack of robust institutionalization of *EJA* in Higher Education but also the structural and epistemological challenges that permeate this field of research. However, even in this scenario of restriction, there is significant commitment from researchers and activists in the area, whose engagement has been key to keeping *EJA* present in academic research and practice. After the completion of the interview and category analysis stages, the main findings were: a) *EJA* is presented as a space for resistance, social inclusion, and transformation, yet it still faces challenges of marginalization and invisibility; b) continuous and integrated public policies are needed to reposition *EJA* as a priority at the federal, state, and municipal levels; c) the implementation of specific policies for *EJA* remains insufficient, with challenges in provision, funding, and legislation; d) strengthening the presence of *EJA* in *PPGEs* is necessary to consolidate its social and political role; e) it is recommended to encourage the creation of more research areas dedicated to *EJA* and promote the articulation between academia and school networks to contribute to innovative pedagogical practices; and f) the continuation of collaborative networks among researchers, public managers, and educators is essential to address regional inequalities and consolidate the field, in order to deepen the understanding of *EJA*'s ongoing struggle for visibility and recognition, which demands greater articulation between research and the formulation of education policies that can ensure the right of young people and adults to education.

Keywords: *EJA*; Graduate Program; research area; engaged research; right to education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Agentes de pesquisa significativos nos Grupos de Pesquisa	96
FIGURA 2 – Nomes evidenciados ao longo das entrevistas.....	151

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Quantitativo dos PPGEs em Educação e EJA no Brasil	87
GRÁFICO 2 – Percentagem das linhas de pesquisa e linhas de pesquisa em EJA no Brasil ..	87
GRÁFICO 3 – Quantitativo de projetos de pesquisa conforme dados de envio dos PPGEs no Brasil (2022)	88
GRÁFICO 4 – Quantitativo de docentes pesquisadores da EJA conforme dados de envio dos PPGEs no Brasil (2022)	90
GRÁFICO 5 – Grupos de Pesquisas do Brasil e Grupos de EJA	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Artigos selecionados na categoria “Pesquisas sobre produção acadêmica de EJA”	56
QUADRO 2 – Ano de formação dos Grupos de Pesquisa sobre EJA encontrados no DGP ...	92
QUADRO 3 – Categorias de análise das entrevistas.....	99
QUADRO 4 – Caracterização dos entrevistados (formação e experiência).....	100
QUADRO 5 – Principais aspectos destacados sobre a relação dos entrevistados com a EJA (2023-2024)	104
QUADRO 6 – Principais aspectos apontados pelos docentes entrevistados em relação à situação atual da EJA no Brasil (2023-2024)	108
QUADRO 7 – Autores mais citados como parceiros aliados na pesquisa	140
QUADRO 8 – Trabalhos sobre produção de conhecimento em EJA incluídos na revisão de literatura, por categoria – Brasil (2000-2022)	174
QUADRO 9 – Edições da Conferência Internacional de Educação de Adultos (1949-2009)	178
QUADRO 10 – Grupos de pesquisa, por região – Brasil (2022)	180
QUADRO 11 – Programas de Pós-Graduação em Educação – Brasil (2023)	210

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantitativo de trabalhos incluídos na revisão de literatura (2000-2021).....	53
TABELA 2 – Trabalhos incluídos na revisão de literatura, por categoria (2000-2024)	53
TABELA 3 – Quantitativo de Programas de Pós-Graduação em Educação por área de avaliação	71
TABELA 4 – Quantitativo de Programas de Pós-Graduação em Educação por nome e área básica	80
TABELA 5 – Quantitativo de Grupos de Pesquisas por regiões brasileiras no <i>site</i> do CNPq (2022-2023)	91
TABELA 6 – Quantitativo de Grupos de Pesquisas por regiões brasileiras no <i>site</i> CNPq (2022- 2023).....	91
TABELA 7 – Pautas defendidas nos apontamentos dos entrevistados na Categoria V	121
TABELA 8 – Quantitativo de Linhas de Pesquisa por IES no Brasil comparando às Linhas de Pesquisa sobre EJA – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022).....	185
TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGEs – Brasil (2023)	193
TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)	219
TABELA 11 – Quantitativo de Projetos de Pesquisa cadastrados pelos PPGEs – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)	243
TABELA 12 – Número de docentes permanentes, colaboradores e visitantes – PPGEs – Brasil (2022)	250

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEJAT	Associação Brasileira de Mantenedores de Escolas de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Técnico
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CIAC	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIDIEES	<i>Congreso Internacional de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad</i>
Cieja	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNAIA	Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEJA	Comissão de Educação de Jovens e Adultos
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSU	Conselho Universtitário
CREFAL	<i>Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe</i>
DEDC	Departamento de Educação e Desenvolvimento Curricular
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
EPEJA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
Fonec	Fórum Nacional de Educação no Campo
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior

IF-Catarinense	Instituto Federal Catarinense
IF-Farroupilha	Instituto Federal Farroupilha
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEEJAs	Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos
ONG	Organização Não Governamental
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PAT	Posicionamento Ativista Transformador
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNEs	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RAAAB	Rede de Apoio à Alfabetização de Base
Rede Estrado	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
REDUC	Rede de Estudos e Documentação sobre a Educação
ReLePe	Rede Latino-Americana de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
RIET	Rede Internacional de Educação para o Trabalho
RN	Rio Grande do Norte
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEA	Serviço de Educação de Adultos
Sealf	Secretaria de Alfabetização

SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
TICs	Tecnologias da Comunicação e Informação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade de Campinas
Unifesspa	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UPE	Universidade de Pernambuco
URL	<i>Uniform Resource Locator</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA EJA NO BRASIL E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA.....	24
1.1 CONTEXTO CONSTITUCIONAL E LEGAL DA EJA.....	24
1.2 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR	26
1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA.....	33
1.3.1 Contribuições de Álvaro Vieira Pinto.....	37
1.3.2 A ciência e sua finalidade a partir de Álvaro Vieira Pinto	39
1.4 DIREITO À EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE	43
1.5 FINALIDADES SOCIAIS DA PESQUISA: PONTOS CONVERGENTES EM PIERRE BOURDIEU E ÁLVARO VIEIRA PINTO.....	46
1.6 A PERSPECTIVA ÉTICO-ONTOEPISTEMOLÓGICA, POSICIONAMENTO ATIVISTA TRANSFORMADOR E PESQUISA ENGAJADA	48
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CAMPO DA EJA.....	52
2.1 PERCURSO DE SELEÇÃO E ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	52
2.2 REVISITANDO AS PESQUISAS: DIALOGANDO COM O APORTE TEÓRICO	65
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1 COLETA DE DADOS E SELEÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	69
3.2 ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	71
3.3 ANÁLISE DAS LINHAS DE PESQUISA	73
3.4 ANÁLISE DOS PROJETOS DE PESQUISA	75
3.5 IDENTIFICAÇÃO DOS AGENTES SIGNIFICATIVOS DO CAMPO ACADÊMICO DAEJA.....	75
3.5.1 Prosopografia como instrumento de análise	77
CAPÍTULO 4 – ESPAÇOS DA EJA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	79
4.1 A PRESENÇA DA EJA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	79
4.1.1 A EJA no contexto da Pós-Graduação no Brasil	81
4.1.2 Programa de Pós-Graduação – Educação de Jovens e Adultos na UNEB	83
4.1.3 Linhas de pesquisa sobre EJA nos PPGEs	86
4.1.4 Projetos de pesquisa sobre EJA dos docentes dos PPGEs.....	88
4.1.5 Grupos de Pesquisa sobre EJA no Brasil	90

CAPÍTULO 5 – DIÁLOGOS COM PESQUISADORES SIGNIFICATIVOS: ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS NO CAMPO DA EJA NO BRASIL.....	98
5.1 TRAJETÓRIA DA ENTREVISTA.....	98
5.1.1 Categoria I – Relação com a EJA	99
5.1.2 Categoria II – Situação atual da EJA no Brasil	107
5.1.3 Categoria III – Acesso, permanência e sucesso dos alunos da EJA	112
5.1.4 Categoria IV – Contribuições das pesquisas de EJA.....	116
5.1.5 Categoria V – Relação entre pesquisa em EJA e ativismo	118
5.1.6 Categoria VI – Participação em Grupos de Pesquisa da EJA.....	123
5.1.7 Categoria VII – Envolvimento em movimentos relacionados à EJA	127
5.1.8 Categoria VIII – Espaços acadêmicos da EJA	131
5.1.9 Categoria IX – Dificuldades na criação de espaços de discussão e pesquisa sobre EJA	136
5.1.10 Categoria X – Parceiros e aliados na pesquisa e ação ativista em EJA.....	139
5.1.11 Categoria XI – Redes de pesquisa sobre EJA.....	142
5.1.12 Categoria XII – Referências bibliográficas e pesquisadores-chave.....	146
5.1.13 Categoria XIII – Pesquisadores e pesquisadoras de referência no campo da EJA no Brasil.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A – Trabalhos sobre produção de conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluídos na revisão de literatura, por categoria – Brasil (2000-2022).....	173
APÊNDICE B – Contextualização da Conferência Internacional sobre Educação de Adultos/Unesco	177
APÊNDICE C – Grupos de Pesquisa que estudam sobre a EJA, por regiões	179
APÊNDICE D – Linhas de Pesquisa por IES no Brasil x Linhas de Pesquisa sobre EJA – 2023.....	184
APÊNDICE E – Projetos de pesquisa sobre EJA nos Programas de Pós-Graduação em Educação – Brasil – 2023	192
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com docentes da pós-graduação	207
APÊNDICE G – Programas de Pós-Graduação em Educação, por IES e modalidade – Brasil (2022).....	209
APÊNDICE H – Linhas de Pesquisa por IES no Brasil – 2023.....	218
APÊNDICE I – Projetos cadastrados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação na Plataforma Sucupira (dados de envio 2022)	242
APÊNDICE J – Número de pesquisadores e categorias dos Programas de Pós-Graduação em Educação – Brasil – 2022.....	249

INTRODUÇÃO

Nesta tese, tematizamos o espaço ocupado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no Brasil. Investigamos as possíveis implicações dessa inserção na luta pela garantia do direito à educação. Além disso, buscamos, compreender em que medida as ações sobre a EJA nos PPGEs podem contribuir para a formulação e a implementação de políticas públicas, bem como aprimorar as práticas pedagógicas voltadas para essa modalidade educacional.

A EJA é uma modalidade de ensino na educação brasileira, com normativas e documentos norteadores¹. Essa modalidade vem sendo gradativamente reconhecida como direito humano, passando a fazer parte de orientações e legislações governamentais, assim como de planos e documentos internacionais. Todo esse avanço histórico ocorre a partir da tomada de consciência da sociedade sobre a importância da escolaridade, compreendida como necessidade básica para uma vida plena em que os sujeitos possam ter o direito de exercer sua cidadania. Mesmo diante do reconhecimento social e formal da necessidade da oferta da EJA, isso não foi suficiente para garantir políticas educacionais efetivas para o cumprimento de tal demanda, o que resultou na formulação de diversos projetos e campanhas, tanto pelo poder público quanto pela sociedade civil (movimentos sociais que lutam pela garantia desse direito).²

No Governo Federal de 2019 a 2022, vivenciamos um período sombrio na Educação, com cortes de verbas e ausência de recursos que poderiam alavancar novas ações e políticas públicas voltadas à EJA. Grande parte do atendimento educacional destinado aos jovens, adultos e idosos não está nas mãos do Governo Federal, mas, sim, centrado nos governos estaduais e municipais, tendo em vista que uma das ações arbitrárias da gestão do Governo Federal desse período foi acabar com a estrutura responsável por atender a essa modalidade de ensino, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

No período de 2018 a 2022, não houve representatividade para esse público no Ministério da Educação (MEC), permanecendo apenas a Secretaria de Alfabetização como órgão regulador das políticas educacionais para a EJA, possuindo um posicionamento que privilegiava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

¹ Constituição Federal (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996); Planos Nacionais de Educação (PNEs) de 2001 e 2014 – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), e Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), entre outros.

² Algumas das iniciativas para a promoção da EJA foram as seguintes: o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e a Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947; a Campanha de Educação Rural, de 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958; o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular de Recife, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), de 1967; e o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, de 1990, entre outros.

Mesmo diante da inércia dos governantes em relação à EJA, Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 13) destacam que a “[...] luta é cotidiana, que se luta hoje para conquistar amanhã. Se não houver vigilância, o direito pode se perder, e então é preciso voltar a lutar. A luta cansa, mas também ensina, e esta é, pois, uma grande aprendizagem da luta”. Além disso, houve diferentes mecanismos de desmonte de direitos por parte da última gestão do Governo Federal, em processos que envolviam cortes no financiamento da Educação Superior e da educação em geral, bem como no fomento à pesquisa, o que torna ainda mais necessário resistir e aprofundar os estudos e as pesquisas nessa modalidade de ensino.

Lutar pela universalização da educação escolar de qualidade como um direito é pressuposto civil de uma cidadania universal, sendo o acesso à educação um meio de abertura que propicia ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de reconhecimento como cidadão, que possui em seus caminhos muitas opções diferenciadas, além de oportunizar a crescente estima de si.

É com esse espírito de luta pela garantia desse direito, muitas vezes negado, que ações em prol dessa modalidade seguem presentes no campo acadêmico como objetos de estudos, pesquisas, movimentos sociais e ações coletivas. Muitos desses estudos evidenciam o compromisso social e a pesquisa engajada na EJA, buscando um entendimento crítico sobre os contextos de pesquisa. Além disso, esses estudos propiciam um maior ativismo pelas causas que repercutem em movimentos de luta e consolidação dessa oferta, contribuindo na garantia do direito à educação.

Diante do exposto, o tema central desta tese parte do esforço em compreendermos as relações entre a produção de conhecimento em EJA nos PPGEs e a luta pelo direito à educação nessa modalidade. O interesse pelo objeto de estudo, para além das questões anteriormente elucidadas, origina-se da minha trajetória como coordenadora da modalidade na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (2013-2020), além de minha prática como docente do curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, na qual acompanhei práticas de estágio em EJA (de 2008 até o presente).

Durante o Mestrado em Educação (2017-2019), o foco de minha pesquisa foi a formação inicial do pedagogo. Investiguei como as práticas vinculadas às orientações dos acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado na EJA e nas disciplinas de Educação de Jovens e Adultos no processo de formação inicial contribuíam para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade com vistas ao processo inclusivo dessa modalidade (Enviy, 2019).

Diante de meu percurso profissional e de pesquisa, procuro compreender o modo como

teorias e resultados de processos investigativos se efetivam na prática, buscando possibilidades de melhoria e contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho efetivo e promotor de novos modelos pedagógicos no sistema educacional. Esse esforço repercute em uma melhor compreensão acerca do enfoque dado às pesquisas sobre a EJA.

Ao retomar os aspectos históricos referentes à modalidade da EJA investigados durante a pesquisa realizada no Mestrado, com foco na análise de tais aspectos na formação inicial docente no município de Ponta Grossa, tornou-se evidente que as ações no campo educacional foram se constituindo a partir da defesa do direito à educação, permeadas por lutas e movimentos que contribuíram para que os direitos sociais, embora amparados por lei, se façam presentes de forma constante nas variadas discussões acerca das políticas educacionais do país.

Uma vez considerada a EJA como uma modalidade que possui especificidades próprias e, portanto, que necessita de perspectivas pedagógicas diferenciadas, entende-se que a atuação na modalidade precisa valorizar os conhecimentos prévios, a cultura, a história de vida e o contexto em que os educandos se inserem. É nesse sentido que se evidencia a importância de compreender o modo como se dá a produção do conhecimento sobre a EJA. Assim sendo, ao considerar que as políticas educacionais da EJA integram os estudos e investigações do campo da Política Educacional, esta proposta vem ao encontro das discussões realizadas pela *Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe), as quais fortalecem investigações dessa natureza. Nesse caso, a proposta também possibilita a identificação de como estão pautadas as discussões que evidenciem a EJA no processo investigativo, efetivando a garantia da luta em prol daqueles que permanecem à margem de nosso sistema educacional.

As questões de pesquisa foram assim formuladas: **A EJA está presente nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil? O que dizem os agentes renomados do campo sobre a EJA?**

O argumento central desta tese é que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um espaço restrito e marginalizado nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), apesar de sua presença histórica e da relevância social que possui no contexto educacional brasileiro. Essa limitação na produção acadêmica reflete não apenas a ausência de uma institucionalização robusta da EJA no Ensino Superior, mas também as dificuldades estruturais e epistemológicas que perpassam esse campo de pesquisa. No entanto, mesmo diante desse cenário de restrição, identifica-se um comprometimento significativo por parte dos pesquisadores e militantes da área, cujo engajamento e compromisso têm sido fundamentais

para garantir a existência da EJA como pauta de investigação e atuação acadêmica.

Algumas evidências do espaço restrito da EJA nos PPGEs são as seguintes: a) do total de 191 PPGEs (ano-base: 2022/2023), apenas um tem como área de concentração a Educação de Jovens e Adultos (EJA); b) do total de 714 Linhas de Pesquisa, apenas uma é nomeada especificamente sobre EJA, e outras 47 possuem projetos relacionados à EJA, ou seja, pesquisam a EJA entre os temas abordados nessas linhas; c) de 9.656 projetos de pesquisa de docentes credenciados em PPGEs, 155 são sobre EJA; d) há 58 Grupos de Pesquisa (GPs) sobre EJA cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e) até o presente, há poucos canais de divulgação específicos da EJA (revistas científicas, eventos especializados e redes de pesquisa), considerando-se as dimensões do país e as demandas do campo da EJA.

É fundamental reconhecer e enaltecer o trabalho de pesquisadores e agentes comprometidos com a luta pelo direito à educação no país. Suas pesquisas e seus esforços têm contribuído para ampliar a visibilidade da EJA como um campo acadêmico relevante, além de buscar a melhoria contínua para que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade. A valorização da EJA e de seu campo acadêmico no Brasil é um desafio que deve ser enfrentado coletivamente, unindo esforços para ampliar o acesso à EJA e o respectivo campo acadêmico.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar como tem se constituído a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no Brasil, a partir do estudo dos PPGEs e suas linhas de pesquisa, projetos de pesquisa para a construção da trajetória dos agentes pesquisadores em EJA bem como para as práticas educativas nessa modalidade.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Sistematizar dados sobre o espaço da EJA nos PPGEs brasileiros.
- b) Mapear os programas, as linhas de pesquisa e os projetos de pesquisa dos PPGEs relacionados à EJA.
- c) Analisar a percepção de pesquisadores acadêmicos significativos do campo de EJA (agentes) sobre questões relacionadas à produção de conhecimento e à luta pela EJA como um direito.

Para atender a tais objetivos, esta pesquisa envolveu os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) coleta de dados sobre o espaço da EJA nos PPGEs, visando obter informações sobre PPGEs específicos de EJA, linhas de pesquisa sobre EJA, projetos de pesquisa de

docentes e produção de discentes;

- b) entrevistas com agentes significativos do campo acadêmico de EJA, visando obter informações sobre a visão deles com relação à produção acadêmica em EJA e suas contribuições para a garantia do direito dos jovens e adultos à educação, bem como para as políticas e as práticas em EJA.

A pesquisa partiu do levantamento de dados sobre a EJA nos PPGes específicos de EJA e nas linhas de pesquisa e projetos de docentes de PPGes. Esse levantamento permitiu a identificação de um conjunto de agentes significativos do campo. Após uma seleção, alguns desses agentes foram convidados para serem entrevistados.

A problemática deste estudo insere-se nas discussões da linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, uma vez que atende ao objetivo proposto para os estudos desenvolvidos por esse espaço, por meio da promoção do debate sobre as relações entre sociedade e educação e da busca de orientações das questões teóricas e metodológicas das práticas e teorizações pedagógicas compreendidas nas complexas relações no contexto educativo e social.

O Capítulo 1 apresenta uma análise crítica sobre a trajetória da EJA no Brasil, com destaque para os avanços e os retrocessos ao longo das últimas décadas, além de fundamentar a pesquisa teoricamente. A partir de uma perspectiva epistemológica pluralista, são abordadas concepções de EJA por autores como Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, além da relação entre direito à educação e práticas sociais transformadoras, ancoradas nos pensamentos de Paulo Freire e Carlos Roberto Jamil Cury. O capítulo também explora as finalidades sociais da pesquisa, com base em Pierre Bourdieu, Álvaro Vieira Pinto e Anna Stetsenko, evidenciando o papel da educação popular e sua contribuição para a conscientização e a emancipação social. O texto situa a EJA dentro do marco legal brasileiro e destaca os desafios e as oportunidades na busca pela universalização e efetivação do direito à educação, com ênfase em práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

O Capítulo 2 apresenta uma revisão de literatura sobre a produção de conhecimento no campo da EJA, destacando a análise de teses, dissertações e artigos acadêmicos entre 2000 e 2021. O levantamento foi feito em bases de dados como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Google Acadêmico, resultando na seleção de 30 trabalhos que abordam a EJA em diferentes dimensões. As categorias de análise incluem a produção acadêmica sobre EJA, os espaços de discussão, a EJA como campo acadêmico e a prática social da EJA. O capítulo destaca lacunas significativas, como a necessidade de maior foco em políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas específicas para a EJA, evidenciando a importância de pesquisas mais

amplas e contínuas para fortalecer o campo e garantir o direito à educação para jovens e adultos marginalizados.

No Capítulo 3, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa sobre a presença da EJA nos PPGes no Brasil, com base em dados coletados na Plataforma Sucupira da Capes. O estudo mapeou 191 programas e examinou suas linhas de pesquisa e projetos vinculados à EJA. O Capítulo 4, por sua vez, destaca a sub-representação da EJA, com apenas um programa dedicado exclusivamente à modalidade (na Universidade do Estado da Bahia – UNEB) e uma única linha de pesquisa nomeada diretamente como EJA. A análise metodológica combina abordagens qualitativas e quantitativas para evidenciar a relevância das contribuições dos agentes envolvidos, mostrando que, embora haja um crescente interesse pela EJA, ainda existem lacunas significativas em termos de pesquisas e políticas públicas voltadas para essa área. Além disso, o estudo reforça a necessidade de ampliar a presença da EJA nos PPGes e na formação de pesquisadores especializados para fortalecer essa modalidade e combater as desigualdades educacionais.

O Capítulo 5 apresenta a análise de entrevistas realizadas com pesquisadores da EJA no Brasil, organizadas em 13 categorias. A pesquisa teve como foco compreender as percepções sobre o estado atual da EJA, as políticas públicas, a formação docente e os desafios enfrentados pelos alunos e educadores. Os entrevistados, escolhidos por sua relevância no campo e representando todas as regiões do país, expressaram um forte compromisso com a EJA, destacando sua importância como ferramenta de inclusão social e enfrentamento das desigualdades. Entre os principais pontos discutidos estão a marginalização histórica da EJA, a falta de políticas contínuas e recursos, e a necessidade de maior formação específica para professores. Além disso, há destaque para o ativismo presente nas ações dos pesquisadores, que veem a pesquisa como uma extensão de sua militância pela valorização da EJA. Os depoimentos revelam uma crítica à descontinuidade das políticas públicas e uma expectativa de que o atual governo recupere a relevância da EJA nas agendas governamentais. Esse capítulo também sublinha a importância dos GPs e redes de colaboração para o avanço do campo, ressaltando o papel da pesquisa engajada na transformação social e na defesa dos direitos educacionais.

Por fim, são tecidas algumas considerações finais, apontando os resultados obtidos ao longo desta pesquisa. Sugere-se a necessidade de políticas públicas contínuas e integradas para reposicionar a EJA como prioridade na educação brasileira, bem como a luta constante por maior visibilidade e valorização da EJA, o que exige maior articulação e formulação de políticas educacionais com foco na construção de uma educação para todos.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA EJA NO BRASIL E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

Enquanto eu luto, sou movido pela esperança; e se eu
lutar com esperança, posso esperar.

(Paulo Freire)

A Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, desde meados do século passado até os dias atuais, tem sido abordada por meio de campanhas, movimentos e programas, sendo notável a ausência de uma efetiva política pública de Estado voltada para essa modalidade de ensino. Assim sendo, este capítulo apresenta uma análise crítica da trajetória da EJA, destacando seus avanços e recuos ao longo do tempo. Além disso, apresenta a fundamentação teórico-epistemológica da pesquisa

1.1 CONTEXTO CONSTITUCIONAL E LEGAL DA EJA

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, emergiu como um ponto de inflexão ao reconhecer a EJA como princípio fundamental da educação (Brasil, 1988). O art. 205 da referida Constituição enfatiza que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Essa concepção é reiterada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), consolidando a EJA como direito.

Na Constituição de 1988, destacam-se alguns avanços, a saber: o art. 3º, inciso IV, que visa promover o bem de todos, sem discriminação por idade; o art. 208 reforça o dever do Estado com o Ensino Fundamental, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada: “I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p. 138); e o art. 206 ressalta a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, dizendo que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, p. 137).

A década de 1990 testemunhou mobilizações nacionais impulsionadas por apelos internacionais, especialmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), diante do aumento do analfabetismo. O Plano Decenal de Educação para Todos, originado em 1988, buscou sensibilizar o governo para inserir o Brasil nas ações do Ano Internacional da Alfabetização – 1990. Contudo, descontinuidades e desafios estruturais

surgiram, evidenciando a falta de comprometimento político consistente.

A criação da Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA) e a elaboração do documento “Alfabetizar e Libertar” indicam esforços, mas a falta de continuidade, especialmente após a eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989, comprometeu a efetividade dessas iniciativas. O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) enfrentou obstáculos e foi gradualmente esquecido.

Não houve interesse do MEC em dar continuidade aos compromissos assumidos durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, quando o Brasil se tornou signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Apenas em 11 de setembro de 1990, o governo Collor estabeleceu a Comissão do PNAC, sob a presidência do ministro da Educação e tendo como secretária-executiva a titular da Secretaria Nacional de Educação Básica (Brasil, 1991).

Entretanto, diversos interesses externos à Educação Básica e à Alfabetização procrastinaram indefinidamente a realização da Conferência Brasileira de Educação para Todos. A nova comissão, composta em sua maioria por membros reconduzidos da CNAIA, enfrentou constantes conflitos com o MEC, não apenas devido à condução autoritária do processo, mas também devido a surpresas diárias. Projetos nacionais, como os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC), surgiram sem discussões na comissão, e suas propostas eram desconhecidas pelas autoridades.

Apesar das dificuldades, a comissão persistiu na tentativa de seguir os princípios da Conferência Mundial, enfrentando desafios diários. A mobilização nacional em torno das questões de alfabetização e Educação Básica foi mantida, mas muitos planos enviados pelos estados e municípios permaneceram sem ação no MEC.

A “imobilização” foi agravada pelo ministro José Goldemberg, que sucedeu a Carlos Chiarelli e não demonstrou intenção de dar continuidade ao PNAC. Lentamente, o programa foi esquecido, apesar dos apelos por sua continuidade, que inicialmente surgiram de várias regiões do país envolvidas na mobilização para a formulação de diretrizes e propostas.

Após o *impeachment* de Collor, o Brasil foi instado a participar do Plano Decenal de Educação para Todos, enfrentando desafios internos, incluindo crises política, econômica e ética. O novo governo buscou recuperar o tempo perdido, elaborando um primeiro esboço do plano nacional. Em 1994, a Conferência Nacional de Educação para Todos resultou em acordos nacionais, mas o governo de Fernando Henrique Cardoso não os transformou em lei, priorizando a aprovação da LDB e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

1.2 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

A década de 1950 marcou o início da Educação Popular na América Latina, influenciada por Paulo Freire (Brandão, 1986). Essa concepção, fundamentada na valorização do saber dos oprimidos, busca uma educação emancipadora. Paulo Freire é reconhecido por disseminar uma concepção educacional profundamente libertadora em todas as comunidades onde sua influência ecoou. Sua visão revolucionária da educação não apenas educou, mas também capacitou as massas, promovendo a conscientização e a organização em uma escala sem precedentes. Por onde passou, ele plantou as sementes de uma educação emancipadora e popular, que, desde então, têm germinado e florescido em diversos grupos e organizações ao redor do mundo.

Uma das bases da Educação Popular reside na apreciação do conhecimento dos povos oprimidos, reconhecendo sua posição como agentes no processo de construção do saber, capacitando-os a agir tanto no mundo quanto sobre si mesmos. Originária na América Latina, a Educação Popular floresceu no contexto das lutas populares, dentro e fora das fronteiras estaduais (Brandão, 1986). Essa abordagem propunha uma educação vinculada a um projeto político de transformação social, emergindo das vidas e culturas das próprias comunidades, com ênfase no respeito à diversidade.

Ao longo do tempo, a Educação Popular, como prática e teoria pedagógica, manifestou-se em diversas partes do mundo, adotando concepções e práticas distintas. Evoluindo desde a busca pela conscientização nas décadas de 1950 e 1960, passando pela defesa de uma escola pública popular e comunitária nas décadas de 1970 e 1980, até a concepção de uma escola cidadã nos anos mais recentes, segundo Brandão (1986), a Educação Popular se desenvolveu em um mosaico de interpretações, convergências e divergências.

A EJA é uma modalidade educacional que tem como objetivo garantir o direito à educação para aqueles que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou não puderam concluir a Educação Básica na idade considerada “regular”. Dentro desse contexto, a Educação Popular emergiu como uma abordagem central, voltada para a emancipação e transformação social, particularmente no que se refere à população adulta e marginalizada.

A Educação Popular, como movimento e prática pedagógica, busca construir um processo educativo que vá além da simples transmissão de conteúdo, focando no desenvolvimento de uma consciência crítica dos educandos sobre sua realidade. Esse modelo

educativo, que se diferencia do ensino tradicional, valoriza o conhecimento prévio dos estudantes e promove a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire é um dos principais nomes associados à Educação Popular. Embora não seja o primeiro educador a tratar sobre a EJA, Freire é um dos pilares teóricos e práticos que sustentam essa modalidade educacional. No Brasil, muitas propostas e projetos pedagógicos de EJA fazem menção à concepção de educação de Paulo Freire entre os seus fundamentos. Sua obra e prática pedagógica têm uma influência significativa na EJA, pois ele desenvolveu uma concepção de educação que visava à conscientização dos educandos e à construção de um conhecimento que partisse da realidade concreta deles.

Freire, durante seu percurso como educador, propôs uma educação dialógica e problematizadora, na qual o educando não é visto como um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimento, mas como um sujeito ativo e participante no processo de construção do saber. Seu método de alfabetização, que se fundamenta no diálogo e na reflexão crítica, foi pioneiro na prática da educação de adultos, especialmente entre aqueles que vivem em condições de vulnerabilidade social.

No contexto da EJA, as ideias freirianas são aplicadas para promover uma educação que respeite a vivência dos educandos, reconheça sua capacidade de pensar criticamente e que, ao mesmo tempo, esteja profundamente comprometida com a transformação social. O diálogo, a problematização e a reflexão crítica, conceitos centrais na obra de Freire, continuam a inspirar educadores que atuam na EJA, orientando práticas pedagógicas que buscam empoderar os estudantes e capacitá-los para atuarem como agentes de mudança em suas comunidades.

Dessa forma, a relação entre a EJA e a Educação Popular, sob a inspiração de Paulo Freire, é intrínseca e vital. A EJA, quando fundamentada em princípios da Educação Popular, não apenas se compromete com a alfabetização e o acesso à Educação Básica, mas também com a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de atuar na sociedade de maneira transformadora. É esse legado que continua a nortear as práticas educativas voltadas para jovens e adultos, buscando sempre a emancipação dos oprimidos e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No final dos anos de 1950, duas tendências notáveis dominavam a educação de adultos: a abordagem libertadora, centrada na “conscientização” proposta por Paulo Freire, e a educação funcional, voltada para o treinamento de mão de obra produtiva em consonância com projetos de desenvolvimento nacional dependente (Brandão, 1986).

Durante a década de 1970, essas duas tendências persistiram. Conforme Brandão (1986), a primeira foi predominantemente vista como uma forma de educação não formal, oferecendo uma alternativa ao sistema escolar convencional. Enquanto isso, a segunda foi

percebida como um complemento à educação formal, visando suprir suas deficiências.

A trajetória da Educação de Adultos carrega consigo as influências e os princípios da Educação Popular. Sua história é marcada pela luta por direitos e pela necessidade de romper com estruturas educacionais rígidas e hierárquicas. Ao longo do tempo, a EJA se entrelaçou com movimentos sociais e políticos, buscando promover a igualdade de acesso à educação e a emancipação dos indivíduos, independentemente de idade ou origem socioeconômica.

Essa trajetória da EJA no Brasil reflete avanços e retrocessos, destacando a necessidade urgente de uma Política Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. O século XXI apresenta desafios persistentes, mas também oportunidades para consolidar esforços e garantir o direito à educação para todos os brasileiros, independentemente da idade.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito à EJA como um direito público subjetivo, e a LDB de 1996 trouxe avanços significativos ao considerá-la uma modalidade da Educação Básica, abrangendo as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa mudança reconheceu as particularidades no desenvolvimento e aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas, demandando estratégias específicas para trabalhar com esse público.

Apesar dessa formalização legal, nos anos subsequentes à promulgação da lei, não foi observado um crescimento expressivo nos investimentos do Governo Federal na EJA. Os recursos foram prioritariamente direcionados para ampliar o atendimento de crianças no Ensino Fundamental, e a modalidade não foi incluída no financiamento do Fundef, instituído em 1996. Estados e municípios mantiveram a oferta da EJA com recursos limitados, muitas vezes sem investimento em uma proposta pedagógica específica para esse grupo diversificado.

Apesar da falta de foco específico na EJA, houve algumas iniciativas durante esse período. Foram elaboradas Propostas Curriculares para o 1º Segmento (1997) e para o 2º Segmento da EJA (2002). A Coleção Viver e Aprender, desenvolvida em parceria com a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, foi distribuída a partir de 1998, acompanhada pela formação de professores no âmbito do Programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação.

Em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado, resultado da articulação entre lideranças de movimentos sociais do campo e docentes universitários. O Pronera visava reduzir o analfabetismo e elevar o nível de escolarização em assentamentos, introduzindo metodologias adequadas à realidade sociocultural dessas comunidades e adotando um modelo de gestão participativa e democrática.

Além disso, em 1995, surgiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

(Planfor), um programa de qualificação profissional do Ministério do Trabalho, voltado para a redução do desemprego e o aumento da produtividade. Em 1996, foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), estabelecendo parcerias entre doadores empresariais e o MEC para promover a alfabetização de jovens e adultos nos municípios com maiores índices de analfabetismo, mobilizando Instituições de Ensino Superior para a formação de alfabetizadores locais.

Podemos concluir que os anos de 1990 foram marcados por uma intensa mobilização da sociedade civil em prol do fortalecimento da EJA, o que originou o surgimento dos Fóruns e dos Encontros Nacionais de EJA (ENEJA). As quatro Feiras Latino-Americanas de Alfabetização mobilizadas pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) – realizadas em Curitiba (1990), Salvador (1993), Brasília (1995) e Recife (1997) –, e as reuniões nacionais preparatórias à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) também foram importantes espaços de articulação e mobilização em prol da EJA nesse período. Esses espaços coletivos permitiram um olhar mais focado na questão da diversidade, possibilitando seu reconhecimento, sua valorização e a ampliação de pesquisas nessa área, ao criarem-se estratégias de atendimento qualificado por meio da formulação de propostas e matrizes curriculares específicas para essa modalidade.

Em 2002, foi implementado o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), visando reformular a organização dos exames nacionalmente, embora essa atribuição estivesse inicialmente a cargo dos estados conforme estipulado pela legislação. Essa nova modalidade de exame foi estabelecida por meio da Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002, do MEC, com o propósito de avaliar as competências e habilidades de jovens e adultos nos níveis do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2002).

Nesse contexto, várias iniciativas foram desenvolvidas, porém sem uma política pública coesa e abrangente para jovens e adultos que não haviam concluído a Educação Básica e enfrentavam desafios como o desemprego e condições sociais desfavoráveis.

Com a mudança de gestão no executivo federal em 2003, a erradicação da fome e do analfabetismo ganhou destaque na agenda governamental. Em 2004, foi criada a Secretaria de Alfabetização e Diversidade (Secad)³, responsável pela formulação da política de EJA. O objetivo era superar a dicotomia entre alfabetização e Educação Básica para adultos, promovendo uma maior visibilidade para a modalidade EJA na agenda do MEC. Dentro da Secad, a Comissão Nacional de Alfabetização, estabelecida em 2003, juntamente com o

³ Atualmente, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Programa Brasil Alfabetizado, foi redesenhada e passou a ser denominada Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Essa comissão contava com representantes dos governos subnacionais, sociedade civil, fóruns de EJA e movimentos sociais relacionados a ela, com o objetivo de contribuir para a formulação de políticas para essa modalidade.

Durante o período de 2001 a 2006, observou-se, no Brasil, um aumento geral nas matrículas nos cursos de EJA, seguido por uma queda contínua, especialmente acentuada a partir de 2007 (11%) e 2010 (8%). A partir de 2011, ocorreu uma redução ainda mais acentuada nas matrículas, indicando uma tendência de declínio acelerado.

No período subsequente, de 2011 a 2021, houve uma redução significativa das matrículas na EJA. Durante o mandato de Dilma Rousseff, que se estendeu até 2016, ocorreu uma forte pressão de grupos conservadores, ao mesmo tempo em que questões de esquerda, como cotas raciais e debate de gênero, foram destacados. A política econômica também enfrentou desafios, com uma desaceleração do crescimento econômico, resultando em cortes graduais em vários setores, incluindo a EJA.

Com a ascensão de Michel Temer ao poder após o *impeachment*, uma abordagem conservadora foi adotada, buscando promover ajustes fiscais por meio do teto de gastos, o que resultou em cortes significativos no investimento público em EJA. Programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), Programa Brasil Alfabetizado e outros foram afetados por reduções orçamentárias ou negligenciados pelo Governo Federal.

A partir de 2019, com a posse de Jair Bolsonaro, houve um desmantelamento rápido das estruturas de governança das políticas públicas e programas federais voltados para a EJA estabelecidos nas décadas anteriores. O governo Bolsonaro extinguiu várias instâncias de gestão e colegiados, dificultando o diálogo entre o MEC, governos subnacionais e organizações da sociedade civil envolvidas na temática da EJA. Essa falta de investimento e desmonte das estruturas de governança resultaram em uma queda acentuada no número de matrículas na EJA em todos os níveis de ensino.

Durante o período da pandemia de covid-19, a educação escolar destinada a jovens e adultos foi severamente impactada, resultando em consequências adversas nos níveis de participação, como uma redução nas matrículas e um aumento na evasão, bem como na qualidade da aprendizagem. Os grupos sociais que compõem o público da EJA foram particularmente afetados, não apenas pela crise de saúde pública, mas também pela crise econômica, que resultou em perdas de emprego e renda, colocando em risco sua segurança alimentar e condições básicas de subsistência.

Com a queda da renda familiar devido à diminuição das oportunidades de trabalho, muitos indivíduos com baixa escolaridade se viram obrigados a recorrer à economia informal, trabalhando em jornadas extenuantes ou procurando desesperadamente por emprego e assistência social, atividades que tornaram ainda mais desafiadora a conciliação com os compromissos escolares, os quais também foram impactados pelo confinamento familiar em espaços domésticos reduzidos. O abandono escolar intensificou-se e a participação nas atividades educacionais diminuiu significativamente.

No ano de 2019, o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019a), que propunha uma reforma administrativa do MEC, resultou na extinção da Secadi, na qual, desde 2004, estava sediada a Diretoria de Políticas de EJA. As responsabilidades dessa diretoria foram redistribuídas entre a Secretaria de Alfabetização (Sealf) e a Secretaria de Educação Básica (SEB). Posteriormente, durante o segundo semestre do mesmo ano, a Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) ressurgiu no organograma do MEC, sendo subordinada à Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica da SEB.

Em abril de 2019, o Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019b), efetivamente encerrou as atividades de quase todos os órgãos colegiados da administração pública federal, incluindo a CNAEJA, o que resultou no fechamento do canal de comunicação existente entre o MEC, os governos subnacionais e as organizações da sociedade civil dedicadas à temática da EJA. Essa situação semelhante também afetou os programas de EJA coordenados por outros ministérios.

Em fevereiro de 2020, o Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), promoveu uma reorganização na estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), levando à extinção da Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Essa comissão pedagógica nacional já havia sido dissolvida anteriormente pelo Decreto nº 9.759/2019 (Brasil, 2019b). Com a ausência de instâncias de gestão, o Pronera corria o risco de ser inviabilizado. No entanto, os protestos realizados pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) produziram impacto e, em março do mesmo ano, o regimento interno do Incra foi revisado, resultando na criação de uma Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos. Essa divisão, entre outras atribuições, passou a ser responsável pelo programa Pronera.

A afirmação de que os protestos realizados pelo Fonec produziram impacto, levando à revisão do regimento interno do Incra em março do mesmo ano e resultando na criação de uma Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos, responsável pelo programa

Pronera, pode ser atribuída a estudos ou relatos de pesquisadores e ativistas ligados à educação do campo e aos movimentos sociais. Especificamente, a referência a esses eventos costuma aparecer em documentos de pesquisadores da área, como o Pronera e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Roseli Salete Caldart, Bernardo Mançano Fernandes e Miguel Arroyo são conhecidos por pesquisar e documentar o impacto das mobilizações dos movimentos sociais do campo sobre políticas públicas, incluindo o Pronera e a atuação do Incra na promoção da educação no campo. Esses autores muitas vezes destacam como a pressão dos movimentos sociais gerou mudanças institucionais importantes, como a criação de divisões específicas para tratar do desenvolvimento educacional nas áreas de assentamento (Arroyo, 2007; Caldart, 2004; Fernandes, 2000).

A migração para o ensino remoto emergencial, adotado pelas redes públicas de ensino em 2020 e 2021, também afetou a participação de jovens e adultos na EJA. Poucas redes de ensino desenvolveram estratégias alternativas ou produziram materiais pedagógicos específicos para a EJA, e, mesmo quando o fizeram, os estudantes enfrentaram dificuldades para acessá-los, principalmente devido à falta de acesso a dispositivos tecnológicos e à limitação dos pacotes de dados, compartilhados por diversos membros da família.

Uma pesquisa realizada pela Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais em 2020, envolvendo 5.661 estudantes matriculados na modalidade de EJA (5,7% do total), destacou que 55% deles possuíam uma renda familiar mensal de até um salário mínimo; a maioria era composta por pessoas negras, mulheres e trabalhadores informais; 43,2% estavam desempregados; e apenas 36% possuíam proteção trabalhista (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2023b). Além disso, 65% não tinham acesso a um computador, sendo o meio mais comum de acesso ao ensino remoto os materiais impressos fornecidos pelos professores e o celular. No entanto, uma parcela desses estudantes não conseguia utilizar o celular para fins educacionais, provavelmente devido às restrições dos pacotes de dados móveis.

É evidente, portanto, que a pandemia exacerbou as desigualdades socioeconômicas no contexto educacional, afetando de forma significativa a participação e o acesso à educação de jovens e adultos. Além disso, houve diferentes mecanismos de desmonte de direitos por parte da última gestão do Governo Federal, em processos que envolveram cortes no financiamento do Ensino Superior e da educação em geral, bem como no fomento à pesquisa. Esse cenário torna ainda mais necessário resistir e aprofundar os estudos e as pesquisas nessa modalidade de ensino.

Ao longo dos últimos anos, novas propostas surgiram no âmbito governamental e nas políticas públicas destinadas à educação, como a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que se compromete com o alinhamento das Diretrizes Operacionais na EJA (Brasil, 2021). Essa resolução articula a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), além de estabelecer critérios para averiguação de certificados e estratégias para contabilizar a frequência nessa modalidade (Brasil, 2021).

Outra ação relevante foi a instituição do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, referenciada pelo Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024 (Brasil, 2024b), uma normativa mais recente, como forma de reconhecimento a movimentos que possam estimular ações educacionais. Entre as contribuições, é considerável destacar a Educação Popular, a diversidade metodológica, a valorização de profissionais da EJA e os movimentos que contemplem o acesso e a permanência nessas instituições de ensino (Brasil, 2024b).

Lutar pela universalização da educação escolar de qualidade como um direito é um pressuposto civil de uma cidadania universal, sendo o acesso à educação um meio de abertura que propicia ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de reconhecimento como cidadão, que possui em seus caminhos muitas opções diferenciadas, além de oportunizar a crescente estima de si.

1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

O objetivo desta seção é apresentar a perspectiva teórico-epistemológica que fundamenta a presente pesquisa. Optamos por uma perspectiva epistemológica pluralista, por meio da articulação de contribuições de autores que subsidiam a análise e a compreensão crítica da EJA na Pós-Graduação em Educação, com relação aos seguintes aspectos:

- a) concepção de educação e Educação de Adultos (Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto);
- b) direito à Educação (Carlos Roberto Jamil Cury); e
- c) finalidades sociais da pesquisa (Pierre Bourdieu, Álvaro Vieira Pinto e Anna Stetsenko).

Álvaro Vieira Pinto (1960), em sua obra *Consciência e realidade nacional*, propõe que a ideologia é uma visão de mundo transmitida e internalizada pelos indivíduos, influenciando sua percepção da realidade. Ele também enfatiza a importância da educação como um meio para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Pinto,

2007).

Bourdieu e Passeron (1975), por sua vez, desenvolveram a teoria da reprodução social, que argumenta que as estruturas sociais e culturais existentes tendem a se perpetuar ao longo do tempo, reforçando a desigualdade social. Bourdieu (1979) também explorou o conceito de “capital cultural”, que se refere à posse de conhecimentos, habilidades e valores culturais que podem ser usados para obter vantagens sociais. Assim, a posse de capital cultural é influenciada pela posição social e pelas práticas culturais dominantes.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2005), propôs uma abordagem pedagógica crítica que visava conscientizar os indivíduos sobre as estruturas sociais opressivas e capacitá-los a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades. Ele enfatizou a importância da educação como um meio para a libertação e a transformação social.

Embora haja diferenças em suas perspectivas teóricas, todos esses autores enfatizam a importância da educação como um meio para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, eles reconhecem que as estruturas sociais e culturais existentes podem ser opressivas e perpetuar a desigualdade social, e propõem formas de conscientização e empoderamento dos indivíduos para superar essas estruturas.

Bourdieu (2004) reconhece que um dos obstáculos ao progresso da investigação é a função classificatória do pensamento acadêmico e político presente nas pesquisas, que muitas vezes dificulta a invenção intelectual e derruba falsas antinomias e divisões. Para o autor, quando o pesquisador utiliza a lógica de um termo classificatório para seu estudo, isso pode, por exemplo, ser comparado à mesma lógica do racismo, que estigmatiza e impõe uma essência negativa. O autor mantém uma relação pragmática com diferentes autores, referindo-se a eles como “companheiros” no sentido da arte tradicional, ou seja, como alguém que pode ajudar em situações difíceis.

Nesse contexto, segundo Bourdieu (2004), ao se fazer pesquisa, “quem procura acha”, e nesse trajeto a cultura desempenha um papel crucial ao indicar os autores onde encontrar assistência teórico-epistemológica. É um conhecimento gratuito e universalmente adquirido que pode ser cultivado e usado como ferramenta. Os intelectuais estão preparados para tratar as obras passadas como uma cultura, vendo-as como um tesouro que é valorizado e celebrado, e não como um capital produtivo para a investigação.

O campo científico é um jogo em que é preciso munir-se de razão para ganhar. Sem produzir ou atrair super-homens, inspirados por motivações radicalmente diferentes daquelas dos homens comuns, ele produz e encoraja, por sua lógica própria, e à margem de qualquer imposição normativa, formas de comunicação particulares, como

a discussão competitiva, o diálogo crítico, etc., que tendem a favorecer de fato a acumulação e o controle do saber. Dizer que há condições sociais para a produção da verdade significa dizer que há uma política da verdade, uma ação de todos os instantes para defender e melhorar o funcionamento dos universos sociais onde se exercem os princípios racionais e onde se gera a verdade (Bourdieu, 2004, p. 46).

Dessa forma, a dificuldade de escrita sociológica surge do combate às coerções teóricas e às falsas incompatibilidades, que são percebidas por meio de categorias de percepção que se ajustam ao espaço transformado, reduzindo a construção proposta a um dos termos opostos.

As ações realizadas atualmente para a EJA no Brasil enfrentam desafios estruturais que comprometem seu alcance e sua efetividade, apesar das iniciativas governamentais e políticas públicas. Embora programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Brasil Alfabetizado busquem integrar a formação básica com a educação profissional e a alfabetização, a realidade é que muitos desses projetos sofrem com descontinuidade, falta de recursos e má gestão. A ausência de um financiamento robusto e contínuo impede que esses programas se consolidem e se tornem uma alternativa viável para a inclusão educacional de uma parcela significativa da população que foi historicamente marginalizada no acesso à educação.

Outro ponto crítico está relacionado à baixa articulação entre as esferas federais, estaduais e municipais na implementação das políticas para a EJA. A execução dessas ações muitas vezes não dialoga adequadamente com as demandas locais, resultando em currículos pouco adaptados às realidades dos estudantes, que, em sua maioria, são trabalhadores com rotinas intensas e necessidades específicas. A falta de uma abordagem mais contextualizada e integrada pode levar ao desinteresse e ao abandono escolar, perpetuando o ciclo de exclusão educacional e precarização das oportunidades de formação para adultos.

A oferta de Educação a Distância (EaD) como parte das estratégias de ampliação do acesso à EJA, embora apresente avanços tecnológicos, também revela limitações. Em regiões rurais e periferias urbanas, o acesso à internet e a dispositivos tecnológicos é restrito, o que dificulta a participação efetiva dos estudantes. Além disso, a EaD requer uma autonomia de estudo que nem todos os alunos possuem, principalmente aqueles que tiveram pouco contato com o ambiente escolar. Assim, embora a EaD represente uma alternativa importante para atender à diversidade geográfica e temporal dos alunos da EJA, ela precisa ser complementada por políticas de inclusão digital e suporte pedagógico mais robustos.

Por fim, a alfabetização de adultos, uma das ações centrais da EJA, ainda enfrenta um

desafio de longo prazo: o enfrentamento do analfabetismo funcional e o avanço na formação continuada dos alfabetizados. Embora programas como o Brasil Alfabetizado tenham alcançado progressos, a qualidade da formação e o acompanhamento posterior são insuficientes. Muitos alunos conseguem atingir níveis básicos de alfabetização, mas não há garantias de que essa formação inicial será complementada com oportunidades educacionais que permitam sua real inserção social e econômica. A ausência de políticas intersetoriais mais eficazes, que integrem educação, trabalho e assistência social, impede que a EJA cumpra plenamente seu papel de promover o desenvolvimento humano e a cidadania plena.

O Governo Federal do Brasil, mesmo diante dos desafios apresentados, mantém uma série de ações voltadas para a EJA, com o objetivo de ampliar o acesso à educação para pessoas que não puderam completar sua escolaridade em idade regular. Um dos principais programas foi o Proeja, que oferece a possibilidade de os alunos concluírem o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio ao mesmo tempo em que se qualificam para o mercado de trabalho. Essa integração entre Educação Básica e formação técnica visa garantir que os estudantes possam desenvolver competências profissionais que facilitem sua inserção econômica e melhorem suas condições de vida.

Outro programa importante é o Pé de Meia, uma iniciativa que busca alfabetizar adultos e jovens em um modelo de educação flexível, oferecendo conteúdos que mesclam saberes da educação formal com os conhecimentos da vida prática dos alunos. Esse programa é particularmente focado em populações rurais, indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, com o objetivo de aproximar a escola das realidades locais. O Pé de Meia se diferencia por valorizar o saber popular, conectando-o às necessidades de alfabetização e formação básica. O Governo Federal, em parceria com movimentos sociais e lideranças comunitárias, oferece uma educação contextualizada, que respeita os ritmos e as culturas dos estudantes, proporcionando uma experiência educacional mais significativa.

Além dessas iniciativas, o Programa Brasil Alfabetizado continua sendo uma das principais ações voltadas para a alfabetização de jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever. O programa é voltado especialmente para áreas com altos índices de analfabetismo, como regiões rurais e comunidades periféricas, e oferece cursos de curta duração para garantir que esses cidadãos tenham acesso à alfabetização inicial. Entretanto, assim como em outros programas, o Brasil Alfabetizado enfrenta desafios de continuidade, sendo necessária uma maior articulação entre Governo Federal, estados e municípios para garantir que os alunos possam progredir em seus estudos após a alfabetização inicial, evitando que abandonem o sistema educacional.

Enfim, o Governo Federal também tem investido na modalidade de EaD para ampliar o acesso à EJA, especialmente em áreas remotas ou com pouca infraestrutura escolar. A EaD permite que os alunos possam estudar em horários mais flexíveis, conciliando seus estudos com o trabalho e outras responsabilidades cotidianas. No entanto, a falta de inclusão digital e o acesso limitado à internet em regiões mais pobres ainda são grandes obstáculos.

Além disso, o governo promove parcerias com estados e municípios, além de movimentos sociais, para fortalecer programas como o Proeja, o Pé de Meia e o Brasil Alfabetizado, criando diretrizes curriculares e repassando recursos. Contudo, ainda é necessário um esforço contínuo para garantir a manutenção desses programas e a ampliação do acesso à educação de qualidade para todos.

1.3.1 Contribuições de Álvaro Vieira Pinto

Álvaro Vieira Pinto foi um importante educador e pensador brasileiro, com contribuições significativas sobre a educação de adultos. Para ele, a educação é um processo contínuo e deve estar disponível para todas as pessoas, independentemente da idade. Para Pinto (1982), o caráter histórico da educação se expressa de forma dupla, com sentido dialético, já que, de um lado, representa a história individual dos educandos e, de outro, a compreensão da historicidade da educação em cada experiência desses sujeitos. Nesse sentido, considera-se tal experiência como expressão de amplos movimentos que envolvem a materialidade da vida e as divergências que emergem dos modelos de sociedade de acordo com cada espaço e tempo histórico.

No livro *Sete lições sobre a educação de adultos*, Pinto (1982) afirma que a concepção crítica da educação decorre das categorias que definem o modo crítico de pensar, mencionando a objetividade (caráter social do processo pedagógico), concreticidade (caráter vital da educação como transformação do ser), historicidade (educação como processo) e totalidade (educação como ato social que envolve a existência humana, o país, o mundo e os diferentes fatores que agem sobre ele).

Nessa perspectiva, a educação torna-se um processo por meio do qual o ser humano alcança sua essência, um processo constitutivo de sua existência.

Educar para o desenvolvimento é despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade (Pinto, 1960, p. 121).

Em relação à educação de adultos, esse pensamento é conduzido ao adulto, a quem tenciona transmitir conhecimentos como forma de lhe permitir elevar sua condição de indivíduo trabalhador. O processo educativo é histórico não apenas porque ocorre em um determinado tempo, mas por ser um processo de formação do sujeito para um novo saber, seja da cultura, do trabalho ou de sua própria autoconsciência.

O significado dado à educação fica, por sua vez, “[...] organicamente articulado a cada fase vivida pela sociedade, compreendidas, em seu conjunto, a partir de um movimento constante”, nomeado por Pinto (1982, p. 31) como a contínua evolução das comunidades. Assim sendo, a educação, para Vieira Pinto, perpassa pela concepção de homem que se deseja formar, pois ocorre na relação que se dá nas esferas social, cultural, econômica, política e religiosa, com base na realidade histórica de cada sujeito. Esse entendimento de educação contrapõe-se à educação defendida pela elite (Pinto, 1993, p. 36). E, ainda, “[...] a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (Pinto, 2010, p. 31).

Para Vieira Pinto, a educação de adultos é uma forma de garantir o acesso à educação e ao conhecimento para aqueles que não tiveram essa oportunidade no passado, seja por motivos financeiros, sociais ou culturais. Ele acreditava que essa deveria ser uma educação que considerasse a experiência e as vivências dos alunos, valorizando sua cultura e sua história de vida.

Outra característica importante da concepção de Vieira Pinto é sua perspectiva crítica e transformadora. Ele defendia que a educação não deveria ser apenas um processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, uma forma de empoderar os alunos, estimulando-os a questionar e transformar sua realidade social.

Para isso, a educação de adultos deveria estar conectada com as demandas e os desafios da sociedade em que os alunos vivem, preparando-os para participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, Vieira Pinto propunha uma educação que contribuísse para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Em resumo, a concepção de educação de adultos de Álvaro Vieira Pinto está baseada na ideia de que a educação é um processo contínuo e deve estar disponível para todas as pessoas, valorizando a experiência e a cultura dos alunos e promovendo uma perspectiva crítica e transformadora da sociedade.

Vale destacarmos que Pinto (2007), na terceira lição sobre a educação de adultos, ao discutir a consciência crítica e ingênua da educação, faz uma crítica à ideologia da consciência ingênua por “rebaixar o educando à condição de objeto”. Para ele,

[...] educando é o “sujeito” da educação (nunca o objeto dela). Se necessita da ação do outro, o professor, para se alfabetizar, instruir-se, isso não significa que seja o objeto “sobre o qual” o educador atua, e sim unicamente que é componente indispensável de um processo comum, aquele pelo qual a sociedade como um todo se desenvolve, se educa, se constrói, pela interação de todos os indivíduos (Pinto, 2007, p. 64).

Isso nos mostra como Álvaro Vieira Pinto sempre lutou contra a alienação social e cognitiva de uma sociedade oprimida pela lógica do capitalismo e do regime político na defesa do direito e ao acesso ao conhecimento científico emancipador.

1.3.2 A ciência e sua finalidade a partir de Álvaro Vieira Pinto

Álvaro Vieira Pinto apresenta uma abordagem crítica à ciência e ao papel que ela desempenha na existência humana. Em seu livro *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*, o autor enfatiza a importância de uma compreensão mais ampla e contextualizada da ciência e da existência humana (Pinto, 2020).

De acordo com Pinto (2020), a ciência é de extrema importância para a existência humana por diversos motivos, dentre eles:

- a. Compreensão da natureza e do universo: a ciência nos permite compreender melhor a natureza e o universo, desvendando mistérios e ampliando nossa compreensão sobre o mundo que nos rodeia.
- b. Solução de problemas práticos: a ciência é capaz de solucionar problemas práticos que afetam a existência humana, como a cura de doenças, a produção de alimentos e a geração de energia limpa.
- c. Desenvolvimento tecnológico: a ciência é responsável pelo desenvolvimento de tecnologias que melhoram a qualidade de vida das pessoas, como os avanços na área de comunicação, transporte e informática.
- d. Progresso social: a ciência pode contribuir para o progresso social, uma vez que permite a criação de políticas públicas baseadas em dados e evidências científicas.
- e. Autonomia e liberdade: a ciência pode contribuir para a autonomia e a liberdade dos indivíduos, permitindo que eles tenham acesso a informações e conhecimentos que lhes permitem tomar decisões informadas sobre suas vidas.

No entanto, Pinto (2020) enfatiza que a ciência não pode ser compreendida isoladamente da existência humana e que ela é influenciada por fatores sociais e históricos, como a ideologia e as condições materiais em que os cientistas trabalham. Assim, ele destaca a importância de uma abordagem crítica à ciência e ao seu papel na existência humana: “[...] é

essencial refletir sobre as finalidades do trabalho científico e que este deve ser posto exclusivamente ‘a serviço de propósitos humanos, na plena acepção da palavra’” (Pinto, 2020, p. 288).

O autor acrescenta que a reflexão sobre a essência do trabalho científico, especialmente nas condições dos países subdesenvolvidos, é necessária para a “[...] formação da consciência do pesquisador e do pensador e a possibilidade de convertê-lo em instrumento de transformação da existência do povo” (Pinto, 2020, p. 339). Tais reflexões se dedicam a ressaltar a importância do conceito de finalidade no trabalho científico:

Imbuído de tal noção, o cientista sabe que sempre trabalha “para algo”, mas esta formulação exige maior precisão, de sorte a poder ser racionalmente admitida. Dizer “para algo” seria arriscar-se a permanecer ainda preso a um modo abstrato de falar. Na verdade, trabalha sempre “para alguém”, e para obter algum resultado concreto. Ao ter de responder à pergunta interior: “Para quem trabalho e para produzir o quê?” criam-se para a consciência do homem de ciência problemas a que não se pode furtar. Para que tal resposta seja correta faz-se obrigatória uma reflexão mais aprofundada quanto às finalidades do trabalho científico, à apropriação dos produtos que cria, ao efeito social das ideias que gera. Tocamos aqui as questões existenciais e éticas fundamentais relativas à pesquisa científica, e que se resumem em decidir se a ciência deverá ser posta exclusivamente a serviço de propósitos humanos, na plena acepção da palavra, ou se continuará a servir de instrumento de alienação do homem, de expropriação do trabalho, de impedimento à conquista da verdade pela consciência, de engrandecimento e gozo de pequenas frações da humanidade, elites dominantes ou nações poderosas, em detrimento da totalidade restante do gênero humano, submerso no atraso, na ignorância e na miséria. Um certo número de elementos para uma justa resposta a essa pergunta existencial do cientista será possivelmente conseguido com o esclarecimento, que talvez contribuamos para oferecer, com a discussão dos tópicos seguintes deste mesmo tema. Dissemos que os produtos do trabalho científico podem ser classificados em ideais e materiais. Ambos são resultados de operações sobre a realidade, da descoberta das propriedades dos corpos e da ocorrência dos fenômenos (Pinto, 2020, p. 288).

Assim, o autor contribui ao destacar que a ciência “[...] não se produz sem método, e o método não é pensado senão por representantes de algum setor social, que espera se apropriar dos rendimentos do saber, especialmente das pesquisas” (Pinto, 2020, p. 39). O autor afirma ainda que “[...] a reflexão sobre a essência do trabalho científico, nas condições dos países subdesenvolvidos faz-se necessária para a formação da consciência do pesquisador e do pensador e a possibilidade de convertê-lo em instrumento de transformação da existência do povo” (Pinto, 2020, p. 338).

Nesse sentido, as pesquisas devem partir do engajamento em transformar a realidade social, uma vez que “[...] a consciência ingênua é, por essência, aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam. A consciência crítica é, por essência, aquela que tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam” (Pinto, 1960, p. 83).

Nesse exercício da consciência crítica, Pinto (1960) aponta suas categorias

fundamentais como sendo a objetividade, totalidade, racionalidade, atividade, liberdade e nacionalidade, como base para a superação, chegando, assim, à importante consciência crítica de forma sistemática. Essa objetividade permite que as coisas sejam retratadas como elas são, rejeitando qualquer manipulação que distorça a representação do objeto. Essa postura é baseada no reconhecimento de que as realidades naturais e as estruturas sociais existem independentemente e antes de todo conhecimento da mente que as reconhece.

Compreender criticamente tais contextos permite que avancemos na elaboração de estudos relacionados à EJA, uma vez que a modificação de uma realidade social de exclusão, somada à subalternidade imposta a esta modalidade de ensino no campo das políticas públicas, só será possível se buscarmos a desnaturalização do *habitus* convencionado no campo social, por meio da qualificação das pesquisas já desenvolvidas a partir deste escopo de análise.

A efetivação do direito à educação requer estratégias eficazes de enfrentamento dos desafios que se interpõem ao processo de construção dos sistemas educacionais. É totalmente inegável a importância do direito à educação, como direito social, para a formação da cidadania. Como direito declarado em lei a partir de 1934, com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (Brasil, 1934), e, sendo um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido. Para isso, a primeira garantia é que esteja inscrito em uma lei de caráter nacional:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Oliveira (2012) afirma que a declaração do direito à educação tem como princípio a ideia de que todos têm direito a ela. Por mais que se admita que há diferença em sua oferta, esta pode até existir, desde que seja a menor possível. Quando se afirma que todos têm direito à educação, considera-se uma igualdade subjacente a esta declaração:

[...] a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, sendo a responsabilidade do Estado buscá-la incessantemente nas políticas públicas. Assim, todas as circunstâncias que permitam a desigualdade na garantia desse direito devem ser evitadas, por contrariarem a própria ideia de direito (Oliveira, 2012, p. 39).

Pelo exposto, vale ressaltarmos que a Constituição Federal de 1988 permanece como referência fundamental na luta pelo direito à educação, uma conquista importante que reconhece e estabelece mecanismos para a sua garantia. No entanto, o Ensino Fundamental, como um direito, é reconhecido desde 1934, sendo reafirmado como direito público subjetivo em 1988.

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (Cury, 2002, p. 249).

Dessa forma, o direito à educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, sendo esse princípio indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, também, para a reinserção no mundo profissional. Para Cury (2002), a educação é destacada como um direito, e a efetivação da EJA, nesse sentido, contribui para a redução das desigualdades e discriminações, possibilitando uma aproximação entre todos.

Essa universalização da educação escolar de qualidade como um direito é pressuposto civil de uma cidadania universal, sendo o acesso à educação um meio de abertura que propicia ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de reconhecimento como cidadão, que possui em seu caminho muitas opções diferenciadas, além de oportunizar crescente estima de si. Documentos como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), que destaca a importância da educação para a formação dos sujeitos que ficaram ou permanecem à margem da educação, e a Constituição Federal de 1988, apresentam o direito do cidadão brasileiro ao acesso à educação de qualidade:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...].

Art. 208. [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...] (Brasil, 2024a, p. 184-185).

Além de tais garantias, vale ressaltarmos também o direito à diversidade, presente em políticas educacionais como mecanismo de efetivação da justiça social, por meio da inclusão e dos direitos humanos. Isso implica a superação de toda e qualquer prática discriminatória, sendo inegável a sua importância como direito social essencial para a formação da cidadania.

Em se tratando da função social da educação, conforme abordado na Constituição Federal de 1988, Cury (2008, p. 302) afirma que aquela “[...] assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem”.

O fortalecimento de práticas individuais e sociais em favor da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação de violências históricas tão profundas em contextos de desigualdade social como o do Brasil, corrobora o desenvolvimento de pesquisas com foco na modalidade da EJA.

Todo esse movimento de entender essa posição no espaço social traz para os pesquisadores e agentes do campo novos questionamentos, que se tornam força motriz para a luta contra as desigualdades sofridas. Isso propicia que tais pesquisas, quando realizadas junto com seus coletivos, possam contestar as políticas que reafirmam a condição de desiguais, materializando-se em posicionamentos ativistas na defesa, ampliação e garantia do direito à educação de todos.

1.4 DIREITO À EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Pautada no pensamento freireano para a construção dessa transformação social tão almejada no que se refere à EJA, como resultado de estudos, pesquisas e movimentos sociais, faz-se necessário o entendimento da educação como um instrumento de formação de consciências, de problematização de visões de mundo, de desvelamento da realidade e de suas contradições.

Com a criticidade do pensamento de Paulo Freire (1997, p. 35), encontramos um instrumento de “[...] inquietação indagadora como inclinação ao desvelamento de algo”. Isso nos alerta a pensar o sujeito curioso que, na criticidade da reflexão, experimenta o ato político do pensamento. Pensar é, portanto, uma atitude que, nas palavras de Freire (1997, p. 37), representa “[...] profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”.

Freire ainda reflete sobre a questão que envolve a afetividade na EJA. Em sua obra *Pedagogia da autonomia*, o autor ressalta o quanto o aspecto afetivo não pode estar dissociado das experiências dos alunos, por meio de reflexões críticas contínuas sobre o processo educativo (Freire, 2017).

Considerando ainda que uma questão central para Freire (1996, p. 109) é “[...] a educação, especificamente humana, como um ato de intervenção no mundo”, o direito à educação ou a educação como direito são aspectos presentes nas obras desse educador, que ainda se mostram urgentes e tão necessários na realidade brasileira.

Sob a mesma perspectiva, Freire (2019) considera o diálogo fundamental na educação que visa à construção de sujeitos democráticos, partindo da premissa de que a pessoa analfabeta é produtora de conhecimento, e que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 24). O autor defende a ideia de que a alfabetização de adultos deve ocorrer de forma diferenciada, pautada nos círculos de cultura, que, naquele contexto, eram a base da educação popular. Desse modo, tanto o diálogo quanto a interação são considerados princípios

para a garantia da libertação do aluno e do direito à educação básica (Freire, 2019).

As obras de Freire (1996, 2019) possibilitam a reflexão sobre a alfabetização de adultos como ato de conhecimento, ato de criação e também como ato político, ao assinalar que “[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (Freire, 2019, p. 128).

Assim, a educação torna-se a mola propulsora no processo de transformação social da vida e realidade do sujeito, como caminho de ascensão pessoal e profissional. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2019) também destaca a relevância de se desenvolver o trabalho na EJA pautado no desenvolvimento da criticidade, de modo a contribuir para a transformação social. Segundo o autor,

[...] alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de condição histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica de propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda antropologia (Freire, 2019, p. 25).

Essa postura filosófica de questionamento da realidade e do sujeito na própria realidade é, portanto, um elemento fundamental para a compreensão de que os educandos da EJA são sujeitos dotados de um vasto repertório de conhecimentos. Tal afirmação acerca da escola, mesmo que trate de realidades diferentes, refere-se à ideologia dissimulada da classe dominante: “É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (Freire, 1996, p. 141-142).

Nesse sentido, Freire corrobora a compreensão de Bourdieu sobre a escola como território de disputa, bem como o caráter sócio-histórico da educação. Diante disso, torna-se imprescindível desenvolver uma educação capaz de “[...] ajudar na compreensão crítica da realidade, [...] que ajudará também a instauração de um novo pensamento-linguagem” (Freire, 1981, p. 25). Além disso, Freire defende a EJA e o reconhecimento do aluno como sujeito que traz consigo saberes acumulados historicamente, retirando do professor o papel de detentor exclusivo do saber e transferindo ao aluno o papel de construtor e modificador de seus conhecimentos.

Ampliando essas relações possíveis e aproximações entre os teóricos que fundamentam esta tese, Paulo Freire e Pierre Bourdieu analisam a tensão existente entre dominadores e dominados no campo da Educação. No estudo sobre reprodução, Bourdieu e

Passeron (1975, p. 206) enfatizam o poder da ação pedagógica:

O trabalho pedagógico (seja ele exercido pela Escola, por uma Igreja ou um Partido) tem por efeito produzir indivíduos modificados de forma durável, sistemática por uma ação prolongada de transformação que tende a dotá-los de uma mesma formação durável e transferível (*habitus*), isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação.

É importante incluir nessa discussão alguns recortes das ideias de Miguel Arroyo em seu livro *Outros sujeitos, outras pedagogias* (Arroyo, 2014). O autor nos faz refletir que o silêncio, muitas vezes presente em contextos da EJA, vem se rompendo gradativamente. Esses sujeitos estão adentrando no cenário educacional contemporâneo, mostrando-se presentes, existentes e reagindo ao seu ocultamento, às formas de serem pensados e tratados, e de serem subordinados nas relações de poder e dominação. Para o autor: “As categorias mais frequentes com que são vistos, sobretudo no pensamento sociopedagógico, têm sido: marginalizados, excluídos, desiguais, inconsciente. Formas de pensá-los e classificá-los que ocultam formas históricas mais abissais e sacrificiais de segregá-los” (Arroyo, 2014, p. 40).

Considerar esses sujeitos como marginais é reconhecer que a educação, como processo cultural e fenômeno social, por muito tempo legitimou essa condição na vida de cada um desses indivíduos. Afinal, tudo que é marginal vive à margem de algo; nesse caso, um indivíduo marginal vive à margem das questões sociais, culturais, políticas e educacionais de uma sociedade.

Desse modo, o processo de exclusão necessita ser ultrapassado, não só pela garantia de acesso aos bancos escolares, mas também pela luta contra a iniquidade cognitiva, que precisa ser compreendida para além da distribuição mais equitativa do saber científico e do reconhecimento de que toda experiência produz conhecimento (Arroyo, 2005). Essa luta começa com a superação das segregações, evidenciando a advertência de Boaventura Sousa Santos (2008), que nos alerta para o fato de que a injustiça social é acentuada pela injustiça cognitiva.

No entanto, não basta reconhecer a relevância do direito à educação ou pensar em outras pedagogias para esses sujeitos. Faz-se necessário buscar formas efetivas de atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem desses educandos, a partir de sua caminhada histórico-cultural, visando assegurar a todos e todas práticas ricas em significações sociais, que interfiram de forma imediata em suas vidas, provocando transformações reais.

Destacamos, aqui, o caráter transformador dos sujeitos, partindo da perspectiva crítica da realidade, por meio da defesa da educação como uma questão influenciada pela totalidade político-social que a define e que, ao mesmo tempo, é por ela definida.

1.5 FINALIDADES SOCIAIS DA PESQUISA: PONTOS CONVERGENTES EM PIERRE BOURDIEU E ÁLVARO VIEIRA PINTO

A teoria de Bourdieu evidencia conceitos fundantes que contribuem para este estudo, a partir do entendimento do autor acerca da concepção de pesquisa, a qual ressalta a importância da construção controlada e gradual do objeto de investigação, bem como o nível de reflexividade necessário para que o pesquisador possa compreender as influências do mundo social no campo da Educação.

Ainda segundo Bourdieu (2003), para tornar-se um cientista é preciso mais do que conhecer normas e métodos experimentais; é necessário tratar esse processo como um verdadeiro “ofício”, o que demanda um conhecimento prático, um “saber-fazer” que só pode ser alcançado por meio do *habitus*⁴ científico. Para ele, a produção do conhecimento só se finaliza quando a pesquisa elucida todos os elementos que norteiam a investigação e o processo de escrita. Dito de outro modo, o autor esclarece os obstáculos epistemológicos da ciência que contribuem para a produção do conhecimento e para a manutenção da ordem social.

Outra contribuição de Bourdieu parte do entendimento de que os campos⁵ são subespaços estruturados do espaço social, e sua estrutura provém das disputas entre agentes (ou instituições) por bens simbólicos e/ou materiais: “[...] o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital” (Bourdieu, 2011, p. 29). Esses bens simbólicos ou materiais só são percebidos como objeto de interesse por quem faz parte do campo ou por quem pretende nele ingressar.

O autor esclarece ainda que os agentes não se encontram em um espaço neutro; pelo contrário, as relações travadas são complexas e repletas de influências que provêm de diferentes abordagens e interpretações:

[...] para resumir em poucas frases uma teoria complexa, eu diria que cada autor, enquanto ocupa uma posição no espaço, isto é, em um campo de forças [...] só existe e subsiste sob as limitações estruturadas do campo; mas ele também afirma a distância diferencial constitutiva de sua posição, seu ponto de vista, entendido como vista a partir de um ponto (Bourdieu, 1996, p. 64).

⁴ Segundo Bourdieu (2003), o *habitus* não é inato, mas resultante do trabalho lento e progressivo de inculcação no indivíduo dos esquemas assimilados mediante o convívio em sociedade, indo da dimensão simbólica da cultura até a dimensão prática da ação social.

⁵ O campo, por sua vez, sendo uma estrutura estruturante das coletividades, é composto por conjuntos de elementos que se comportam como forças em disputa ou em luta concorrencial. Tais elementos, por sua vez, são estruturas e agentes em constante interação, o que significa que o estado de um campo é resultante (dinâmico) do *momentum* de correlação entre essas forças (Bourdieu, 2001).

Sair desse determinismo e compreender as contradições que envolvem a própria formação do ser, bem como se posicionar criticamente diante da reprodução, são alguns dos maiores desafios em uma sociedade baseada em um contexto de dominação e autolegitimação. Assim, tanto o agente é influenciado pela estrutura objetiva quanto o campo também recebe influências desse agente, que pode mantê-lo ou provocar mudanças. De acordo com essa perspectiva bourdieusiana, *habitus* e campo são estruturas simbólicas estruturadas e estruturantes.

Bourdieu apresenta sua teoria fundada na relação entre agente e estrutura, cuja dialética permite a transformação social e não apenas sua reprodução. O autor reforça também a importância da desejável capacidade coletiva de resistência que os pesquisadores devem ter, mesmo diante das concorrências e dos conflitos que os opõem, para resistir às intervenções tiranas daqueles administradores científicos e seus aliados no mundo dos pesquisadores (Bourdieu, 2004).

Em sua obra *Os usos sociais da Ciência*, Bourdieu (2004) analisa o papel que a ciência possui perante as sociedades e as diversas formas de uso que os sujeitos fazem dela. Desse modo, as práticas científicas não devem ser entendidas como práticas desinteressadas, pois produzem e supõem determinado interesse. Portanto, a razão científica adotada por Bourdieu é vinculada à teoria que expressa, para o campo científico, que a razão é histórica, posicionada dentro do próprio campo científico relacionado à prática que desenvolve (a qual é transitória) *versus* outras epistemologias. Assim, torna-se autorreflexiva, podendo ser crítica de si mesma.

Tanto Álvaro Vieira Pinto quanto Pierre Bourdieu enfatizam que a ciência não pode ser compreendida isoladamente da existência humana e que ela é influenciada por fatores sociais e históricos. Enquanto Vieira Pinto enfatiza a importância de uma abordagem crítica à ciência e ao seu papel na existência humana, Bourdieu destaca a importância de se compreender a ciência como uma prática social e culturalmente situada. Vale destacarmos ainda que o caminho proposto por Vieira Pinto é o da consciência crítica: um instrumento de autonomia e emancipação para o pesquisador que assume a educação como uma preocupação emergente.

Ambos os autores argumentam que a ciência é influenciada por fatores sociais, como a ideologia, a posição social dos cientistas e as condições materiais em que trabalham. Eles também enfatizam que a ciência é uma atividade humana inserida em um contexto social e histórico. Assim, a aproximação entre os dois autores pode ser feita a partir da compreensão da ciência como uma prática social e histórica, influenciada por fatores sociais e culturais. Eles destacam a importância de levar em conta os contextos sociais e históricos em que a ciência é produzida e praticada, bem como a influência dos valores e ideologias dominantes na produção

do conhecimento científico. Portanto, tanto Álvaro Vieira Pinto quanto Pierre Bourdieu destacam a importância de compreender a ciência como uma atividade humana influenciada por fatores sociais e históricos, que, por isso, deve ser analisada de forma crítica e situada em seu contexto social e histórico.

Já Pierre Bourdieu e Paulo Freire possuem perspectivas distintas em relação à ciência e à pesquisa, mas é possível aproximar suas visões em alguns pontos. Enquanto Bourdieu defende a ideia de que a ciência é uma prática social, produzida e influenciada por relações de poder, valores e interesses políticos e econômicos – na qual a produção científica não é neutra e objetiva, mas está permeada por elementos culturais, políticos e ideológicos –, Freire enfatiza a importância da pesquisa como um processo de construção do conhecimento em diálogo com a realidade vivida pelos sujeitos envolvidos. Para ele, a pesquisa deve ser uma atividade crítica e libertadora, que contribua para a transformação social e a superação das desigualdades.

Uma aproximação possível entre Bourdieu e Freire seria enfatizar a importância de compreender a pesquisa como uma prática social e histórica, inserida em um contexto político e econômico específico. Além disso, tanto Bourdieu quanto Freire defendem a necessidade de refletir criticamente sobre a própria prática de pesquisa, levando em conta as relações de poder e os interesses políticos e econômicos envolvidos.

Ambos os autores também destacam a importância da pesquisa como uma ferramenta para a transformação social e a superação das desigualdades, enfatizando a necessidade de levar em conta as realidades vividas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Em síntese, a aproximação entre Bourdieu e Freire em relação à ciência e à pesquisa pode ser feita a partir da compreensão da pesquisa como uma prática social e histórica, que deve ser reflexiva e crítica, considerando as relações de poder e os interesses políticos e econômicos envolvidos. Além disso, ambos destacam a importância da pesquisa como uma ferramenta para a transformação social e a superação das desigualdades.

1.6 A PERSPECTIVA ÉTICO-ONTOEPISTEMOLÓGICA, POSICIONAMENTO ATIVISTA TRANSFORMADOR E PESQUISA ENGAJADA

Nesta seção, trazemos as contribuições de Stetsenko (2021, 2022), que define a ético-ontoeπισtemologia como a unidade entre ser-saber-fazer. A autora propõe também uma abordagem sistêmico-dialética, designada “Posicionamento Ativista Transformador” (PAT). Segundo Stetsenko (2019), esse posicionamento relaciona-se à mudança de postura, na qual saber, ser e fazer possibilitam assumir uma atitude ativista e, dessa forma, uma prática

transformadora agentiva “[...] destinada a alcançar objetivos éticos radicais, como igualdade e justiça” (Stetsenko, 2019, p. 3, tradução nossa). Dessa maneira, a proposta de ético-ontopistemologia da autora aproxima-se do conceito de PAT, em que o *ethos* de adaptação e quietismo político é dialeticamente substituído por um *ethos* de transformação e centralidade filosófica de ativismo como luta por um mundo melhor (Mainardes, 2022).

Assim, a ontopistemologia transformadora exige um posicionamento que permita o diálogo com o futuro, no qual as atividades presentes, desenvolvidas também na área da pesquisa e produção de conhecimento, possam desencadear mudanças reais, bem como propiciar o reconhecimento da luta permanente e contínua no campo pesquisado. Ainda, para a autora, ciência e pesquisa não têm o intuito apenas de evidenciar o mundo como “ele é”, mas, sim, “[...] para estabelecer e determinar o que deve e pode ser feito, inclusive por meio de investigações e de pesquisas” (Stetsenko, 2021, p. 26). Nessa perspectiva, a ético-ontopistemologia toma como base os “[...] interesses, motivações, aspirações, emoções e agendas sociopolíticas” (Stetsenko, 2021, p. 21), configurando um “[...] estudo científico politicamente comprometido e moralmente engajado [...]” (Stetsenko, 2021, p. 22).

Fica evidente, aqui, a unidade ontopistemológica da produção de conhecimento, uma vez que o caminho de tal produção é permeado por mediações que colocam em suspensão a vida cotidiana fenomênica. Entretanto, o objetivo é retornar a ela, após o conhecimento de sua essência, para realizar intervenções que possibilitem saltos qualitativos na realidade investigada (Masson, 2022).

A forma como concebemos a sociedade, os seres humanos e a educação, tanto no ponto de partida quanto no de chegada do processo de produção de conhecimento fundamentado em uma perspectiva filosófica, determina se haverá ou não intervenção na realidade. Com base nesse entendimento, ao desenvolver sua abordagem crítica da educação, Stetsenko (2021) considera a educação uma forma de produção cultural e social. Nesse sentido, ela enfatiza a importância do direito à educação como um mecanismo para garantir a igualdade social e a justiça educacional. Para a autora, a educação deve ser vista como uma prática social intimamente ligada ao contexto cultural e social em que ocorre. Stetsenko (2021) argumenta ainda que a educação não pode ser encarada como uma atividade neutra ou universal, mas, sim, como um processo moldado por diferentes interesses e poderes.

Dessa forma, a abordagem de Stetsenko (2021) destaca a importância do direito à educação como uma garantia de que todos tenham acesso a uma educação de qualidade que leve em consideração as diferentes culturas e experiências dos alunos. Assim, a educação deve ser vista como um direito humano fundamental, garantido a todos, independentemente de

origem social, cultural ou econômica. Além disso, Stetsenko (2019) enfatiza a relevância da educação crítica como forma de garantir que os alunos possam questionar as estruturas sociais e culturais que moldam suas vidas. A educação deve ajudar os alunos a desenvolverem uma consciência crítica das relações sociais.

Em nossa perspectiva, há diversas interrelações entre os autores selecionados para configurar o referencial teórico desta tese. Bourdieu (2004), em sua obra, enfatiza a importância de compreender a produção do conhecimento científico como uma prática social e culturalmente situada, em que relações de poder, valores e interesses políticos e econômicos estão presentes. Ele argumenta que a prática científica deve ser reflexiva e crítica em relação a si mesma, considerando as relações de poder envolvidas e a responsabilidade social dos cientistas.

Já Pinto (2020) também enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica da ciência, buscando entender as condições históricas e sociais que levaram à produção do conhecimento científico e suas implicações na existência humana. Ele argumenta que a ciência deve ser analisada por sua capacidade de contribuir para a emancipação humana e a construção de uma sociedade mais justa.

Freire (2000), por sua vez, destaca a importância da pesquisa como um processo de construção do conhecimento em diálogo com a realidade vivida pelos sujeitos envolvidos. Ele defende que a pesquisa deve ser uma atividade crítica e libertadora, que contribua para a transformação social e a superação das desigualdades.

Dessa forma, podemos dizer que a relação entre Pierre Bourdieu, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire com a ético-ontoepistemologia reside na compreensão da produção do conhecimento como uma prática social e culturalmente situada, em que a reflexividade e a responsabilidade social são fundamentais para a construção de uma ciência mais ética e justa. Essa abordagem destaca a importância da compreensão das relações entre o ser humano, o conhecimento e a realidade de forma integrada e crítica, em busca da transformação social.

De diferentes formas, Stetsenko, Bourdieu, Freire e Vieira Pinto abordam as relações entre o conhecimento, a cultura e a transformação social. Stetsenko fundamenta-se em uma teoria do desenvolvimento humano que enfatiza a importância da cultura e do contexto social na formação do sujeito e na construção do conhecimento (teoria de Vygotsky). Ela argumenta que a cultura é um processo dinâmico e em constante transformação, que deve ser entendido em sua complexidade e diversidade:

O desenvolvimento humano não é um processo individual e isolado, mas é profundamente enraizado nas práticas sociais e culturais em que os indivíduos estão

inseridos. A construção do conhecimento é influenciada pelas relações sociais e pelas estruturas de poder que existem em uma determinada sociedade (Stetsenko, 2016, p. 44).

Bourdieu (2004), por sua vez, enfatiza a importância das relações de poder na produção do conhecimento e na vida social, argumentando que as hierarquias sociais são reproduzidas e perpetuadas por meio de práticas simbólicas, como a linguagem e os discursos, que são construídos e reproduzidos por atores sociais situados em posições de poder:

O conhecimento científico não é neutro, mas é construído em um contexto social e histórico específico, permeado por relações de poder que afetam a produção, a disseminação e a recepção do conhecimento. A ciência é uma forma de poder que é utilizada para legitimar as desigualdades e hierarquias sociais (Bourdieu, 2004, p. 24).

A partir dessas perspectivas ético-ontopistemológicas, torna-se viável a realização deste estudo para a compreensão das ações desenvolvidas a partir de pesquisas e investigações neste campo, com vistas à efetivação da garantia da educação como direito nas pesquisas em EJA.

As contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica permitem compreender como as questões éticas, ontológicas e epistemológicas se relacionam e influenciam a produção de conhecimento. Na presente pesquisa, a preocupação com as questões ético-ontopistemológicas contribui para a qualificação da pesquisa sobre o espaço da EJA nos PPGes:

- a) Ética: O que significa engajar-se na pesquisa sobre EJA? As pesquisas sobre EJA têm contribuído para a melhoria na oferta, permanência e sucesso dos alunos da EJA? As pesquisas têm contribuído para a melhoria das práticas de EJA (projetos, propostas curriculares, materiais pedagógicos)?
- b) Ontologia: Como compreender a natureza da EJA e das pessoas que participam e pesquisam sobre esse campo, considerando que se trata de um público diverso, com diferentes experiências de vida e trajetórias educacionais? Qual é a concepção de realidade dos pesquisadores de EJA?
- c) Epistemologia: Como produzir conhecimento de forma confiável e válida sobre a EJA, considerando as particularidades desse campo e os desafios que ele apresenta para a pesquisa?

Dito isso, no capítulo a seguir, apresentamos a revisão de literatura sobre a produção de conhecimento no campo da EJA, com destaque para a análise de teses, dissertações e artigos acadêmicos entre 2000 e 2021.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CAMPO DA EJA

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

(Paulo Freire)

Este capítulo tem como objetivo apresentar a revisão de literatura, que inclui teses, dissertações e artigos que tratam da produção de conhecimento e de pesquisas/reflexões sobre a produção de conhecimento no campo da EJA. Partimos do pressuposto de que a “[...] revisão de literatura pode contribuir para a identificação de tendências, de características e de lacunas em torno de um determinado objeto de estudo”, como indicado por Soares (2018, p. 2), elemento importante para o avanço da produção do conhecimento desenvolvida sistematicamente.

2.1 PERCURSO DE SELEÇÃO E ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A revisão da literatura é um componente importante para o avanço da criação de conhecimento, que defendemos precisar ser feita de forma sistemática. Assim, a partir da revisão da literatura, foi possível identificar a atuação de alguns agentes por meio da produção de conhecimento da pesquisa, reconhecendo aqueles que podem contribuir para a maior compreensão deste objeto de estudo.

Esta revisão partiu de um levantamento sobre pesquisas e publicações nos seguintes repositórios: SciELO, Educ@, *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), Portal de Periódicos CAPES, Catálogo de Dissertações da Capes e Google Acadêmico. As palavras-chave utilizadas foram: EJA, luta social, ativismo; EJA + campo de pesquisa; EJA + militância; EJA + revisão de literatura. O levantamento inicial permitiu a identificação de um total de 40 pesquisas, sendo dez teses, dez dissertações e 20 artigos.

Entre os critérios para a seleção das pesquisas, optou-se pela escolha daquelas que abordavam questões relativas à pesquisa de produções na EJA de forma explícita nos títulos dos trabalhos inicialmente. No entanto, tal seleção foi refinada pela leitura dos resumos, entendendo que trabalhar com revisão sistemática da literatura exige critérios bem definidos na seleção e no descarte dos materiais encontrados.

Após o refinamento, foram incluídos na revisão de literatura 30 trabalhos, sendo quatro teses, seis dissertações e 20 artigos que atendem aos critérios de inclusão definidos, a saber:

abordam temáticas relacionadas à pesquisa e produção de conhecimento em EJA. A lista completa dos trabalhos incluídos encontra-se no Quadro 8 do Apêndice A.

Vale ressaltarmos que ainda existe um número significativo de trabalhos disponíveis que tratam sobre a EJA ressaltando outras áreas. No entanto, o número de trabalhos que exploram aspectos relacionados à pesquisa e à produção de conhecimento em EJA ainda é reduzido. Em particular, observa-se a necessidade da realização de pesquisas mais amplas que abordem o campo acadêmico da EJA em todas as suas dimensões. Na presente pesquisa, a intenção é explorar os aspectos relacionados à EJA na Pós-Graduação em Educação.

A Tabela 1 apresenta os trabalhos incluídos na revisão de literatura.

TABELA 1 – Quantitativo de trabalhos incluídos na revisão de literatura (2000-2021)

Natureza	Autores/ano	Total
Teses	Abreu (2018); Cunha Júnior (2017); Mecheln (2021); Ribeiro (2014); Soares (2013).	5
Dissertações	Barros (2021); Bobek (2019); Moreira (2021); Pimenta (2017); Ribeiro (2009); Santos e Silva (2020).	6
Artigos	Abreu e Laffin (2020); Conzatti e Davoglio (2016); Guimarães e Quissini (2020); Laffin e Gaya (2013); Laffin e Sanceverino (2020); Machado (2000); Mecheln e Laffin (2019); Meyer <i>et al.</i> (2018); Moura e Ferreira (2018); Musial e Araújo (2022); Oliveira <i>et al.</i> (2020); Paiva, Haddad e Soares (2019); Paz e Ribeiro (2024); Simas e Sá (2018); Sanceverino e Laffin (2021); Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020); Silva e Campos (2018); Soares (2013); Soek e Haracemiv (2018); Tassinari, Leite e Campos (2018); Viñal Junior, Miranda e Pereira (2021).	21
Total		32

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados no portal Periódicos CAPES.

Os trabalhos incluídos na revisão de literatura foram organizados em quatro categorias (Tabela 2).

TABELA 2 – Trabalhos incluídos na revisão de literatura, por categoria (2000-2024)

Categoria	Autores/ano	Total
Pesquisas sobre produção acadêmica de EJA: revisões de literatura	Barros (2021); Bobek (2019); Cunha Júnior (2017); Guimarães e Quissini (2020); Laffin e Sanceverino (2020); Machado (2000); Moreira (2021); Musial e Araújo (2022); Oliveira <i>et al.</i> (2020); Paz e Ribeiro (2024); Pereira, Oliveira e Ferreira (2019); Ribeiro (2009); Ribeiro (2014); Sanceverino e Laffin (2021); Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020); Silva e Campos (2018); Soek e Haracemiv (2018); Tassinari, Leite e Campos (2018); Viñal Junior, Miranda e Pereira (2021).	20
Espaços de discussão sobre EJA: grupos de pesquisa, fóruns	Mecheln e Laffin (2019); Moura e Ferreira (2018); Paiva, Haddad e Soares (2019); Viñal Junior, Miranda e Pereira (2021).	4
Estudos sobre a EJA como campo acadêmico	Abreu (2018); Abreu e Laffin (2020); Conzatti e Davoglio (2016); Laffin e Gaya (2013); Mecheln (2021); Santos e Silva (2020).	6
EJA e prática social	Pimenta (2017); Soares (2013).	2
Total		32

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados no portal Periódicos CAPES.

A primeira categoria, designada “Pesquisas sobre produção acadêmica de EJA: revisões de literatura”, contempla produções acadêmicas, com destaque para uma tese que apresenta a pesquisa intitulada *Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso* (Cunha Júnior, 2017), que procurou compreender como são formados os professores que atuam na educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile. Podemos apontar que, muito embora a tese tenha discutido a comparação entre duas regiões geográficas, ressalta incidências que afirmam o reconhecimento histórico da modalidade presente no discurso retórico do Estado, mas que, em nenhum dos dois países, esse reconhecimento tem se traduzido em vontade política, tampouco em prioridade traduzida em ações e compromissos assumidos na agenda educativa de ambos os países.

Esta tese corrobora as duas dissertações intituladas *As pesquisas em Educação de Jovens e Adultos produzidas em Santa Catarina: um estudo de teses e dissertações* (Bobek, 2019), que versou sobre pesquisas (teses e dissertações) acerca da EJA no estado de Santa Catarina, realizadas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e *Dimensões teórico-metodológicas das pesquisas sobre políticas educacionais para EJA no Brasil: análise de teses e dissertações (2009-2019)* (Barros, 2021), que fez uma análise das dimensões teórico-metodológicas das teses e dissertações sobre políticas educacionais para a EJA, desenvolvidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 2009 a 2019, considerando a configuração do Estado, das políticas sociais e das políticas educacionais para a EJA.

As pesquisas evidenciam que, embora a EJA esteja assegurada como dever do Estado nos dispositivos legais – que preveem a garantia do direito à educação desde a infância até a fase adulta –, na prática, esse direito muitas vezes não é atendido. Isso reforça a necessidade de um olhar crítico sobre as políticas públicas e sua efetivação, para garantir o acesso e a permanência dos sujeitos ao longo de toda a vida escolar.

A discrepância entre o que é garantido pela legislação e o que ocorre na prática em relação ao direito à educação, particularmente na EJA, é profundamente enraizada em questões de oferta insuficiente, financiamento inadequado e desigualdade regional. Esses fatores impedem que muitos adultos e jovens tenham acesso ao ensino de qualidade. Por exemplo, o Censo Escolar de 2021 indica uma queda significativa no número de matrículas na EJA (Inep, 2023a), enquanto o Fórum Nacional de Educação aponta que os recursos destinados a esse segmento são insuficientes para cobrir a demanda, agravando a situação de superlotação e falta de materiais (Inep, 2023a).

A desigualdade entre as regiões brasileiras é notável. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram ainda que as regiões Norte e Nordeste, historicamente menos favorecidas, enfrentam maiores desafios na oferta de EJA e nas taxas de analfabetismo (Inep, 2023a), evidenciando uma necessidade urgente de políticas públicas mais inclusivas e eficazes para promover a equidade educacional. Isso demonstra que, embora o direito à educação esteja previsto nos dispositivos legais, sua efetivação esbarra em barreiras políticas e estruturais que devem ser superadas para garantir a educação como um direito para todos ao longo da vida.

Nesse sentido, torna-se relevante destacarmos que o Estado nem sempre atua na defesa dos interesses coletivos e, muitas vezes, representa apenas os interesses econômicos das classes dominantes, como já apontado por Bourdieu (1998). Contudo, Bourdieu (2014) também afirma que o papel da ciência serve para desconstruir a crença de que o Estado é o único vilão ou responsável pelo bem comum:

[...] o Estado, no sentido de “conjunto de serviços de uma nação”, é que faz o Estado no sentido de “conjunto de cidadãos com uma fronteira” [...] consiste em fazer como se o Estado-nação, o Estado como população organizada, existisse primeiro, ao passo que a tese que eu gostaria de avançar e pôr à prova, de uma espécie de história da gênese do Estado em duas ou três tradições, é a ideia inversa [...] (Bourdieu, 2014, p. 66).

Assim, quando o autor afirma que “o Estado, no sentido de ‘conjunto de serviços de uma nação’, é que faz o Estado no sentido de ‘conjunto de cidadãos com uma fronteira’”, ele está sublinhando o caráter processual e relacional da construção do Estado. Dito de outro modo, é por meio da ação desses serviços, que incluem os agentes que os comandam e administram, que o Estado-nação se consolida como uma realidade palpável para os seus cidadãos. Nesse contexto, a responsabilização vai além do simples ato de atribuir culpas ou méritos, mas implica compreender o papel dos agentes no exercício e na perpetuação do poder, e como esses agentes são prejudicados para a gênese e transformação contínua do próprio Estado.

Portanto, ao abordar o campo do poder, Bourdieu nos oferece uma lente crítica para entender que o Estado não é uma entidade monolítica, mas, sim, o resultado de práticas sociais e políticas de agentes específicos, cujas ações têm consequências diretas na organização e no funcionamento da sociedade. A crítica de Bourdieu é uma chamada à reflexão sobre a responsabilidade dos indivíduos e grupos que operam nesse campo, que não podem ser vistos como meros executores de políticas, mas, sim, como agentes que exercem poder e, consequentemente, moldam a estrutura do próprio Estado.

Vale destacarmos que, nessa mesma categoria, “Pesquisas sobre produção acadêmica

de EJA”, foram localizados 11 artigos que discutem diferentes temáticas envolvendo o campo da EJA, como mostra o Quadro 1.

QUADRO 1 – Artigos selecionados na categoria “Pesquisas sobre produção acadêmica de EJA”

Autores	Tema
Musial e Araújo (2022); Paz e Ribeiro (2024); Sanceverino e Laffin (2021); Viñal Junior, Miranda e Pereira (2021).	Apresenta balanços do estado do conhecimento da produção acadêmica de EJA nas pesquisas.
Ribeiro (2009)	Apresenta um balanço de teses e dissertações a partir dos resumos do banco de teses da Capes de 1999 a 2006.
Silva e Campos (2018)	Formação de professores para a inclusão escolar.
Simas e Sá (2018)	Produções relacionadas à EJA, apresentadas nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs)
Meyer <i>et al.</i> (2018)	Levantamento de dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2015, na linha de pesquisa Ensino e Formação de Formadores, do PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no campo da EJA.
Tassinari, Leite e Campos (2018)	Analisa as principais contribuições e limitações das teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) com foco na EJA
Moreira (2021)	Mapeamento das produções acadêmicas sobre egressos da EJA nos PPGEs, com foco específico nos trabalhos inscritos no Grupo de Trabalho 18 (GT18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no banco de Teses e dissertações da CAPES de 2006 a 2017.
Abreu e Laffin (2020)	Fundamentos teórico-metodológicos que embasam os estudos sobre a aprendizagem e os autores recorrentes na trajetória de pesquisa no campo da EJA.
Machado (2000)	Pesquisa bibliográfica da produção de dissertações e teses sobre a EJA, defendidas entre 1986 e 1981.
Soek e Haracemiv (2018)	Produções científicas sobre a modalidade com foco na evasão e/ou a expulsão escolar.
Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020)	Estado do conhecimento das pesquisas no campo da EJA no e do Estado do Paraná, a partir do banco de dados de teses da Capes no período de 1999 a 2017.
Guimarães e Quissini (2020)	Teses de doutoramento apresentadas publicamente em universidades portuguesas, entre 2000 e 2018.
Sanceverino e Laffin (2021)	Estado do conhecimento da produção acadêmica <i>stricto sensu</i> da educação de pessoas jovens e adultas, desenvolvida no estado do Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no portal Periódicos CAPES.

Os trabalhos incluídos aqui indicam que há necessidade de maior fortalecimento do campo, assinalado pelos diferentes objetos de estudo dos agentes pesquisadores dessa modalidade. Embora haja esforços para a efetivação de uma política que atenda às demandas desse público, existe ainda uma grande lacuna para sua concretização.

Isso se evidencia no artigo *Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES* (Musial; Araújo, 2022), que faz uma análise dos artigos publicados nos últimos 20 anos (2000-2019), evidenciando algumas

limitações conceituais e metodológicas, mas também avanços importantes no campo das políticas públicas de/para a EJA, principalmente a partir dos anos 2000.

A pesquisa ressalta também o período em que Jair Messias Bolsonaro assumiu a presidência da República, em 2019, momento em que não houve nenhuma proposta para essa modalidade, mas, sim, retrocessos, como já pontuado, ao extinguir, em seu primeiro mês de governo, a Secadi. Essa secretaria era responsável, entre outras modalidades, pela EJA. Em substituição à Secadi, foram criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, que não contemplavam as especificidades da EJA.

Ao refletir sobre a Resolução nº 1/2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA, à BNCC e à EJA a Distância (Brasil, 2021), verifica-se que o referido documento recebeu críticas contundentes da comunidade acadêmica. Essas críticas foram representadas pelo GT18 – “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” da ANPED, destacando o pouco diálogo com que foi construído, além da concepção equivocada de EJA, distante de uma perspectiva democrática, emancipatória e inscrita no campo do direito (ANPED, 2020; Brasil, 2021).

Pudemos verificar neste levantamento também que, no período de 20 anos (2000-2019), houve um acréscimo no quantitativo de publicações sobre a EJA, aliado ao contexto político, econômico e social do período. Destacam-se as regiões Sudeste e Sul com maior número de publicações, dado o número de PPGEs presentes nessas regiões.

Esse estudo apresenta ainda os autores com maior número de pesquisas e seus objetos de estudo, as categorias e temáticas envolvidas, bem como suas possíveis contribuições no campo da EJA. Fica evidente que, entre os pesquisadores, é consenso a necessidade de ampliar a discussão em torno de um “novo pacto federativo” que venha afirmar a oferta da EJA, compreendida até aqui de forma marginalizada entre as ofertas da Educação Básica, pois sofre os reflexos da invisibilidade social identificada no decorrer desta pesquisa.

O artigo intitulado *EJA: revisão sistemática da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial*, de Tassinari, Leite e Campos (2018), teve como objetivo descrever e analisar as principais contribuições e limitações das teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial com foco na EJA, com base nos resumos das publicações do programa. Os autores apontam que encontraram três dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado sobre a temática investigada, indicando que a EJA ainda é pouco estudada nesse programa e que a maioria dos estudos trata dos estudantes da EJA matriculados no Ensino Fundamental I, sendo possível elencar lacunas existentes nessas produções.

Já a dissertação de Ribeiro (2009), intitulada *Estado do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006)*, faz um balanço de teses e dissertações a partir dos resumos do banco de teses da Capes de 1999 a 2006, totalizando 594 trabalhos. Esse levantamento buscou abordar inúmeras questões: os principais centros de produção acadêmica; quais instituições produzem mais (públicas ou privadas); a localização geográfica dessas produções; a periodicidade e a proporção entre teses e dissertações, entre outras. Essa análise privilegiou ainda pesquisas que ocorrem em torno do eixo de políticas educacionais, bem como uma análise da trajetória histórica e política da EJA no Brasil, a partir das discussões dos atores envolvidos.

O trabalho intitulado *A produção acadêmica sobre egressos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2006-2017)*, de Moreira (2021) mapeou e analisou as produções acadêmicas sobre egressos da EJA nos PPGEs, com foco específico nos trabalhos inscritos no GT18 da ANPED e no banco de teses e dissertações da Capes de 2006 a 2017. A pesquisa buscou sustentação teórica em autores contemporâneos e destacou o número reduzido de produções identificadas sobre o tema nesse levantamento, apontando uma lacuna nesse campo de pesquisa. Emerge ainda a necessidade de olhar com mais efetividade para as políticas públicas que englobam os jovens e adultos que frequentam a EJA.

Já Ribeiro (2014), em sua tese intitulada *Estado da Arte da Pesquisa em Educação Matemática de Jovens e Adultos: um estudo das Teses e Dissertações defendidas no Brasil na primeira década do século XXI*, analisou as tendências temáticas e metodológicas da pesquisa brasileira no contexto da Educação Matemática para Jovens e Adultos, bem como suas contribuições e implicações para as práticas educativas e para a pesquisa nesse campo. O trabalho destaca a relevância dessa área, enfatizando a necessidade de novos estudos e da continuidade e aprofundamento das investigações já realizadas. Ribeiro (2014) teve como objetivo produzir conhecimentos que ajudem educadores e professores que ensinam Matemática na EJA a desenvolver seu trabalho pedagógico de forma a atender às características socioculturais dos educandos.

Outro artigo incluído nessa categoria, intitulado *Revisão sistemática de literatura acerca da produção do conhecimento na EJA* (Paz; Ribeiro, 2024), apresenta uma análise detalhada das publicações sobre a EJA entre 2018 e 2023. O estudo identificou tendências e lacunas nas abordagens pedagógicas, currículos e formação docente voltadas para essa modalidade. Os autores verificaram o que tem sido publicado sobre a produção do conhecimento na EJA, com ênfase nas metodologias adotadas para a construção de saberes aplicáveis ao cotidiano dos educandos. Os artigos foram selecionados por meio de bases da

Capes, usando os descritores “Conhecimento” e “Educação de Jovens e Adultos”. Após critérios de elegibilidade, 49 artigos foram analisados, dos quais 67,3% abordam ensino e aprendizagem na EJA, 16,35% tratam da formação de professores e 16,35% discutem currículos relacionados à EJA.

Por fim, o artigo intitulado *Produção do conhecimento e resistências na área da educação: contribuições do único Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos No Brasil* (Viñal Junior; Miranda; Pereira, 2021) aborda uma análise crítica da produção de conhecimento no campo educacional, com um foco específico em práticas de resistência frente às políticas educacionais hegemônicas. A pesquisa, sustentada por uma abordagem qualitativa, investigou como as práticas de pesquisa e as produções acadêmicas na área da Educação têm sido influenciadas por diretrizes institucionais e normativas, especialmente em contextos que envolvem a EJA.

Especificamente para a EJA, o estudo de Viñal Junior, Miranda e Pereira (2021) argumenta que as políticas públicas frequentemente negligenciam as necessidades específicas desse público. A pesquisa contribui ao propor estratégias para fortalecer a EJA, sugerindo um currículo que considere a diversidade de experiências e saberes dos estudantes adultos. Além disso, discute formas de resistência, tanto no campo acadêmico quanto no contexto escolar, evidenciando que tais práticas podem ser uma resposta às imposições neoliberais que tendem a moldar a educação de acordo com interesses mercadológicos. Os resultados apontam que a resistência é possível por meio de práticas pedagógicas que valorizem o contexto local e a inclusão social.

A categoria “Espaços de discussão sobre EJA: grupos de pesquisa, fóruns” trata de espaços onde a EJA é estudada e onde se ampliam as discussões que podem promover ações em defesa desse direito para sujeitos excluídos do processo escolar. Esses espaços são ocupados por pesquisadores que lutam pelo reconhecimento da EJA como um direito. Foram elencados quatro artigos, sendo um deles *Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos* (Paiva; Haddad; Soares, 2019), que destaca a evolução das pesquisas e políticas externas à EJA, contextualizando o papel das pressões sociais, movimentos e lutas coletivas que alicerçaram o reconhecimento da educação como um direito para todos, especialmente após a Constituição de 1988.

Esses aspectos são centrais para esta tese, pois permitem entender como a pesquisa e a prática em EJA foram construídas em um contexto histórico e político que se reflete diretamente nas discussões contemporâneas sobre políticas públicas educacionais e suas práticas. O artigo também menciona a criação do GT18 na ANPED, que formalizou o campo da

EJA na pós-graduação, impulsionando pesquisas que analisam tanto as práticas pedagógicas quanto as políticas educacionais e sua relação com os direitos sociais e a cidadania. Assim, esse corpus serve de base para argumentar como as discussões sobre a EJA nas pesquisas de pós-graduação reverberam na luta pela implementação de políticas inclusivas e no desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, mostrando como o reconhecimento e a formalização do campo da EJA nos PPGEs refletem um avanço nas discussões sobre o direito à educação para todos.

Já o texto *Educação de Jovens e Adultos: a implementação dos fóruns de EJA em Mato Grosso* (Moura; Ferreira, 2018) faz uma análise da implementação do Fórum da EJA durante a década de 1990, visando pensar encaminhamentos a serem levados para a V Confintea⁶. O artigo contribui significativamente para a construção desta tese ao fornecer uma análise detalhada de como esses fóruns ajudaram a estruturar políticas públicas e práticas pedagógicas. A criação dos fóruns de EJA, especialmente a partir da década de 1990, reflete um movimento social forte e organizado que busca consolidar o direito à educação, conforme previsto pela Constituição de 1988.

O processo de articulação e mobilização, descrito no texto, ilustra como os espaços de debate, como os fóruns regionais e nacionais, são fundamentais para a implementação de políticas de EJA e para a formação contínua dos educadores. A participação em eventos como a V Confintea e o surgimento de fóruns estaduais e nacionais demonstra como essas redes contribuem para fortalecer o direito à educação e resistir à marginalização que a modalidade EJA historicamente enfrenta.

Assim, esse *corpus* oferece um exemplo concreto de como a luta pela EJA ocorre em diferentes níveis, desde o local até o internacional, reforçando a importância da participação ativa de diversos atores sociais na definição e implementação de políticas públicas inclusivas. O papel dos Fóruns de EJA como espaços de intercâmbio de saberes e práticas sublinha a necessidade de construir políticas educacionais de forma colaborativa, considerando as especificidades regionais e as demandas sociais.

Outro artigo, intitulado *Grupos de Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos: panorama brasileiro* (Mecheln; Laffin, 2019), realizou uma análise de natureza bibliográfica e pesquisa documental, destacando a interação entre ciência e militância, entre o estudo

⁶ A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos ocorreu na cidade de Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. É um evento intergovernamental realizado, desde 1949, com intervalos de 11 ou 12 anos. O Quadro 9 do Apêndice B contextualiza essas conferências.

acadêmico e a prática social. Por fim, o artigo *Produção do conhecimento e resistências na área da educação: contribuições do único Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos no Brasil* (Viñal Junior; Miranda; Pereira, 2021) examinou as pesquisas desenvolvidas pelo MPEJA⁷, ressaltando-o como espaço de produção e difusão do conhecimento e de fomento a ações de enfrentamento que impactam os diferentes Territórios de Identidade da EJA na Bahia.

Nesse artigo, pudemos identificar grandes esforços para o fortalecimento de espaços efetivos de articulação, mobilização e reflexão sobre as políticas públicas voltadas à EJA, contribuindo para a discussão e proposição de novos rumos para essa modalidade. Esses aspectos reforçam a importância de motivar os sujeitos da EJA e aprofundar o conhecimento para que se tornem mais engajados e ativistas na defesa e luta pela modalidade.

O artigo destaca, ainda, que o MPEJA é o único programa de Mestrado que se concentra especificamente na discussão por meio de três linhas de pesquisa, com ações voltadas à formação docente, importantes para o trabalho com pessoas da EJA, considerando suas necessidades, especificidades, experiências, individualidades, complexidades e potencialidades.

Nesta segunda categoria, os trabalhos analisaram os espaços de debate sobre a EJA, a produção de conhecimento resultante das pesquisas realizadas por seus agentes e as ações voltadas ao público jovem e adulto. Essas análises também abarcam a compreensão de questões relativas ao aprendizado, ao exercício da cidadania, à luta por direitos e à busca por justiça social.

Entre os trabalhos incluídos, observa-se uma preocupação constante em responder como os movimentos sociais e as ações coletivas reconhecem a educação oferecida à demanda atendida. Além disso, essas pesquisas buscaram identificar como esses ideais podem refletir em resultados positivos, capazes de inspirar novas formas de pensar e organizar a sociedade.

A categoria denominada “Estudos sobre a EJA como campo acadêmico” reflete a importância do reconhecimento da EJA como um campo de produção ou como área de conhecimento, evidenciado pelo crescimento das produções e pela diversidade de temas que atravessam essa área de pesquisa e atuação. Essa categoria reúne três artigos, uma dissertação e duas teses, abordando temas como a formação de professores para a EJA, os sujeitos da EJA

⁷ O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) visa a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da EJA, atendendo às demandas sociais e profissionais.

no Brasil, a pesquisa como compreensão do entendimento sobre a EJA e a EJA como campo teórico com especificidades e desafios próprios.

A tese *Bases epistemológicas no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil* (Abreu, 2018) e o artigo *A Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisas e de epistemologias* (Abreu; Laffin, 2020) destacam a necessidade de reconhecer a EJA como um campo de produção teórica ou uma área de conhecimento. A modalidade, ao longo de sua história, apresenta uma vasta produção de conhecimentos, frequentemente concentrados e sustentados por docentes e pesquisadores vinculados a Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil e em outros países.

A tese considera a EJA como um campo específico de práticas, cujo desenvolvimento tem como fundamento bases epistemológicas próprias. Ressaltamos que as pesquisas que abordam a EJA como objeto de estudo, em sua maioria, não priorizam discussões sobre as bases epistemológicas presentes nesse campo, concentrando-se, geralmente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a EJA. Isso ocorre, muitas vezes, em detrimento da construção de concepções ou bases epistemológicas que sustentem essas práticas. Além disso, os autores consideram tímida a produção acadêmica sobre as bases epistemológicas da EJA, afirmando que se vive um “recuo epistemológico” (Moraes, 2003 *apud* Abreu; Laffin, 2020) nas investigações que tratam das concepções teóricas que fundamentam essa modalidade no Brasil. Essa tese torna-se basilar ao propor a análise da EJA como campo teórico, com vistas ao seu reconhecimento como área específica. Essa análise busca identificar os agentes e sujeitos ativistas pela luta social e pela garantia do direito à educação.

A tese *Nas Trilhas da Educação de Jovens e Adultos: análise dos métodos científicos em teses no contexto dos grupos de pesquisa* (Mecheln, 2021) apresenta os métodos científicos empregados em teses vinculadas a GPs sobre EJA no Brasil. Ela contribui para a compreensão dos métodos utilizados nos estudos desses grupos, além de evidenciar que o fortalecimento da EJA perpassa pela consolidação da área nas pesquisas acadêmicas. O estudo destaca a necessidade de incluir a discussão sobre método científico nos debates e momentos formativos dos pesquisadores do campo da EJA, de modo que esses métodos sejam aplicados com intencionalidade.

Ainda nesse estudo, soma-se ao montante de teses que compõem o corpo epistemológico do campo de conhecimento científico da EJA um panorama cognoscível da história e da atualidade dos GPs que desenvolvem investigações periódicas sobre as problemáticas relacionadas à EJA, tornando possível identificar a genealogia dos GPs. Esse levantamento possibilitou evidenciar a relevância dos GPs como componentes essenciais da

formação intelectual e científica, configurando-se como espaços promotores de investigações acadêmicas e como locais de transformações na realidade objetiva, mediadas pelos sujeitos e seus estudos.

Por meio do levantamento dos dados dos GPs apresentados neste estudo, foi possível identificar relações entre os agentes constituintes, destacando-se a historicidade nas interações entre orientadores e orientandos, o que permitiu aos pesquisadores elaborar uma rede da capilaridade desses agentes. No corpo da tese, essa apresentação é construída pelas condições objetivas de ofertas de cursos de pós-graduação no Brasil, revelando que os GPs acabam se tornando importantes centros de disseminação dos estudos sobre EJA. Essa genealogia é visibilizada por meio de uma linha do tempo que apresenta a fundação e o desenvolvimento dos GPs dedicados à EJA no Brasil.

Fica evidente nesta categoria que os pesquisadores não são apenas estudiosos desvinculados da realidade; muitos possuem uma relação orgânica com a EJA, o que influencia decisivamente nos modos de pensar sobre ela, buscando meios para resolver suas demandas manifestadas.

Por fim, a última categoria, “EJA e prática social”, apresenta produções que destacam a atuação de pesquisadores e docentes como sujeitos ativos na luta e na defesa da EJA, entendida como garantia do direito à educação. A tese *A prática social de luta dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS. Um estudo de caso* (Soares, 2013) investigou como a prática docente na EJA se materializam como uma profissão marcada pela luta, tornando os profissionais ativistas no movimento de resistência e agentes de transformação, como já proposto por autores como Luckesi (1985). Este defende que o conhecimento, antes de tudo, é um mecanismo de compreensão e transformação do mundo, para que, em seguida, se torne uma ferramenta para a ação, um elemento de libertação e tenacidade.

Entre os aspectos que constituem a prática social desses trabalhadores é possível constatar que o trabalho dos docentes da EJA se consolida em uma “profissão de luta”, desde o início dessa classe definida até a luta contra a precarização “do e no” trabalho, bem como suas contradições, ressaltando que esses profissionais se tecem na materialidade dos “experimentos” da vida – vivida, percebida e compartilhada.

Soares (2013) ainda menciona, em sua pesquisa, o conceito de consciência social, entendido como a compreensão das relações de dominação e exploração no contexto do modo capitalista de produção. Ela enfatiza que é a partir das experiências vividas pelos profissionais da educação que a consciência social se aprimora e, com ela, o propósito de agir ou não com o

coletivo.

Como assinala Bourdieu e Passeron (1975), não se deve desprezar questões aparentemente insignificantes, mas que são fundamentais para a pesquisa. Isso requer clareza em relação à noção de campo de pesquisa, pois tal conceito orienta todas as práticas do estudo, permitindo identificar as relações do objeto com outros fatores que o definem; ou seja, é preciso pensar relacionalmente. Percebe-se ainda, nesta pesquisa, a intenção de apresentar que a consolidação da EJA no Brasil é resultado de movimentos históricos, sociais e políticos que reforçam, de maneira crescente, a urgência do reconhecimento do direito à educação da classe trabalhadora e dos grupos marginalizados.

Na dissertação intitulada *Por um êthos docente militante numa escola de Educação de Jovens e Adultos* (Pimenta, 2017), são analisadas práticas de militância no contexto da EJA, apresentando relatos de ocupações secundaristas e discutindo os efeitos das transformações de militância e ativismo na prática docente. A autora destaca que a ação propicia ao sujeito a possibilidade de inventar outros modos de existência, refletindo sobre as dificuldades de aceitação do Grupo de Pesquisa (GP) na escola que serviu como campo de estudo. Para a efetivação de uma transformação social, é necessário entender a educação como um instrumento de formação de consciências, de problematização das diferentes visões de mundo e de desvelamento da realidade na qual o sujeito está inserido, bem como de suas contradições.

Tal afirmação defende a necessidade de assumirmos o compromisso como pesquisadores, ao pensar o homem, a sociedade e suas relações como parte de uma educação que liberta, que promove a coerência entre a razão humana e a consciência, pela qual o homem pode transformar-se e transformar o seu contexto social.

Ainda, segundo Pimenta (2017), um dos desafios ao assumir a militância é transpor a lógica da representatividade como algo que se sobressai às massas. Fica evidente também, nessa dissertação, a constituição do pensamento dos profissionais que possuem como referência as relações sociais concretas historicamente situadas durante os anos de 1970 e 1980, mostrando que o desenvolvimento da consciência está diretamente relacionado à organização material dos homens, ou seja, a consciência reflete a existência consciente das condições reais de vida.

Ambas as pesquisas – Soares (2013) e Pimenta (2017) – alertam para o exercício da consolidação da EJA, um movimento que parte da consciência que está imbricada entre os profissionais que estão intimamente envolvidos e que possuem um papel de transformação social a partir das relações e dos processos reais, tendo como premissa, desde o início, o trabalho dos docentes consolidado como uma “profissão de luta”, como defende Soares (2013).

2.2 REVISITANDO AS PESQUISAS: DIALOGANDO COM O APORTE TEÓRICO

Na análise das produções incluídas na revisão, observamos que, embora tenha ocorrido uma ampliação, ainda há muitos aspectos a serem explorados. No contexto atual, existem diversas lacunas relacionadas à EJA, tais como: aspectos relacionados à formação docente; práticas educativas que acabam priorizando o ensino regular, sem valorizar o trabalho docente na EJA; formação continuada; problemas na oferta e na permanência de estudantes na EJA, entre outras questões. Muitas vezes, essas questões evidenciam que o adulto se torna analfabeto funcional porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma, como destacado por Pinto (1960), ao apontar que isso ocorre a partir de um mínimo de conhecimentos aprendidos na oralidade, suficientes para a convivência social.

Tanto para Álvaro Vieira Pinto quanto para Paulo Freire, o ato de educar consiste em definir com clareza que tipo de homem se deseja formar e para viver em qual contexto socioeconômico-cultural. Para ambos os pensadores, a educação é eminentemente um ato político. Freire (2007, p. 22) destaca que, “[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”.

Para isso, os esforços devem ser concentrados em estabelecer uma nova forma de pensar para os oprimidos, permitindo-lhes assumir seu papel como sujeitos condutores de uma nova história. Essa perspectiva está presente nos estudos de Barros (2021), Bobek (2019), Cunha Júnior (2017), Guimarães e Quissini (2020), Laffin e Sanceverino (2020), Machado (2000), Meyer *et al.* (2018), Oliveira *et al.* (2020), Pereira, Oliveira e Ferreira (2019), Sanceverino e Laffin (2021), Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020), Silva e Campos (2018) e Soek e Haracemiv (2018). Embora essas produções acadêmicas tratem da EJA, elas frequentemente incluem tópicos que destacam a importância de compreender as especificidades da EJA e sua relevância no campo educacional.

Como afirma Freire (1968), a educação deve corresponder à formação integral do ser humano, o que ele denomina como preparação para a vida com a construção de valores, vinculada a uma proposta política. Essa visão, defendida pela pedagogia libertadora, é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (Freire, 2002, p. 193).

Diante dos inúmeros problemas e dificuldades encontrados na EJA, observa-se que muitos pesquisadores têm se tornado militantes, ativistas ou defensores dessa modalidade de ensino. A partir da revisão de literatura, pudemos perceber que é reduzido o número de trabalhos voltados para a avaliação ou balanço das pesquisas sobre a EJA e o desenvolvimento do campo acadêmico relacionado a ela.

Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire apresentam concepções importantes que nos levam a questionar o cenário educativo nacional, trazendo reflexões que dialogam com as propostas de inúmeros movimentos sociais. Esses movimentos, como contexto em que

[...] o povo se educa na e pela ação transformadora da realidade, afirmam a possibilidade de uma outra educação. Uma outra educação que só se tornará viável em larga escala quando a experiência cotidiana de cada comunidade ou de cada grupo social – em seu trabalho, seu lazer, sua relação com o meio ambiente e com os outros – se transformar em fonte de desafio, de questionamento, de criatividade, de participação e, portanto, de conhecimento. Uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas, sim, uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e ligada a todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros (Oliveira; Oliveira, 1980, p. 126).

Essa concepção é muito evidente na categoria “Espaços de discussão sobre EJA: grupos de pesquisa e fóruns”, a qual tem se apresentado como um espaço profícuo de formação e de resistência às políticas que não dialogam com o direito de jovens e adultos à educação. A participação dos diversos atores sociais e os embates assumidos por esses sujeitos têm nos indicado que somente a partir das ações coletivas é provável empreender mudanças nos rumos das políticas de EJA.

É com esse pensamento que os defensores, tomados pela paixão, conduzem diariamente a luta pelo reconhecimento da EJA como política de direito, conforme aponta Larrosa Bondía (2002), ao destacar a importância de insistir em fortalecer o movimento dos Fóruns de EJA como espaços que se estabelecem ocupando as brechas e designando canais de participação política para novos rumos nessa modalidade de ensino.

Ao analisar tal categoria, nomeada como “EJA e prática social”, os estudos englobaram pesquisas que convergem no seguinte aspecto: todos procuraram dar voz aos sujeitos envolvidos no trabalho com essa modalidade, valorizando as suas experiências e interpretações quanto às ações exploradas a partir do processo de escolarização.

Surtem enfoques desses sujeitos, evidenciando o prisma da exclusão e da negação do direito à educação, que se configuram em uma relação conflituosa, como vimos nos trabalhos de Soares (2013) e Pimenta (2017). Até o presente, não há trabalhos que analisem todas as instâncias de produção, de modo que se possa acompanhar o quadro de pesquisadores com interesse no campo, suas ações e propostas que possam colaborar para a superação da ideia de

invisibilidade e desvalorização que existe em relação a essa modalidade de ensino.

O estudo de Mecheln (2021) apresenta uma reflexão sobre os GPs da EJA, a partir do mapeamento dos GTs, o qual contribuirá muito para os pesquisadores da área, tendo em vista que nomeia os principais estudiosos desde a criação do Programa de Pós-Graduação no Brasil. Além disso, apontamos que há uma disputa hegemônica entre as distintas visões de mundo que fundamentam o olhar sobre a pesquisa científica no campo da EJA, identificando pesquisas que demonstram preocupação em propor soluções para situações e problemas apresentados pelo investigador.

Com esse caráter, o presente levantamento permite traçar um panorama sobre os estudos e as produções acadêmicas relativas à EJA, possibilitando propor debates no contexto da pesquisa e identificar novos focos que ainda não foram contemplados pelas investigações. Dessa forma, a presente pesquisa poderá contribuir para completar as lacunas relacionadas à produção de conhecimento em EJA no que se refere à Pós-Graduação em Educação.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico para a caracterização da EJA nos PPGEs no Brasil. A pesquisa envolveu os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Coleta de dados sobre EJA nos PPGEs na Plataforma Sucupira (Capes). Buscamos identificar os programas, as linhas de pesquisa, os projetos e os docentes relacionados à EJA.
- b) Entrevistas com agentes significativos do campo acadêmico de EJA que se destacam nas produções, após levantamento e movimentos de luta e defesa pela EJA.⁸

O trajeto metodológico está fundamentado em um aporte teórico que busca possibilidades de diálogo com o pensamento freireano, pois parte da realidade sócio-histórica dos sujeitos para construir espaços de reflexão, construção e reformulação do saber, além de estratégias concretas de intervenção transformadora da realidade social. Esse movimento busca, por meio da teorização combinada⁹, articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teóricos, possibilitando estruturar uma base teórica consistente para fundamentar este estudo.

Optar por tais escolhas implica um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica¹⁰, conforme Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010). As análises epistemológicas “[...] supõem a compreensão da obra científica como um todo lógico que articula diversos fatores, os quais lhe dão unidade e sentido. Essa unidade de sentidos produz condições histórico-sociais” (Sánchez Gamboa, 2007, p. 56).

Dessa forma, o estudo assume também o caráter de pesquisa de campo, ao propor entrevistas com os principais autores destacados, que podem ou não ser reconhecidos nos movimentos de luta, como fóruns, ativismo e militância em prol da/pela EJA. Isso possibilitou a obtenção de novos dados resultantes da participação via questionários e/ou formulários preenchidos por eles, os quais servirão de base para constatar as influências, aproximações ou distanciamentos de professores, pesquisadores e agentes que estudam e produzem sobre a modalidade, relacionando isso com a prática de militância e ativismo voltado a essa modalidade de ensino. Nesse sentido: “O processo de conhecer é entendido, então, como contingente às

⁸ Ver, no Quadro 10 do Apêndice C, o levantamento dos Grupos de Pesquisa que estudam a EJA, por regiões.

⁹ Segundo Mainardes (2018), a teorização combinada ou perspectiva epistemológica pluralista é utilizada em diversos trabalhos, conforme demonstram seus mais recentes estudos. O autor considera que “[...] a principal característica dessa categoria é o uso de ideias ou conceitos de mais de um autor ou de mais de uma teoria, os quais configuram um quadro teórico coerente ou minimamente satisfatório” (Mainardes, 2018, p. 12).

¹⁰ A vigilância epistemológica compreende o exercício de reflexão sobre si mesmo. Em outras palavras, trata-se da vigilância dos próprios delineamentos na pesquisa.

contribuições ativistas para as práticas transformadoras colaborativas e, portanto, uma forma de prática em si que é contígua ao ser e ao fazer. Saber está intrinsecamente relacionado a ser e a fazer” (Stetsenko, 2021, p. 24).

Todo esse diálogo poderá desencadear sugestões que valorizem a educação de adultos como instrumento para a garantia do direito à educação, bem como a permanência e o sucesso na inserção social desses sujeitos. As análises dos dados quali-quantitativos objetivam evidenciar a importância dos dados trazidos, indo além da primeira impressão que possam suscitar. Têm como propósito desvendar o sentido e a relevância das contribuições dos pesquisadores, agentes produtores do campo da EJA e dos dados coletados.

Justifica-se a abordagem quali-quantitativa na pesquisa diante da necessidade de uma compreensão ampla e integrada do campo da EJA. A abordagem quantitativa permite identificar padrões e tendências, enquanto a qualitativa aprofunda a interpretação dos significados e experiências dos participantes (Creswell, 2014). A combinação dessas abordagens permite analisar os dados de forma a contextualizá-los e desvelar a relevância das contribuições dos agentes da EJA, proporcionando uma maior validade aos resultados por meio da triangulação metodológica (Flick, 2009).

Para isso, seguindo critérios previamente estabelecidos, buscamos estabelecer uma conexão profunda com o contexto da pesquisa e compreendê-lo em sua totalidade, fazendo uso de instrumentos que contribuam para aproximar o pesquisador da realidade em questão. A seguir, pretendemos detalhar o trajeto metodológico da pesquisa, abordando os trajetos percorridos e os agentes envolvidos, os critérios adotados para seleção, os meios de coleta de dados e o procedimento utilizado para essa análise.

3.1 COLETA DE DADOS E SELEÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A coleta de dados foi realizada na Plataforma Sucupira da Capes.¹¹ O Programa de Pós-Graduação no Brasil, conforme regulamentado pela Capes, é um sistema educacional que oferece cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado em diversas áreas do conhecimento.

A Capes é uma agência do MEC responsável pela avaliação e pelo financiamento desses programas, além de promover o desenvolvimento da pós-graduação no país. A seguir,

¹¹ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

descrevemos os principais aspectos do Programa de Pós-Graduação no Brasil, de acordo com as diretrizes da Capes.

a. Níveis de pós-graduação:

- Especialização (*Lato Sensu*): são cursos de pós-graduação voltados para a capacitação profissional, com duração média de um a dois anos. Geralmente, são oferecidos por universidades e Instituições de Ensino Superior.
- Mestrado (*Stricto Sensu*): são cursos de pós-graduação que aprofundam o conhecimento acadêmico e científico em uma área específica. A duração média varia de dois a três anos, e os alunos desenvolvem uma dissertação como parte do curso.
- Doutorado (*Stricto Sensu*): são cursos de pós-graduação de maior profundidade e pesquisa. Têm duração média de quatro a seis anos e culminam na elaboração de uma tese, que representa uma contribuição original para o campo de estudo.

b. Áreas de abrangência:

Os Programas de Pós-Graduação (PPGs) no Brasil abrangem uma ampla gama de áreas do conhecimento, incluindo Ciências Exatas, Humanas, Sociais, Biológicas, Saúde, Engenharias, entre outras. A Capes classifica essas áreas em grandes grupos, como Ciências da Vida, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Humanidades, entre outros.

c. Avaliação e classificação:

A Capes realiza avaliações periódicas dos PPGs, levando em consideração critérios como qualidade do corpo docente, produção científica, infraestrutura e impacto na sociedade. Os programas são classificados em notas que vão de 1 a 7, sendo 7 a nota máxima. Essa classificação influencia a distribuição de bolsas de estudo e financiamento. A Capes também promove a internacionalização dos PPGs por meio de parcerias com instituições estrangeiras. Isso proporciona oportunidades para que estudantes e pesquisadores brasileiros realizem intercâmbios e colaborações no exterior.

Os PPGs possuem um papel fundamental no desenvolvimento científico, tecnológico e social do Brasil. Eles contribuem para a formação de profissionais altamente qualificados, a geração de conhecimento e a solução de problemas complexos nas diversas áreas de estudo. Dessa forma, os PPGs, no Brasil, sob a supervisão da Capes, desempenham um papel crucial na formação de recursos humanos qualificados e na produção de conhecimento de alta qualidade em diversas áreas. Esse sistema educacional contribui para o avanço da ciência, tecnologia e inovação no país, promovendo o desenvolvimento acadêmico e econômico.

Nesta pesquisa, foram selecionados PPGEs que ofereciam cursos ou linhas de pesquisa relacionadas à EJA. Os dados coletados incluíram informações sobre os programas, suas linhas

de pesquisa, projetos de pesquisa vinculados à EJA e os docentes envolvidos.

Para o detalhamento dos PPGs, ao acessar o *link*, dentre as opções apresentadas, selecionamos “Cursos Avaliados” e reconhecidos. A partir dessa seleção, é possível optar “por área de avaliação”, a qual, após escolhida, nos direciona a uma base de dados com 49 áreas. Dessas áreas, selecionamos a “área de Educação” para ter acesso aos dados do ano de 2022.

3.2 ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Inicialmente, os PPGEs foram identificados e categorizados de acordo com a oferta dedicada à EJA. Dessas áreas, selecionamos a “área de Educação” para acessar os dados do ano de 2022. A partir desse ícone, a plataforma apresentou os 191 PPGEs no Brasil, conforme indicado na Tabela 3.

TABELA 3 – Quantitativo de Programas de Pós-Graduação em Educação por área de avaliação

		Total de Programas da Pós-Graduação						
Nome	Área de Avaliação	TOTAL	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Educação	Educação	191	44	1	49	0	94	0
Totais		191	44	1	49	0	94	0

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados na Plataforma Sucupira/Capes (2023).

Legenda: ME = Mestrado; DO = Doutorado; MP = Mestrado Profissional; DP = Doutorado Profissional.

Após acessar a área de Educação, na qual identificamos os 191 programas, a etapa seguinte constituiu-se pela investigação de cada PPG, demandando uma análise detalhada de cada IES. Essa etapa permitiu a criação de um perfil geral dos programas que ofereciam pesquisa nessa área, resultando na elaboração de uma planilha com os dados de cada instituição, por meio do preenchimento dos seguintes campos: IES, programa, modalidade, data de início, linhas de pesquisa, coordenador, docentes, projetos de pesquisa, *Uniform Resource Locator* (URL) e município.

Desse levantamento inicial, verificamos que, entre os 191 PPGEs encontrados, apenas um tinha a EJA no título e como área de concentração (Mestrado Profissional – UNEB). A identificação de apenas um programa de EJA entre os 191 PPGEs investigados revela uma série de questões e reflexões importantes no campo da EJA no contexto acadêmico, permitindo explorar alguns aspectos dessa situação:

- a) Visibilidade e reconhecimento da EJA: o fato de apenas um PPG incluir a EJA como objeto de pesquisa em seu título sugere a sub-representação da EJA no contexto acadêmico, questionando o reconhecimento da modalidade como uma área legítima de pesquisa.

- b) Foco de pesquisa: a presença de apenas um programa com foco na EJA levanta a questão de quais são as principais áreas de pesquisa e interesse nos demais programas, o que pode indicar uma predominância de outras áreas da Educação, como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior, em detrimento da EJA.
- c) Diversidade de linhas de pesquisa: a análise detalhada dos PPGEs pode revelar se, mesmo que a EJA não seja o objeto principal de pesquisa, ela está incorporada em outras linhas de pesquisa de forma transversal. Por exemplo, programas com foco em políticas educacionais, inclusão social ou educação de adultos podem estar relacionados à EJA.
- d) Necessidade de ampliação: a carência de políticas de incentivo eficazes à EJA, incluindo matrículas, acesso e permanência dos estudantes, reflete diretamente na falta de interesse e investimento acadêmico nessa modalidade. Os cursos de Pedagogia, muitas vezes, não possuem a EJA como área de aprofundamento ou disciplinas obrigatórias, limitando a formação de educadores preparados para atuar na EJA. Essa falta de valorização se reflete nas demais licenciaturas, criando um ciclo de desinteresse e ausência de especialistas, o que impacta negativamente a formação de novos pesquisadores comprometidos com essa área. Assim, a necessidade de ampliação dos estudos sobre EJA nos PPGEs não se limita à produção acadêmica em si, mas envolve um movimento mais amplo de análise de conjuntura, que considere as políticas de incentivo e o currículo dos cursos de formação de professores. Dessa forma, ampliar a presença da EJA nos PPGEs não exige apenas um aumento quantitativo das pesquisas, mas também uma reestruturação das políticas educacionais e dos currículos de formação de professores, de modo a garantir que a EJA seja valorizada e reconhecida como uma área fundamental no combate às desigualdades educacionais.
- e) Formação de pesquisadores: a falta de programas dedicados à EJA pode influenciar a formação de pesquisadores nessa área. A ausência de PPGs com foco específico na EJA pode limitar as oportunidades de formação avançada para pesquisadores interessados nessa temática.
- f) Políticas educacionais: a presença ou ausência de PPGs dedicados à EJA também pode ter implicações nas políticas educacionais, já que a pesquisa acadêmica desempenha um papel importante na formulação de políticas e na melhoria das práticas educacionais. A falta de foco na EJA pode afetar a qualidade dessas políticas.
- g) Colaboração e redes de pesquisa: a existência de apenas um PPGE focado na EJA pode dificultar a colaboração e a formação de redes de pesquisa nessa área, refletindo na colaboração entre pesquisadores e programas que é fundamental para o avanço do

conhecimento.

A identificação de apenas um programa de EJA entre os PPGs evidencia a necessidade de uma reflexão crítica sobre a marginalização dessa área no contexto acadêmico e levanta questões fundamentais sobre o papel da EJA na produção de conhecimento e na formação de pesquisadores. Tal contexto aponta para uma possível subvalorização da EJA, que pode repercutir na falta de incentivo e apoio para o desenvolvimento de pesquisas e práticas voltadas a esse público. Portanto, é crucial que essa análise sirva como ponto de partida para debates aprofundados e ações concretas que visem não apenas fortalecer a pesquisa e a prática na EJA, mas também promover um reconhecimento mais amplo e inclusivo de sua importância.

3.3 ANÁLISE DAS LINHAS DE PESQUISA

Após a identificação dos programas, procedemos à análise das linhas de pesquisa oferecidas por cada um deles. De acordo com a Capes, as linhas de pesquisa em PPGs no Brasil desempenham um papel fundamental na estrutura e na organização desses programas. Elas representam os principais temas ou áreas de concentração em que os docentes e pesquisadores do programa se especializam, além de orientar os estudantes em seus projetos de pesquisa. A seguir, descrevemos o que são as linhas de pesquisa em PPGs, de acordo com a Capes.

As linhas de pesquisa são áreas temáticas específicas dentro de um PPG que refletem os interesses e a expertise dos docentes e pesquisadores envolvidos. Elas são cuidadosamente definidas e documentadas pelo programa. Os estudantes de pós-graduação escolhem uma das linhas de pesquisa disponíveis como foco de seus estudos. Isso orienta suas escolhas de disciplinas, projetos de pesquisa e orientadores acadêmicos. Cada linha de pesquisa geralmente é liderada por um ou mais docentes que são especialistas na área. Esses professores orientam os estudantes em suas pesquisas e supervisionam suas dissertações ou teses.

As linhas de pesquisa são um dos principais motores da produção científica e tecnológica nos PPGs. Elas incentivam a pesquisa de alto nível e contribuem para o avanço do conhecimento na área, podendo ser atualizadas periodicamente para refletir as mudanças no campo de estudo e incorporar novos desenvolvimentos e tendências. Assim, as linhas de pesquisa configuram-se como elementos-chave na organização e no funcionamento dos PPGs no Brasil. Elas permitem que os estudantes se especializem em áreas específicas de interesse, contribuindo para a pesquisa acadêmica e científica em suas respectivas áreas de atuação. Além disso, desempenham um papel importante na avaliação e no aprimoramento contínuo desses programas pela Capes.

Quando uma linha de pesquisa é dedicada à EJA, isso indica um foco claro na área, fundamental para o avanço do conhecimento e o desenvolvimento de expertise nesse campo. Essa dedicação impulsiona a produção de conhecimento sobre a EJA, essencial para a construção de um corpo sólido de pesquisa na área. A existência de linhas de pesquisa em EJA também reflete a presença de docentes especializados, cruciais para orientar estudantes em suas pesquisas e projetos, garantindo que a pesquisa seja conduzida de maneira eficaz e relevante.

Vale ressaltar que a pesquisa acadêmica, influenciada pelas linhas de pesquisa, tem um impacto direto nas políticas educacionais. As pesquisas que abordam questões relevantes da EJA podem fornecer *insights* e recomendações valiosas para a formulação de políticas que melhorem a qualidade e a acessibilidade da educação para jovens e adultos. Ademais, isso pode refletir na melhoria das práticas educacionais na EJA, dado que as descobertas e inovações resultantes das pesquisas podem ser aplicadas diretamente em salas de aula e programas de EJA, beneficiando os alunos adultos.

É essencial, portanto, que haja uma atenção contínua ao desenvolvimento e fortalecimento de linhas de pesquisa dedicadas à EJA, no intuito de promover avanços substanciais nessa modalidade educacional. Para isso, faz-se necessário integrar a EJA nos currículos de formação de professores, propor parcerias entre universidades, instituições de ensino e movimentos sociais que atuam na EJA, visando o desenvolvimento de pesquisas aplicadas que possam gerar impactos diretos na realidade dessa modalidade, contribuindo para práticas pedagógicas inovadoras.

É igualmente importante incentivar estudos que abordem políticas de acesso, permanência e sucesso dos estudantes, além de valorizar a formação de pesquisadores especializados na área. Promover eventos acadêmicos, publicações e congressos voltados exclusivamente à EJA também é fundamental para ampliar a visibilidade e a troca de experiências entre pesquisadores, enriquecendo o debate sobre a importância dessa modalidade educacional. Essas ações, quando integradas, podem fortalecer a EJA como um campo relevante de pesquisa e atuação, promovendo avanços significativos na redução das desigualdades educacionais e na valorização de uma educação inclusiva.

Para este estudo, foi realizada uma categorização das linhas de pesquisa que tinham a EJA como foco principal ou secundário. Isso possibilitou a compreensão das diferentes abordagens e enfoques oferecidos pelos programas em relação à EJA, detalhados no Apêndice D (Tabela 8) e analisados no próximo capítulo.

3.4 ANÁLISE DOS PROJETOS DE PESQUISA

De acordo com as diretrizes da capes, os projetos de pesquisa são iniciativas acadêmicas que visam investigar e produzir conhecimento em uma área específica do saber. Eles representam uma parte essencial dos PPGs e são desenvolvidos por professores, orientadores e pesquisadores, muitas vezes em colaboração com os estudantes dos programas.

A definição dos projetos de pesquisa é geralmente de responsabilidade dos docentes e pesquisadores que compõem o corpo acadêmico dos PPGs. Esses profissionais escolhem temas de pesquisa com base em seus interesses, expertise e relevância para a área de estudo. Os projetos são elaborados com objetivos claros, metodologia de pesquisa, cronograma e expectativas de resultados.

A Capes também pode fornecer diretrizes e áreas prioritárias para pesquisa, influenciando a escolha de temas. Os projetos de pesquisa fazem parte do currículo acadêmico dos estudantes e são cruciais para a conclusão dos cursos de Mestrado e Doutorado. Além disso, os projetos podem receber financiamento da Capes, de outras agências de fomento ou de instituições parceiras, o que contribui para viabilizar as atividades de pesquisa.

Esses projetos representam uma oportunidade para investigar questões relevantes, contribuir para o avanço das ciências e gerar resultados positivos para a sociedade. Portanto, sua definição e execução são cuidadosamente planejadas e monitoradas para garantir a qualidade e a relevância da pesquisa acadêmica no país.

Em relação aos projetos de pesquisa vinculados aos PPGEs, a análise foi conduzida com base nos estudos relacionados à EJA, seguindo o objetivo de mapear as áreas específicas de estudo e as temáticas abordadas por docentes e pesquisadores. Esses projetos refletem os temas explorados por docentes e estudantes e revelam a diversidade de enfoques que podem contribuir para o avanço do conhecimento na área da EJA.

Foi avaliada a relevância e a diversidade dos projetos, bem como sua contribuição para o campo da EJA no Brasil. Os dados obtidos nesse mapeamento estão apresentados no Apêndice E (Tabela 9).

3.5 IDENTIFICAÇÃO DOS AGENTES SIGNIFICATIVOS DO CAMPO ACADÊMICO DA EJA

A última etapa da pesquisa envolveu a análise dos docentes vinculados aos PPGEs que conduziam pesquisas relacionadas à EJA. Foram identificados os docentes de cada programa que se dedicavam à EJA em suas atividades de pesquisa, permitindo assim a identificação do

grau de envolvimento e comprometimento de cada programa e pesquisador com essa área. Nesse processo, foi possível visualizar seus projetos de pesquisa, os GPs aos quais pertenciam e realizar uma análise baseada na participação desses pesquisadores nos PPGEs e no Currículo Lattes desses agentes. Essa análise possibilitou identificar os principais agentes que contribuem significativamente para a área.

Foi realizada uma análise detalhada de seus projetos, GPs e produções acadêmicas. Isso permitiu entender como a militância e a pesquisa se relacionam na promoção do direito à EJA. Esse esforço resultou na lista de docentes significativos do campo de produção acadêmica na EJA.

Esse trajeto corroborou para a definição e escolha dos pesquisadores que seriam entrevistados na etapa seguinte, considerando fatores como área de atuação, ser professor dos PPGEs, participar em GPs de EJA, número de produções acadêmicas na área e reconhecimento entre as inúmeras pesquisas realizadas nesse campo.

Após a identificação desses agentes pesquisadores vinculados aos PPGEs, enviamos, no segundo semestre de 2023, convites via *e-mail* ou por meio de contatos obtidos na Plataforma Lattes, para participação na entrevista e agendamento de uma data conforme a disponibilidade do pesquisador. No mesmo *e-mail*, anexamos o roteiro do questionário (Apêndice F) utilizado posteriormente nas entrevistas, proporcionando aos entrevistados um conhecimento prévio sobre o SEU teor. Após retorno positivo por parte do docente, agendamos a entrevista via *Google Meet*¹², definindo data, horário e compartilhando o *link* para o encontro.

O roteiro da entrevista serviu para levantar o perfil dos pesquisadores, bem como obter informações sobre suas escolhas teóricas, trajetórias na pesquisa e no processo de produção em EJA, além dos movimentos e ações desenvolvidos em prol da luta pelo direito à educação nessa modalidade.

As questões encaminhadas foram estruturadas com foco em obter dados indispensáveis para atender ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos. Como demonstrado no Apêndice F, as questões da entrevista semiestruturada abordaram tópicos como o perfil do docente (dados pessoais e profissionais, formação e atuação) e as percepções dos pesquisadores sobre o processo de garantia do direito à educação, permanência e sucesso na EJA. Também foram discutidos temas relacionados à contribuição da produção acadêmica para as políticas e

¹² O *Google Meet* é uma plataforma de videoconferência desenvolvida pela Google. Ela permite a realização de reuniões virtuais, videochamadas e conferências *online*, facilitando a comunicação e a colaboração a distância. Amplamente utilizado por empresas, instituições educacionais e indivíduos, o *Google Meet* atende a uma variedade de finalidades, incluindo interações educacionais a distância.

práticas em EJA, a relação entre a pesquisa em EJA e a luta dos pesquisadores, suas opiniões sobre os espaços acadêmicos da EJA, as contribuições dos GPs e de outros movimentos para a melhoria da pesquisa em EJA, bem como os principais parceiros e aliados que cada agente busca envolver em suas pesquisas e ações ativistas na área da EJA.

Ao todo, foram realizadas entrevistas com dez pesquisadores do campo da EJA. Os encontros virtuais foram gravados via *Google Meet* para posterior transcrição, categorização e análise das respostas obtidas.

Para conduzir nossa pesquisa, a partir das entrevistas com os agentes significativos selecionados, optamos por utilizar a metodologia de trajetória coletiva, fundamentada nos estudos de Bourdieu (2007a). Essa abordagem parte da identificação das trajetórias individuais no contexto social, a fim de construir e esclarecer as características de um determinado campo.

A trajetória coletiva refere-se à análise das posições que os diferentes agentes ocupam dentro do campo, buscando compreender como essas posições se inter-relacionam e contribuem para a dinâmica do espaço analisado. Bourdieu (2007a) argumenta que o pesquisador deve investigar como esses agentes se posicionaram, considerando o que lhes foi oferecido pelo campo. Esse processo está relacionado à construção do *habitus*, entendido como um sistema de disposições socialmente construídas que, como estruturas estruturadas e estruturantes, atuam como o princípio gerador e unificador das práticas e ideologias características de um grupo de agentes.

Essas práticas e ideologias se manifestam em situações mais ou menos favoráveis, que proporcionam aos agentes uma posição e uma trajetória específicas dentro de um campo intelectual, o qual, por sua vez, ocupa uma posição específica na estrutura da classe dominante (Bourdieu, 2007a). Com esse entendimento, a abordagem metodológica baseou-se na prosopografia¹³, que permitiu explorar a interseção entre as trajetórias individuais e as práticas coletivas no contexto da EJA.

3.5.1 Prosopografia como instrumento de análise

A prosopografia, como método de análise, oferece uma visão integrada das trajetórias individuais dos pesquisadores, permitindo compreender como essas experiências e contextos pessoais se entrelaçam para formar uma narrativa coletiva sobre a EJA. A partir dos princípios

¹³ Conceito elaborado por Bourdieu (2007a), que indica uma forma de análise das trajetórias coletivas, permitindo identificar como as experiências individuais se entrelaçam e formam uma narrativa comum, passível de análise em termos de práticas, ideologias e lutas sociais.

de Bourdieu (2007a), esse método permite explorar as narrativas coletivas emergentes das entrevistas, identificando temas comuns que refletem a experiência de vida dos pesquisadores. Isso pode revelar como as práticas e ideologias compartilhadas influenciam o campo da EJA. “A prosopografia permite a análise coletiva das trajetórias, oferecendo uma visão mais ampla das relações sociais e das lutas coletivas, fundamentais para entender o campo da EJA” (Bourdieu, 2007a, p. 102).

A análise das trajetórias coletivas, por meio da prosopografia, permite perceber como as experiências individuais se entrelaçam e formam uma narrativa comum, que pode ser analisada em termos de práticas, ideologias e lutas sociais. A partir dessa análise, podemos observar que cada pesquisador traz consigo um *habitus* que influencia suas escolhas e posicionamentos dentro do campo acadêmico. Assim, as entrevistas não são meramente coletâneas de dados, mas, sim, relatos que refletem o engajamento e as lutas por reconhecimento na esfera da educação. Esse método nos permite examinar a dinâmica de poder e as relações sociais que permeiam o campo da EJA. Ao identificar e analisar as narrativas dos pesquisadores, podemos perceber como as práticas de pesquisa estão ligadas a um compromisso maior com a militância, evidenciando que a produção de conhecimento não ocorre de forma isolada, mas como parte de uma luta coletiva pela valorização e reconhecimento da EJA.

A análise das respostas obtidas também poderá revelar como os pesquisadores percebem suas posições dentro do campo da EJA, considerando as interações entre os agentes e os desafios enfrentados na promoção do direito à educação. Por meio da prosopografia, é possível traçar um mapa das práticas, ideologias e movimentos que emergem dessas entrevistas, destacando não apenas as conquistas, mas também as dificuldades e resistências que caracterizam a atuação no campo da EJA.

Neste capítulo, estabelecemos a base metodológica para a análise detalhada da presença da EJA nos PPGEs. Ao utilizar a prosopografia como ferramenta de análise dos entrevistados, buscamos compreender não apenas as trajetórias individuais, mas também as práticas coletivas que emergem da intersecção dessas experiências. No próximo capítulo, apresentamos os resultados e as conclusões obtidas a partir dessa análise, contribuindo para uma compreensão mais profunda do estado atual da EJA no contexto acadêmico dos PPGEs no Brasil.

CAPÍTULO 4

ESPAÇOS DA EJA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire)

Neste capítulo, apresentamos uma caracterização da EJA nos PPGs no Brasil, utilizando dados da Capes). Para alcançar esse levantamento, realizamos um mapeamento de todas as Instituições de Ensino Superior do Brasil por meio de uma consulta à Plataforma Sucupira, tendo como base os dados do ano de 2022.

4.1 A PRESENÇA DA EJA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil tem sido marcado por avanços promissores desde sua criação e regulamentação em 1965, por meio do Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965 (Brasil, 1965). Com a fundação do Inep, em 1938, a produção de pesquisas educacionais passou a ser mais regular, ganhando um espaço especial para a elaboração e estímulo de ideias educacionais brasileiras.

Atualmente, a pós-graduação no Brasil consolidou-se como uma etapa fundamental na formação de pesquisadores e especialistas em diversas áreas. A história da Educação Superior no país, no entanto, não foi linear, sendo frequentemente marcada por conflitos entre diferentes setores que influenciaram o percurso da Educação.

Organizada pela Capes, a Pós-Graduação em Educação é um subcampo das Humanidades que passa por um processo de avaliação rigoroso, essencial para garantir a qualidade dos programas e promover uma melhoria contínua. A divisão dos PPGs em áreas menores de avaliação ou subáreas é necessária para refletir a especificidade e diversidade da pesquisa educacional, permitindo uma análise mais profunda e abrangente dos estudos realizados.

A Pós-Graduação em Educação consolidou-se, ao longo dos anos, como um espaço privilegiado para a produção de conhecimento científico, a formação de pesquisadores e a capacitação de profissionais para o Ensino Superior e para a atuação em diversos campos. Destaca-se como um importante pilar para o desenvolvimento acadêmico e profissional no país.

Os PPGs têm buscado formar investigadores e profissionais qualificados, com o objetivo de aprimorar o sistema educacional e promover o avanço do conhecimento na área.

Com base nesse reconhecimento da produção acadêmica já consolidada, realizamos o mapeamento de todas as Instituições de Ensino Superior do Brasil, por meio de uma consulta aos dados abertos da Plataforma Sucupira, com base nos envios de 2022 da Área de Avaliação em Educação. Nosso objetivo foi identificar o total de cursos em funcionamento na Pós-Graduação em Educação no país, conforme apresentamos na Tabela 4.

Após esse levantamento inicial, optamos por realizar um detalhamento dos PPGEs, a fim de mapear e identificar os programas que pesquisam a EJA no Brasil. Para isso, utilizamos os dados abertos da Plataforma Sucupira como instrumento de coleta e analisamos os 191 programas, os quais foram agrupados por temas afins (Tabela 4).

TABELA 4 – Quantitativo de Programas de Pós-Graduação em Educação por nome e área básica

Categoria	Número de programas
Educação	139
Ensino, prática, currículo e profissionais na Educação Básica	11
Educação, política, sociedade, contemporaneidade, demandas populares, cultura, diversidade e desigualdade social	10
Gestão	8
Tecnologias	7
Formação de professores	5
Educação ambientais e campo	4
Educação Especial e Inclusiva	3
Educação de Jovens e Adultos	1
Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	1
Educação Sexual	1
Ensino de Astronomia	1
TOTAL	191

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Plataforma Sucupira/Capes (2023).

A partir da Tabela 4, entre os 191 PPGEs, optamos por agrupá-los de acordo com a área de concentração. A área de concentração com o maior número de programas foi “Educação”, com 139 PPGs no total.

Na categoria que envolve pesquisas sobre “Educação, política, sociedade, contemporaneidade, demandas populares, cultura, diversidade e desigualdade social”, encontramos dez programas. Já a categoria que abrange estudos e pesquisas sobre “Ensino, prática, currículo e profissionais na Educação Básica” possui 11 programas que se enquadram nessas discussões, do total de programas cadastrados.

Na categoria relacionada aos estudos que envolvem “Pesquisas ambientais e campo”, identificamos quatro programas. Em relação aos programas que tratam sobre “Formação de professores”, há cinco programas. Outra categoria envolveu estudos e pesquisas sobre a área da

“Educação Especial e Inclusiva”, com três programas.

Ao analisar a categoria que envolve “Tecnologias”, temos registrados sete Programas de PPGEs. Já os programas que se encaixam na categoria que aborda a “Gestão” contabilizam oito programas do total avaliado.

Constatamos, ainda, que alguns programas são únicos, indicando temas que estão sendo considerados nas pesquisas, mas que ainda buscam fortalecer a área e conquistar espaços nas discussões e nos estudos desse contexto. São eles: o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior; o Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual; e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Astronomia – quatro no total. Além desses, destacamos, por ser objeto desta pesquisa, que há apenas um Programa de Pós-Graduação intitulado “Educação de Jovens e Adultos”.

A partir dessa primeira etapa da análise dos dados obtidos, percebemos que, dos 191 PPGes no Brasil, apenas um programa tem a EJA explicitamente em seu título entre os programas avaliados e reconhecidos pela Capes. Na sequência, abordaremos como a EJA está caracterizada atualmente no Brasil e sua representatividade nos programas e nas linhas de pesquisa encontrados.

4.1.1 A EJA no contexto da Pós-Graduação no Brasil

Desde a promulgação da Constituição Federal, a legislação estabelece o direito à educação para todos os cidadãos, incluindo aqueles que não puderam frequentar a escola durante a infância ou adolescência (Brasil, 1988). Dessa forma, garantir o acesso público e gratuito à educação para todos é responsabilidade do Governo Federal, bem como dos governos estaduais e municipais.

No entanto, as obrigações legais existentes há décadas revelam, nas estatísticas nacionais, os desafios que o país enfrenta para cumprir esse compromisso, especialmente em relação aos direitos humanos negligenciados durante a infância ou adolescência. Além disso, nos últimos anos, enfrentamos um cenário de retrocesso, agravado pela falta de políticas adequadas e pelo aprofundamento das desigualdades decorrentes da pandemia da covid-19.

Diante dessas complexas realidades, as desigualdades racial, econômica e de gênero, entre outras, também se refletem no perfil dos alunos da EJA. Essas desigualdades apresentam características, desafios e abordagens educacionais específicas que não apenas merecem atenção, mas podem servir como base para a proposição de estratégias de gestão e políticas públicas urgentes para essa modalidade de ensino.

Conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, aproximadamente 20,2% dos jovens entre 14 e 29 anos não conseguiram concluir a Educação Básica. Desse grupo, 71,7% pertence à comunidade negra (pretos e pardos). No que diz respeito às taxas de analfabetismo, embora tenha havido uma redução geral desde 2016, o Brasil ainda possui cerca de 11 milhões de pessoas sem domínio de leitura e escrita (IBGE, 2020).

Os dados mais recentes do Censo Escolar de 2020 revelam os impactos iniciais da pandemia da covid-19, combinados com o contexto de violação de direitos existentes no país. A EJA apresentou uma redução maior no número de matrículas entre todas as modalidades de ensino, com uma queda de 8,3% em comparação a 2019, resultando em quase 270 mil estudantes a menos. Além disso, o Censo aponta que 1,5 milhão de estudantes com idades entre 14 e 17 anos abandonaram a escola.

De acordo com o diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, o direito à educação torna-se mais vulnerável à medida que os estudantes envelhecem (Inep, 2023c). É relevante observarmos que, a partir dos 15 anos, há uma queda na frequência escolar, chegando a apenas 78% para a população de até 17 anos. Esses dados servem de alerta para os problemas na trajetória educacional dos estudantes, especialmente quando consideradas as faixas etárias imediatamente anteriores e o acesso à educação.

Ao analisarmos como as matrículas na modalidade da EJA vêm ocorrendo desde 2017, percebemos uma redução sistemática nos investimentos públicos. O agravamento desses índices entre 2019 e 2020 reflete o impacto da pandemia da covid-19. Segundo o Inep (2023c), em 2020, a Lei Orçamentária Anual alocou a menor verba dos últimos anos para a EJA, totalizando apenas R\$ 25 milhões. Em 2019, dos R\$ 74 milhões previstos, apenas R\$ 16,6 milhões foram efetivamente utilizados, segundo dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP). Esses são os menores investimentos da década, contrastando com os R\$ 1,6 bilhão investidos em 2012 (Inep, 2023c).

Esses dados destacam que o direito à educação continua sendo desrespeitado, tornando-se imperativo que políticas públicas sejam desenvolvidas com urgência para atender, de forma diferenciada, o público da EJA, levando em consideração suas particularidades.

As últimas décadas demonstraram que investir apenas na educação primária não é suficiente. É necessário identificar os grupos mais marginalizados e construir uma agenda integrada de práticas e estratégias pedagógicas que sejam ampliadas e cada vez mais inclusivas. Nesse sentido, ao acompanhar as produções de conhecimento, os agentes de pesquisa e os ativistas na luta por essa modalidade de ensino, partimos do levantamento dos 191 PPGes

existentes em 2022 para analisar os programas que pesquisam a EJA. Entre esses programas, investigamos quantas linhas de pesquisa existiam e, desse total, quais tinham a EJA como objeto de estudo.

4.1.2 Programa de Pós-Graduação – Educação de Jovens e Adultos na UNEB

Como já mencionamos anteriormente, dos 191 PPGs no Brasil, sendo 139 na área de Educação, identificamos apenas um único programa dedicado à EJA: o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). O MPEJA é um PPG *Stricto Sensu* oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Está diretamente vinculado ao Departamento de Educação (DEDC), localizado no *Campus I*. Sua organização, propósitos e metas fundamentam-se nas diretrizes previstas na Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), e no Edital nº 005, de 30 de abril de 2010, emitido pelo MEC (UNEB, 2023). Esses documentos regulam a operacionalização de programas de Mestrado Profissional no âmbito do sistema nacional de pós-graduação do Brasil. É importante ressaltarmos que o MPEJA foi aprovado de acordo com a Resolução nº 902/2012, do Conselho Universitário (CONSU) da UNEB e “[...] recomendado pela CAPES por meio do ofício nº 229-20/2012/CTC/CAAI/CGAA/DAV/CAPES”¹⁴ (UNEB, 2023).

O MPEJA, pioneiro no Brasil, teve início em 2013, com uma turma de 30 estudantes. Seu escopo está direcionado à produção de conhecimento, à atualização contínua sobre avanços no campo científico e tecnológico e à formação e capacitação de profissionais na EJA. O programa tem como objetivo atender às necessidades da sociedade e do mercado profissional.

O programa almeja, em linhas gerais, qualificar recursos humanos com habilidades abrangentes, incluindo competências científicas, didático-pedagógicas, técnicas, políticas e éticas. Essas capacidades são essenciais para atuação nos âmbitos de ensino, pesquisa, extensão e gestão no contexto da EJA. O MPEJA também enfoca as particularidades desse campo educacional, além de explorar novas perspectivas educativas relacionadas à área.

Com uma carga horária total de 840 horas, distribuídas ao longo de dois anos, o Mestrado Profissional é realizado no *Campus I* do DEDC, oferecendo turmas nos períodos vespertinos e noturnos. O programa disponibiliza 30 vagas e está estruturado em três áreas de concentração: Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Formação de Professores; Gestão Educacional e Novas Tecnologias.

¹⁴ Por extenso: CTC = Conselho Técnico-Científico; CAAI = Coordenação de Área de Avaliação II; CGAA = Coordenação-Geral de Avaliação e Acompanhamento; DAV = Diretoria de Avaliação.

Historicamente, entre as iniciativas de formação em âmbito nacional, ao resgatar o passado dentro do movimento por inclusão social de grupos marginalizados na educação, é que foi implementado, em 1998, no *Campus I* da UNEB, um curso de especialização em Educação Básica para jovens e adultos. Esse curso foi viabilizado com recursos da Capes, no contexto do Projeto Nordeste. Esse curso tinha como objetivo qualificar os professores que atuavam nessa modalidade educacional, oferecendo uma formação sólida em conteúdos e metodologias específicas (Dantas, 1998).

A iniciativa visava integrar a abordagem da EJA nas diversas licenciaturas. Para a formação de pedagogos e outros licenciados, considerava-se essencial incluir uma visão transversal sobre os jovens e adultos da EJA como sujeitos da aprendizagem, inserindo questões relativas à formação de educadores de jovens e adultos nas ementas das disciplinas ou criando disciplinas específicas ao longo dos currículos (Di Pierro, 2006).

Essa ação, pioneira no estado da Bahia, qualificou 429 profissionais envolvidos com a pesquisa no campo da EJA e atendeu à recomendação do Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 (Brasil, 2000), que incentivava a formação continuada de professores de jovens e adultos por meio de cursos de especialização (Dantas, 2012). Segundo Hetkowski e Dantas (2016), essa proposta de formação docente tem avançado no sentido de preencher uma lacuna social identificada e debatida nos fóruns de EJA, embora ainda não apresente um retorno satisfatório em termos de ações afirmativas capazes de reverter essa situação.

Paralelamente ao processo de seleção dos alunos para as turmas, foram realizadas articulações para integrar o programa a eventos internacionais sobre educação, buscando fortalecer a proposta formativa e aprofundar as pesquisas na área da EJA.

Em 2020, como parte de uma perspectiva colaborativa de trabalho em rede na América Latina, foi realizada uma apresentação de pesquisa no formato *online* durante o *Congreso Internacional de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad* (CIDIEES), na Colômbia. Essa apresentação foi fruto das articulações entre a Rede Internacional de Educação para o Trabalho (RIET), sediada na Argentina, e o Programa MPEJA.

A professora Tânia Dantas, única representante brasileira no congresso, proferiu a palestra “*Educación y Transformación Social: la formación del profesorado como una posibilidad*”, baseada em suas pesquisas no campo da EJA. Esse evento contou com a participação de 850 pesquisadores latino-americanos, predominantemente colombianos (Dantas, 2023). Segundo a autora, a palestra foi essencial para divulgar e dar visibilidade ao MPEJA e, posteriormente, foi transformada em um artigo científico publicado na Colômbia, no Volume 4 do livro intitulado *La Educación, la Empresa y la Sociedad: una mirada*

transdisciplinária. O resumo expandido da palestra também foi publicado no livro de memórias do CIDIEES, no mesmo ano (Dantas, 2023).

Desde sua criação, o programa investiu na internacionalização, o que permitiu a formalização de um Acordo de Cooperação Técnica entre a UNEB e a RIET, na Argentina. Segundo Dantas (2023), o convênio foi assinado em 2015 pelo Reitor da UNEB, com intermediação do MPEJA, e tinha como objetivo o “[...] desenvolvimento de espaços de intercâmbio de experiências educativas e o planejamento de uma agenda de políticas e linhas de trabalho conjuntas em áreas estratégicas que contribuam para o melhoramento da Educação para o Trabalho” (RIET, 2015, p. 1 *apud* Dantas, 2023, p. 23).

De acordo com Dantas (2023), também houve um fortalecimento do convênio com Portugal, do qual a UNEB faz parte. Conforme a autora, um evento internacional em Coimbra, que contou com a participação de diversos pesquisadores brasileiros, europeus e africanos, resultou na publicação do capítulo “Formação de Educadores de Jovens e Adultos: diálogos na perspectiva da cidadania” na obra coletiva intitulada *Educação e Formação de Jovens e Adultos: (re)pensando o trabalho e os contextos profissionais* (Alcoforado; Ramos; Costa, 2020). Essas iniciativas reforçam o compromisso do programa com a formação de educadores e com a troca de experiências e saberes, contribuindo para a promoção da EJA no cenário nacional e internacional.

As três áreas de concentração do MPEJA, consoante Dantas (2023), abrangem temas como meio ambiente, trabalho, formação de professores, políticas públicas, gestão e Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs). Essas áreas têm fomentado o surgimento de diversas linhas de pesquisa, além de possibilitar a criação de GPs consolidados no CNPq. Até o momento, como constata Dantas (2023), mais de 174 profissionais concluíram suas pesquisas no programa, apresentando não apenas dissertações, mas também outros produtos acadêmicos, como propostas educativas e de intervenção, *games*, projetos pedagógicos e designs didáticos para a *web*.

Em uma reconsulta realizada ao *site* do MPEJA¹⁵, foram identificados os principais temas escolhidos pelos estudantes entre 2015 e 2022. Observa-se a predominância da temática da formação de professores e suas variações, como formação continuada, formação inicial e formação docente, com 20 dissertações defendidas a partir de 2015. Outra temática recorrente

¹⁵ O *site* da MPEJA apresenta inúmeras contribuições e publicações da *Revista RIEJA* (Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos), incluindo o volume 6, n. 11 (2023), que traz o dossiê intitulado “Dez anos comemorativos do MPEJA: o legado na pesquisa e inserção social da EJA na Bahia, no Brasil e no mundo”. O dossiê está disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/issue/view/807/738>. Acesso em: 10 dez. 2024.

diz respeito ao currículo, sobretudo o currículo na EJA, abordando temas como política curricular, material curricular e currículo integrado, com dez trabalhos de conclusão no mesmo período. Ainda entre os temas mais frequentes nas pesquisas, destaca-se novamente a formação de professores, formação continuada e docência, com 20 trabalhos de conclusão. Além disso, diversos outros temas discutidos e pesquisados no âmbito da EJA contribuem para o fortalecimento e a defesa dessa modalidade educacional.

4.1.3 Linhas de pesquisa sobre EJA nos PPGEs

Conforme o Quadro 11 do Apêndice G, construído a partir do levantamento de dados enviados à Plataforma Sucupira (ano-base: 2022), verificamos que, dos 191 PPGEs cadastrados nessa plataforma, havia um total de 714 linhas de pesquisa. Desse montante, realizamos uma análise detalhada das respectivas linhas, focando na identificação das que estavam relacionadas à EJA.

Para isso, realizamos uma busca em todas as linhas de pesquisa dos programas (Apêndice H – Tabela 10) por meio da leitura das descrições das linhas, uma a uma, observando inicialmente se continham no título a expressão “Educação de Jovens e Adultos” e/ou “EJA”, com o intuito de verificar alguma relação com o objeto da pesquisa. Contudo, verificamos que, embora essa nomenclatura específica nem sempre estivesse presente nos títulos, a temática era contemplada nas descrições das linhas de pesquisa. Isso exigiu um movimento mais criterioso e detalhado para realizar a análise.

Entre as 714 linhas, detivemo-nos naquelas que abordavam temas relacionados à EJA, resultando em um total de 47 programas com linhas de pesquisa que possuíam projetos relacionados à EJA. Essas informações estão detalhadas no Apêndice D.

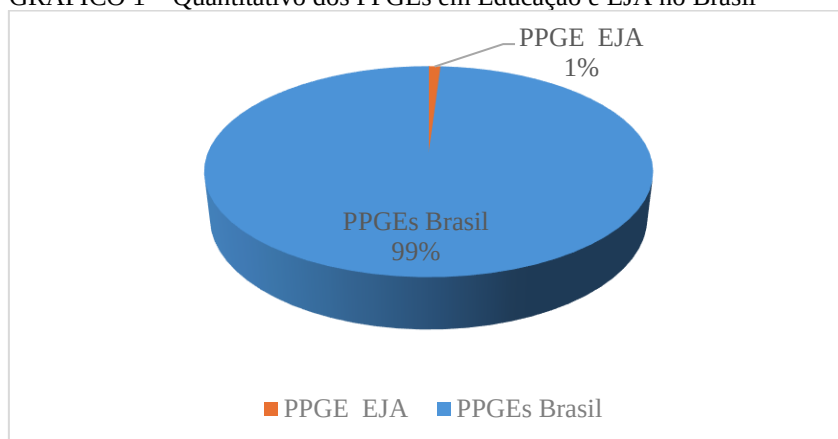
Dando sequência ao mapeamento, partimos dessa nova lista de 47 programas com linhas vinculadas à EJA para realizar uma nova busca, com o objetivo de identificar os projetos relacionados às respectivas linhas de pesquisa. Esse movimento apontou que, de um total inicial de 9.656 registros de projetos de pesquisa nos PPGEs, o quantitativo de projetos voltados para a EJA corresponde a um total de 155 projetos, conforme detalhado no Apêndice E.

Durante o percurso investigativo das linhas de pesquisa dos PPGEs, percebemos uma grande variedade de áreas vinculadas aos PPGEs no Brasil, que buscam abarcar diferentes temas de avaliação e concentração de estudo. No entanto, o que podemos evidenciar nesse panorama é que, mesmo diante da preocupação existente entre os diferentes programas, linhas e pesquisadores em atender as mais diversas pautas de produção de conhecimento para

fortalecimento delas, ainda o número de programas, linhas de pesquisa e até de projetos identificados até o momento revela uma presença ainda limitada da EJA nesse cenário.

Como vimos anteriormente, dos 191 PPGEs no Brasil, apenas um é voltado especificamente para a EJA: o Mestrado Profissional na UNEB. O Gráfico 1 ilustra o quanto esse percentual ainda é reduzido, em comparação com a ampliação de programas e linhas em outras áreas de concentração.

GRÁFICO 1 – Quantitativo dos PPGEs em Educação e EJA no Brasil

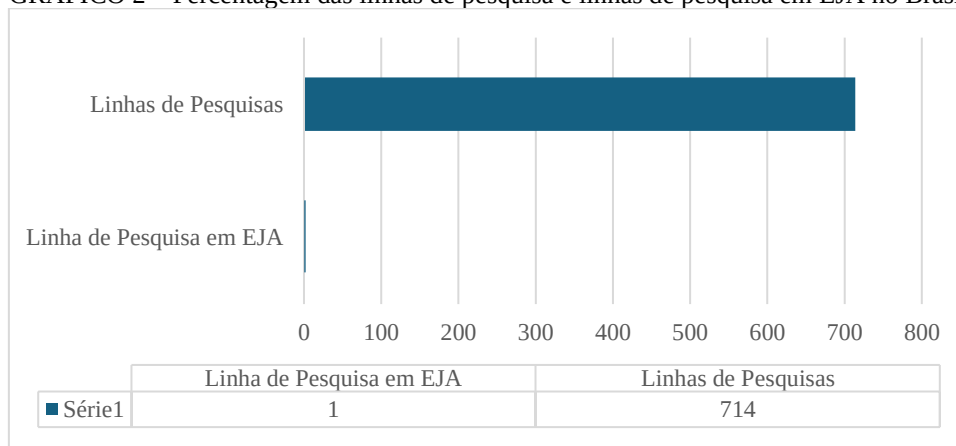


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Plataforma Sucupira/Capes (2022).

Também, das 714 linhas de pesquisa identificadas nos dados de envio dos PPGEs, apenas uma linha foi nomeada especificamente como sendo da EJA: a Linha de Educação de Jovens e Adultos, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa linha faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, localizado na região Sudeste do Brasil.

No Gráfico 2, é possível visualizarmos a pouca representatividade da EJA, que ocupa apenas uma linha de pesquisa diante de um universo de 714 linhas registradas na Plataforma Sucupira.

GRÁFICO 2 – Percentagem das linhas de pesquisa e linhas de pesquisa em EJA no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Plataforma Sucupira/Capes (2022).

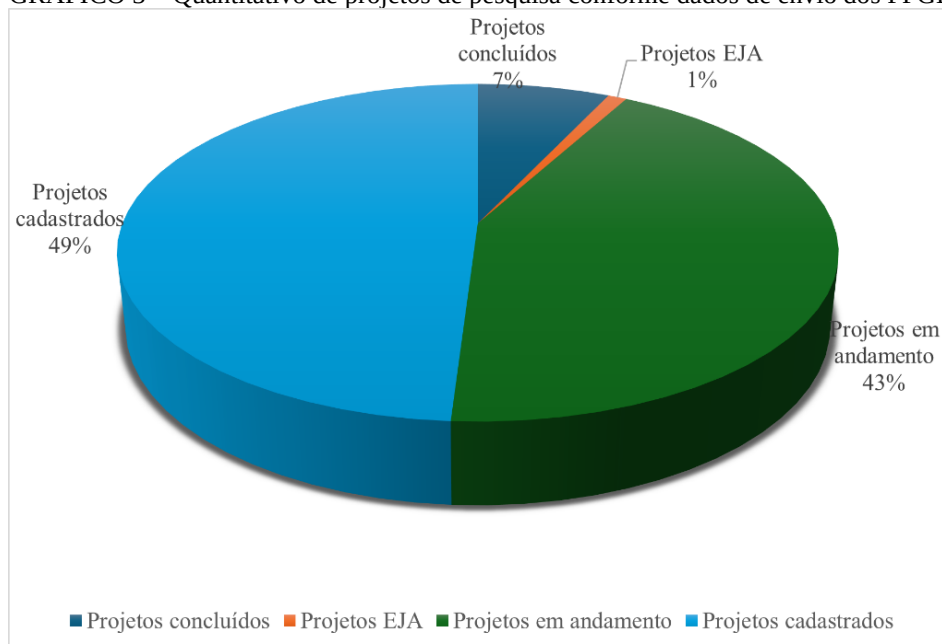
A análise das linhas de pesquisa dos PPGEs revela uma ampla diversidade de áreas relacionadas aos PPGs no Brasil, que buscam abranger questões de avaliação e diferentes áreas de concentração. No entanto, apesar do esforço dos pesquisadores em atender a múltiplas vertentes do conhecimento e fortalecer essas linhas, é evidente que a EJA ainda ocupa um espaço limitado nesse contexto. O cenário atual, caracterizado pela escassez, sugere a necessidade de novas linhas de pesquisa específicas que priorizem e amplifiquem a atenção a essa temática, promovendo um fortalecimento do conhecimento produzido nesse campo.

4.1.4 Projetos de pesquisa sobre EJA dos docentes dos PPGEs

Na etapa seguinte da pesquisa, mapeamos os projetos de pesquisa vinculados aos PPGEs e às linhas de pesquisa, conforme os dados abertos presentes na Plataforma Sucupira. A lista dos projetos está detalhada na Tabela 11 do Apêndice I, no qual podemos identificar, nos PPGEs e nas linhas de pesquisa, o número total de docentes vinculados a essas linhas e seus respectivos projetos. A partir desse quantitativo geral, foi possível mapear os agentes com maiores produções e pesquisas contemplando a EJA em seus currículos, identificando-os como os agentes significativos da EJA.

Com o quantitativo apresentado no Gráfico 3, podemos perceber que o total de projetos cadastrados na Plataforma Sucupira, de acordo com os 191 PPGEs, equivale a 9.656 projetos, representando 49% das pesquisas realizadas nesses programas.

GRÁFICO 3 – Quantitativo de projetos de pesquisa conforme dados de envio dos PPGEs no Brasil (2022)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Plataforma Sucupira/Capes (2022).

Do montante, 43% dos projetos, que equivale a 8.300 projetos, estão em fase de andamento nos PPGEs. Já 7% dos projetos (1.354) encontram-se concluídos ao longo do processo dos dados enviados à Sucupira. Dentre eles, 155 projetos de pesquisa são relacionados à EJA, representando apenas 1% do total apresentado. Essa análise evidencia, mais uma vez, a pouca representatividade da EJA no número de projetos de pesquisa organizados e propostos pelos docentes das IES responsáveis pelos PPGEs no Brasil.

No panorama apresentado até aqui, em consonância com as ideias desta pesquisadora, os envolvidos na pesquisa sobre EJA estão profundamente comprometidos com a crítica aos modelos educacionais existentes e às políticas públicas, que frequentemente são reformuladas com a mudança de governos.

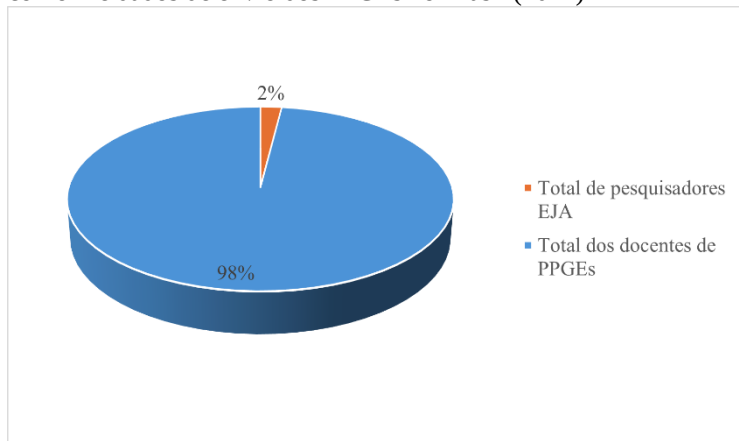
É importante destacar que, em um universo de 9.656 projetos registrados na Plataforma Sucupira, apenas 155 se dedicam à investigação da EJA. Esse dado representa uma resistência notável frente aos padrões de avaliação científica, que, gradualmente, têm desvalorizado as áreas das Humanidades.

O que não podemos permitir, em hipótese alguma, é silenciar esses pesquisadores, restringindo seu direito de produzir conhecimento nessa área. É fundamental fortalecer e expandir o grupo de intelectuais da EJA, dedicados a agregar novos agentes, estimular novas pesquisas e promover a troca de saberes. Isso contribui para a ampliação do domínio epistemológico desse campo, consolidando sua relevância e impacto.

Na Tabela 12 do Apêndice J, indicamos o quantitativo de docentes por projetos, instituições e regiões do país. Apresentamos o total de docentes das IES no Brasil, que corresponde a 4.991 docentes registrados nos dados enviados à Plataforma Sucupira. Destes, 4.250 professores são permanentes e com vínculo à IES de cadastro; 685 são professores colaboradores; e 52 são professores visitantes, que contribuem nas pesquisas, mas sem vínculo empregatício com aquela IES.

No Apêndice E, é possível identificarmos o levantamento de projetos de pesquisa em cada IES e PPGE do Brasil. Esse levantamento, feito a partir dos programas e das linhas de pesquisa, aponta a existência de 92 professores pesquisadores atuando no campo da EJA, o que representa 2% do total de docentes no país.

GRÁFICO 4 – Quantitativo de docentes pesquisadores da EJA conforme dados de envio dos PPGes no Brasil (2022)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na Plataforma Sucupira/Capes (2022).

Com base nos dados levantados na Plataforma Sucupira e nas descrições obtidas nos PPGes do Brasil e nas linhas de pesquisa relacionadas à EJA dos PPGes (2022), conforme detalhado no Apêndice D, identificamos um grupo de agentes pesquisadores significativos na EJA. Dessa forma, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada com esses agentes, será possível obter uma visão geral do lugar e do espaço da EJA no Brasil.

4.1.5 Grupos de Pesquisa sobre EJA no Brasil

Os GPs constituem espaços altamente significativos para a produção de conhecimento. Mainardes (2022) explica que, de modo geral, a literatura destaca o GP como um espaço essencial para o desenvolvimento da pesquisa e a formação de pesquisadores. No caso brasileiro, os GPs integram os PPGs, *lócus* onde é realizada a maior parte das pesquisas em Educação.

Com o objetivo de compreendermos a situação dos GPs sobre EJA, realizamos uma busca no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As palavras-chave utilizadas foram: *EJA + produção sobre EJA + pesquisas EJA*. Como filtro adicional, aplicamos a seleção por região do Brasil, verificando o total de Grupos cadastrados em cada região e aqueles especificamente relacionados à EJA. O levantamento totalizou 54 GPs catalogados, conforme indicado no Apêndice C.

A última atualização do censo do DGP, de acordo com o Portal do CNPq, foi realizada em 2016. Os dados referentes ao número de GPs cadastrados no país estão apresentados na

segunda coluna da Tabela 5. Para aproximarmos-nos mais do número de grupos relacionados à EJA, utilizamos o filtro de área de conhecimento, selecionando Educação como grande área.

TABELA 5 – Quantitativo de Grupos de Pesquisas por regiões brasileiras no *site* do CNPq (2022-2023)

Regiões	Número de Grupos - Censo (2016)	Grupos de Pesquisas - Área: Educação (2022-2023)
Centro-Oeste	2.899	360
Norte	2.382	462
Nordeste	7.713	1.027
Sul	8.637	1.014
Sudeste	16.009	2.571
TOTAL	37.640	5.424

Fonte: Elaborada pela autora a partir de levantamento no DGP (2022-2023).

Os GPs estão localizados, principalmente, em universidades, Instituições de Ensino Superior com cursos de pós-graduação *stricto sensu*, institutos de pesquisa científica e institutos tecnológicos, conforme indicado no *site* do CNPq.

Ao analisarmos atentamente a Tabela 5, podemos observar o quantitativo de GPs do último censo, realizado em 2016. Quando a grande área Educação é selecionada como filtro, o número total de grupos cadastrados já apresenta uma redução significativa, mas ainda mantém uma boa representatividade dentro da área educacional.

O levantamento dos GPs reforça o alerta sobre o número reduzido de espaços de discussão sobre a EJA em relação ao total de grupos cadastrados no Diretório. Percebe-se uma diferença regional significativa nesses dados, especialmente no número de grupos indicados em cada região.

Dos 5.424 GPs cadastrados no DGP (2022-2023), 54 estudam ou possuem linhas de pesquisa relacionadas à EJA, o que equivale a 0,99% dos GPs na área de Educação.

A região Sudeste destaca-se como a que possui o maior número de GPs, seguida pelas regiões Nordeste e Sul. Já as regiões Centro-Oeste e Norte apresentam os menores quantitativos de GPs relacionados à EJA. Além disso, refinando ainda mais a análise, focando nos GPs que discutem a EJA, encontramos o panorama apresentado na Tabela 6.

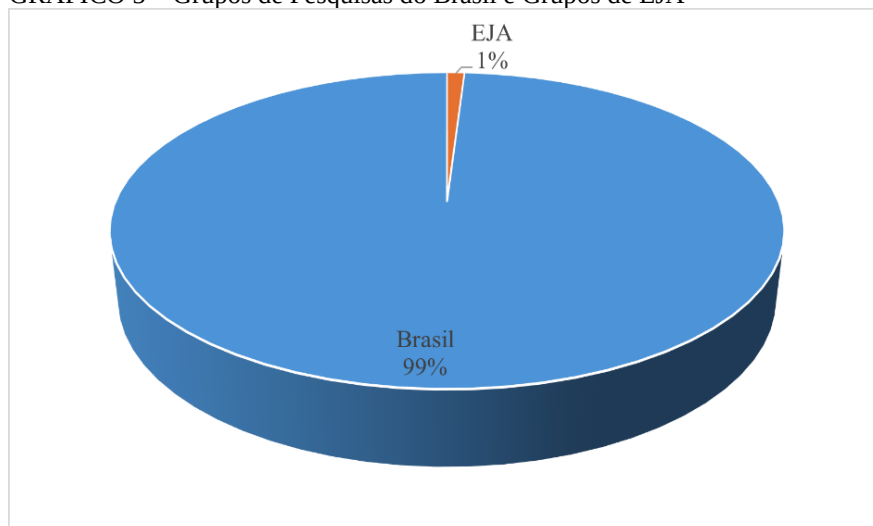
TABELA 6 – Quantitativo de Grupos de Pesquisas por regiões brasileiras no *site* CNPq (2022-2023)

Regiões	Grupos de Pesquisas - área de Educação (2022-2023)	Número de grupos de EJA (2022-2023)
Centro-Oeste	360	9
Norte	462	7
Nordeste	1.027	16
Sul	1.014	11
Sudeste	2.571	15
TOTAL	5.424	58

Fonte: Elaborada pela autora a partir de levantamento no DGP (2022-2023).

A partir desses dados, é possível identificar que, embora os números de trabalhos e espaços de discussão sobre a EJA venham buscando se consolidar e fortalecer, a efetivação desse espaço ainda é reduzida em comparação ao número de grupos existentes nos demais campos. Na Tabela 6, os dados não ficam tão visíveis quanto no Gráfico 5, a seguir, que permite uma melhor visualização.

GRÁFICO 5 – Grupos de Pesquisas do Brasil e Grupos de EJA



Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento no DGP (2022-2023).

Com base nesses números e nos trabalhos incluídos na revisão de literatura, retomamos a tese *Nas Trilhas da Educação de Jovens e Adultos: análise dos métodos científicos em teses no contexto dos Grupos de Pesquisa*, de Mecheln (2021), que apresenta um panorama geral dos GPs de EJA no Brasil. Ao analisarmos os dados obtidos nessa tese, em comparação com o levantamento apresentado aqui, podemos verificar um aumento no número de GPs, que passou de 28 grupos (Mecheln, 2021) para 58 grupos, conforme o levantamento realizado por regiões do Brasil no DGP, cujos dados estão detalhados no Apêndice C.

Ainda buscando comparar os dados obtidos na pesquisa de Mecheln (2021) com os resultados deste levantamento, organizamos as informações com base no ano de formação de cada grupo, segundo os dados registrados no DGP, conforme indicado no Quadro 2.

QUADRO 2 – Ano de formação dos Grupos de Pesquisa sobre EJA encontrados no DGP

(continua)

Ano	Universidade	Grupos de Pesquisa
1989	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais
1997	Universidade de Campinas (Unicamp)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
2000	Universidade de Brasília (UnB)	Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX)

QUADRO 2 – Ano de formação dos Grupos de Pesquisa sobre EJA encontrados no DGP

(continuação)

Ano	Universidade	Grupos de Pesquisa
2002	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Gepecampo)
2003	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Políticas públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos
	Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)	Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA)
	Universidade de São Paulo (USP)	GEPÊ Privação – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade
2004	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática
2006	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Educação de Jovens e Adultos em Espaços Escolares e Não Escolares
	Universidade de Pernambuco (UPE)	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
2007	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo
	UnB	Transarte – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (GPTEJAEP)
2008	UFMT	Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química de Mato Grosso (LABPEQ)
	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Observatório de EJA – Reescrevendo o Futuro
2009	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)	Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores
	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
2010	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA)
	Uerj	Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos
	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos
	UFPA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA)
2011	Instituto Federal Catarinense (IF-Catarinense)	Educação de Jovens e Adultos e os desafios na contemporaneidade
	UNEB	Forma(em)Ação (GEFEP)
2012	Instituto Federal Farroupilha (IF-Farroupilha)	Emancipação sem fronteira: Formação inicial e continuada de professores
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	Adultos, Jovens e Educação no contemporâneo
2013	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Adultos, Jovens e Educação no contemporâneo

QUADRO 2 – Ano de formação dos Grupos de Pesquisa sobre EJA encontrados no DGP

(continuação)

Ano	Universidade	Grupos de Pesquisa
2014	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos
	UnB	Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA)
	Universidade do Estado do Amapá (UEAP)	Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Amazônia Amapaense (GEPEA)
2015	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
	UNEB	Formação infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA)
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Educação de Jovens e Adultos e educação popular: a pesquisa a serviço da prática educativa
2016	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na Universidade
	UNEB	Contextos e cognição na Educação de Jovens e Adultos (CCEJA)
	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	GEP - PAULO FREIRE: Saberes e Experiências em EJA
2017	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA)
	UNEB	Linguagem, Infância, EJA e Tecnologias da Informação e Comunicação (GELITIC)
	UNEB	Conjunturas de Pesquisa e Estudos em Educação de Jovens e Adultos (CONPEEJA)
	UEMA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPPGE)
	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)	Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos (NUPEEXPOPEJA)
2018	UFRGS	Grupo interdisciplinar de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais (GIPEJA)
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Grupo de estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
	UnB	Rede Experiência, Narrativas e Pedagogias da Resistência (REDExp)
2019	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (GEPEJAI)
	Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	Práticas, Tecnologia Digital e Inclusão na Educação de Jovens e Adultos.
	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA)
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	A EJA em contexto de privação de liberdade

QUADRO 2 – Ano de formação dos Grupos de Pesquisa sobre EJA encontrados no DGP

(conclusão)

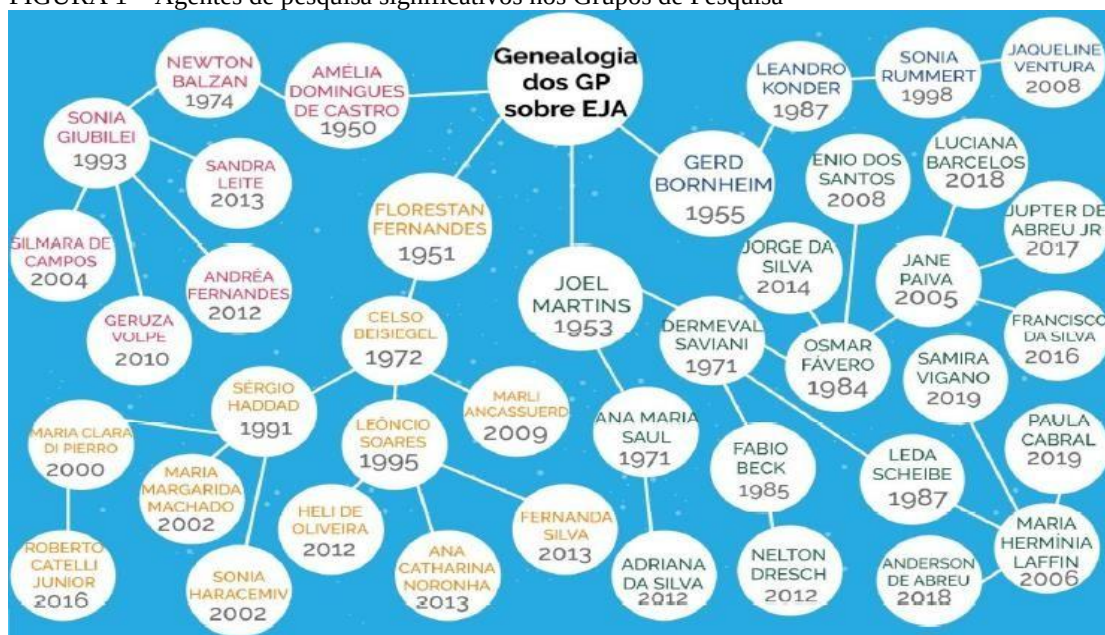
Ano	Universidade	Grupos de Pesquisa
2020	IFRJ	Educação de Jovens e Adultos: contextos, sujeitos e práticas (EJA CONSUPRA)
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Estudos freireanos contemporâneos e currículo
	UFMS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI)
2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire
2022	UFMG	Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação, Educação do Campo e Agroecologia e Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento no DGPB (2022-2023).

Percebe-se, a partir desses informes, que os anos de referência não foram indicados na tese de Mecheln (2021), que analisou os GPs. No entanto, não podemos deixar de evidenciar que essa contribuição é significativa, pois apresenta um panorama que delinea os agentes de pesquisa que mais se destacam nos respectivos grupos. Esses agentes, ao longo de sua trajetória como pesquisadores, assumem a relação de orientador e orientando, destacando-se como importantes referências para o campo de estudo da EJA. Além disso, o levantamento evidencia o aumento de novas investigações e, conseqüentemente, o surgimento de novos intelectuais na área.

Com base nessa análise, Mecheln (2021) destaca agentes de pesquisa significativos nos GPs (Figura 1). Entre eles, quatro intelectuais brasileiros que estão na base histórica dos GPs sobre EJA no Brasil, a saber: Amélia Domingues de Castro, Gerd Bornheim, Florestan Fernandes e Joel Martins. No entanto, a autora ressalta que nem todas as pesquisas foram encontradas, dado que muitas delas não estavam disponíveis de forma *online*.

FIGURA 1 – Agentes de pesquisa significativos nos Grupos de Pesquisa



Fonte: Extraída de Mecheln (2021, p. 103).

Portanto, com o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível comparar e incluir importantes pesquisadores da área que se destacam na atualidade, investindo esforços na melhoria e no fortalecimento do reconhecimento da EJA, contribuindo para consolidar essa modalidade no campo educacional.

Sánchez Gamboa (2003) salienta que a consolidação da produção acadêmica dos GPs está intrinsecamente ligada à profundidade das reflexões realizadas sobre questões epistemológicas. Isso inclui a habilidade de conectar técnicas e métodos de pesquisa com teorias, agindo com rigor científico. Como resultado, os GPs ganham destaque em suas áreas de atuação, tornando-se centros de referência.

Essa relevância não apenas atrai interessados no campo, mas também serve como base de conhecimento para a EJA, como é o caso deste estudo. Muitos líderes de GPs, como Marília Pontes Sopito, Sérgio Haddad, Sonia Maria Romero, Jaqueline Pereira Ventura, Jane Paiva e Maria Hermínia Oliveira, entre outros(as), são exemplos notáveis e passam a servir de referência nesse sentido.

A partir dessa análise, é possível apontar que o quantitativo de GPs dedicados ao estudo da EJA no Brasil ainda é limitado. Contudo, esses grupos reúnem um diversificado conjunto de membros, incluindo acadêmicos, pesquisadores, profissionais e estudantes, espalhados por diferentes regiões do país.

Esses participantes enfrentam desafios impostos por órgãos reguladores, enquanto se aproximam da complexidade da realidade dos sujeitos envolvidos na EJA. Essa dinâmica produtiva integra a pesquisa acadêmica com a ação prática, unindo ciência e engajamento

social.

A análise empreendida ao longo deste capítulo permitiu delinear o estado da pesquisa em EJA nos PPGEs no Brasil. Evidenciamos a limitada representatividade da EJA nas linhas de pesquisa e a escassez de programas dedicados exclusivamente a essa modalidade. Esse panorama reflete desafios históricos e estruturais, como a falta de investimentos e a pouca visibilidade acadêmica, que têm restringido o desenvolvimento de uma agenda mais robusta e interdisciplinar voltada para a EJA. Embora o crescimento de projetos e GPs sinalize avanços, ainda é necessário consolidar espaços acadêmicos mais integrados, que fortaleçam a EJA como um campo autônomo e promissor de conhecimento.

No próximo capítulo, exploraremos as contribuições diretas dos agentes de pesquisa entrevistados, cujas experiências e percepções proporcionam uma visão aprofundada sobre a atuação prática e teórica na EJA. Essas contribuições revelam os desafios e as possibilidades enfrentados por esses pesquisadores no fortalecimento de políticas públicas, práticas pedagógicas e ações educativas, bem como no entendimento do papel transformador da EJA no contexto educacional brasileiro.

CAPÍTULO 5

DIÁLOGOS COM PESQUISADORES SIGNIFICATIVOS: ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS NO CAMPO DA EJA NO BRASIL

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

(Paulo Freire)

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com dez pesquisadores considerados significativos para o campo da EJA no Brasil. Os critérios para a seleção foram os seguintes: atuar em PPGEs; participar de GPs e/ou linha de pesquisa sobre a EJA; ser um pesquisador ou uma pesquisadora de referência no campo da EJA. Foram selecionados pesquisadores das cinco regiões do país.

5.1 TRAJETÓRIA DA ENTREVISTA

Inicialmente, o convite para participar da entrevista foi enviado por *e-mail*. Junto ao convite, encaminhamos, em anexo, o roteiro do questionário (Apêndice F), permitindo aos entrevistados conhecer previamente o teor da entrevista. Após o retorno positivo do docente, a entrevista foi agendada e realizada via *Google Meet*¹⁶.

O roteiro contemplou as seguintes questões: a) perfil do docente (dados pessoais, dados profissionais, formação e atuação); b) questões sobre as percepções dos pesquisadores sobre o processo de garantia do direito à educação, permanência e sucesso da EJA; c) opinião sobre a produção de conhecimento da EJA e suas contribuições para as políticas e práticas de EJA; d) relação entre a pesquisa em EJA e a luta dos pesquisadores para a melhoria na EJA; e) opinião sobre os espaços acadêmicos da EJA; e f) contribuições dos GPs e de outros movimentos para a melhoria da pesquisa em EJA, bem como os principais parceiros e aliados que cada agente busca envolver em suas pesquisas e ações ativistas na área da EJA.

Os dados foram organizados em 13 categorias temáticas, conforme apresentado no Quadro 3 a seguir.

¹⁶ O *Google Meet* é uma plataforma de videoconferência desenvolvida pela Google. Ela permite a realização de reuniões virtuais, videochamadas e conferências *online*, facilitando a comunicação e a colaboração a distância. O *Google Meet* é amplamente utilizado por empresas, instituições educacionais e indivíduos para diversas finalidades, incluindo interações educacionais a distância.

QUADRO 3 – Categorias de análise das entrevistas

Categoria	Temática central
I - Relação com a EJA	Análise das experiências pessoais e profissionais do/a pesquisador/a com a EJA. Reflexão sobre como essas experiências influenciam suas perspectivas e abordagens na pesquisa.
II - Situação atual da EJA no Brasil	Análise da disponibilidade e qualidade da oferta de EJA no país; consideração dos direitos educacionais dos jovens e adultos e como esses direitos estão sendo atendidos ou negligenciados.
III - Acesso, permanência e sucesso dos alunos da EJA	Investigação das barreiras que os alunos enfrentam no acesso, na permanência e na conclusão bem-sucedida da EJA. Avaliação das políticas e práticas existentes para melhorar esses aspectos.
IV - Contribuições das pesquisas de EJA	Avaliação do impacto das pesquisas existentes na formulação de políticas e práticas de EJA. Reflexão sobre lacunas ou áreas de melhoria na pesquisa existente.
V - Relação entre pesquisa em EJA e ativismo	Análise do papel da pesquisa na defesa dos direitos à EJA e nas práticas ativistas. Exploração das implicações práticas das pesquisas na promoção da equidade educacional.
VI - Participação em Grupos de Pesquisa de EJA	Investigação das contribuições dos Grupos de Pesquisa para o avanço do conhecimento e práticas em EJA.
VII - Envolvimento em movimentos relacionados à EJA	Avaliação das contribuições de diferentes movimentos (fóruns, grupos de trabalho, redes de pesquisa) para a promoção da EJA.
VIII - Espaços acadêmicos da EJA	Reflexão sobre a qualidade e eficácia dos espaços acadêmicos dedicados à EJA, incluindo graduação, pós-graduação, publicações acadêmicas e Grupos de Pesquisa.
IX - Dificuldades na criação de espaços de discussão e pesquisa sobre EJA	Identificação e análise das barreiras para o estabelecimento de espaços de pesquisa e discussão sobre EJA nos programas acadêmicos.
X - Parceiros e aliados na pesquisa e ação ativista em EJA	Exploração das parcerias e colaborações com outras instituições, organizações ou indivíduos envolvidos na pesquisa e ativismo em EJA.
XI - Redes de pesquisa sobre EJA	Investigação da existência e eficácia de redes de pesquisa dedicadas à EJA.
XII - Referências bibliográficas e pesquisadores-chave	Identificação das principais obras e pesquisadores que influenciam e fundamentam as pesquisas do/a investigador/a em EJA.
XIII - Pesquisadores/as de referência no campo da EJA no Brasil	Reconhecimento dos/as pesquisadores/as mais influentes e importantes no campo da EJA no contexto brasileiro.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

5.1.1 Categoria I – Relação com a EJA

A análise qualitativa das respostas dos entrevistados na Categoria I, que trata da relação dos pesquisadores com a EJA, revela um forte compromisso com essa modalidade educacional e uma percepção comum de sua marginalização. As experiências diversificadas dos entrevistados enriquecem suas abordagens e impulsionam a luta por maior reconhecimento e recursos para a EJA.

Essa análise destaca a importância de considerar essas experiências para compreender as dinâmicas e os desafios enfrentados na EJA, bem como a necessidade de políticas públicas que valorizem essa área crucial da educação. Há um forte consenso entre os entrevistados sobre a relevância da EJA para a inclusão social e a necessidade de renovar as práticas educacionais.

A partir dos dados, podemos afirmar que as contribuições acadêmicas e práticas dos entrevistados variam, mas todas compartilham o objetivo comum de melhorar a qualidade e a eficácia da EJA no Brasil. A análise dos dados coletados permite identificar aspectos significativos que

corroboram essa meta.

Todos os entrevistados possuem uma formação sólida em áreas relacionadas à Educação, com ênfase em Pedagogia e Didática. Essa base acadêmica facilita uma compreensão aprofundada das necessidades e dos desafios da EJA, conforme demonstrado no Quadro 4.

QUADRO 4 – Caracterização dos entrevistados (formação e experiência)

(continua)

Pesquisadores	Formação	Experiência
P1	Graduação: Economia. Mestrado: Mapeamento da educação de adultos. Doutorado: Pesquisa sobre a implementação da educação de adultos no Brasil, visitando diversos estados.	Começou a lecionar em EJA em 1973. Coordenou cursos supletivos e trabalhou por 20 anos nessa área.
P2	Graduação: Licenciatura em Filosofia. Especialista em Planejamento de Recursos Humanos pela Universidade de Paris I-IEDES. Mestrado em Ciências da Educação pela Université de Paris VIII - França (1981); Mestrado em Didática e Organização Escolar pela UAB - Espanha (2004). Doutorado: Realizado na Espanha, com foco em criar um Mestrado em EJA.	Trabalhou no Mobral, foi professora de EJA. Atua em Mestrado Profissional em EJA.
P3	Graduação: Licenciada em Didática da Biologia e da Higiene Escolar - Pedagogia (1973); e Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas (1976). Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1995). Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005). Pós-doutorado (bolsa Estágio Sênior Capes) no Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV/Ciudad del México).	Focada em EJA no Rio de Janeiro. Trabalha para melhorar a oferta e políticas públicas voltadas para jovens e adultos. Pesquisadora com experiência na área de Educação, com ênfase em EJA.
P4	Graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995).	Começou em 1983 como professor de português em projetos supletivos. Desenvolveu dissertação de Mestrado a partir dessa experiência. Participou de projetos na UFMG e com associações comunitárias.
P5	Mestrado: Envolvimento com alfabetização e EJA, fortemente influenciada pelas ideias de Paulo Freire. Doutorado: Pesquisa orientada por Paulo Freire sobre a alfabetização e EJA, com foco em linguagem. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2017).	É membra fundadora do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo, criado em 1998 e líder do Grupo de Pesquisa CNPq. Pesquisa a formação de educadores de jovens e adultos na interface com as seguintes áreas: alfabetização, educação do campo, educação profissional, políticas públicas e movimentos sociais.
P6	Graduação: Geografia, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1980). Mestrado em Educação (1995). Doutorado (1999) em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Lecionou em EJA por 13 anos. Coordenou pesquisas e levantamentos para o Inep sobre ensino supletivo e políticas públicas em EJA.

QUADRO 4 – Caracterização dos entrevistados (formação e experiência)

(conclusão)

Pesquisadores	Formação	Experiência
P7	Graduação em História, especialista em políticas públicas. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1997). Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002).	Conexão com movimentos populares e a luta pela EJA como campo teórico e acadêmico. Atua em defesa da educação como direito básico para jovens e adultos.
P8	Graduação em Pedagogia, Habilitação em Orientação Educacional e Magistério pela Associação Catarinense de Ensino (1985). Mestrado em Educação focado em práticas de leitura e alfabetização em EJA. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Pós-doutorado pela Universidade do Estado da Bahia.	Membro do Fórum de EJA de Santa Catarina e da Organização dos Encontros Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (UFSC/UNEB). Coordenou documentos curriculares e formação de professores em Santa Catarina.
P9	Graduação: licenciatura em Sociologia pelo Centro Universitário UNINTER; e, em 1999, licenciado em Pedagogia, também pela UFPB. Mestrado em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PPGE). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/PPGE) 2003.	Iniciou em 1996 com um projeto de alfabetização em João Pessoa. Atua na formação de professores e em programas de alfabetização, como o Brasil Alfabetizado. Coordena um Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq.
P10	Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (1970). Especialista em Alfabetização (UFAL). Doutorado em Linguística pela UFAL (2002). Pós-doutorado em Educação - área de Formação docente, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto - Portugal.	Alinhou sua atuação acadêmica com a militância política e educacional, influenciada por Paulo Freire. Atua na formação de novos pesquisadores e educadores. Líder de Grupo de Pesquisa em EJA. Participa do Comitê Científico da ANPED, representando o GT18.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em entrevista.

Em relação à reflexão sobre a EJA, há um consenso entre os entrevistados quanto à sua importância como ferramenta de inclusão social e combate à desigualdade. A maioria dos entrevistados enfatizou a necessidade de renovar as práticas educacionais para melhor atender à população adulta, evidenciando um compromisso contínuo com a melhoria das condições de ensino, como apontam os professores entrevistados.

Nesse sentido, as entrevistas revelam diversas iniciativas que buscaram operacionalizar essa renovação por meio do envolvimento ativo em projetos e ações concretas voltadas para a EJA. As experiências mencionadas pelos pesquisadores refletem um compromisso com a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, especialmente voltadas à alfabetização e à inclusão de grupos historicamente marginalizados. Esse envolvimento é manifestado por meio de ações diversas, conforme exemplificado a seguir:

Envolvimento com projetos de alfabetização e educação básica (P1).

Participação ativa em movimentos de alfabetização e inclusão (P2).

Implementação de novas metodologias de ensino para adultos (P3).

Envolvimento com programas de alfabetização em comunidades (P4).

Desenvolvimento de propostas curriculares específicas para a EJA (P6).

No que diz respeito às contribuições acadêmicas, a maioria dos entrevistados apresentou produções significativas na forma de pesquisas e publicações que abordam a alfabetização e metodologias de ensino para adultos. Esses trabalhos acadêmicos são fundamentais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas educacionais voltadas para a EJA.

Os entrevistados também demonstram um envolvimento intenso com programas e projetos de alfabetização, atuando em diferentes funções, como coordenação, implementação e formação de educadores. Como explica P2:

Tem que ter uma formação de professores mais seguros, mais que essa tal de continuada, criar programas de conscientização, criar Mestrado e ser professora desse programa e ser coordenador (P2).

A fala de P2 traz à tona uma reflexão crítica sobre a insuficiência da formação continuada oferecida aos professores que atuam na EJA, apontando para a necessidade de maior segurança e preparação docente. Essa posição evidencia uma lacuna histórica na formação inicial, que frequentemente negligencia as políticas voltadas para a formação de professores atuantes na EJA.

Esse engajamento prático é crucial para a aplicação das teorias educacionais no campo da EJA. A partir dessa fala de P2, podemos refletir sobre a qualidade da formação inicial docente que, por muitos anos, não preparava – e ainda não prepara – professores para a EJA. A discussão deve se centrar na necessidade de currículos de formação docente que proporcionem aos futuros educadores não apenas conhecimento teórico, mas também habilidades práticas e experiências de ensino. Isso incluiria métodos que forneçam apoio contínuo no início da carreira docente.

Além disso, destacamos uma insatisfação com os programas de formação continuada existentes. Essa insatisfação nos leva a refletir sobre a eficácia das propostas de formação continuada: elas realmente ajudam os professores a melhorar suas práticas? Como estão sendo implementadas? Ressaltamos, ainda, a necessidade de inovar na forma como a formação continuada é ofertada, garantindo que seja relevante, acessível e adaptada às necessidades dos professores em diferentes contextos.

A afirmação de P2 anterior evidencia a importância de os professores assumirem papéis de liderança, como coordenadores de PPGs, contribuindo tanto para o desenvolvimento profissional quanto para a valorização do papel do professor como líder educacional. Além disso, ressalta a relevância da criação de programas de Mestrado voltados à prática docente e à liderança educacional, que podem capacitar os professores a se tornarem agentes de mudança em suas escolas e comunidades.

Outro aspecto que merece destaque nesta categoria é a maneira como P10 iniciou sua resposta, posicionando-se nesse contexto e provocando reflexões sobre outros aspectos significativos:

A minha paixão pela EJA iniciou por uma opção política, de que lado eu estou. Decidindo-me pelo oprimido. Então, eu diria que isso tudo vem de um compromisso sociopolítico, pedagógico, educacional. Que mais tarde eu liguei a minha militância à minha vida acadêmica e ao desejo de saber que nós (pesquisadores da área) não somos eternos, e precisamos formar outros pesquisadores, jovens assim como você, para continuar o trabalho (P10).

Nessa fala, podemos perceber o reconhecimento da relação entre educação e política, destacando como crenças e ideologias pessoais influenciam a prática educativa. Ao tratar o compromisso sociopolítico, pedagógico e educacional como um eixo central, P10 ressaltou como a educação pode ser usada para desafiar e transformar estruturas de poder e opressão na sociedade.

Ao evidenciar a relação da militância com a sua vida acadêmica, P10 compreende o papel dos educadores como agentes de mudança social e a importância de uma abordagem engajada na pesquisa, em que os acadêmicos não são apenas observadores, mas também participantes ativos na luta por justiça e equidade. Sob a lente da pedagogia crítica, como proposta por Paulo Freire, a educação é vista como um ato de libertação, e os educadores têm um papel ativo na conscientização dos alunos sobre as injustiças sociais e na promoção de transformações.

Por fim, a fala da entrevistada expressa o desejo de formar novos pesquisadores, garantindo a continuidade do trabalho e promovendo um debate sobre a importância da pesquisa engajada e do desenvolvimento de futuros educadores e líderes. Esses novos agentes poderão continuar na luta e na formação da próxima geração para enfrentar os desafios sociais e educacionais

As áreas de foco das contribuições dos entrevistados variam significativamente. Alguns, como P6 e P5, concentram-se na alfabetização e nas práticas de leitura, enquanto outros, como P8 e P10, adotam uma abordagem mais abrangente, incluindo didática e currículo. Essa diversidade de enfoques enriquece o campo da EJA, proporcionando uma ampla gama de

estratégias e metodologias.

Além disso, a experiência com movimentos populares é evidente em alguns entrevistados, como P2, P5 e P7, cuja ligação com esses movimentos influencia suas perspectivas e metodologias na EJA.

Para mim, a EJA não é um objeto, não é um tema que eu chego a ele. Na verdade, é a aproximação com o trabalho com o movimento popular que me faz me conectar com a educação de jovens e adultos. É claro que, em determinados momentos, você acaba fazendo dessa moção de resistência (P7).

Outros, como P3 e P6, adotam uma abordagem mais institucional e acadêmica, refletindo a diversidade de trajetórias no campo da Educação de Adultos.

Hoje, para mim, a gente está no momento de Esperança, não é? Porque, na verdade, ainda não sabemos para onde vamos... qual EJA...O que sabemos é que há uma sinalização, por algumas notícias que a gente está vendo nos jornais, em relação a voltar a ter prioridade para a Educação de Jovens e Adultos, porque é direito, não é? (P3).

Reflexões sobre políticas públicas e seus impactos na EJA são mais marcantes em alguns entrevistados, como P7 e P10, enquanto outros, como P5 e P8, focam em práticas pedagógicas e metodológicas. Essa variação de focos contribui para uma compreensão multifacetada dos desafios e das potencialidades da EJA no Brasil.

A partir dos dados, alguns pontos-chave sobre a relação dos entrevistados com a EJA se destacaram, conforme indicado no Quadro 5.

QUADRO 5 – Principais aspectos destacados sobre a relação dos entrevistados com a EJA (2023-2024)

Paixão pela EJA	Presente nas falas de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9.
Marginalização da EJA	Presente nas falas de P1, P2, P3.
Desafios e Esperança na EJA	Presente nas falas de P1, P3, P, P7.
Evolução profissional através da EJA	Presente nas falas de P1, P2, P3, P4, P5, P6.
Influência de Trajetórias Pessoais	Presente nas falas de P1, P2, P3, P4, P5, P6.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Os entrevistados P1, P2, P4, P5, P7 e P9 demonstram um forte comprometimento e paixão pelo trabalho na EJA.

[...] eu passei a tomar a alfabetização como objeto de estudo, e a Educação de Jovens e Adultos, para mim, desde sempre se tornou a minha razão de vida (P5).

A fala de P5 revela uma motivação intrínseca e um profundo compromisso com a educação, destacando o papel da vocação e da paixão na escolha da carreira educacional e como esses fatores influenciam a prática docente. A alfabetização, outro ponto alto dessa resposta, é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social. Quando aliada à importância da EJA, evidencia o valor atribuído a esse trabalho, indicando uma dedicação profunda a essa área e

ressaltando sua relevância social e pessoal.

Esse comprometimento é evidenciado pelo envolvimento de longa data e pelo interesse contínuo na melhoria e expansão da EJA. Tal comprometimento reflete a dedicação pessoal e profissional à EJA, destacando a importância de uma abordagem que reconhece a singularidade e as necessidades específicas dessa população. Para P7:

Lamentavelmente, os governantes não conseguem ver que a defesa da Educação Infantil depende muito da defesa da Educação de Jovens e Adultos. Essas crianças estão com essas famílias de pessoas não escolarizadas, né? Então, há aí uma dificuldade de conexão dos extremos que nós vivemos da desigualdade no país (P7).

A fala de P7 ressalta que a defesa eficaz da Educação Infantil está intrinsecamente ligada à valorização e ao fortalecimento da EJA, uma vez que as crianças frequentemente vivem em ambientes familiares onde os adultos não tiveram acesso adequado à educação. A falta de escolarização dos pais pode impactar diretamente o desenvolvimento educacional e cognitivo das crianças.

Para compreender melhor esse compromisso, podemos recorrer aos conceitos de Bourdieu sobre “campo” e “*habitus*”. O campo é descrito como um espaço social onde agentes com diferentes níveis de poder e capital cultural competem por recursos e reconhecimento.

No caso da EJA, os entrevistados atuam como agentes que, movidos por sua paixão, buscam transformar esse campo, enfrentando resistências e buscando legitimação. A “paixão” aqui pode ser vista como parte do *habitus* dos educadores, moldada por suas experiências e valores, levando-os a uma atuação dedicada e persistente na EJA.

Ao evidenciar a marginalização presente na EJA, tanto no sistema educacional quanto no meio acadêmico como um tema recorrente, P1 destacou que a EJA sempre foi vista como marginal no sistema, enquanto P2 mencionou a falta de prioridade dada a essa área nos programas acadêmicos. Essa marginalização pode ser analisada por meio do conceito de “capital simbólico” de Bourdieu, no qual a EJA possui menor prestígio e reconhecimento em comparação a outras áreas da Educação.

Paulo Freire (1967) também aponta essa marginalização ao fundamentar a educação como prática de liberdade, promovendo a conscientização e a emancipação dos educandos. Os depoimentos de P2, P5, P7 e P9 mencionaram a influência significativa do pensamento e das práticas de Paulo Freire em suas abordagens educativas e na formação de educadores.

Paulo Freire, com sua pedagogia da libertação, defende uma educação dialógica e crítica, que promove a conscientização e a transformação social. Essa influência é visível nas práticas pedagógicas dos entrevistados, que defendem o empoderamento dos educandos e

entendem que a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdo, incentivando a reflexão crítica e a ação transformadora. A marginalização da EJA, portanto, contraria os princípios freireanos, que buscam valorizar e dar voz aos oprimidos e marginalizados.

É perceptível que os entrevistados reconhecem os desafios enfrentados pela EJA, como a falta de recursos e políticas públicas adequadas. No entanto, expressam esperança de que novas propostas e governos possam trazer melhorias. P3, por exemplo, falou sobre a esperança de uma proposta inovadora para a EJA no futuro. Os educadores na EJA, movidos pela esperança, exercem uma vigilância epistemológica ao questionar e buscar alternativas para os desafios enfrentados, promovendo mudanças e inovações no campo educacional.

As experiências na EJA têm sido fundamentais para a evolução profissional dos entrevistados. P4, por exemplo, começou sua carreira como docente de Língua Portuguesa em um projeto de EJA e desenvolveu sua pesquisa acadêmica a partir dessa experiência. Esse desenvolvimento profissional pode ser relacionado ao conceito de *habitus* de Bourdieu, no qual as práticas e experiências dos educadores na EJA moldam suas disposições e trajetórias profissionais.

Além disso, quando Freire afirma que a educação é uma prática da liberdade, ele sugere que os educadores, ao se engajarem profundamente com a EJA, também se transformam e evoluem, pessoal e profissionalmente. A prática educativa na EJA não apenas impacta os alunos, mas também refina e expande as capacidades e os conhecimentos dos educadores.

Nessa categoria, percebe-se que as experiências pessoais e profissionais dos entrevistados com a EJA influenciam profundamente suas perspectivas e abordagens na pesquisa. Cada entrevistado tem uma trajetória única que influencia sua perspectiva. Por exemplo, P5 mencionou a influência de seu marido e seu estudo sobre Paulo Freire, enquanto P6 falou sobre sua formação em Geografia e suas experiências em escolas privadas e públicas. Embora todos os entrevistados compartilhem um compromisso com a EJA, os enfoques de pesquisa variam. P1 se concentra em um mapeamento nacional da EJA, enquanto P2 trabalha na criação de programas de Mestrado e na conscientização de jovens e adultos.

Essas diferentes trajetórias e enfoques demonstram a diversidade de formas pelas quais os educadores se engajam com a EJA, enriquecendo o campo com múltiplas perspectivas e práticas. A diversidade é fundamental para a vitalidade e evolução da EJA, permitindo que ela se adapte e responda às necessidades específicas de diferentes contextos e populações.

Ao olharmos a origem do interesse e da relação com a EJA, vemos que P1 se envolve na EJA devido ao trabalho com movimentos populares, enquanto P2 descreveu um “caso de paixão” iniciado na década de 1960. P5 e P9 relataram uma trajetória acadêmica influenciada

por experiências pessoais e familiares.

Essas origens diversas mostram como as trajetórias individuais influenciam a forma como os educadores se engajam com a EJA. A influência de movimentos populares e experiências pessoais alinha-se à teoria de Freire, que vê a educação como uma prática imersa na realidade social e política dos educandos e educadores.

5.1.2 Categoria II – Situação atual da EJA no Brasil

A análise da situação atual da EJA no Brasil, do ponto de vista dos entrevistados, focalizada na disponibilidade e qualidade da oferta dessa modalidade de ensino, revela-se fundamental para compreender a efetividade das políticas públicas educacionais e a concretização dos direitos educacionais. Esta investigação visa avaliar em que medida tais direitos estão sendo atendidos ou negligenciados. Paulo Freire, com sua pedagogia crítica, enfatiza a importância da educação como prática de liberdade e desenvolvimento da consciência crítica, enquanto Pierre Bourdieu destaca as relações de poder e dominação também presentes no campo educacional. Portanto, esta categoria de análise buscará desvendar as nuances entre as políticas públicas implementadas e a realidade vivenciada pelos jovens e adultos que dependem da EJA, examinando as disparidades e os desafios que perpassam essa modalidade educacional no contexto brasileiro.

De acordo com os pesquisadores da área de EJA, a situação atual dessa modalidade de ensino no Brasil revela uma complexa realidade marcada pela disponibilidade limitada e pela qualidade muitas vezes questionável da oferta educacional. A análise qualitativa dessa categoria evidencia a discrepância entre os direitos educacionais formalmente conquistados por jovens e adultos e a maneira como esses direitos estão sendo atendidos ou negligenciados. Apesar das conquistas legais estabelecidas pela LDB de 1996, a efetivação desses direitos enfrenta inúmeros obstáculos práticos, resultando em uma oferta insuficiente e desigual da EJA em diferentes regiões do país.

Essa análise permite ainda destacarmos que a redução contínua de matrículas e o fechamento de turmas e escolas de EJA refletem um processo de invisibilização dos sujeitos dessa modalidade educacional, exacerbado por políticas públicas descontinuadas e pela falta de apoio institucional consistente, especialmente nos últimos anos de retrocessos políticos. Tal reflexão enfatiza a necessidade de uma visão ampla por parte do desenvolvimento de políticas públicas e educacionais, reconhecendo e respeitando a trajetória humana de jovens, adultos e idosos na EJA. É crucial entendermos que esses indivíduos, ao persistirem na busca por

educação, se posicionam como sujeitos de direitos, reivindicando seu reconhecimento social por parte do Estado, e não apenas como beneficiários de favores.

As negligências foram apontadas pelos entrevistados. O Quadro 6 apresenta os principais aspectos pontuados pelos pesquisadores em suas respostas ao serem indagados sobre como analisam a situação atual da EJA no Brasil com relação à oferta e ao direito à educação.

QUADRO 6 – Principais aspectos apontados pelos docentes entrevistados em relação à situação atual da EJA no Brasil (2023-2024)

Problemas de acesso e permanência	P1, P2, P3, P4, P5, P10.
Histórico e contexto político	P1, P2, P3, P4, P7, P9.
Direito à educação	P2, P3, P4, P6, P10.
Qualidade da oferta de educação	P1, P4, P5, P6, P8, P10.
Falta de dados oficiais	P8.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A partir desses dados, podemos ampliar as lentes de reflexão ao constatarmos que a EJA tem enfrentado uma trajetória marcada por negligência política e falta de prioridade governamental, agravada por descontinuidades e mudanças de diretrizes ao longo dos anos. A instabilidade das políticas públicas e a ausência de um compromisso firme em nível federal, estadual e municipal resultaram em um ambiente onde a EJA é constantemente ameaçada e desvalorizada.

É possível destacar, nas falas de P1, P6 e P8, uma carência significativa na formação de educadores para a EJA, o que reforça os dados que indicam poucas instituições oferecendo programas específicos para essa modalidade.

O acesso ao direito à educação é mais do que se pensa. Muitas vezes, se pensa muito pouco na permanência e no sucesso dos seus alunos, e não é a mesma visão quando temos, por exemplo, professor com um olhar equivocado sobre o ensino fundamental, mesmo com os alunos em idade irregular, até a olhar essas outras modalidades em que a gente vê que acabam sendo deixadas a margem do todo seu processo, sim (P1).

Eu acho que temos desafios enormes, desafio de pelo menos reposicionar a EJA na agenda de prioridades das políticas nacionais. A gente sabe que não é prioridade. Atribuir recursos, estabelecer regime de colaboração mais efetivo, que a união possa fazer uma educação eficiente em relação a estados e municípios; o desafio da formação de educadores que continua pendente (P6).

É isso que nós estamos vivendo hoje. Não é uma coisa exclusiva da EJA, porque o desmonte no Estado brasileiro aconteceu em todas as áreas. É claro que isso não se dá num passe de mágica, porque não é o Ministério da Educação que mantém a matrícula da EJA, mas são os estados e municípios. O que a gente está vendo agora é a tentativa de retorno a um diálogo com estados e municípios para que eles se assumam, de fato, como protagonistas, como aqueles que têm que dar conta de uma demanda, que é tão complicada, tão difícil, tão desafiadora: formação do professor, trazer o aluno à escola garantindo seu direito de aprender (P10).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), reconhecer a realidade dos sujeitos da EJA, passando pela formulação de propostas curriculares coadunadas a essas realidades, indo até a criação de recursos didáticos que enriqueçam e estimulem a aprendizagem dos jovens e adultos, apontam para sérias implicações necessárias na identidade do professor dessa modalidade. Além disso, a falta de recursos financeiros é um obstáculo constante, com uma redução drástica no financiamento federal ao longo dos anos, comprometendo a capacidade das redes de ensino de oferecer programas de qualidade.

Nesta categoria (Direito à Educação), P2 e P6 denunciaram que a sociedade brasileira ainda não consolidou uma cultura do direito à educação ao longo da vida. A legislação estabelece o direito à educação para todos os cidadãos, inclusive aqueles que não puderam frequentar a escola durante a infância ou adolescência. Dessa forma, garantir o acesso público e gratuito à educação para todos é responsabilidade do Governo Federal, assim como dos governos estaduais e municipais. Muitos adultos não se veem como sujeitos desse direito, o que resulta em baixa demanda e engajamento. A valorização da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental contrasta com a negligência em relação à educação de adultos.

Muito mais que o acesso à educação, P1 destacou que o problema não é apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos. A mudança de perfil dos estudantes é mencionada, com muitos sendo pessoas que já passaram pela escola, mas não permaneceram.

Eu percebo que é fundamental. O que a gente vê, há certo tempo, são pessoas que demandam a EJA que não têm o perfil tradicional, aquele analfabeto absoluto. O que a gente percebe é que são as pessoas que entraram e saíram da escola, né? Não é mais por falta de acesso à escola, mas é muito mais pela não permanência. Então, há uma mudança de perfil que a gente percebe claramente, quer dizer, os mais velhos nos primeiros anos ainda e os mais jovens no fundamental e no ensino médio, já é muito parecido (P1).

O entrevistado P10 corroborou ao comentar sobre a negação do direito à educação e a expectativa de novas políticas que possam garantir esse direito. Já o entrevistado P2 focou na dificuldade de acesso e na alta taxa de evasão e abandono devido a questões como desmotivação e metodologias inadequadas para adultos.

A gente sabe que tem às vezes um rodízio de emprego. Às vezes trabalham de dia, de repente muda de emprego e passam a trabalhar à noite. Aí essa situação resulta nessa infrequência. Tem lá o problema de evasão, eles se sentem muito cansados, às vezes desmotivados. Acho que o estudo não vai levar nada e abandonam, né? Nós temos taxas altas de evasão e abandono e, às vezes, a didática usada, a metodologia usada pelos professores não é compatível com as expectativas desses alunos adultos (P2).

P1, P9 e P10 alertam que a situação atual da EJA tem raízes históricas e políticas, e que há uma necessidade de um movimento forte para pressionar o poder público:

[...] a EJA é um direito fundamental, mas o acesso é dificultado pelas condições socioeconômicas dos alunos, que frequentemente são trabalhadores. A evasão escolar é alta devido ao cansaço, desmotivação e metodologias inadequadas às expectativas dos alunos adultos (P1).

[...] há a necessidade de um forte movimento para pressionar o poder público a assumir sua responsabilidade, ao mesmo tempo em que reconhecemos a dificuldade crescente de engajar os próprios alunos da EJA na luta por seus direitos (P9).

Há uma sensação de que, apesar das conquistas legais, o direito à educação é desrespeitado e invisibilizado, especialmente desde o golpe contra a presidente Dilma. No entanto, mantemos a esperança do reconhecimento que os sujeitos da EJA ainda estão presentes e precisam ser visibilizados (P10).

Nesse sentido, P3 ressaltou a necessidade de discutir a EJA de forma contínua, destacando que a situação atual é resultado de desmontes em várias áreas do Estado brasileiro.

[...] existe uma necessidade urgente de alocação de recursos e uma colaboração mais eficaz entre União, estados e municípios para uma educação eficiente. Destaco também os desafios na formação de educadores e a falta de uma cultura que valorize a educação ao longo da vida, refletindo desafios tanto culturais quanto pedagógicos (P3).

Em um cenário recente, as políticas dos governos Temer e Bolsonaro levaram a um desmonte das estruturas de apoio à EJA, como o fechamento da Secadi. A recente retomada com o governo Lula, apesar de promissora, enfrenta desafios significativos de reconstrução, segundo P6, P7 e P9:

A EJA nunca foi prioridade nas três esferas de governo no Brasil. Houve uma melhoria durante os governos de Lula e Dilma, com a criação da Secadi, que atribuiu recursos financeiros para o setor. No entanto, desde 2016, as políticas para EJA entraram em declínio acentuado (P6).

É essencial entender a EJA em seu contexto histórico. Desde o fim da ditadura militar, houve uma batalha para constituir a educação para trabalhadores. Nos últimos anos, a EJA enfrentou desafios enormes, especialmente durante o governo anterior, que desmantelou políticas públicas. Com o atual governo, há uma expectativa de reconstrução, mas é um processo difícil, agravado pela redução permanente de matrículas e fechamento de turmas de EJA (P7).

Outra dimensão abordada também nessa categoria por P4, P5 e P6 resalta a abordagem “pedagógica da EJA”, a qual, segundo os pesquisadores, precisa ser revisada para deixar de ser compensatória e se tornar mais inclusiva e abrangente. Além disso, a inclusão de temas como educação afro-brasileira, indígena e Língua Brasileira de Sinais (Libras) é essencial para uma formação docente completa e adequada.

Entre os pontos comuns, percebemos que 100% dos entrevistados veem a EJA como um direito fundamental que enfrenta sérias dificuldades de acesso. Há consenso sobre a necessidade de valorização e legitimação dos saberes dos alunos adultos. A evasão escolar é unanimemente reconhecida por todos como um problema significativo, juntamente com a precarização e o desmonte dos programas de EJA.

Outro fator relevante destacado pelos entrevistados aponta a redução de matrículas, tendo em vista que a maioria das entrevistas destaca a redução acentuada nas matrículas da EJA

nos últimos anos, de acordo com os dados do Inep (2023b). Por exemplo, de 3,6 milhões de matrículas em 2017 para 2,5 milhões em 2023. Outro ponto destacado refere-se aos recursos insuficientes voltados para a EJA, já que há um consenso sobre a drástica redução do financiamento, como evidenciado pela queda de 1,8 bilhão de reais em 2012 para 8 milhões em 2020. Por fim, um ponto recorrente entre os entrevistados foi a formação deficiente do professor da EJA, destacando a falta de formação específica para educadores dessa modalidade, com poucas faculdades ou universidades oferecendo licenciaturas adequadas.

Nesse contexto, P4 afirmou que a luta pelo direito à educação deve ser contínua e que é necessário mobilizar forças coletivas, enquanto P8 evidenciou a falta de dados oficiais em relação à EJA, dificultando uma análise precisa da situação no país.

Alguns entrevistados são mais otimistas quanto ao impacto das políticas recentes do governo Lula, enquanto outros são mais céticos sobre a capacidade de reconstrução rápida e eficaz, sendo este um dos pontos divergentes entre eles. Também é possível apontar variações na percepção sobre a eficácia das redes municipais e estaduais em implementar chamadas públicas e, dessa forma, garantir a oferta de EJA. Entre os entrevistados, P3 focou mais na questão dos recursos e políticas públicas, enquanto outros, como P2 e P7, enfatizaram o aspecto cultural e social.

Reconfigurar a EJA exige que reconheçamos a identidade coletiva desses alunos, que enfrentam a negação de direitos em diversos aspectos de suas vidas. A EJA deve, portanto, ser concebida como uma política afirmativa que busca restabelecer direitos sociais historicamente negados a esses grupos, incluindo os pobres, desempregados e aqueles que atuam na economia informal, que frequentemente vivenciam situações de exclusão e marginalização.

Arroyo (2011) destaca que a EJA deve ser vista como uma política de direitos coletivos, reforçando a necessidade de uma abordagem que vá além da simples oferta de educação, mas que também promova a inclusão e a justiça social. Assim, os educadores e formuladores de políticas devem considerar esses aspectos ao planejar e implementar programas de EJA, garantindo que todas as pessoas tenham acesso ao direito fundamental à educação, ao afeto e à vida digna.

Fica claro e evidente, nessa categoria, que, apesar de uma lenta retomada com o atual Governo Federal, ainda há uma escassez de recursos. Para melhorar a situação, é necessário reposicionar a EJA na agenda de prioridades das políticas nacionais, alocar recursos, estabelecer um regime de colaboração mais efetivo entre a União, estados e municípios e enfrentar o desafio da formação de educadores. Além disso, é crucial construir uma cultura de direito à educação ao longo da vida, pois, atualmente, muitos adultos não se veem como sujeitos desse direito.

5.1.3 Categoria III – Acesso, permanência e sucesso dos alunos da EJA

Nesta categoria, buscamos investigar as barreiras que os alunos enfrentam no acesso, na permanência e na conclusão bem-sucedida da EJA, procurando dialogar com a avaliação das políticas e práticas existentes que possam contribuir para melhorar esses aspectos.

Para a compreensão da análise das respostas obtidas por meio dos relatos dos entrevistados, faz-se necessário deixar claro nosso entendimento desses três conceitos presentes nesta categoria: acesso, permanência e sucesso.

Como “**acesso**” à educação, especialmente no contexto da EJA, compreendemos que ele é formulado como um direito fundamental e uma condição indispensável para a emancipação e a transformação social. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, argumenta que o acesso à educação deve ser compreendido como uma oportunidade para os indivíduos desenvolverem uma consciência crítica e transformadora (Freire, 2005). Miguel Arroyo (2017) complementa essa visão ao enfatizar a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade das trajetórias de vida dos educandos da EJA. Para o autor, o acesso deve ser inclusivo e sensível às experiências e aos conhecimentos prévios dos alunos (Arroyo, 2017). Já Brandão (1984) argumenta que o acesso à educação deve permitir que os educandos se reconheçam e se valorizem dentro do processo educativo. Portanto, o acesso deve ser concebido como um processo de inclusão cultural e social, em que a educação se torna um meio de afirmação e valorização das diversas culturas e histórias de vida.

Ampliando nossas reflexões, encontramos em Paiva e Sales (2013) a importância das políticas públicas para garantir o acesso e a **permanência** dos educandos na EJA. A autora argumenta que o acesso deve ser acompanhado de condições que assegurem a equidade e a justiça social, permitindo que todos os indivíduos exerçam plenamente seu direito à educação (Paiva, 2013). Isso inclui a implementação de políticas que garantam recursos adequados, formação de professores e currículos que atendam às necessidades específicas dos educandos da EJA. Assim sendo, a permanência na EJA refere-se à continuidade dos estudantes na instituição, mantendo-se matriculados e frequentando as aulas por um longo período. Não basta dar acesso ao aluno; é necessário buscar estratégias que o façam permanecer nas aulas e, assim, concluir seus estudos.

Refletir sobre acesso e permanência, no entanto, também exige considerar o sucesso desse aluno, pois, afinal, de que adiantaria o acesso e a permanência se não houvesse aprendizagem, seu **sucesso** escolar? Nesse sentido, Bourdieu (1986) complementa essa visão ao sugerir que o sucesso educacional está intrinsecamente ligado ao acesso ao capital cultural

e à capacidade de os alunos utilizarem esse capital para melhorar suas posições sociais. Assim, o acesso, a permanência e o sucesso do educando da EJA contribuem para a aquisição desse capital, pois a educação tem o potencial de reproduzir ou transformar as desigualdades sociais, dependendo de como os sistemas educacionais são estruturados e implementados.

Ao questionarmos os agentes significativos de pesquisa da EJA sobre sua opinião em relação ao acesso, à permanência e ao sucesso dos alunos, percebemos que as principais preocupações dos entrevistados giram em torno da necessidade de políticas eficazes para garantir esses aspectos, como vemos nas falas que seguem:

As políticas de acesso e permanência precisam ser compreendidas e implementadas pelas escolas de EJA. Deve haver um esforço proativo para buscar os alunos onde eles estão, e não esperar que eles venham até a escola (P5).

A legislação brasileira avançou em garantir o direito à educação, mas é necessário adaptar a metodologia e estrutura das escolas para atender às especificidades dos alunos da EJA. A diversidade e complexidade dos alunos devem ser consideradas para que haja permanência e sucesso (P6).

O acesso à EJA ainda não está garantido e precisa de uma política indutora do Ministério da Educação. Para a permanência, é necessário considerar elementos intersetoriais, como saúde e suporte para mulheres com filhos. O sucesso dos alunos está ligado a esses suportes simbólicos e materiais (P7).

A partir desses relatos, vemos que P5 e P7 enfatizam a questão do acesso, o que nos remete a Freire (2005), quando enfatiza a importância de uma abordagem proativa e dialógica na educação, em que a escola deve ir ao encontro dos alunos, respeitando e valorizando suas experiências e contextos de vida. Isso nos leva a reconhecer que as escolas de EJA precisam adotar práticas que facilitem o acesso, considerando as barreiras sociais e econômicas que os educandos enfrentam.

Com as respostas de P6 e P7, percebemos que ambos ampliam a questão do acesso ao destacarem a permanência, dialogando com as reflexões já apresentadas por Arroyo (2017). O autor afirma que a permanência na EJA depende da capacidade das instituições de ensino de reconhecer e valorizar a diversidade dos educandos (Arroyo, 2017). Esse destaque reflete a importância de adaptar metodologias pedagógicas para torná-las mais inclusivas e relevantes para as vidas dos alunos, oportunizando um ambiente mais acolhedor, que priorize suas necessidades e promova um sentimento de pertencimento à escola. Quando P7 menciona uma abordagem intersetorial, evidencia-se o quanto esse aspecto é crucial por estar ligado à permanência e aos demais fatores que envolvem o sucesso educacional.

Retomando ainda as falas de P6 e P7, percebemos que ambos mencionaram o aspecto do sucesso:

A diversidade e complexidade dos alunos devem ser consideradas para que haja permanência e sucesso (P6).

O sucesso dos alunos está ligado a esses suportes simbólicos e materiais (P7).

Complementando, temos:

O maior desafio é garantir que os alunos da EJA reconheçam a escola como um direito e lutem pelo acesso ao conhecimento. Isso não é tarefa apenas do governo, mas de toda a sociedade civil, incluindo trabalhadores, escolas, sindicatos, igrejas e partidos (P1).

A questão da evasão escolar está superada; o foco deve ser na permanência, que depende de vínculos significativos com a vida dos alunos. A escola deve acolher os alunos de forma que se sintam valorizados e respeitados (P3).

A educação para jovens e adultos deve ser tratada de forma diferenciada, considerando suas histórias de vida e contextos. A metodologia e estrutura das aulas devem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos (P9).

Analisando os recortes de P6 e P7, somados ao posicionamento de P1, P3 e P9, é possível compreendermos o quanto a questão do sucesso dos alunos é um aspecto relevante na EJA, tendo em vista que o sucesso nessa modalidade não deve ser medido apenas por indicadores tradicionais, mas também pela capacidade da educação de transformar a vida dos educandos, proporcionando-lhes capital cultural e social, como defendido por Brandão (1984).

Os suportes simbólicos e materiais mencionados por P7 são fundamentais para o sucesso dos alunos, pois ajudam a reduzir desigualdades e a criar condições mais equitativas de aprendizagem. Vale destacarmos, ainda, o recorte de P1, que defende: “*Isso não é tarefa apenas do governo, mas de toda a sociedade civil, incluindo trabalhadores, escolas, sindicatos, igrejas e partidos*”. Essa fala destaca a importância da sociedade civil e de todos os que fazem parte do processo educativo em lutar pelas especificidades encontradas na EJA. Como afirma P9:

Considerando suas histórias de vida e contextos. A metodologia e estrutura das aulas devem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos (P9).

É necessário reconhecer que acesso, permanência e sucesso na EJA são interdependentes e requerem uma concepção de aluno como um ser integral, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Essa metodologia proporciona um ambiente educacional inclusivo e motivador.

Na EJA, onde os estudantes apresentam trajetórias de vida diversas e complexas, a aplicação dos princípios holísticos pode contribuir significativamente para a construção de um currículo que não apenas respeite, mas também incorpore essas experiências, enriquecendo o processo educativo. A combinação de contextos práticos e teóricos, aliada à promoção de uma aprendizagem colaborativa e interativa, oferece uma educação mais significativa e transformadora, alinhada às necessidades e realidades dos estudantes da EJA.

O acesso ainda não tá sendo garantido, né? Então, as redes ainda não estão fazendo devidamente essa chamada pública, né? Então, o reconhecimento, eu acho que precisa ter uma política indutora do próprio Ministério da Educação. Eu acho que elas estão também nesse movimento, mas uma política indutora de oferta, ou seja, das redes compreenderem que não é só alfabetização, que eles precisam ter oferta, ofertar porque é o seu papel. As redes precisam fazer isso, não podem negar também para a Educação de Jovens e Adultos (P7).

A fala do pesquisador entrevistado apresenta uma análise crítica e relevante sobre a situação atual da EJA no Brasil, evidenciando lacunas significativas nas políticas públicas e na atuação das redes de ensino para garantir o acesso efetivo a essa modalidade educativa.

Inicialmente, o pesquisador P7 destacou a ausência de uma “chamada pública” eficaz, sugerindo que as estratégias para atrair e matricular estudantes na EJA são insuficientes. Ademais, a necessidade de uma “política indutora” por parte do MEC aponta para a falta de diretrizes claras e incentivos robustos que promovam a oferta sistemática e integrada da EJA.

Ainda é possível ressaltarmos que as redes de ensino devem ir além da mera alfabetização, oferecendo uma educação abrangente e contínua, reconhecendo esta como uma responsabilidade fundamental de suas funções. Essa perspectiva ressalta a importância de políticas governamentais mais efetivas e de ações institucionais mais proativas para assegurar que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação que respeite e atenda às suas necessidades específicas.

Promover a inclusão e a equidade no sistema educacional brasileiro é, portanto, uma prioridade que exige um comprometimento maior das autoridades educacionais e das redes de ensino. Nessa acepção, não podemos deixar de evidenciar, o posicionamento de P9:

Quando eu falo que nós temos 70 milhões de pessoas com mais de 15 anos e que ainda não concluíram a Educação Básica e, pior, não estão matriculadas em nenhuma estratégia de Educação de Jovens e Adultos, é o tamanho do desafio que nós temos para poder garantir que essas pessoas possam reconhecer na escola o direito delas e brigar pelo acesso ao conhecimento que a escola tem a tarefa de mediar na produção. Então, não é uma tarefa muito simples e não é só do governo. É do governo enquanto sociedade política, mas é da sociedade civil também. São nós, os trabalhadores, nós, as escolas, nós, os sindicatos, as igrejas, os partidos. É que temos que ter consciência de que essa é uma necessidade no país (P9).

Percebemos nessa fala a gravidade do desafio enfrentado pela EJA no Brasil, ao revelar o número de pessoas com mais de 15 anos que ainda não concluíram a Educação Básica e, mais preocupante, não estão matriculadas em nenhuma estratégia de EJA. Esse dado ilustra, de forma incisiva, a magnitude do problema e enfatiza a urgência de garantir que essas pessoas possam reconhecer o acesso à escola como um direito fundamental.

Fica evidente que a tarefa não é simples e que a responsabilidade não recai apenas sobre o governo. Muito embora o governo, como entidade política, tenha um papel crucial, a responsabilidade é compartilhada por toda a sociedade civil. A consciência de que essa é uma

necessidade imediata do país deve ser coletiva, exigindo um esforço conjunto para transformar a realidade educacional e promover a inclusão social.

A fala da pesquisadora aponta para a necessidade de um engajamento mais amplo e colaborativo de todas as esferas da sociedade na busca por soluções que garantam o direito à educação para todos.

5.1.4 Categoria IV – Contribuições das pesquisas de EJA

Nesta categoria, buscamos, junto aos agentes significativos de pesquisa, refletir sobre o impacto das pesquisas existentes na formulação de políticas e práticas de EJA. Para isso, os participantes foram indagados sobre sua opinião em relação às pesquisas de EJA no Brasil e como percebem tais pesquisas, se elas têm contribuído para as políticas e práticas de EJA e promovido uma reflexão sobre lacunas ou áreas de melhoria na pesquisa existente.

Nas respostas obtidas, percebemos a relevância e valorização dadas pelos pesquisadores ao grande avanço obtido nas pesquisas de EJA. No entanto, é importante destacarmos que eles pontuam diferentes aspectos relevantes ao olhar para essas produções.

P1 deixou evidente sua crítica principal, que está na necessidade de adaptar a metodologia e as práticas escolares para se alinharem às experiências de vida dos alunos da EJA:

Alunos mais velhos veem a escola como espaço redentor devido a experiências de exclusão escolar (P1).

Alinhado à proposta de Stetsenko (2017a), que defende uma prática educacional transformadora e colaborativa, P1 enfatizou a construção de um ambiente escolar que não apenas ensine, mas também respeite e integre as vivências dos alunos. Ele ressaltou a importância de considerar as múltiplas experiências e percepções dos alunos mais velhos ao desenhar políticas e práticas educativas:

O diálogo ajuda a construir uma escola mais apropriada às necessidades, por isso escuta é importante de verdade (P1).

O uso do diálogo, inspirado na pedagogia de Paulo Freire, é visto como um caminho para reconstruir a escola como um espaço que acolhe e valoriza a trajetória de vida dos alunos. Freire (1996) destaca que a educação deve ser um processo de liberdade, e esse ponto é claramente refletido na abordagem do pesquisador.

P2 identificou uma lacuna significativa na formação inicial e continuada dos professores de EJA, defendendo a criação de uma licenciatura específica na área. Essa proposta

se alinha com a ideia de *habitus* de Bourdieu (1984), segundo a qual o campo educacional precisa adaptar suas estruturas para melhor servir os agentes nele inseridos. A formação contínua é vista como crucial para o desenvolvimento profissional e para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Há uma formação limitada e falta de apoio contínuo para contribuir com a superação da insegurança dos professores (P2).

A crítica aqui recai sobre a falta de políticas públicas robustas que reconheçam e supram essa necessidade formativa. Sem um apoio institucional e uma estrutura adequada, os professores continuarão a se sentir inseguros e a depender de métodos tradicionais que não atendem às especificidades da EJA. Por isso, P2 ressaltou a importância de pesquisas que tratam desses aspectos formativos dos docentes da EJA.

Nesse sentido, P3 revelou uma disjunção crítica entre as pesquisas acadêmicas e sua aplicação prática na formulação de políticas públicas:

Existe uma grande dissociação entre o que é produzido na pesquisa e o que é utilizado na formulação de políticas públicas. É preciso estimular a formação de convênios entre universidades e governos para melhorar a EJA (P3).

Isso ecoa a crítica de Álvaro Vieira Pinto (2005) sobre a alienação do saber científico da realidade social que deveria transformar. A falta de diálogo e cooperação entre as universidades e o governo impede que as valiosas descobertas acadêmicas sejam aplicadas de maneira a beneficiar diretamente a sociedade. A subutilização das universidades reflete uma perda de oportunidade significativa, onde o conhecimento produzido não alcança seu potencial transformador. Para superar isso, é necessário um esforço coordenado para criar parcerias que possibilitem a aplicação prática dos resultados de pesquisa.

Tais análises revelam que, apesar dos avanços na pesquisa em EJA, há uma necessidade permanente de conectar esses aspectos com a prática cotidiana das políticas públicas e educacionais. A integração das experiências dos alunos, a formação adequada dos professores e a colaboração entre universidades e esferas governamentais são essenciais para transformar a EJA no Brasil. Esse diálogo contínuo e a aplicação prática do conhecimento são fundamentais para uma EJA que realmente responda às necessidades e potencialidades dos seus alunos.

P4 identificou diferentes trajetórias para se chegar à EJA, incluindo movimentos sociais, ONGs, universidades e igrejas, mas deixa explícito certo otimismo em relação à EJA. O pesquisador também enfatizou o crescimento da área e o desejo intrínseco das pessoas de aprender. Por isso, P4 destacou a relevância das pesquisas, bem como o crescimento

significativo no número de estudos e PPGs em EJA.

Então, as pesquisas têm esses três passos: o primeiro, a sua realização; o segundo, a socialização, que é dar notícia de que elas foram feitas; terceiro, publicar os seus resultados (P4).

P10 destacou, em sua resposta, o acúmulo significativo de conhecimento na EJA, o que é um indicativo positivo do desenvolvimento contínuo da área.

Agora, ainda acho que nós precisamos chegar na ponta, na ponta mesmo. E a partir mesmo das universidades. A gente tem que ultrapassar os muros das nossas universidades (P10).

No entanto, a necessidade de maior diálogo entre a academia e as políticas públicas é crucial para garantir que o conhecimento produzido tenha um impacto real na prática educativa. Além disso, a formação contínua e o diálogo horizontal entre pesquisadores e profissionais que atuam na EJA são essenciais para criar uma prática educacional mais informada e colaborativa. Isso ressoa com a ideia de Bourdieu (1984) sobre a importância do “capital social”¹⁷ e do “capital cultural”¹⁸ na construção de um campo de estudo robusto e dinâmico.

Os pesquisadores mostram que a EJA está em crescimento, mas ainda enfrenta muitos desafios na prática e no diálogo entre a pesquisa acadêmica e as políticas públicas. A variedade de formações e trajetórias dos pesquisadores traz riqueza ao campo. No entanto, é essencial uma formação contínua sólida e a integração da EJA com a educação profissional para que a área avance de maneira significativa.

5.1.5 Categoria V – Relação entre pesquisa em EJA e ativismo

Nesta categoria, analisamos o papel da pesquisa na defesa dos direitos à EJA e nas práticas ativistas junto aos agentes significativos entrevistados, visando explorar as implicações práticas das pesquisas na promoção da equidade educacional.

A relação entre pesquisa em EJA e ativismo é complexa e essencial. A pergunta feita aos entrevistados neste momento indagava se havia relação entre a pesquisa em EJA e a luta dos pesquisadores pela garantia do direito à EJA (ativismo, militância, implicações práticas das

¹⁷ Capital social, segundo Bourdieu (1998, p. 67), “[...] é o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis”.

¹⁸ “[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe” (Bourdieu, 1998, p. 73).

pesquisas). Os pesquisadores entrevistados destacaram a importância de um compromisso ativista com a luta pelos direitos educacionais e a necessidade de a pesquisa ter um impacto social concreto. Das dez respostas analisadas, nove se posicionaram a favor do ativismo militante na EJA. Apenas um entrevistado não mencionou o ativismo militante na EJA.

Neste ponto, é pertinente destacarmos o que entendemos por ativismo e militância, conceitos centrais nesta categoria. De acordo com Sales, Fontes e Yasui (2019), os ativistas valorizam a dimensão individual da ação coletiva, sendo atentos às necessidades específicas dos sujeitos envolvidos nas ações e esforçando-se para construir um compromisso com os objetivos da luta coletiva, sem ignorar ou minimizar as particularidades de cada participante dos seus coletivos. Os movimentos sociais e protestos analisados pelo autor, como base para a compreensão do ativismo no Brasil, demonstram ações heterogêneas que compartilham uma crítica incisiva à legitimidade do sistema político e defendem vigorosamente os direitos sociais, como educação, saúde e transporte.

Já no estudo de Sales (2019), a militância é caracterizada pela disposição de se engajar ativamente em uma luta coletiva e contínua, baseada na defesa de princípios e na busca por transformar a realidade social. Esse conceito está, portanto, intrinsecamente ligado a uma prática de resistência e transformação, em que os militantes buscam articular suas ações com uma visão crítica das estruturas de poder existentes.

Alonso (2017) afirma que a estratégia ativista está associada a atitudes, normas, crenças e valores compartilhados por uma juventude que cresceu durante um período de relativa estabilidade política, econômica e institucional no Brasil. Sousa (2014) ressalta detalhes importantes para a compreensão das novidades associadas ao uso do termo ativismo no Brasil:

As organizações de ativistas não se enquadram no conceito de partido, diferindo quanto à organizacidade [sic] e, em algumas, o processo decisório se faz pela horizontalidade, decisões consensualizadas e militância “não obrigatória”, e sim voluntária. Em que a manutenção dos seus propósitos, da sua “pauta” de objetivos políticos se faz na continuidade para um sentido de compromisso e não pela disciplina assemelhada a uma obediência burocrática e dirigida (Sousa, 2014, p. 60).

Durante todas as entrevistas, ficou claro e perceptível o posicionamento dos entrevistados em relação ao papel que ocupam dentro do campo da EJA, sendo consenso entre eles que devem atuar como militantes ativistas. Utilizando suas pesquisas, eles podem gerar descobertas para influenciar políticas públicas e práticas educativas que promovam a equidade, reconhecendo a pesquisa como uma ferramenta para a transformação social e, assim, ajudando a construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ficou evidente, nas contribuições dos entrevistados, que a EJA deve ser vista como

uma prática de liberdade, em que a pesquisa e o ativismo se entrelaçam para promover a emancipação e a justiça social.

Quem escolhe o campo da EJA não basta ser um professor competente. Se não entrar na militância, é preciso militar, porque o espaço da sala de aula, de quatro paredes, é muito pequeno para gente garantir direito. É uma luta diária, e o fato de você lutar aí hoje, percebo bem-sucedido, mas não garante que amanhã você conserve esse direito para as pessoas que precisam. É contínuo (P3).

P3 reforçou a necessidade de militância na EJA, destacando que a sala de aula é insuficiente para garantir os direitos educacionais. Também sublinhou a importância de sensibilizar a sociedade sobre as histórias de vida dos educandos e a luta contínua pelos direitos trabalhistas e educacionais. P3 vê a militância como uma extensão natural do papel do educador e do pesquisador em EJA.

Porque é uma área que está em construção. De uma área que é marginalizada, a gente não se aposenta. A gente não se aposenta porque a gente vai estar em constante luta, na militância para o reconhecimento. Pela valorização do direito da educação para esse público jovem, adulto, idoso (P4).

Nessa mesma linha, P6 apontou que os pesquisadores da EJA são, em sua maioria, ativistas engajados na luta pelos direitos educacionais. Ela ressaltou a conexão entre o ativismo e a produção acadêmica, enfatizando que muitos pesquisadores vêm de movimentos populares e continuam a atuar na base da sociedade. Portanto, destaca a importância de um pensamento pedagógico emancipador e inclusivo, alinhado com a teoria freireana.

Freire (2005) vê a educação como um processo político, onde educadores e educandos são co-criadores de conhecimento. Ele enfatiza a necessidade de uma pedagogia crítica que desafie as estruturas de opressão e promova a transformação social, em que a educação deve ser um ato de liberdade e emancipação.

Nos apontamentos de P1, ele enfatizou a importância do ativismo na pesquisa, destacando que, sem impacto social, a pesquisa perde seu propósito. Argumentou que a pressão social e a luta pelos direitos educacionais têm sido cruciais para a inclusão da EJA nas legislações educacionais, como a Constituição de 1988 e a LDB. Para P1, a separação entre pesquisa e ativismo é inviável, e a pesquisa deve contribuir diretamente para a melhoria da sociedade.

Já P7 argumentou que a ação acadêmica na EJA é intrinsecamente política e que dissociar pesquisa de ativismo é impossível. Ela vê a pesquisa em EJA como parte de uma disputa política maior pelo direito à educação, enfatizando que a luta pela educação é uma luta contra a subordinação no sistema capitalista. A entrevistada sugeriu que as escolhas metodológicas e teóricas dos pesquisadores são moldadas por essa necessidade de militância.

P10 acredita que a pesquisa em EJA deve estar alinhada com a luta por uma educação pública de qualidade. Ela criticou o ativismo pelo ativismo, defendendo que a pesquisa deve levar a uma reflexão epistemológica e a práticas que beneficiem diretamente a educação dos trabalhadores. P10 reforçou a importância da luta contínua por direitos e a necessidade de os pesquisadores serem militantes ativos, partindo do princípio de que militância e ativismo são metodologias de produção de ação coletiva para intervir/interferir nas normas sociais vigentes.

Brandão (2002) argumenta que a pesquisa deve estar voltada para as necessidades reais dos educandos e contribuir para a luta por justiça social. O autor vê os pesquisadores como agentes de mudança, cuja função é apoiar os movimentos sociais e os direitos dos trabalhadores. Para Stetsenko (2017b, p. 206, tradução nossa):

[...] o que se apresenta sob a designação de “mundo real” na visão de mundo transformadora não é o mundo que é meramente “idealizado” em formas e processos já existentes [...], mas o mundo constantemente criado e recriado, inventado e reinventado, alterado e transformado, e, assim, realizado por e por meio da agência humana, que é um processo deste mundo, contribuindo para mudanças sociais que fazem surgir o mundo. Contrariamente a essa tradição, que corre o risco de reificar o mundo, a metáfora de entrar no fluxo das práticas colaborativas sociais por meio de contribuições agentes não implica que os indivíduos encontrem essas práticas como um domínio pré-formado e estático “lá fora”, isto é, como uma espécie de condição de fundo que já está sempre dada para moldar e determinar o desenvolvimento humano de maneira unidirecional, de fora para dentro.

Segundo Stetsenko (2017b), o ser humano constantemente molda e modifica o seu entorno e a sua própria identidade por meio de atividades partilhadas cotidianas. Nesse contexto, acontecem simultaneamente as relações, as transformações, as interações, os desafios e as jornadas individuais e coletivas. De acordo com essa perspectiva, o indivíduo não apenas existe na sociedade e na cultura, mas integra-as ativamente, estando intrinsecamente ligado à totalidade e sendo afetado e afetando-a de forma dialética.

Esta categoria nos possibilitou reconhecer o posicionamento de cada um dos entrevistados na defesa da EJA, destacando pautas importantes, como demonstra a Tabela 7.

TABELA 7 – Pautas defendidas nos apontamentos dos entrevistados na Categoria V

Pauta	Frequência
Inclusão social	7
Militância	7
Compromisso ético	4
Acesso à educação	3
Engajamento	3
Pesquisa colaborativa	2
Prática pedagógica	2
Democratização	1
Luta política	1

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados obtidos em entrevista.

A inclusão social e a militância aparecem como uma das pautas mais recorrentes nas respostas dos pesquisadores. A inclusão social reflete a preocupação com a integração de jovens e adultos historicamente excluídos do sistema educacional, promovendo equidade e justiça social. Já a militância é destacada por muitos pesquisadores como uma componente essencial da pesquisa em EJA. Essa pauta reflete o engajamento ativo dos pesquisadores na luta por uma educação mais justa e inclusiva.

O compromisso ético está presente em diversas respostas, indicando a importância de uma postura ética e responsável dos pesquisadores em relação aos seus sujeitos de pesquisa e à sociedade em geral. Em relação à garantia do acesso à educação, uma pauta importante mencionada em várias respostas diz respeito à necessidade de remover barreiras que impedem jovens e adultos de acessar oportunidades educacionais.

Outra importante pauta, a pesquisa colaborativa, mencionada em duas respostas, destaca a importância de um processo de pesquisa que envolva ativamente os educadores e educandos, promovendo uma abordagem mais democrática e participativa. Vale ressaltar também a ligação entre pesquisa e prática pedagógica, que foi mencionada, sugerindo que a pesquisa deve informar e ser informada pela prática educacional, contribuindo para a melhoria das estratégias pedagógicas.

Tanto a democratização como a luta política refletem a busca por uma educação que seja acessível e justa para todos, promovendo a igualdade de oportunidades. Essas pautas sublinham a necessidade de um engajamento político para promover mudanças estruturais no sistema educacional.

Ficou evidente nas falas dos entrevistados que a pesquisa deve ser uma prática socialmente engajada, que contribua para a transformação das condições educacionais e sociais. A inclusão das vozes dos educandos, a militância ativa e a busca por uma educação emancipadora são elementos centrais que emergem dos posicionamentos dos pesquisadores. Esses princípios devem guiar não apenas a pesquisa, mas também a prática pedagógica, promovendo uma educação verdadeiramente transformadora para os sujeitos que circulam nessa modalidade.

Podemos perceber que essa análise da realidade e a produção de conhecimento são guiadas por objetivos e princípios éticos. Trata-se de uma visão que é ao mesmo tempo científica, política, ética e ideológica, com o objetivo de identificar contradições e transformar o domínio científico que sustenta o *status quo*. Isso é feito sob a compreensão de que o conhecimento possui um senso de valor e direção (Stetsenko, 2019).

De acordo com a perspectiva ético-ontoepestemológica¹⁹, o conhecimento e sua produção estão intrinsecamente ligados à ação humana e às suas práticas de transformação da realidade, conforme a máxima marxiana que afirma que, para conhecer o mundo, devemos transformá-lo. Essa ideia é ampliada ao destacar que, como a mudança é impossível sem uma orientação para o futuro, o compromisso com os próprios projetos e objetivos implica conhecer o mundo em todas as suas dimensões e expressões. Portanto, o conhecimento depende integralmente de como nos posicionamos em relação às práticas sociais e às suas estruturas e conflitos historicamente evoluídos, baseando-se em nosso entendimento dessas práticas e suas histórias (Stetsenko, 2017a).

Nessa categoria, vimos o posicionamento dos entrevistados em relação às suas pesquisas e como compreendem o seu impacto no contexto da EJA, evidenciando o que Stetsenko (2019) define como Posicionamento Ativista Transformador (PAT)²⁰, que contribui para a transformação do contexto educacional.

No contexto da EJA, os entrevistados demonstraram que suas pesquisas não são neutras, mas estão orientadas por um compromisso ético e político com a transformação social. Esse enfoque reforça a importância de se posicionar diante dos desafios e das contradições presentes nas práticas educacionais, promovendo mudanças significativas. Por meio desse compromisso, o conhecimento produzido torna-se um instrumento poderoso para a transformação da realidade, alinhando-se aos princípios ético-ontoepestemológicos defendidos por Stetsenko (2019).

5.1.6 Categoria VI – Participação em Grupos de Pesquisa da EJA

Nesta categoria, exploramos as contribuições dos GPs para o avanço do conhecimento e das práticas em EJA. Os GPs desempenham um papel crucial na produção de conhecimentos que podem subsidiar a formulação de políticas educacionais efetivas.

¹⁹ A produção de conhecimento, a partir da perspectiva ético-ontoepestemológica proposta por Anna Stetsenko, baseia-se em alicerces teóricos sólidos e inclui princípios políticos, éticos e ideológicos voltados para a transformação da realidade e a ruptura com práticas que perpetuam o *status quo*.

²⁰ No PAT, as pessoas são agentes não apenas para quem “as coisas importam”, mas também agentes que importam na história, na cultura e na sociedade. Além disso, tornam-se indivíduos únicos por meio de seus atos ativistas, ou seja, na medida em que se posicionam sobre questões de relevância social e se comprometem a fazer a diferença, contribuindo para mudanças nas práticas sociais em curso. Isso significa que não há como nos retirarmos desse engajamento ativista – nunca podemos assumir uma postura neutra de observadores desinteressados e não envolvidos no que está acontecendo. Um ser humano, que para ser precisa agir no mundo social em constante mudança – e, mais ainda, que está mudando por meio de seus próprios atos –, não pode ser neutro ou incerto. Tal agir (diferentemente de reagir ou habitar passivamente) pressupõe saber o que é certo ou errado e qual direção se quer e precisa seguir, para o benefício de si mesmo e das práticas da comunidade (Stetsenko, 2023).

Paulo Freire (1979, p. 84) afirma que “[...] a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Essa visão é essencial para entender a importância dos GPs em EJA, pois eles não apenas produzem conhecimento, mas também transformam realidades sociais ao capacitar indivíduos e comunidades. A perspectiva freireana orienta a compreensão da educação como um ato de libertação e transformação social.

As respostas dos entrevistados indicam uma série de contribuições significativas dos GPs para a EJA. P1 destacou a importância da formação de grupos específicos dentro de associações como a ANPEd, enfatizando que:

[...] nós resolvemos internamente a necessidade de ter um GT específico para Educação de Jovens e Adultos porque essa demanda era uma demanda crescente tanto no campo da pesquisa quanto no campo de produção do trabalho (P1).

Essa iniciativa reflete a teoria de Paulo Freire sobre a educação como prática libertadora, ao criar espaços dedicados à reflexão e ação em EJA.

A entrevistada P2 mencionou o impacto dos Programas de Mestrado Profissional na Bahia, afirmando que

[...] o Mestrado vem contribuindo bastante para não só ampliar as pesquisas no campo da EJA, mas também propondo políticas que vão mudar esse cenário (P2).

Essa contribuição aproxima-se do conceito de capital cultural de Bourdieu (1986), pois, segundo P2, o programa, ao ampliar o acesso ao conhecimento, pode fomentar a elaboração ou reformulação de políticas. O conceito de capital cultural, conforme Bourdieu (1986), oferece uma lente para analisar como os GPs podem contribuir para a acumulação e distribuição de conhecimento científico e prático no campo da EJA. Segundo o autor, o capital cultural é acumulado por meio de processos educativos e é fundamental para a reprodução e transformação das estruturas sociais.

P3 reforçou a importância da produção coletiva de conhecimento, destacando que:

A produção coletiva tem um valor inestimável e pode nos levar muito mais longe do que quando a gente faz pesquisa isolada sozinho (P3).

Stetsenko (2017a) propõe uma perspectiva de desenvolvimento humano baseada em uma prática transformadora, onde a criação de conhecimento é vista como um processo coletivo e dialógico. A autora argumenta que a colaboração e o engajamento ativo em práticas sociais são essenciais para o desenvolvimento e a transformação social. Essa visão está em consonância com a perspectiva de Stetsenko (2016), que considera a criação de conhecimento como um processo coletivo e transformador.

Já P4 enfatizou a visibilidade e a solidariedade acadêmica proporcionadas pelos GPs,

afirmando que “ele” [o grupo] dá visibilidade. Sobre a existência, se não existisse o Grupo:

Você ia ter pessoas, aí tal lugar, tal pessoa trabalha com ele ou então tal pessoa já orientou alguém sobre isso (P4).

Essa declaração ilustra como os GPs atuam como espaços de acumulação de capital cultural e social, essenciais para o fortalecimento do campo da EJA.

Quando P5 falou sobre a vinculação do seu GP com movimentos sociais (Movimento Sem Terra – MST) e a criação de escolas de EJA, evidenciou que,

[...] com essa bandeira, a gente tem conseguido, de certa forma, trazer a nossa contribuição [...] para a criação de uma escola que depois se tornou a única escola de EJA do Estado (P5).

Vemos aqui, mais uma vez, a vinculação com movimentos sociais, reforçando o ativismo e o engajamento presentes nos pesquisadores de EJA. Nos arranjos organizativos e nas ações ativistas, há um esforço deliberado para que as decisões estratégicas sejam tomadas de maneira coletiva. Isso se torna viável devido à predominância de relações solidárias e de confiança mútua entre os membros. Para Sales (2019, p. 87-88):

O ativismo brasileiro é movido por princípios organizativos que chamam a atenção para a capacidade de agência singular por entre as influências estruturais. Tal característica faz com que a ampliação da autonomia dos participantes da ação coletiva seja tanto um objetivo tático, quanto uma meta estratégica.

Mesmo quando os projetos de pesquisa diminuem, o conjunto existente de trabalhos continua a influenciar o discurso e o desenvolvimento de políticas e práticas de EJA. É o que P6 descreveu ao narrar seu envolvimento inicial com um GP e como, apesar das atividades reduzidas, as publicações do grupo continuam a influenciar o campo. Essa experiência aponta para a influência de longo prazo dos GPs por meio de uma produção acadêmica sustentada.

P7 discutiu sua coordenação de um GP e seus esforços para documentar e analisar pesquisas de EJA em todo o Brasil. Ela destacou o papel do grupo na formação de uma compreensão coesa de métodos de pesquisa e tendências no campo. O mapeamento e a análise de pesquisas de EJA realizados por P7 fornecem uma perspectiva inestimável para entender o panorama mais amplo do campo. Os esforços de seu grupo contribuem para identificar lacunas, pontos fortes e oportunidades para pesquisas futuras e desenvolvimento de políticas.

[...] eu vejo que a contribuição para melhorar a pesquisa é fantástica. Eu acho que é uma das funções sociais. Tanto que eu participei, no mês de janeiro, do I Encontro de Grupos de Pesquisa do Sudoeste da Bahia e, assim, ampliamos nossas pesquisas e as lacunas existentes que ainda procuramos respostas (P7).

P8 falou sobre o foco do seu GP em diversos tópicos educacionais dentro da EJA, incluindo comunidades marginalizadas. Ela enfatizou a importância da troca de conhecimento

e da colaboração dentro do grupo. O relato destacou a natureza dinâmica dos GPs no enfrentamento de desafios educacionais variados e em evolução. Sua ênfase na colaboração e na troca de conhecimento ressalta o papel dos GPs no fomento da inovação e da inclusão nas práticas de EJA.

[...] a gente convida um ou outro colega que possa falar um pouco sobre suas pesquisas, sobre algum ponto que a gente ainda não tenha tanta maturidade intelectual para discutir, está entendendo? Aí acaba a gente socializando essas dificuldades e aprendendo de forma coletiva, isso inclui refletir sobre diferentes grupos dos quais vemos a EJA (P8).

P9 discutiu o foco de seu GP em abordagens multidisciplinares na EJA e o impacto desses esforços tanto em pesquisadores quanto em membros da comunidade. Sua resposta destaca o papel formativo dos GPs no desenvolvimento profissional e acadêmico. A ênfase no grupo como espaço para aprendizado contínuo e aplicação prática ressalta o impacto duplo de tais grupos no crescimento individual e no avanço da comunidade.

O Grupo de Pesquisa é fundamental, tanto para nós, enquanto membros ou líderes, quanto para os seus membros. É um salto, e eu vejo assim. Aí eu fico dizendo, como o pessoal está crescendo. Veja a linguagem, veja como eles estão com a autoestima mais elevada. Numa sala da Graduação, a professora, hoje, disse que já tinha visto o texto e levei até para a minha professora. Veja que legal. Então, eu acho que essa multiplicidade é uma circulação de conhecimentos. É como destruir um ciclo de cultura quando o conhecimento permeia e você considera os saberes horizontalmente (P9).

Já P10 apresentou uma fala que destaca a visão de um GP como um sujeito coletivo e formador, ressaltando que a participação no grupo não tem como objetivo específico preparar para o ingresso em PPGs, mas, sim, proporcionar um espaço de formação contínua. A professora enfatizou o caráter ativista e integrador do coletivo, que abrange desde estudantes de iniciação científica até pós-doutorandos. Essa perspectiva reflete uma abordagem crítica à formação acadêmica tradicional, desafiando a visão instrumentalizada da participação em GPs.

A insistência na permanência no grupo como um processo de formação contínua sugere uma concepção dialética do aprendizado, em que o desenvolvimento intelectual e profissional ocorre de maneira contínua e colaborativa, valorizando a troca de conhecimentos entre indivíduos em diferentes estágios de suas trajetórias acadêmicas. Por fim, ao situar o GP como um espaço de aprendizado que transcende as fronteiras formais da academia, a fala reforça a importância de uma formação integral e interdisciplinar, em que a produção de conhecimento é vista como um processo coletivo e permanente.

Eu vejo o grupo como sujeito coletivo, eu vejo o grupo como formador. Sempre quando as pessoas procuram o nosso grupo, eu digo: “Qual a sua intenção de entrar no Grupo de Pesquisa?”. “Ah, professora, porque eu quero entrar no mestrado”. Eu digo: “O Grupo de Pesquisa não prepara para o mestrado. O Grupo de Pesquisa, você tem acesso, porque o nosso Grupo de Pesquisa tem professores da Educação Básica, estudantes pibidianos, de iniciação à pesquisa, estudantes sem serem pibidianos, da Pedagogia e de outras licenciaturas, mestrandos, doutorandos, doutores,

mestres e pós-doutorandos. Quem vai terminando, vai ficando. Alguns querem sair, podem sair. Vão ficando porque, ao ficarem, eles vão tendo um processo de formação continuada no lugar em que eles estão (P10).

As respostas destacam coletivamente o papel crucial dos GPs no avanço do campo da EJA. Esses grupos contribuem para o campo por diversos meios:

- a) Fundação e organização: criação de plataformas especializadas para pesquisa e discussão.
- b) Integração de teoria e prática: preenchimento da lacuna entre pesquisa acadêmica e aplicação prática.
- c) Esforços colaborativos: ampliação do escopo e da profundidade da pesquisa por meio de esforços coletivos.
- d) Apoio e visibilidade: fornecimento de estruturas de apoio essenciais e promoção da solidariedade acadêmica.
- e) Envolvimento comunitário: envolvimento direto em iniciativas educacionais locais e formulação de políticas.
- f) Influência sustentada: impacto em longo prazo por meio de produção acadêmica e documentação sustentada.

As opiniões dos/as entrevistados/as sobre os GPs evidenciam como esses coletivos contribuem para o avanço do conhecimento em EJA e desempenham um papel fundamental na formulação de práticas e políticas educacionais. Eles promovem um ambiente colaborativo e inclusivo, essencial para a melhoria contínua da EJA como uma modalidade educacional e um direito reconhecido.

A análise das respostas dos entrevistados revela que os GPs em EJA desempenham um papel essencial na ampliação do direito à educação e na melhoria das políticas educacionais. Podemos afirmar que esses grupos promovem a transformação social por meio da criação coletiva de conhecimento, do fortalecimento do capital cultural e da articulação com movimentos sociais. Portanto, os GPs são fundamentais para o avanço contínuo do campo da EJA, garantindo que a EJA seja reconhecida e efetivada como um direito fundamental.

5.1.7 Categoria VII – Envolvimento em movimentos relacionados à EJA

Esta categoria aborda as contribuições de diferentes movimentos (fóruns, grupos de trabalho, redes de pesquisa) para a promoção da EJA. Esses espaços coletivos, embora distintos em suas dinâmicas e objetivos, compartilham o compromisso com a valorização e ampliação

da EJA no contexto educacional brasileiro.

Quando os entrevistados foram indagados sobre seu envolvimento com os movimentos relacionados à EJA, percebemos uma forte presença e engajamento de todos nessa categoria, refletindo um alinhamento significativo nas perspectivas de cada um sobre o ativismo e o engajamento transformador:

Acredito que os movimentos relacionados à EJA devem contribuir para políticas e práticas que aprimorem a sociedade e os direitos sociais. No entanto, percebo uma certa frustração com a falta de impacto das publicações acadêmicas, evidenciando uma desconexão entre a produção de conhecimento e a prática social, mesmo com a importância do ativismo do pesquisador e a necessidade de impacto social das pesquisas (P1).

A EJA tem 100% total de militância, por isso formamos os fóruns, mas não é só isso. É uma luta contra o enfraquecimento de nossas ações, que muitas vezes são invalidadas e não reconhecidas por muitos pesquisadores que reduzem nosso grupo e nossa força a muito menos que conhecem. Por isso, a importância da participação nos diferentes movimentos. [...] essa militância, essa resistência esse pertencimento, fortalecimento encontramos nesses movimentos sim, que fazem parte das ações do coletivo, dos militantes de EJA, do campo da EJA (P2).

Os pontos destacados nas falas dos entrevistados podem ser interpretados como manifestações do campo de luta por capital simbólico, conforme Bourdieu (1989), e como práticas de ativismo transformador, alinhadas a Stetsenko (2007). Eles utilizam suas posições nas redes e nos fóruns para contestar e transformar as estruturas educacionais existentes, buscando uma educação mais justa e potente a favor da EJA.

Outra fala que destacamos é a de P4 sobre a evolução histórica dos fóruns de EJA, mencionando sua participação ativa na criação e nos desenvolvimento desses movimentos. P4 valoriza o legado de resistência e continuidade desses grupos, ressaltando a importância de passar o bastão para novas gerações, garantindo que o trabalho continue e se expanda:

Dialogar com uma pesquisa realizada por outra pessoa, especialmente quando está relacionada à vida de quem está na EJA, é extremamente valioso. É nesse contexto que os GTs ganham relevância. Existe um desejo coletivo que permeia nossa trajetória, e encontro minha própria história escrita ao longo desse processo. Como nos envolvemos com a EJA e começamos a participar das instâncias que fortalecem essa área? Esses espaços de fortalecimento surgem, e, ao compartilharmos nossas experiências, cada contribuição enriquece o diálogo, tornando-o mais robusto e dinâmico. Cada relato é um passo para o crescimento das outras pessoas envolvidas, o que me faz ver como os fóruns são criados e se desenvolvem. Estive presente na criação do GT, nos NEJAS, e participei dos dez primeiros fóruns. Com o tempo, outras experiências de vida surgem, e não é necessário estar sempre presente, pois passamos o bastão para as novas gerações. Perla está chegando, assim como outras pessoas, que darão continuidade a esse trabalho (P4).

Da mesma forma, P6 discorreu sobre seu longo envolvimento com a EJA, iniciado em uma ONG e, mais tarde, fundando a Ação Educativa. Sua atuação destacou-se na articulação de redes, participando de fóruns e congressos significativos, como o Fórum de Alfabetização e o ENEJA, além de contribuir para a preparação da Confintea. Ela refletiu sobre a evolução dos movimentos relacionados à EJA, observando que os objetivos desses movimentos mudaram

com o tempo, levando a novas configurações e formatos de atuação, especialmente no contexto das universidades:

Fui fundadora da [nomeia uma instituição] em 94 e lá permaneci dez anos, e, nesse período todo de ativismo, fiquei muito à frente na articulação de redes. Então participei da Rede Apoio Ação Alfabetização do Brasil, participei do CAA [Conselho de Adulto da América Latina]; participei da fundação do Fórum de Adultos do Estado de São Paulo (SP), mais tarde do 1º Congresso de Alfabetização, quando Paulo Freire assumiu a Secretaria, em 1989. Então eu participei muito do movimento, trabalhando sempre nessa articulação, eu era a pessoa de referência do CAA quando fizemos o primeiro ENEJA, da preparação da VII Confinte. Depois, participei do diálogo com a Unesco e Ministério do Trabalho, ia articular, armar o evento e fazer a sacolinha bem como organizar os relatórios. Então participei de todos os ENEJAs e, também, até aqui em SP (P6).

P7 destacou sua ampla participação em fóruns e GTs relacionados à EJA, especialmente no estado de Goiás, onde está envolvida na Rede Nacional de Fóruns e no GT18 da ANPEd. Ela enfatizou a importância de ocupar e fortalecer esses espaços para garantir uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, focada na conclusão da Educação Básica e no acesso contínuo ao conhecimento. Além disso, P7 mencionou a relevância dos fóruns como movimentos que disputam a garantia da abertura de escolas e outros espaços para atender a população. Também abordou o papel dos pesquisadores na disputa por editais públicos e na orientação de trabalhos acadêmicos, visando manter vivo e questionado o conhecimento no campo da EJA.

Eu tanto sou do fórum de EJA aqui de Goiás, portanto participo da Rede Nacional dos Fóruns de EJA, participo do GT18, já fui coordenadora do GT, das redes de pesquisa. Eu tenho uma inserção mais na ANPEd e na ANPAE [Associação Nacional de Política e Administração da Educação]. Nessas duas redes sou associada, apresento trabalhos nos eventos, sou também avaliadora de textos submetidos às nossas reuniões, tanto na ANPAE quanto na ANPEd. Eu entendo que é fundamental que a gente ocupe esses espaços, que a gente fortaleça esses espaços (P7).

E ainda complementou:

Eu acho que a grande contribuição dos fóruns de EJA é garantir que a sociedade não esqueça e que tanto eu, pesquisadora, junto com um professor da rede, um aluno da rede, um representante sindical, um empresário, a gente possa fazer uma frente mesmo, em defesa desse direito de todos e todas à conclusão da Educação Básica (P7).

É importante refletirmos também sobre a fala de P5, que destacou a luta contra políticas que precarizam a oferta educacional. Ela mencionou seu envolvimento em um fórum criado em 1998 e sua participação ativa em comitês que enfrentam questões como a nucleação das escolas, um processo que transfere responsabilidades do Estado para os municípios, algo que ela considera prejudicial para a EJA:

Eu participo, como já disse, do nosso fórum, como uma das pessoas que ajudou a fundar o fórum em 1998. O nosso fórum, o terceiro fórum a ser criado. Tenho participação no movimento do Comércio, que eu já te falei, que é o Comitê da Educação do Campo do Espírito Santo, tem sido um movimento extremamente ativo, batalhador e reivindicador de pautas, que, agora, por exemplo, com essa ideia da nucleação, que o próprio, aqui, foi o Tribunal de Contas, que faz uma ingerência

do tamanho absurdo de definir que as escolas têm que ofertar apenas o ensino fundamental, entendeu? (P5).

E ainda pontuou:

É um negócio meio estranho, porque, ao mesmo tempo em que nucleia e passa a responsabilidade para os municípios, nós temos também no Estado o chamamento para abertura, como eu já te falei, dos NEEJAs [Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos], e, ao mesmo tempo, de uma lógica de oferta de educação profissional, que ele chama integrada, mas que não é integrada. Nós temos aí uma tendência de precarização dessa oferta também, é outra coisa. Muita coisa para pesquisar, muita coisa para a gente olhar (P5).

Vemos na fala de P5 o reconhecimento e a importância do papel do pesquisador engajado e atuante, que busca o fortalecimento do coletivo em prol de um bem comum:

A minha preocupação apenas é que os grupos não sejam motivo de segregação nem de fragmentação, mas que a gente encontre os caminhos para se fortalecer. E, para mim, o fortalecimento disso vem com, vamos dizer assim, poderia escoar no GT18 de pessoas jovens e adultas da ANPEd, que não acontece (P5).

Podemos observar que a entrevistada valoriza a atuação em redes de pesquisa e fóruns, reconhecendo que eles desempenham um papel crucial na defesa dos direitos educativos da classe trabalhadora. Ela entende o GT18 como um espaço fundamental para a sobrevivência acadêmica e o fortalecimento do diálogo, evidenciando o papel do ativismo no fortalecimento das redes de conhecimento.

Cabe aqui retomar Bourdieu (2003) ao apontar a educação como um campo de luta onde diferentes formas de capital são negociadas e disputadas. O engajamento dos entrevistados e sua participação em fóruns e redes podem ser vistos como uma forma de acumular capital social e cultural, mobilizado para transformar as condições do campo educativo. Apesar das lutas e disputas, todos os agentes de um campo têm interesse em que ele exista. Eles mantêm, portanto, uma “cumplicidade objetiva” (Bourdieu, 2003) para além das lutas que os opõem. Para Bourdieu (2003, p. 121), os agentes de um campo têm em comum “[...] um certo número de interesses fundamentais, a saber tudo o que está ligado à própria existência do campo: daí uma cumplicidade objetiva que está subjacente a todos os antagonismos”.

A análise dessas contribuições permite compreender como essas iniciativas articulam práticas e discursos que influenciam políticas públicas, a formação de educadores e metodologias específicas para a EJA. Além disso, examinam o impacto dessas ações na democratização do acesso ao conhecimento e na promoção da justiça social, ressaltando a importância do engajamento coletivo e da colaboração na construção de uma educação emancipadora para jovens e adultos.

Também ficou evidente o incentivo e a persistência necessária para participar do envio de trabalhos acadêmicos, mostrando-se presente nesses processos e órgãos que discutem a EJA,

mesmo diante de rejeições, como parte do processo de reescrita e desenvolvimento intelectual.

5.1.8 Categoria VIII – Espaços acadêmicos da EJA

Nesta categoria, visamos refletir sobre a qualidade e eficácia dos espaços acadêmicos dedicados à EJA, incluindo graduação, pós-graduação, publicações acadêmicas e GPs. A reflexão sobre esses espaços deve partir de um compromisso com a transformação social e a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar não apenas como receptores de conhecimento, mas como agentes ativos na construção desse campo. Cada entrevistado trouxe à tona diferentes perspectivas sobre os espaços acadêmicos dedicados à EJA.

P1 destacou a necessidade de maior articulação entre teoria e prática nos cursos de graduação e pós-graduação em EJA.

Os cursos de Graduação muitas vezes apresentam uma abordagem muito teórica, sem conectar os alunos à prática pedagógica real (P4).

Ainda apontou que:

As publicações acadêmicas frequentemente não dialogam com a realidade das salas de aula (P1).

A análise das respostas revela que os entrevistados veem nos espaços acadêmicos dedicados à EJA tanto desafios quanto oportunidades. A falta de articulação entre teoria e prática, mencionada por P1, ecoa a crítica freireana sobre a educação bancária, em que o conhecimento é transmitido de forma unidirecional, sem considerar o contexto e a realidade dos educandos. A superação desse desafio requer uma prática pedagógica dialógica e crítica, conforme propõe Freire (1996), em que o educador e o educando constroem juntos o conhecimento.

A crítica ao distanciamento entre teoria e prática é central na obra de Paulo Freire, que defende uma educação que não se limita à transmissão de conteúdo, mas que se relaciona diretamente com a vida dos educandos. Tanto essa crítica quanto a observação sobre a abordagem excessivamente teórica nos cursos de Graduação refletem a visão freireana de que a educação deve ser uma prática libertadora, cujo conhecimento é construído em diálogo com a realidade concreta dos educandos. Freire (1996) propõe uma educação problematizadora, em que teoria e prática se entrelaçam em uma práxis transformadora.

A ausência de GPs especializados, apontada por P2, levanta uma questão estrutural na academia que pode prejudicar o desenvolvimento do campo da EJA. GPs são cruciais para o avanço do conhecimento e para a formação de uma identidade acadêmica em qualquer área. A

criação desses grupos, aliada a uma abordagem colaborativa e crítica, conforme proposto por Stetsenko (2021), pode fortalecer a EJA e fomentar uma pesquisa comprometida com a transformação social.

Há uma falta de Grupos de Pesquisa especializados em EJA (P2).

A ausência de uma comunidade acadêmica forte em EJA impede o desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas que sejam realmente eficazes (P5).

A perspectiva colaborativa e transformadora de Anna Stetsenko sugere que os GPs devem ser espaços de construção coletiva de conhecimento, onde a participação ativa dos pesquisadores se alia ao compromisso com a mudança social. Stetsenko (2016) defende uma epistemologia de transformação, em que o conhecimento é co-construído e orientado para a mudança social. A criação de GPs especializados seria uma maneira de implementar essa visão, fortalecendo o campo da EJA e promovendo o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a justiça social.

Outro entrevistado mencionou a importância da interdisciplinaridade nos espaços acadêmicos dedicados à EJA. Essa perspectiva é fundamental, pois a EJA não pode ser entendida isoladamente; ela é, antes, uma prática que se entrelaça a questões sociais, econômicas e culturais.

A EJA deve ser discutida como uma prática educativa fundamental, e não apenas como uma subárea (P3).

Precisamos de abordagens que considerem a complexidade dos sujeitos da EJA, envolvendo aspectos sociais, culturais e econômicos (P6).

A visão de Álvaro Vieira Pinto (2020) sobre a conscientização é relevante aqui, pois aponta para a necessidade de uma educação que vá além do tecnicismo e se comprometa com a formação de sujeitos críticos e conscientes.

A conscientização proposta por Pinto (1960) é um processo que exige uma abordagem interdisciplinar, capaz de articular diferentes saberes em prol da formação de sujeitos críticos. O autor argumenta que a educação deve ser um processo de desenvolvimento integral, que capacite os indivíduos a compreenderem e transformarem sua realidade. A interdisciplinaridade emerge como uma estratégia essencial para abordar a EJA em toda a sua complexidade, integrando diferentes campos do saber em uma prática educativa crítica e emancipadora, alinhada aos princípios freireanos de emancipação.

Com relação à presença da EJA nas revistas, P7 apontou:

Através dessas articulações, é que a gente acabou podendo publicar em muitas revistas. Eu acho que a gente não chega a ter, assim, um histórico de uma única revista que tem uma durabilidade

longa. Isso nós não tivemos específica da EJA. Mas eu não acho que seja um problema. As revistas da educação, elas cresceram muito. Então, a gente mandar trabalho para todas as revistas, essa discussão da EJA aparecer de forma plural, ou mesmo ela aparecer em dossiês, como tem acontecido, isso mostra o quanto que o campo tem uma dinâmica (P7).

O posicionamento de P7 traz uma reflexão crítica sobre a inserção da EJA no âmbito das graduações, destacando as dificuldades e os avanços no reconhecimento da EJA como uma área de conhecimento específica e necessária nas universidades brasileiras. A fala evidencia uma fragmentação na abordagem da EJA nas graduações, apontando que as disciplinas relacionadas a essa área são muitas vezes oferecidas de forma isolada e desconexa. Isso dificulta a criação de uma licenciatura específica e consolidada.

Essa fragmentação impede que a EJA seja reconhecida como um campo de saber próprio, forçando sua inclusão dentro de outras licenciaturas, como Pedagogia, Artes, Matemática, História e Geografia. O comentário sobre a “briga” evidencia o esforço contínuo para que a EJA seja integrada de maneira mais consistente nos currículos de formação docente.

Apesar de alguns avanços, como a contratação de professores especializados em EJA para atuarem na graduação, o reconhecimento desse campo ainda é limitado e desigual entre as universidades brasileiras. Essa situação revela um desafio duplo: a necessidade de uma maior institucionalização da EJA como um campo de estudo específico; e a urgência de assegurar que todos os professores, independentemente de sua área de formação, tenham uma compreensão sólida da EJA para que possam atuar de maneira eficaz e sensível às realidades dos educandos.

Paulo Freire, ao argumentar que a educação deve ser profundamente enraizada nas realidades dos educandos, corrobora o contexto da EJA ao alertar que os professores precisam não apenas entender o que é a EJA, mas também saber como aplicá-la em suas práticas pedagógicas. Isso é essencial para promover a conscientização e a emancipação dos educandos.

A falta de uma licenciatura específica em EJA ou de seu reconhecimento nas demais licenciaturas reflete a marginalização histórica desse campo e a resistência em reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA.

A respeito da presença da EJA na pós-graduação, P8 destacou:

No âmbito da pós-graduação, eu acho que o próprio Mestrado Profissional dá uma ampliação, mas ela também está presente em outros já. Hoje em dia, a EJA já está mais presente, mais sólida, né? Então, acho que esse é um elemento bastante importante que vem ocorrendo (P8).

A observação feita pela entrevistada sobre a presença da EJA no âmbito da pós-graduação, especialmente no contexto dos Mestrados Profissionais, traz uma reflexão sobre o avanço e a consolidação desse campo na Educação Superior. Essa reflexão permite destacar um **avanço significativo** na inserção da EJA no contexto da pós-graduação. A menção à

“ampliação” sugere que, embora a EJA estivesse anteriormente marginalizada ou restrita a contextos específicos, atualmente ela já ganhou mais espaço e solidez dentro do ambiente acadêmico.

Esse crescimento é importante porque sinaliza uma maior valorização da EJA, não apenas como uma prática educativa, mas também como um campo de pesquisa e produção de conhecimento. Essa solidez é fundamental para a construção de uma identidade acadêmica para a EJA, permitindo que ela se afirme como um campo de estudos autônomo e relevante.

Um dos aspectos centrais desse argumento é que a EJA desempenha um papel fundamental na democratização da educação no Brasil, proporcionando oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, apesar de sua importância social, o campo da EJA enfrenta desafios significativos relacionados à oferta, ao financiamento e à legislação.

O campo acadêmico da EJA no Brasil ainda é restrito, com poucas oportunidades para os pesquisadores interessados nessa área. Por isso, torna-se fundamental reconhecer e enaltecer o trabalho de pesquisadores e agentes comprometidos com a luta pelo direito à educação no país. Além disso, é crucial insistir na necessidade de ampliar o espaço da EJA na pós-graduação, na pesquisa, no ensino de graduação e nos editais de fomento à pesquisa.

Dando continuidade à análise, P9 fez um contraponto em sua resposta, indicando ainda a falta de pesquisadores na pós-graduação que permitam a entrada e aceitem orientar pesquisas em EJA:

Na pós-graduação, a EJA só entra quando tem professor que se interessa por ela, que pesquisa a EJA. Então, a gente vai... Por isso que as pesquisas são poucas ainda no campo da EJA, porque são poucos que se interessam por ela. Já teve seleção aqui, Perla, que não tinha ninguém que pesquisasse EJA. Para eu ter candidato, às vezes, o que acontece? Os professores vêm para o meu Grupo de Pesquisa, ficam lá comigo, levantam o projeto, constroem o projeto e direcionam para a EJA. Aí vão concorrer. Ficam três, quatro concorrendo para uma vaga. Quando tem três, quatro, tem muito, viu? É. E aqui nem abre. Às vezes, não preenche. Não consegue preencher (P9).

A fala de P9 denuncia a dependência da EJA na pós-graduação em relação ao interesse individual de professores que pesquisam nessa área. Ele apontou que a presença da EJA nos PPGs não é garantida institucionalmente, mas, sim, resulta do esforço e do comprometimento de poucos professores com interesse pessoal ou acadêmico na EJA.

Essa situação leva a uma escassez de pesquisas e à falta de continuidade no campo, já que a EJA só é contemplada quando há professores dedicados a esse tema. Além disso, revela que, em algumas seleções, não há sequer candidatos suficientes interessados na EJA, refletindo a marginalização e a falta de valorização desse campo dentro da academia.

P9 descreveu situações em que professores precisam orientar candidatos a

direcionarem seus projetos de pesquisa para a EJA, evidenciando um esforço artificial para preencher vagas e garantir a existência mínima de pesquisa nessa área.

Esses relatos reforçam o argumento preliminar de que a presença da EJA na Pós-Graduação, em GPs, em linhas de pesquisa em PPGEs, em revistas e em eventos especializados ainda é restrita, com poucas oportunidades para os pesquisadores e as pesquisadoras interessados/as em seu estudo. Para tanto, a valorização da EJA e de seu campo acadêmico no Brasil é um desafio que deve ser enfrentado coletivamente. É necessário unir esforços para ampliar o acesso à EJA e consolidar seu campo acadêmico.

P9 alertou para o risco de invisibilidade da EJA na Pós-Graduação, o que pode levar à sua eventual exclusão dos programas acadêmicos. O fato de que, em algumas seleções, não há candidatos interessados ou que o número de concorrentes é extremamente baixo sugere que a EJA corre o risco de se tornar ainda mais marginalizada se medidas não forem tomadas para fortalecer e institucionalizar sua presença na academia.

Ressaltou, também, a fragilidade do campo, ao mencionar que, muitas vezes, as vagas destinadas à EJA nem sequer são preenchidas. Isso sinaliza uma falha nas políticas de Educação Superior, que não conseguem atrair nem formar pesquisadores e educadores comprometidos com a EJA. Se essa situação persistir, o campo pode enfrentar uma crise de continuidade, com poucas pesquisas sendo realizadas e um número cada vez menor de profissionais qualificados para atuar nessa área.

As contribuições destacam a importância de superar a dicotomia entre teoria e prática, de fortalecer a comunidade acadêmica por meio da criação de GPs especializados, e de adotar uma abordagem interdisciplinar que considere a complexidade dos sujeitos da EJA nos diferentes espaços.

Embora já tenha havido progresso significativo em algumas áreas, esse avanço precisa ser ampliado para garantir que a EJA seja plenamente integrada e valorizada no Ensino Superior. Isso não apenas fortaleceria o campo, mas também asseguraria que os futuros professores estejam devidamente preparados para enfrentar as particularidades e os desafios dessa modalidade de ensino.

Esses desafios e essas possibilidades estão em ressonância com as ideias de Paulo Freire, Anna Stetsenko e Álvaro Vieira Pinto, que oferecem um arcabouço teórico robusto para repensar a EJA como uma prática educativa transformadora, capaz de promover a conscientização e a emancipação social.

5.1.9 Categoria IX – Dificuldades na criação de espaços de discussão e pesquisa sobre EJA

Nesta categoria, serão discutidas as barreiras e os desafios que impedem ou dificultam o estabelecimento de espaços de pesquisa e discussão sobre a EJA nos PPGs. A análise busca compreender, de forma crítica e reflexiva, como essas barreiras estruturais, culturais, políticas e institucionais impactam negativamente a consolidação da EJA como um campo legítimo e relevante de pesquisa e debate acadêmico. Assim, pretendemos revelar as dinâmicas que perpetuam a marginalização da EJA nas universidades, ao mesmo tempo que se investigam caminhos para superar esses desafios que limitam a consolidação da EJA como campo de estudo reconhecido e institucionalizado no Ensino Superior, especialmente nos PPGs.

A seguir, apresentamos uma análise geral baseada nas falas dos entrevistados, agrupando as respostas que apresentam proximidade em termos de conteúdo e, em seguida, conectaremos essas ideias com o aporte teórico que sustenta esta tese.

A EJA não é vista como uma prioridade dentro das políticas institucionais, o que acaba refletindo na falta de recursos e apoio para iniciativas de pesquisa (P1).

Há um preconceito histórico dentro da academia, que vê a EJA como uma área menor, menos relevante do que outras, o que limita a criação de espaços de discussão (P2).

Ao depararmos com essas respostas, percebemos, já de início, o quanto a EJA ainda enfrenta uma falta de valorização e reconhecimento. Essa ausência de reconhecimento reflete uma visão bancária da educação, que prioriza o ensino tradicional e formal em detrimento de práticas educacionais que valorizam as experiências dos educandos.

Freire (2005), em *Pedagogia do oprimido*, discute a importância da valorização da educação popular e o papel da conscientização na transformação social. Sua visão crítica propõe que a educação seja um ato de libertação, apontando que a marginalização da EJA dentro do meio acadêmico reflete uma opressão estrutural que silencia as vozes das classes populares.

Álvaro Vieira Pinto (1960), ao refletir sobre a alienação e o subdesenvolvimento, poderia interpretar a falta de valorização da EJA como um sintoma de uma sociedade que não reconhece a autonomia e o potencial de seus cidadãos mais vulneráveis. A valorização da EJA, portanto, está diretamente ligada ao projeto de emancipação humana que tanto Álvaro Vieira Pinto quanto Paulo Freire defendem. Essa ausência de reconhecimento dificulta a alocação de recursos, como financiamento e tempo dos pesquisadores, que frequentemente optam por áreas mais reconhecidas e com maior visibilidade.

Outro aspecto perceptível nas falas dos entrevistados diz respeito a um certo preconceito acadêmico e a políticas institucionais desfavoráveis, considerando que, muitas

vezes, não há um esforço consistente para integrar a teoria com a prática na EJA. Essa lacuna pode comprometer a formação de novos pesquisadores.

A burocracia institucional e as políticas que não favorecem a EJA acabam por marginalizar o campo e dificultam a criação de espaços acadêmicos dedicados (P3).

Existe um preconceito acadêmico contra a EJA, que é vista como uma área menos nobre, o que reduz o incentivo para pesquisa e discussão nesse campo (P4).

A menção ao preconceito acadêmico contra a EJA reflete uma visão desvalorizada dessa área em relação a outras disciplinas. Esse preconceito limita a aceitação e o apoio a pesquisas na área, dificultando a formação de GPs e a obtenção de financiamento. Além disso, a escassez de especialistas em EJA compromete a continuidade de projetos que demandam expertise específica nos espaços acadêmicos.

Quando estudantes e docentes não se envolvem com a EJA, isso pode ser interpretado como uma falha em reconhecer a importância de educar as massas e de promover a equidade social. Sem visibilidade, as iniciativas de EJA permanecem restritas a pequenos grupos, o que dificulta a ampliação do debate e a formação de uma comunidade mais robusta de pesquisa.

Pinto (1960), ao discutir a necessidade de uma educação crítica e engajada, argumenta que a escassez de especialistas na EJA é um reflexo do subdesenvolvimento cultural, cujas áreas de maior relevância social são negligenciadas. Para ele, a formação de especialistas é fundamental para a autonomia e a liberdade intelectual, elementos centrais de sua filosofia.

Outro aspecto percebido nas falas dos entrevistados refere-se à fragmentação do campo de pesquisa e à falta de integração entre teoria e prática, como apontado nestes excertos:

O campo da EJA é muito fragmentado, com poucos espaços de integração entre os pesquisadores, o que dificulta a construção de um corpo teórico sólido (P7).

Há uma dificuldade em integrar a teoria com a prática na EJA, o que compromete a formação dos pesquisadores e a relevância das pesquisas (P8).

Ambos os autores reconhecem a fragmentação no campo da EJA, caracterizada pela escassez de espaços de integração entre os pesquisadores. Essa fragmentação resulta em iniciativas de pesquisa isoladas, dificultando tanto a formação de um corpo teórico robusto quanto a troca de experiências entre os estudiosos.

Com base na teoria de Bourdieu (1979), é possível inferir que essa fragmentação no campo da pesquisa sobre a EJA é uma consequência da distribuição desigual de capital econômico, cultural e simbólico na academia. O número limitado de pesquisadores envolvidos, a baixa valorização da EJA como modalidade e campo acadêmico, e a ausência de um corpo

teórico consolidado reduzem as chances de obter recursos financeiros e de ampliar a presença da EJA no sistema educacional vigente.

A partir das reflexões de Stetsenko (2021), a dificuldade em integrar essas dimensões com um grupo reduzido de pesquisadores e a pouca valorização da EJA, tanto como modalidade quanto como campo acadêmico, limita a criação de uma prática transformadora voltada para a emancipação dos sujeitos. A fragmentação entre teoria e prática enfraquece o potencial da EJA como ferramenta de transformação social, fazendo com que a academia perca a oportunidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Das falas dos entrevistados, destacamos, também, os desafios relacionados aos recursos destinados à EJA e à burocracia institucional que impede a criação de espaços para sua discussão e pesquisa:

A carência de recursos financeiros e materiais é uma barreira significativa para o avanço da pesquisa em EJA (P9).

A burocracia institucional atrasa ou impede a criação de novos espaços de discussão e pesquisa sobre EJA (P10).

Percebemos que tanto P9 quanto P10 reconhecem a fragmentação do campo da EJA, evidenciada pela existência de poucos espaços de integração entre pesquisadores. Essa barreira faz com que iniciativas de pesquisa sejam isoladas, dificultando a criação de um corpo teórico sólido e a troca de experiências entre pesquisadores.

Ao dialogarmos com Freire e Vieira Pinto, podemos observar que, ao tratarem a educação como um direito fundamental e um pilar da transformação social, apontam que a falta de recursos e a burocracia atuam como mecanismos que perpetuam a exclusão e a marginalização das áreas voltadas para as populações mais vulneráveis. A falta de recursos destinados à EJA não é apenas um problema financeiro, mas também uma questão de justiça social e de compromisso com a educação popular.

Com base nas ideias de Stetsenko (2021), podemos refletir que a burocracia e a falta de recursos dificultam a prática colaborativa e transformadora, essencial para a construção de conhecimento voltado para a mudança social. O desinteresse demonstrado por estudantes e docentes em relação à EJA revela um problema cultural dentro das universidades, comprometendo a sustentabilidade de programas dedicados a essa modalidade de ensino.

Além disso, a ausência de políticas institucionais revela que muitas universidades não consideram a EJA uma prioridade em seus planejamentos estratégicos. Essa negligência marginaliza ainda mais o campo, dificultando a criação de espaços acadêmicos dedicados e limitando tanto a aceitação quanto o apoio a pesquisas na área. Essa situação também reflete a

falta de incentivos e políticas nas próprias redes de ensino, que não tratam a EJA como uma prioridade, diferentemente do que ocorre com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em outras palavras, a falta de reconhecimento e apoio na academia é um reflexo direto da desvalorização que a EJA enfrenta em outras esferas educacionais.

Essas análises teóricas ajudam a contextualizar os desafios enfrentados pelos pesquisadores de EJA dentro de um quadro mais amplo de teoria social e educação crítica. A integração dessas perspectivas teóricas pode oferecer um caminho para compreender melhor as barreiras existentes e desenvolver estratégias eficazes para superá-las, contribuindo para o fortalecimento do campo da EJA no âmbito universitário.

5.1.10 Categoria X – Parceiros e aliados na pesquisa e ação ativista em EJA

Nesta categoria, examinamos os parceiros e aliados envolvidos na pesquisa e na ação ativista em EJA, destacando a complexa dinâmica das colaborações que são fundamentais para o crescimento e a consolidação do campo. Esse enfoque ressalta a importância das redes de cooperação formadas entre instituições, organizações e indivíduos, que unem esforços na pesquisa e no ativismo em EJA.

As parcerias englobam uma diversidade de atores, como universidades, fóruns, escolas públicas, institutos federais e coletivos informais. Redes de comunicação, como grupos de *WhatsApp*, também desempenham um papel significativo ao facilitar a troca de saberes, a produção colaborativa de conhecimento e o suporte mútuo em iniciativas de extensão e intervenções sociais. A articulação entre esses parceiros expande não apenas as possibilidades de inovação acadêmica, mas também fortalece o impacto das ações educativas e militantes. Essa colaboração cria uma estrutura de apoio contínuo que sustenta tanto a pesquisa quanto a defesa dos direitos educacionais.

Ao analisarmos essas colaborações, fica evidente como a interação entre universidade, sociedade civil e redes de apoio é vital para o avanço das práticas e dos debates em EJA. Essa interação configura um espaço de resistência, diálogo e transformação social nesse campo.

Ao serem questionados sobre os nomes de seus principais parceiros e aliados nas pesquisas, os entrevistados mencionaram repetidamente alguns autores, apresentados no Quadro 7.

QUADRO 7 – Autores mais citados como parceiros aliados na pesquisa

Pesquisador	Número de citações	Observações
Paulo Freire	8	Referência central em EJA e Educação Popular, mencionado como aliado fundamental e base epistemológica.
Leôncio Soares	8	Destacado como colaborador ativo e figura histórica na pesquisa em EJA, com contribuições em pesquisas interinstitucionais.
Jane Paiva	6	Reconhecida pela sua colaboração com outros pesquisadores, especialmente no contexto de pesquisas sobre EJA.
Carlos Rodrigues Brandão	4	Figura histórica na Educação Popular, frequentemente mencionado em conjunto com Paulo Freire.
Maria Clara Di Pierro	3	Citada por sua longa atuação na pesquisa em EJA e como referência histórica na área.
Sérgio Haddad	4	Importante figura na pesquisa em EJA, reconhecido por sua contribuição contínua ao campo.
Vanilda Paiva	3	Citada como referência histórica, já falecida, com atuação relevante na área de EJA.
Edna Castro de Oliveira	2	Mencionada como parceira ativa em pesquisas colaborativas, especialmente na Universidade Federal de Sergipe (UFS).
Florestan Fernandes	2	Referenciado como figura fundamental para a compreensão da formação educacional e sociológica no Brasil.
Antonio Gramsci	2	Mencionado como referência teórica para debates sobre formação humana e educação popular.
Rui Canário	1	Reconhecido por seu trabalho no campo da Educação de Adultos em Portugal.
Orlando Fals Borda	1	Citado como um teórico da Educação Popular cuja obra influenciou Paulo Freire.
José Eustáquio Romão	1	Pesquisador recente em relação a Carlos Brandão, reconhecido pelo trabalho e estudo em Paulo Freire.
Jason Mafra	1	Citado como referência em pesquisa sobre Paulo Freire.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em entrevista.

Outros autores também foram citados, como **Rui Canário**, **Marinaide Freitas**, **Paola Scortegana**, **Gilvanice Barbosa da Silva Musial**, **Fernanda Alencar** e **Tania Moura**, entre outros, reconhecidos como parceiros e referências na produção de conhecimento sobre a EJA.

Além disso, houve outros aspectos comuns nas falas dos entrevistados sobre o contexto da EJA. Eles ressaltaram a importância das parcerias entre universidades, fóruns, escolas públicas e outras instituições como fundamentais para fortalecer as pesquisas e práticas na EJA. Essas colaborações são vistas como essenciais para ampliar o impacto e legitimar as ações no campo. Isso ficou evidente nas contribuições apresentadas nestes excertos:

[P4 mencionou que sua pesquisa é] *interinstitucional, envolvendo cinco universidades... a Federal de Minas, a Estadual de Minas Gerais, entre outras* [Isso mostra como parcerias ampliam a capacidade de pesquisa e ação no campo da EJA].

[P7 destacou a parceria com redes municipais e estaduais, afirmando:] *O meu projeto central, o Centro Memória Viva, mantém um termo de cooperação com as secretarias municipais e estaduais.*

Também ressaltaram as referências teóricas e históricas que embasam e sustentam as pesquisas na EJA, com um reconhecimento generalizado da importância de teóricos clássicos e históricos, como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Antonio Gramsci, que continuam

a influenciar fortemente as práticas e pesquisas nesse campo.

[...] os nomes clássicos, os históricos... como Leônicio Soares, Jane Paiva, Maria Clara Di Pierro, e Carlos Brandão (P2) [são referências constantes no campo].

Os entrevistados reconheceram as dificuldades em integrar pesquisadores e ativistas da EJA, tanto em termos institucionais quanto pessoais. Desafios como a falta de financiamento, o apoio governamental insuficiente e a necessidade de manter redes ativas foram destacados nestas falas:

A gente acaba tendo mais afinidade com alguns pesquisadores... essa proximidade é o que permite continuar produzindo, mesmo com as dificuldades (P8).

[...] dificuldades de dialogar com as redes municipais e estaduais... em alguns momentos é difícil manter essa parceria (P7).

As pesquisas no campo da EJA são frequentemente influenciadas pelo ativismo e pela necessidade de mudança social, refletindo a interseção entre academia e militância. Os entrevistados destacaram que suas práticas de pesquisa são guiadas por questões urgentes da realidade educacional.

[P9 falou sobre como ele e sua parceira] têm sobrevivido trocando material e socializando conhecimentos [reforçando o vínculo entre pesquisa e ação prática].

[P5 destacou o impacto de Paulo Freire e da educação popular, afirmando que o trabalho desenvolvido com o Proeja abriu] horizontes outros para fazer o debate da educação profissional da formação humana.

Podemos observar, a partir dessas falas, os aspectos comuns nos relatos dos entrevistados, que destacam a complexidade e a interconexão entre teoria, prática e as dinâmicas de colaboração que sustentam a pesquisa na EJA.

Além disso, outros trechos das falas dos entrevistados contribuem para uma análise mais detalhada sobre as pesquisas em EJA e suas relações com parceiros:

A pesquisa que eu estou desenvolvendo é interinstitucional, com cinco universidades... Isso mostra a importância da colaboração para a pesquisa em EJA (P4).

Nos 40 anos da ANPED, produzimos um texto sobre o que era a pesquisa na formação desse GT de EJA... precisamos prestar contas e estar nesse dossiê (P3) [Isso destaca a preocupação com a documentação e a continuidade das pesquisas].

Paulo Freire é nosso principal aliado, bebendo nas possibilidades de outras epistemologias que a EJA nos faz encarar (P5) [Esse trecho enfatiza a importância das referências teóricas na renovação das práticas educativas].

P6 sublinhou a importância das parcerias com as redes de educação pública e a necessidade de um diálogo contínuo com essas instituições para legitimar as pesquisas no campo da EJA.

Nós dialogamos com pesquisadores e trazemos como apoio referências não só da educação, mas que nos ajudam na reflexão dos sujeitos (P10) [Essa fala destaca o diálogo com várias fontes teóricas como crucial para a pesquisa em EJA].

Tem o pessoal da Bahia, eles têm um grupo de WhatsApp... vão te passar vários contatos (P1) [Esse trecho reflete a importância das redes informais de comunicação e troca de informações entre os pesquisadores e ativistas da EJA, indicando como as conexões pessoais são vitais para o fortalecimento do campo].

O Fórum de EJA, como ativista, e esse grupo de pesquisadores... são aquelas pessoas que estão mais próximas e que a gente acaba tendo um pouco mais de afinidade na própria produção acadêmica (P8) [Essa fala destaca a importância das redes de apoio e afinidade pessoal na pesquisa e ativismo em EJA, e como essas conexões moldam as colaborações e produções científicas].

Um ponto importante destacado por P10 foi a interdisciplinaridade como um aspecto fundamental na pesquisa em EJA, demonstrando a incorporação de diferentes perspectivas para enriquecer as análises:

A gente traz como pano de fundo outros pesquisadores, não só da educação, mas que nos ajudam na reflexão dos sujeitos (P10).

Nesse mesmo sentido, P9 ressaltou:

Tenho uma parceira, a Paola Scortegagna da UEPG... publicamos juntos. Professor Denílson Cunha Júnior da UESB [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]... socializando materiais (P9).

Esse trecho ilustra a importância da colaboração contínua e da coautoria nas pesquisas, além de reforçar a troca de materiais como prática comum entre os pesquisadores.

P7 ainda evidenciou que:

Não consigo fazer pesquisa sem dialogar com as redes municipais e estaduais, apesar de todas as dificuldades... meu projeto central, o Centro Memória Viva, mantém cooperação com Secretarias de Educação (P7).

A entrevistada enfatizou a relevância do diálogo contínuo com redes de educação e como isso sustenta suas pesquisas, ressaltando os desafios e a persistência em manter essas parcerias.

5.1.11 Categoria XI – Redes de pesquisa sobre EJA

A análise envolveu a organização inicial dos dados coletados a partir das respostas obtidas dos entrevistados, que abordaram a participação dos pesquisadores em redes de pesquisa em EJA. Nesta seção, podem ser identificados temas recorrentes, como a existência dessas redes, o envolvimento ativo dos entrevistados em eventos e organizações, e as dificuldades enfrentadas na criação e na manutenção de novas redes de pesquisa.

Durante a exploração do material coletado, os dados foram categorizados para

representar os principais temas abordados pelos entrevistados. A seguir, apresentamos as categorias identificadas, acompanhadas de exemplos que ilustram a riqueza dessas contribuições.

Os entrevistados ressaltaram a importância das redes de pesquisa que promovem a EJA, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Mantenedores de Escolas de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Técnico (ABEJAT), Rede de Estudos e Documentação sobre a Educação (REDUC) e Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado). Essas redes criam espaços para a troca de experiências e o fortalecimento da área.

Sim, existem várias redes de pesquisa e organizações dedicadas ao estudo e à promoção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (P1).

Com base em Bourdieu (1992), podemos inferir que essas redes atuam como campos de poder, onde agentes disputam pela legitimidade e pelo reconhecimento de suas práticas e conhecimentos. O pertencimento a essas redes permite aos pesquisadores acumularem capital simbólico, ampliando sua influência e seu reconhecimento acadêmico. A fala de P1 anterior ilustra como essas redes são vistas como espaços legitimadores do trabalho científico, essencial para a consolidação da EJA como campo de pesquisa.

P1 citou, em sua fala, algumas redes de pesquisa e organizações que se concentram na EJA incluem:

- a) **ANPEd**: uma das principais associações de pesquisa em educação no Brasil e abriga GPs dedicados à EJA.
- b) **ABEJAT**: uma organização brasileira que se dedica ao estudo e à promoção da EJA no país.
- c) **REDUC**: uma rede de pesquisa que reúne pesquisadores e instituições interessadas na EJA no Brasil.
- d) **Cieja** (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos): embora seja uma instituição específica da cidade de São Paulo, é um exemplo de uma escola que se dedica exclusivamente à EJA e pode ser fonte de pesquisa e práticas inovadoras nessa área.
- e) Universidades e centros de pesquisa: Muitas universidades possuem departamentos de educação ou programas de pesquisa que se concentram na EJA.

Os entrevistados compartilharam suas experiências de participação em eventos e redes, tanto no Brasil quanto internacionalmente, demonstrando um envolvimento significativo nas discussões sobre EJA.

Inclusive vai ter o Colóquio... a presidenta do Centro Paulo Freire, Professora Elivalda Torres, me convidou para mediar uma mesa redonda de políticas públicas de EJA e democratização da educação (P3).

Stetsenko (2017a) corrobora ao enfatizar a importância da colaboração e da construção coletiva do conhecimento como parte de um projeto de transformação social. As redes de pesquisa em EJA refletem essa abordagem, promovendo não apenas o intercâmbio acadêmico, mas também uma prática de pesquisa engajada que busca impactar a sociedade. Ao participarem dessas redes, os pesquisadores estão contribuindo ativamente para a transformação das práticas educacionais e sociais, alinhando-se a uma visão de ciência como um ato de fazer e transformar o mundo.

As dificuldades na criação e continuidade das redes foram evidentes nas falas, como a falta de recursos e a necessidade de maior articulação entre os membros:

Existe esse nome de todos nós, mas é para te falar assim que eu e Maria Clara não temos tido uma atuação como a gente queria, mas a Violeta... tem levado mais Avante (P4).

Stetsenko (2017a) enfatiza a importância do coletivo e da agência colaborativa na superação de desafios. Para ela, os problemas enfrentados pelas redes de pesquisa são oportunidades para fortalecer a solidariedade e o compromisso coletivo com a transformação social. As dificuldades mencionadas pelos entrevistados apontam para a necessidade de um engajamento mais profundo e de uma articulação que vá além das barreiras institucionais e financeiras.

A colaboração com pesquisadores de outros países foi destacada como um ponto forte, ampliando as possibilidades de troca de conhecimento e fortalecendo a rede de pesquisa em EJA além das fronteiras nacionais:

Eu coordeno o convênio com a Universidade de Verona... a Professora Maria Mercedes Ruiz com quem estou coordenando agora um dossiê, uma revista mexicana (P6).

A análise dos resultados permite inferirmos que as redes de pesquisa são essenciais para a promoção e o fortalecimento da EJA, oferecendo um espaço valioso para a construção coletiva de conhecimento. No entanto, as dificuldades relatadas, como a descontinuidade e a falta de apoio estrutural, evidenciam a necessidade de um suporte institucional mais robusto.

Redes de pesquisa, como a **Rede Estrado**, são um dos pilares que consolidam o campo da EJA, mas enfrentam desafios que precisam ser superados para garantir sua sustentabilidade. A colaboração entre pesquisadores, descrita pelos entrevistados, demonstra o poder dessas redes para construir pontes de conhecimento e reforçar práticas educacionais, mesmo com os constantes desafios de manter a articulação e o engajamento dos membros.

As parcerias internacionais, embora nem sempre fáceis de manter, são fundamentais para expandir o debate sobre a EJA em contextos globais, enriquecendo o campo com novas perspectivas e práticas.

O intercâmbio internacional pode ser visto como uma prática colaborativa essencial para a transformação do conhecimento. Essas parcerias não apenas expandem o acesso ao conhecimento, mas também possibilitam a construção de novas práticas e abordagens pedagógicas que podem ser adaptadas e transformadas de acordo com os contextos locais. A internacionalização das redes de pesquisa em EJA é, portanto, um ato de co-construção do conhecimento (Stetsenko, 2021), alinhando-se a uma visão de ciência voltada para a mudança social. Entre as redes internacionais mencionadas, destacam-se:

1. **Rede Internacional para o Trabalho** – sediada na Argentina, inclui membros que trabalham com educação e EJA, promovendo eventos com participação de pesquisadores da América Latina e Espanha.
2. **Redes de Portugal** (como as da Universidade do Minho e de Lisboa) – conexões com pesquisadores que discutem EJA no contexto europeu.
3. **Associação Europeia de Pesquisa em Educação de Adultos** – com colaborações de pesquisadores de países como Itália e Dinamarca.
4. *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)* – organismo com sede no México que promove diálogos acadêmicos sobre EJA.
5. Conselho de Educação de Adultos da América Latina (**CEAAL**) – rede que abre possibilidades de colaboração acadêmica com diversos países da América Latina.

Ao analisarmos esses espaços, percebemos que as redes de pesquisa proporcionam um espaço de resistência e luta por uma educação transformadora, alinhada aos princípios freireanos de conscientização e emancipação. Tais espaços assumem uma conexão estreita com a proposta pedagógica de Paulo Freire, especialmente nos aspectos de diálogo, cooperação e construção coletiva do conhecimento.

Essas redes também funcionam como importantes espaços de fortalecimento do campo da EJA, permitindo a troca de saberes entre pesquisadores de diferentes contextos, o que enriquece as práticas e as teorias que embasam a EJA. A troca internacional com redes da América Latina, Europa e outras regiões torna-se essencial para diversificar as perspectivas sobre a EJA e criar um campo de atuação mais robusto.

As redes reforçam ainda a ideia de que a EJA deve ser um espaço de transformação social, onde os educandos são agentes ativos no processo de aprendizado. Elas fortalecem o

intercâmbio de experiências e práticas, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento em EJA e promovendo um espaço global de solidariedade educacional.

As ações propostas em redes podem servir como plataformas que influenciem políticas públicas, promovendo uma educação inclusiva e acessível. Essas ações destacam a importância da militância no campo da Educação, conectando a prática acadêmica com os movimentos sociais, uma característica marcante da abordagem freireana. A participação em redes internacionais e a colaboração com países de contextos diversos evidenciam o compromisso com a inclusão e a adaptação das práticas educativas às realidades locais, contribuindo para a disseminação e consolidação de práticas educativas voltadas à transformação social.

As redes de pesquisa em EJA são vitais para a construção de um campo de estudo forte e conectado, capaz de influenciar práticas educacionais e políticas públicas. A continuidade dessas redes, contudo, depende de um maior apoio institucional e da mobilização dos pesquisadores para superar os obstáculos. Esse esforço coletivo é essencial para que a EJA continue crescendo como um campo de produção de conhecimento sólido e transformador.

5.1.12 Categoria XII – Referências bibliográficas e pesquisadores-chave

A análise das referências bibliográficas e dos pesquisadores-chave nesta categoria revela o caráter dinâmico e multifacetado do campo da EJA. Esse campo é profundamente influenciado por figuras históricas e contemporâneas que contribuem para a construção de uma educação crítica, emancipadora e socialmente engajada. A presença marcante de Paulo Freire como a principal referência teórica e prática é uma constante nas narrativas dos pesquisadores, evidenciando a força de seu legado na EJA. Freire não é apenas lembrado como o patrono da Educação brasileira, mas como o arquiteto de uma pedagogia que integra teoria e prática com um forte compromisso social.

Paulo Freire é celebrado tanto por sua obra, como *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade*, quanto por suas experiências concretas, como a alfabetização de adultos em Angicos, Rio Grande do Norte (RN), e sua atuação como Secretário Municipal de Educação de São Paulo. Sua proposta de educação libertadora, que coloca o diálogo e a conscientização no centro do processo educativo, continua a inspirar e guiar as práticas na EJA, promovendo um olhar crítico e transformador sobre a educação dos sujeitos historicamente marginalizados. Um dos entrevistados afirmou:

Paulo Freire, se você fosse pesquisar seria ele também né? O mestre dos mestres, seria Paulo Freire com toda sua contribuição de vida e de obra (P4) .

Essa visão reforça como Paulo Freire é visto não apenas como uma referência acadêmica, mas como um mentor cujas ideias permanecem vivas na prática pedagógica.

Outros nomes, como Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Vanilda Paiva e Sérgio Haddad, também foram mencionados como referências fundamentais, reforçando a continuidade de um pensamento que entrelaça educação e militância. Arroyo foi destacado por sua produção extensa e diversificada, sendo descrito como alguém que “*continua a ser um grande intelectual, continua a ser um grande pesquisador*” (P4), mantendo viva a chama da educação popular em múltiplos contextos. P1 mencionou que

[...] a atuação dessas redes reforça a importância da militância no campo da Educação, conectando a prática acadêmica com os movimentos sociais, uma característica marcante da abordagem freireana (P1) .

Essas redes de colaboração e pesquisa militante se configuram como espaços de diálogo onde o conhecimento é construído coletivamente, em um processo que reflete os ideais de Paulo Freire sobre a educação como um ato político e ético. Elas permitem que os pesquisadores se conectem com as realidades locais e regionais, articulando suas investigações com as demandas concretas dos sujeitos da EJA. A pesquisa em EJA, portanto, não se restringe ao espaço acadêmico, mas se estende para a militância, configurando-se como uma prática que busca transformar a sociedade a partir da educação.

Como mencionado por um dos entrevistados:

A EJA é um campo de pesquisa? Sim, ela é. É possível criar uma rede de pesquisa... A gente até criou uma rede de pesquisa internacional junto com o pessoal de Portugal e Argentina... se a gente tinha... (P8).

Isso evidencia a força das redes na expansão da EJA. Esta também se destaca por sua articulação com outras áreas do conhecimento, ampliando o escopo teórico e metodológico das pesquisas. A interface com campos como as políticas educacionais, o trabalho e educação, e os estudos decoloniais enriquece o campo, oferecendo novas perspectivas e ferramentas para a análise crítica das práticas e políticas educativas. Pesquisadores como Antonio Gramsci, Florestan Fernandes, Stephen Ball e Jefferson Mainardes, entre outros, são frequentemente referenciados nas discussões sobre EJA, contribuindo para um entendimento mais profundo das dinâmicas de poder que a influenciam. Em sua fala, P5 destacou:

Nosso grupo tem tomado igualmente como referência a produção do campo da política educacional... essas referências têm sem dúvida inspirado e influenciado o grupo no estudo das políticas de EJA em nível estadual e municipal (P5).

Essas interlocuções teóricas possibilitam que a EJA se afirme como um campo interdisciplinar, capaz de dialogar com questões amplas, como a desigualdade social, as

relações de trabalho e as políticas públicas. Essa integração teórica permite que a EJA se mantenha relevante e responda aos desafios contemporâneos, oferecendo uma educação que não apenas alfabetiza, mas também conscientiza e empodera os sujeitos, promovendo uma leitura crítica do mundo e das suas condições materiais.

Pesquisadores e pesquisadoras contemporâneos/as, como Jane Paiva, Leôncio Soares, Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad, continuam a expandir o campo da EJA, trazendo novas abordagens e atualizando o debate acadêmico com base nas necessidades atuais.

Eu considero hoje das pessoas que mais entende sobre Educação de Jovens e Adultos... que tem escritos sobre educação de jovens e relacionando com Paulo Freire (P2).

Esses pesquisadores não apenas dão continuidade ao legado dos pioneiros, mas também inovam ao incorporar questões emergentes, como as relações étnico-raciais, de gênero e as transformações no mundo do trabalho. Suas contribuições ajudam a consolidar a EJA como um direito fundamental e um espaço de resistência.

A diversidade regional das pesquisas em EJA também é um aspecto a ser destacado. Pesquisadores de diferentes estados do Brasil trazem perspectivas singulares que refletem as especificidades culturais, sociais e econômicas de suas localidades. Essa pluralidade de vozes e contextos é essencial para uma compreensão mais abrangente e inclusiva da EJA, que se molda e se adapta às realidades locais, respeitando a diversidade dos sujeitos que compõem esse campo. Nesse sentido, P4 afirmou:

No Paraná, a Cida sempre foi a pessoa que eu mais trabalhei junto... faz falta aparecer mais gente do Paraná envolvendo a EJA... (P4).

Isso demonstra a importância de se considerar as especificidades regionais no desenvolvimento das práticas pedagógicas. A EJA, portanto, não se limita a um campo acadêmico, mas se configura como um espaço de luta e militância, onde o conhecimento é produzido de forma coletiva e engajada. A atuação em redes de colaboração fortalece essa perspectiva, ao promover uma educação que se alinha aos princípios freireanos de transformação social e justiça.

Nesta categoria, evidencia-se que a riqueza do campo da EJA reside não apenas na diversidade de seus referenciais teóricos, mas também na sua capacidade de articular teoria e prática em um movimento contínuo de resistência e transformação. A partir das contribuições de seus pesquisadores e das redes de colaboração, a EJA é afirmada como um espaço de educação emancipadora, comprometida com a construção de um mundo mais justo e igualitário.

5.1.13 Categoria XIII – Pesquisadores e pesquisadoras de referência no campo da EJA no Brasil

O campo da EJA no Brasil tem se fortalecido ao longo dos anos por meio das contribuições de pesquisadores e pesquisadoras que se destacam não apenas pelo volume e pela qualidade de suas produções acadêmicas, mas também pelo profundo engajamento político e social. O reconhecimento de pesquisadores e pesquisadoras de referência é, portanto, um reflexo de sua influência em diversas esferas, podendo impactar a formulação de políticas públicas, a gestão de programas de EJA e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Nas entrevistas realizadas com profissionais da área, observamos um consenso sobre a importância de determinados nomes, cujas trajetórias são frequentemente mencionadas como pilares na consolidação da EJA no Brasil. Entre os pesquisadores e as pesquisadoras mais citados/as, destacam-se figuras como Tânia Dantas, Maria Hermínia, Daniel Terra e Liana Borges, como relatado por P1: *“Um povo forte do Nordeste, você falando com o Leôncio ele vai te indicar vários nomes”*. Esse reconhecimento revela como a construção coletiva e a troca de saberes entre diferentes regiões do Brasil contribuem para a formação de uma base sólida de conhecimento e práticas educacionais voltadas para a EJA.

A influência de grupos e instituições também é destacada, como observado por P2, que menciona o Grupo do Instituto Paulo Freire em São Paulo como uma importante referência. Para ele, nomes como José Romão, Leôncio Soares, Jane Paiva e Maria Clara Di Pierro representam uma continuidade na defesa da educação popular e da EJA:

No campo da EJA, há muito tempo, Leôncio Soares, a Jane Paiva, a Maria Clara Di Pierro, a Vanilda Paiva, que já é falecida, o Sérgio Haddad, o Carlos Rodrigues Brandão (P2).

Essa repetição de nomes demonstra a durabilidade e a consistência dessas figuras ao longo do tempo, sendo constantemente referenciadas por diferentes gerações de educadores e pesquisadores. Além disso, a relevância de pesquisadores locais e regionais, muitas vezes ignorados em grandes fóruns acadêmicos, também emerge como um tema central nas entrevistas. P7 refletiu sobre a complexidade de definir o que é um pesquisador de referência, ao destacar que *“o pesquisador de referência depende um pouco do ponto de vista”* (P7).

Para ele, o reconhecimento acadêmico, por si só, não é um critério absoluto para medir a influência de um pesquisador/uma pesquisadora, pois há aqueles que, apesar de não atenderem aos critérios tradicionais das agências de fomento, desempenham papéis essenciais no campo da EJA por meio de suas contribuições práticas e engajadas com a comunidade. O papel desses

pesquisadores/dessas pesquisadoras transcende a academia, envolvendo também a militância e o compromisso com a transformação social. P5 enfatizou a importância de intelectuais que, além de produzirem conhecimento, participam ativamente das lutas políticas pela EJA:

São colegas que têm uma vasta produção e reúnem, como a própria EJA nos exige, para além da militância intelectual, a militância política (P5).

Isso reflete a natureza híbrida do campo da EJA, no qual a prática e a teoria estão intrinsecamente ligadas, e o pesquisador/a pesquisadora de referência se torna um/a agente de mudança tanto no nível teórico quanto no prático.

Um aspecto notável nas falas dos entrevistados é a importância do legado deixado por esses pesquisadores. P4, ao refletir sobre o conceito de pesquisador de referência, mencionou que esses profissionais não apenas contribuem academicamente, mas também formam novas gerações de educadores comprometidos com o campo:

São essas que a gente vai situar primeiro entre aqueles que NOS formaram (P4).

Esse processo de formação é contínuo, com as novas gerações assumindo o papel de perpetuar o legado deixado pelos que vieram antes, ao mesmo tempo em que adicionam novas perspectivas e práticas à EJA.

Dessa forma, o reconhecimento de pesquisadores/pesquisadoras de referência no campo da EJA no Brasil não se limita à produção acadêmica. Ele se expande para abarcar a atuação política, o envolvimento com a comunidade e o compromisso com a luta por uma educação mais justa e inclusiva. O conjunto dessas características transforma esses profissionais em figuras imprescindíveis para o desenvolvimento do campo e para a formação de novas gerações de educadores comprometidos com a emancipação social.

Reunimos, na Figura 2, os nomes mais evidenciados ao longo das entrevistas que merecem destaque por sua contribuição no conhecimento produzido acerca da EJA e também pelo ativismo engajador frente às pautas que demandam dessa modalidade.

FIGURA 2 – Nomes evidenciados ao longo das entrevistas



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Esta categoria é marcada ainda pela atuação de pesquisadores e pesquisadoras que se distinguem em diferentes níveis de envolvimento, produção e influência. Entre as categorias que emergem nesse contexto, destacamos a distinção entre “pesquisadores orgânicos” e “pesquisadores amadurecidos”, como observado na fala de P4, que oferece uma reflexão sobre o que caracteriza esses perfis.

Segundo P4, os pesquisadores orgânicos são aqueles cuja pesquisa não é “passageira” e cujas contribuições refletem uma conexão profunda com a realidade e as necessidades do campo, enquanto os pesquisadores amadurecidos têm um longo histórico de atuação e são considerados referências consolidadas:

Então, depois que já tiveram um tempo de trajetória, você pode considerar assim: é um pesquisador amadurecido, uma pesquisadora amadurecida (P4).

Os pesquisadores orgânicos, de acordo com P4, estão intimamente ligados às demandas sociais e educacionais que cercam a EJA, não apenas por meio de suas produções acadêmicas, mas também pelo seu envolvimento ativo nas lutas e nas políticas públicas. Eles são formados por uma prática contínua de reflexão e pesquisa, o que os diferencia daqueles que produzem pesquisas pontuais ou descoladas da realidade vivida pelos educandos da EJA. Nesse sentido, as pesquisas orgânicas oferecem subsídios constantes para alimentar o campo da EJA, como apontado por P4:

Quem deixa de fazer pesquisa? Perde um pouco o lugar de ter o que dizer. A pesquisa é que nos alimenta (P4).

O conceito de pesquisador amadurecido, por sua vez, reflete a evolução de uma carreira acadêmica consolidada, marcada por uma produção que se torna referência dentro da

comunidade, conforme aponta P4. Esses pesquisadores possuem uma trajetória que se estende por décadas, com influência em diferentes gerações de educadores e pesquisadores. Exemplos como Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire são frequentemente citados por diversos entrevistados como figuras que transcenderam o campo da EJA, tornando-se referências até em outros espaços da educação popular e da pedagogia crítica. P4 reflete sobre a importância de Paulo Freire ao dizer que ele é “*um clássico da educação de adultos mundial, não só no Brasil*”, ressaltando a profundidade e o impacto de suas obras e práticas.

Essa distinção entre as duas categorias de pesquisadores contribui significativamente para a pesquisa no campo da EJA, pois permite entender como diferentes perfis se articulam para construir e fortalecer esse campo de conhecimento. Os pesquisadores orgânicos trazem uma renovação constante e adaptada às realidades mutantes da sociedade, enquanto os pesquisadores amadurecidos fornecem o respaldo teórico e histórico que solidifica as bases do que já foi produzido. Ambos são essenciais para a continuidade e o avanço da EJA, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática.

O reconhecimento dessas categorias também ajuda a entender como a produção acadêmica se desenvolve em relação às necessidades sociais. P4 sugeriu que o processo de amadurecimento acadêmico e o reconhecimento como pesquisador de referência dependem de uma combinação de produção acadêmica, engajamento político e visibilidade no campo. Assim, tanto o pesquisador orgânico quanto o amadurecido cumprem um papel fundamental na manutenção e no avanço da luta pelo direito à educação para jovens e adultos, ao mesmo tempo em que alimentam o campo com novas perspectivas e revisões críticas, conforme as demandas da sociedade se transformam.

A distinção entre os pesquisadores orgânicos e amadurecidos, proposta por P4, pode ser analisada à luz da teoria de Bourdieu (2001), especialmente em relação ao conceito de capital científico. O autor argumenta que os campos científicos e acadêmicos são arenas de disputa, em que o capital científico, acumulado por meio da produção acadêmica e da inserção em redes de poder, confere *status* e autoridade aos pesquisadores. Assim, os pesquisadores amadurecidos podem ser vistos como aqueles que já acumularam capital científico significativo, consolidando-se como referências dentro do campo da EJA.

Os pesquisadores orgânicos, por sua vez, ao estarem profundamente conectados às questões sociais e educacionais, também acumulam um capital simbólico dentro do campo educacional. Seu envolvimento ativo nas lutas sociais lhes confere uma legitimidade distinta, relacionada mais ao *habitus* e à militância do que necessariamente à produção acadêmica tradicional. Dessa forma, a inserção dos pesquisadores orgânicos nas práticas sociais e políticas

reflete um *habitus* alinhado à realidade concreta dos educandos da EJA, diferenciando-os daqueles que se afastam das práticas e da ação coletiva.

Já na abordagem de Anna Stetsenko sobre a atividade transformadora, encontramos uma perspectiva que complementa o conceito de pesquisadores orgânicos, ao destacar a pesquisa como uma prática social e ferramenta de transformação. Stetsenko (2017a) argumenta que a pesquisa não deve ser vista como uma atividade isolada do mundo, mas como um processo colaborativo e profundamente ligado à construção de novas realidades sociais.

Os pesquisadores orgânicos, nesse sentido, são agentes ativos da transformação social, pois, ao engajarem-se nas lutas e nas políticas públicas da EJA, não apenas contribuem com a produção de conhecimento, mas também desempenham um papel fundamental na transformação das condições educacionais e sociais de seus contextos. Isso se alinha à ideia de Stetsenko (2017a) de que o conhecimento deve ser engajado na prática social, contribuindo para a emancipação e a mudança social.

Nesse contexto, trazemos a contribuição de Álvaro Vieira Pinto, especialmente no que diz respeito ao conceito de consciência crítica, que pode ser associada à atuação dos pesquisadores orgânicos no campo da EJA. Pinto (2005) enfatiza que a verdadeira educação deve promover uma consciência crítica nos sujeitos, permitindo-lhes compreender as condições sociais que os cercam e tornarem-se agentes de mudança.

Os pesquisadores orgânicos, conforme descrito por P4, refletem esse ideal, pois suas pesquisas estão intimamente ligadas às necessidades dos educandos e das comunidades em que atuam. Ao alimentarem o campo da EJA com suas reflexões e práticas transformadoras, esses pesquisadores não apenas produzem conhecimento, mas também ajudam a fomentar uma consciência crítica nos educandos e na sociedade. Pinto (2005) argumenta que é por meio dessa consciência crítica que os sujeitos podem se libertar das estruturas opressoras e transformar suas realidades. Nesse processo, os pesquisadores orgânicos desempenham um papel central dentro da EJA.

Ao longo deste capítulo, foram reveladas as dinâmicas, os desafios e as potencialidades da EJA no Brasil, destacando-se como a essa modalidade de ensino, apesar das conquistas, enfrenta barreiras de inclusão e valorização nas políticas educacionais e nos PPGs. Percebemos, por meio das contribuições diretas dos agentes de pesquisa entrevistados, que suas vivências e práticas no campo revelam tanto a resistência quanto o engajamento necessário para sustentar a EJA como um campo autônomo e transformador na sociedade brasileira.

Os dados apresentados expõem um quadro de marginalização e resistência, no qual os agentes e pesquisadores envolvidos na área desempenham papel fundamental ao construir e

fortalecer o espaço da EJA no cenário acadêmico e social. Afinal, a luta pelo reconhecimento e pela consolidação da EJA como direito humano fundamental é permeada por tensões políticas, limitações institucionais e um compromisso coletivo que extrapola o ambiente acadêmico. Essa reflexão aponta para a urgência de ações mais ativas e engajadoras, que garantam visibilidade e suporte adequado para a EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um lugar singular no campo educacional brasileiro, caracterizando-se como um espaço de resistência, de inclusão social e de transformação. Ao longo desta tese, buscamos compreender o espaço ocupado pela EJA na Pós-Graduação em Educação e como a produção acadêmica nessa área tem contribuído para a defesa e a ampliação desse direito. As análises realizadas evidenciam que o campo da EJA se encontra em um processo de permanente construção e reafirmação na pós-graduação. Apesar disso, são inúmeros os desafios para superar a marginalização e a invisibilidade nesse cenário.

Os entrevistados evidenciaram lacunas importantes que ainda precisam ser preenchidas, especialmente no que tange à formulação de políticas públicas específicas, à formação de professores e à valorização da EJA nos Programas de Pós-Graduação. As produções identificadas na tese e outras indicadas nas entrevistas demonstram tanto a potência da pesquisa em promover mudanças quanto as limitações na efetivação de políticas públicas e na garantia de práticas educacionais inclusivas. Assim, torna-se essencial fortalecer os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) como espaços de resistência e ativismo, capazes de conectar conhecimento acadêmico e ação política.

A formulação de **políticas públicas específicas** para a EJA emerge como um ponto central. Apesar de avanços legislativos importantes, como a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, a implementação de políticas consistentes e contínuas para a EJA ainda enfrenta desafios. Os entrevistados destacaram que, embora a legislação brasileira reconheça o direito à educação para jovens e adultos, as ações concretas para garantir esse direito são fragmentadas e insuficientes. A redução de matrículas, o fechamento de turmas e a falta de recursos são sintomas de uma política pública que não prioriza a EJA. Nesse sentido, há uma necessidade urgente de políticas mais eficazes e consistentes que reposicionem a EJA como uma prioridade na agenda educacional, tanto em nível federal quanto estadual e municipal. Além disso, a implementação de políticas indutoras de chamada pública para a EJA, como sugerido pelos entrevistados, é crucial para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nessa modalidade.

Outro ponto fundamental é a **formação de professores**. A formação de professores da EJA foi um tema recorrente nas entrevistas, sendo identificada como um dos maiores desafios enfrentados pelo campo. Os docentes que atuam na EJA, muitas vezes, não recebem formação específica, o que resulta em práticas pedagógicas que não dialogam com as realidades e expectativas dos alunos. A ausência de espaços nas licenciaturas voltados para a EJA e a insuficiência da formação continuada foram apontadas como lacunas significativas. Os

entrevistados clamaram por uma formação docente que incluía uma base teórica sólida, mas também práticas pedagógicas que reconheçam as trajetórias de vida dos alunos, como propôs Paulo Freire. Há um forte consenso de que somente por meio de uma formação docente robusta será possível melhorar as práticas educacionais e, conseqüentemente, os resultados dos alunos da EJA.

A falta de formação inicial e continuada compromete a qualidade da educação oferecida, tornando urgente a criação de currículos e programas de capacitação específicos para as necessidades dos alunos da EJA. A formação de pesquisadores, assim como o desenvolvimento de pesquisas inovadoras e socialmente comprometidas, é um desafio que precisa ser enfrentado. Os tipos de pesquisadores que atuam nesse campo são diversos, mas todos se unem em um compromisso comum: a luta pela inclusão e pela equidade educacional.

A EJA, mais do que um campo isolado de estudo, representa um espaço interseccional onde se articulam diferentes práticas sociais, políticas e epistemológicas. O papel dos pesquisadores, assim como dos ativistas, é manter um diálogo constante que respeite as diversidades regionais, epistemológicas e históricas presentes no campo. A **militância** e o **ativismo transformador** emergem como forças fundamentais no campo da EJA. Os entrevistados revelaram e assumem que sua atuação vai além da pesquisa acadêmica; ela se entrelaça com um compromisso político e social direcionado à transformação da realidade educacional e à luta por direitos. A pesquisa acadêmica na EJA, portanto, não é apenas uma ferramenta de produção de conhecimento, mas também um ato de resistência e mudança social.

A sociologia engajada proposta por Bourdieu (2007a) nos convida a considerar a pesquisa não somente como um exercício acadêmico, mas também como um ato de compromisso social. Essa abordagem é particularmente relevante em contextos como a EJA, onde os agentes frequentemente se veem como militantes na luta por reconhecimento e visibilidade. O envolvimento desses sujeitos na pesquisa não só enriquece a análise, mas também contribui para a construção de um campo de pesquisa mais justo e representativo.

Esta tese teve como principal argumento que, no Brasil, o campo acadêmico da EJA na pós-graduação é ainda restrito, com poucas oportunidades para os pesquisadores e as pesquisadoras interessados/as nesse campo. Algumas evidências apontam que há apenas um PPGE em EJA, poucas linhas de pesquisa (47), 155 projetos de pesquisa de docentes cadastrados nos PPGEs e 58 Grupos de Pesquisa (GPs) sobre EJA registrados no CNPq, além de poucos canais de divulgação (revistas científicas, eventos especializados) e um número reduzido de redes de pesquisa. Para alterar esse quadro, há a necessidade de criar políticas de indução de pesquisas para EJA, como editais de financiamento e estímulo à criação de redes de

pesquisa. Além disso, é preciso incentivar pesquisadores que já atuam nas Instituições de Ensino Superior (IES) a se engajarem nos PPGs, com o objetivo de criar linhas de pesquisa, desenvolver investigações próprias, orientar teses e dissertações e criar GPs.

No Brasil, a Pós-Graduação *stricto sensu* tem sido o espaço privilegiado para a realização de pesquisas. Na perspectiva teórico-epistemológica assumida nesta tese, não basta a realização de pesquisa; é essencial que estas resultem em ativismo em favor da EJA. É indispensável considerar e valorizar o trabalho de pesquisadores e profissionais que se dedicam à luta pelo direito à educação no Brasil. Suas pesquisas e ações têm sido fundamentais para dar maior visibilidade à EJA como uma área de estudo importante, além de buscar constantemente melhorias para garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade. A valorização da EJA e seu desenvolvimento no meio acadêmico são desafios que precisam ser enfrentados de forma conjunta, somando esforços para ampliar tanto o acesso à EJA quanto o fortalecimento do campo.

Na sequência, abordamos aspectos fundamentais da pesquisa, destacando suas limitações, perspectivas, dificuldades enfrentadas e experiências gratificantes vivenciadas ao longo do processo.

Limitações da pesquisa

A seguir, elencamos as principais limitações da pesquisa:

- Inconsistência na catalogação das produções sobre EJA: ao analisarmos a produção científica nos PPGs por meio da Capes, identificamos dificuldades, como:
 - Publicações relacionadas à EJA diluídas em temas mais amplos, dificultando a identificação de trabalhos diretamente focados na área.
 - Ausência de uma categoria específica para EJA em algumas bases de dados ou programas, o que tornou a pesquisa mais trabalhosa.
 - Descontinuidade na produção acadêmica: alguns GPs possuem publicações esparsas ou interrompidas, o que dificulta uma análise consistente da evolução das pesquisas na área.
- Dificuldades na identificação de linhas de pesquisa e GPs: nem todos os programas e GPs destacam a EJA como foco principal; muitas vezes, essa temática aparece como subtema em outras linhas, como educação inclusiva ou políticas educacionais. Isso pode evidenciar a marginalização da EJA no campo da Educação. Além disso, a distribuição dos grupos e programas que abordam a EJA de forma consistente é desigual entre as

regiões do país, refletindo desigualdades regionais na produção acadêmica e nas políticas de educação de adultos.

- Entrevista com os pesquisadores: para a entrevista, foram selecionados pesquisadores com uma perspectiva mais ativista e engajada. Dessa forma, a pesquisa não contempla docentes pesquisadores que tenham outro perfil. Outra limitação se refere ao fato de que as entrevistas foram realizadas de forma remota (via *Google Meet*), o que limita um pouco o diálogo.

Perspectivas

Ao iniciar a elaboração desta tese, havia muitos aspectos importantes e perspectivas em relação à consolidação da EJA nos PPGEs para o fortalecimento de sua função social e política. Entre elas, destacamos a necessidade de ampliar o reconhecimento institucional da EJA como uma área de pesquisa autônoma, estimulando a criação de mais linhas de pesquisa e grupos dedicados à temática. A articulação entre os pesquisadores e as redes de ensino é essencial para que o conhecimento acadêmico reverbere em práticas pedagógicas inovadoras e políticas públicas mais integradas, fortalecendo o papel da EJA na garantia do direito à educação. Também é fundamental incentivar a formação específica de educadores, promovendo, cada vez mais, cursos de Pós-Graduação voltados para a EJA e programas de formação continuada que preparem os docentes para atuar de forma qualificada e contextualizada.

Algo que sempre defendi foi evidenciado com a pesquisa, ao revelar que o ativismo dos pesquisadores é um elemento estratégico na defesa da EJA, apontando para a importância de uma postura militante que mantenha viva a luta por esse direito nas agendas educacionais. Além disso, sempre houve uma perspectiva promissora na criação de redes colaborativas interinstitucionais que conectem GPs, gestores públicos e educadores, permitindo uma maior troca de saberes e potencializando ações conjuntas para enfrentar as desigualdades regionais. Assim, percebemos que, para consolidar a EJA nos PPGEs, faz-se necessária a formulação de políticas públicas sustentáveis e integradas, que garantam financiamento adequado, continuidade institucional e visibilidade para a EJA como parte essencial de uma agenda de educação democrática e inclusiva.

Dificuldades

Embora o espaço limitado que a EJA ocupa nos Programas de Pós-Graduação no Brasil tenha sido destacado, e apesar de ser uma área ainda emergente, a produção de

conhecimento em alguns PPGEs tem contribuído para o debate sobre a EJA como um direito. No entanto, a insuficiência de políticas específicas e a precarização da modalidade limitam o impacto desse conhecimento nas práticas e nas políticas educacionais. Diante desse cenário, faz-se urgente pensar em formas de ampliar a inserção da EJA nos currículos dos PPGEs e promover maior articulação entre a pesquisa e as políticas públicas, de modo que a educação de jovens e adultos se torne um direito efetivo e uma prioridade nas agendas institucionais.

A pesquisa evidenciou algumas dificuldades que precisam ser enfrentadas para fortalecer o espaço da EJA nos PPGEs e ampliar sua contribuição para a efetivação desse direito. A identificação e análise das produções acadêmicas mostraram que a temática da EJA, muitas vezes, é invisibilizada ou diluída em outras áreas de pesquisa, o que reflete sua marginalização institucional e dificulta a construção de um campo consolidado.

Além disso, há uma concentração desigual de grupos e programas dedicados ao tema, reforçando as desigualdades regionais na produção científica. No diálogo com os agentes de pesquisa, emergiu a percepção de que, embora as pesquisas tenham potencial para transformar práticas pedagógicas e influenciar políticas públicas, ainda persiste uma desconexão entre o conhecimento produzido e sua aplicação concreta nas escolas e na formulação de políticas educacionais.

Essa lacuna é agravada pela instabilidade das políticas governamentais e pela falta de recursos financeiros e de apoio institucional para a EJA. Também ficou evidente que a formação docente específica para atuar nessa modalidade é insuficiente, prejudicando a qualificação dos educadores e o desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

Esses desafios demonstram a urgência de promover maior articulação entre academia e políticas públicas, consolidando a EJA nos PPGEs e contribuindo para que ela se torne, de fato, um direito efetivo para a população.

Experiências gratificantes

A presente tese analisou diferentes aspectos da EJA como um campo acadêmico, explorando as contribuições e percepções de pesquisadores atuantes nas cinco regiões do Brasil. Ao longo do estudo, foi possível identificar a EJA não apenas como um espaço educativo marginalizado, mas também como um campo acadêmico em consolidação, com implicações diretas para as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas.

A formação de professores da EJA foi uma das lacunas recorrentes nas entrevistas, sendo identificada como um dos maiores desafios enfrentados pelo campo. A ausência de

formação consolidada nas licenciaturas voltadas para a EJA e a insuficiência da formação continuada clamam por um processo formativo que inclua uma base teórica sólida, mas também práticas pedagógicas que reconheçam as trajetórias de vida dos alunos, como propôs Paulo Freire. Há um consenso de que somente por meio de uma formação docente robusta será possível melhorar as práticas educacionais e, conseqüentemente, os resultados dos alunos da EJA.

O percurso metodológico desta tese revelou a indissociabilidade entre o ativismo e a pesquisa acadêmica no campo da EJA. Para os agentes e pesquisadores entrevistados, a atuação na EJA requer um compromisso engajado com a luta pelos direitos educacionais. O ativismo militante é visto como uma parte integrante do trabalho acadêmico na EJA, uma vez que os acadêmicos não são apenas observadores, mas também agentes ativos na luta por justiça social. As práticas pedagógicas e de pesquisa são profundamente influenciadas por esse compromisso ético e político. A militância é uma resposta à marginalização histórica da EJA e visa garantir que os direitos à educação sejam efetivamente cumpridos. Assim, a pesquisa na EJA, além de produzir conhecimento, deve ter um impacto social concreto, contribuindo para a transformação das condições educacionais e sociais dos sujeitos dessa modalidade.

Por fim, a pesquisa revelou que, apesar dos esforços de alguns grupos e pesquisadores, a presença da EJA nos PPGes ainda é periférica e marcada por desafios estruturais e institucionais. No entanto, também ficou claro que a articulação entre pesquisa e militância tem potencial para transformar realidades, influenciando tanto as políticas públicas quanto as práticas pedagógicas.

Este estudo identificou diferentes tipos de pesquisadores atuando no campo da EJA, cujas trajetórias variam, mas que compartilham um compromisso comum: a luta pela inclusão e equidade educacional. Muitos vêm de movimentos sociais e trazem consigo uma forte conexão com as demandas populares, enquanto outros possuem trajetórias mais acadêmicas e institucionalizadas. Essa diversidade é uma das riquezas do campo da EJA, pois permite a coexistência de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, todas voltadas para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos brasileiros.

Cada entrevista realizada foi marcada por uma troca genuína de saberes e experiências que transcenderam o propósito metodológico e enriqueceram significativamente esta investigação. A partilha das trajetórias, dos desafios e das conquistas revelou a profundidade do compromisso de cada um com a EJA, evidenciando não apenas uma prática acadêmica, mas também uma militância ativa e dedicada na defesa desse direito.

Manifestamos, com admiração, nosso reconhecimento pelo trabalho desses pesquisadores e pelas suas valiosas contribuições, que não apenas ampliam o campo da EJA, mas também inspiram novas práticas pedagógicas e políticas educacionais inclusivas. A seriedade, paixão e resistência com que se dedicam à pesquisa e ao ensino tornam-se não apenas uma fonte de conhecimento, mas também um exemplo de compromisso ético e social com uma educação mais justa e transformadora. Sem a generosa abertura de suas histórias e vivências, esta pesquisa não teria alcançado a mesma profundidade e relevância. A todos e todas, meu mais sincero agradecimento e respeito.

Com isso, esta tese reafirma a importância de um posicionamento ativista nas pesquisas, defendendo que o conhecimento produzido na academia não apenas problematize, mas atue concretamente na defesa da EJA como uma política pública essencial. Reafirma ainda a EJA como um campo acadêmico legítimo que, embora ainda enfrente desafios de reconhecimento por parte de pesquisadores de outras áreas, já se consolidou como um espaço de produção acadêmica e reflexão crítica.

Mesmo que as entrevistas realizadas não tenham incluído perguntas diretamente sobre a EJA como campo, o depoimento dos entrevistados destacou unanimemente a importância de defendê-la como uma área específica e necessária, tanto no âmbito teórico quanto no prático. Essa consolidação se manifesta na existência de programas de Mestrado com foco na EJA (MPEJA/UNEB), em revistas científicas e produções especializadas (dissertações, teses e artigos), bem como na existência de grupos e linhas de pesquisa, fóruns e eventos nacionais e internacionais que reúnem educadores e pesquisadores engajados na construção de conhecimento e na formulação de políticas voltadas para essa modalidade. O GT específico da EJA na ANPED é outra evidência clara do reconhecimento da relevância da área no campo da Educação.

Defender a EJA como um campo acadêmico é essencial para garantir que sua importância não seja diluída ou subvalorizada no cenário educacional mais amplo. O fazer desses pesquisadores, que se dedicam não apenas à produção científica, mas também à militância ativa em prol do direito à educação de jovens e adultos, é uma demonstração concreta de que a EJA não é uma temática complementar, mas uma área vital para a construção de uma educação inclusiva e democrática.

O acúmulo teórico, as metodologias próprias e a atuação colaborativa entre pesquisa e prática que se desenvolvem no campo da EJA reafirmam seu lugar legítimo no espaço acadêmico e político, desafiando as fronteiras que historicamente limitaram seu reconhecimento institucional. A continuidade desses esforços é essencial para consolidar ainda

mais o campo e ampliar sua contribuição para as políticas educacionais e para a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Cabe aos pesquisadores e às pesquisadoras, aos educadores e às educadoras e aos formuladores e às formuladoras de políticas trabalharem de forma integrada para garantir que a EJA ocupe o lugar de destaque que merece na Educação Brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. C. S. de. **Bases epistemológicas no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- ABREU, A. C. S.; LAFFIN, M. H. L. F. A Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisas e de epistemologias. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 28, n. 146, p. 1-24, 2020.
- ALCOFORADO, L.; RAMOS, E. E. de L.; COSTA, N. M. V. (org.). **Educação e formação de jovens e adultos**. (Re)pensando o trabalho e os contextos profissionais. Coimbra: Editora Minerva, 2020.
- ALONSO, A. A política das ruas: protestos em São Paulo de Dilma a Temer. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, v. 36, n. 107, ed. esp., p. 49-58, 2017 DOI: <https://doi.org/10.25091/S01013300201700040006>
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 1, p. 5-19, ago. 2007.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais do XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Uberlândia: ANPED, 2020.
- BARROS, R. S. **Dimensões teórico-metodológicas das pesquisas em políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: análise de Teses e Dissertações (2009- 2019). 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.
- BOBEK, J. V. dos S. **As pesquisas em Educação de Jovens e Adultos produzidas em Santa Catarina**: um estudo de teses e dissertações. 2019. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- BOURDIEU, P. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, Lda., 1984.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Macmillan, 1986. p. 241-258.

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Deifel, 1989.
- BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu avec L  ic Wacquant; réponses**. Paris: Seuil, 1992.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da a  o. Tradu  o: Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educa  o**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **Medita  es pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradu  o: Denise Barbara Catani. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **A distin  o**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. **Razões e práticas**: sobre a teoria da a  o. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodu  o**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradu  o: Reynaldo Bair  o. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, C. R. **Educa  o popular**: uma introdu  o. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, C. R. **A Educa  o popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. [Constitui  o (1934)]. **Constitui  o da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro: Assembléa Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23 maio 2022.
- BRASIL. **Parecer n   977, de 3 de dezembro de 1965**. O Sr. Ministro da Educa  o e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-p  s-gradua  o em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de p  sgradua  o a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: MEC, [1965]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- BRASIL. [Constitui  o (1988)]. **Constitui  o da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Programa Nacional de Alfabetiza  o e Cidadania**: marcos de referência. Brasília: Ministério da Educa  o, Secretaria Nacional de Educa  o Básica, 1991. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000684.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2000]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002.** O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inc. II, da Constituição Federal, e, considerando o artigo 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em sua atual redação, bem como o disposto nos artigos 9º, incisos V e VI, e 22 e 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resolve [...]. Brasília: Ministério da Educação: [2002]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legislacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20-21, 29 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores e Funções Comissionadas do Poder Executivo. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 1-B, p. 6-20, 2 jan. 2019a.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2019b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a

Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2021]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024a. Atualizada até a EC n. 132/2023. Disponível em:

https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF_Planalto_EC132_digital.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: Câmara dos Deputados, [2024b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12048-5-junho-2024-795727-publicacaooriginal-171981-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CALDARTR, S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2004.

CONZATTI, F. B. K.; DAVOGLIO, T. R. Estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o aluno adulto da educação de jovens e adultos (2011-2014). **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 59-73, jan./jun. 2016.

CRESWELL, J. W. **Desenho de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA JÚNIOR, A. S. **Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile**: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DANTAS, T. **Projeto do Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos**. Salvador: UNEB/FAEEBA, 1998.

DANTAS, T. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DANTAS, Tânia Regina. Educação de Jovens e Adultos: memória e legado dos dez anos de atuação do Programa de Pós-Graduação MPEJA. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 6, n. 11, p. 19-33, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/19112>. Acesso em: 22 dez. 2024.

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e**

adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 281-291.

ENVIY, Perla Cristiane. **Reflexões no processo ensino/aprendizagem e suas implicações na formação inicial docente:** contextos inclusivos na Educação de Jovens e Adultos. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa:** introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GUIMARÃES, P.; QUISSINI, A. R. A produção científica sobre educação de adultos em Portugal: o que nos dizem as teses de doutoramento? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-25, jan./mar. 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, jul. 2000.

HETKOWSKI, T.; DANTAS, T. R. Mestrados Profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da Bahia. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-104, set./dez. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2020.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo técnico**. Brasília: Inep, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2023c. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/notas_estatisticas_censo_escolar_2023-siteabmes.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

LAFFIN, M. H. L. F.; GAYA, S. M. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 177-207, 2013.

LAFFIN, M. H. L. F.; SANCEVERINO, A. R. Um olhar sobre produção acadêmica em educação de jovens e adultos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-7, jan./mar. 2020.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19 p. 20-28, abr. 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1985.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]**. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>

MAINARDES, J. Contribuições da perspectiva ético-ontoepistemológica para a pesquisa do campo da Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 30, p. 1-28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>

MASSON, G. Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e20169, p. 1-17, 2022.

MECHELN, M. Z. von. **Nas trilhas da educação de jovens e adultos: análise dos métodos científicos em teses no contexto dos grupos de pesquisa**. 2021. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MECHELN, M. Z. von; LAFFIN, M. H. Grupos de Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos: Panorama Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**,

Salvador, v. 7, p. 53-72, 2019.

MEYER, A.; MARTINS, C. E.; RIBEIRO, I.; LAFFIN, M. H. L. F. Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos no programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 7, n. 11, p. 1-19, 2018.

MOREIRA, A. M. **A produção acadêmica sobre egressos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2006 - 2017)**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

MOURA, J. B de; FERREIRA, M. dos S. Educação de Jovens e Adultos: a implementação dos fóruns de EJA em Mato Grosso. In: ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORES DO CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL, 2018, Cuiabá. **Anais eletrônicos** [...]. Cuiabá: UFGT, 2018. Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/uploads/r/null/2/2/d/22d68018616a6603d1b6ff4361ec98c945ba0c48870d4c1fee59c44f8b5d9d9/BR-CMV-EPT-DCO-255.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

MUSIAL, G. B. da S.; ARAÚJO, J. de A. Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-22, 2022.

OLIVEIRA, I. A. de; NERI, I. T. T.; LEITE, P. C. S.; TEIXEIRA, H. T. G. C. L. Educação de jovens e adultos e educação popular: um estudo sobre produções em periódicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66242>

OLIVEIRA, R. D. de.; OLIVEIRA, M. D. A reinvenção da educação: os movimentos sociais como contexto educativo. In: FREIRE, P.; OLIVEIRA, R. D. de; OLIVEIRA, M. D. de; CECCON, C. (org.). **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. Brasiliense: São Paulo, 1980.

OLIVEIRA, R. L. P. de. Direito à educação e federalismo no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 39-47, jan./jun. 2012.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-25, 2019.

PAIVA, J.; SALES, S. R. Contextos, perguntas, respostas: o que tem de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 21, n. 69, p. 1-14, 2013.

PAZ, J. da S.; RIBEIRO, S. F. Revisão Sistemática de Literatura acerca da produção do conhecimento na EJA. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 6, e13415, p. 1-26, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v6.e13415>

PEREIRA, M.; OLIVEIRA, J. C.; FERREIRA, T. Análise de pesquisas em Educação em Ciências e Ensino de Biologia sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) em periódicos brasileiros. **Revista Insignare Scientia – RIS**, Cerro Largo, v. 2, n. 2, p. 100-114, set. 2019.

PIMENTA, L. C. P. **Por um êthos docente militante numa escola de Educação de Jovens e Adultos**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

- PINTO, A. V. **Consciência e realidade nacional**. v. I e II. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. V.1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.
- RIBEIRO, C. D. **Estado do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006)**. 2009. 457 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.
- RIBEIRO, E. da S. **Estado da arte da pesquisa em Educação Matemática de Jovens e Adultos: um estudo das teses e dissertações defendidas no Brasil na primeira década do século XXI**. 2014. 329 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- SALES, A. L. L. de F. **Militância e ativismo: cinco ensaios sobre ação coletiva e subjetividade**. 2019. 134 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista Assis, 2019.
- SALES, A. L. L. de F.; FONTES, F. F.; YASUI, S. Militância e ativismo no Brasil depois de junho de 2013: entre repertórios, estratégias e instituições. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 19, n. 45, p. 154-169, maio/ago. 2019.
- SANCEVERINO, A. R.; LAFFIN, M. H. L. F. A produção acadêmica *stricto sensu* sobre a educação de pessoas jovens e adultas no e do Rio Grande Do Sul/BR. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 3, p. 1950217, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v28n3.202138>
- SANCEVERINO, A. R.; RIBEIRO, I.; LAFFIN, M. H. L. F. Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-24, jan./mar. 2020.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 78-93, jun. 2003.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EdUFAL, 2007.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, P. dos; SILVA, G. da. Os sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>

SILVA, M. do C. L. da; CAMPOS, J. A. de P. P. Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: análise de pesquisas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1154-1167, set./dez. 2018.

SIMAS, R. R. de L.; SÁ, R. A. de. A atuação do pedagogo na EJA: saberes, fazeres e práticas. **EJA em Debate**, ano 7, n. 12, p. 1-20, 2018.

SOARES, S. R. de. **A prática social de luta dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS**. Um estudo de caso. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOARES, S. T. A pesquisa em Política Educacional no Brasil: revisão de literatura. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa - ReLePe**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-17, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.013>

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C. Pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no e do estado do Paraná. In: ANPED-SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: Anped, 2018. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1391-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 21 dez. 2024.

SOUSA, J. T. P. de. **A experiência contemporânea da política entre jovens do Sul do Brasil**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

STETSENKO, A. Being-through-doing: Bakhtin and Vygotsky in dialogue. **Cultural Studies of Science Education**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 25-37, 2007.

STETSENKO, A. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: Implications for trans/formative methodology. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, p. 32-42, dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385>

STETSENKO, A. Science education and transformative activist stance: Activism as a quest for becoming via authentic-authorial contribution to communal practices. In: BRYAN, L.; TOBIN, K. (ed.). **13 Questions: Reframing Education's Conversation: Science**. New York: Peter Lang, 2017a. p. 33-47.

STETSENKO, A. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education**. Cambridge University, 2017b.

STETSENKO, A. Hope, political imagination, and agency in Marx and beyond: Explicating the transformative worldview and ethico-ontoepistemology. **Educational Philosophy and Theory**, [s. l.], v. 52, n. 7, p. 726-737, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1654373>

STETSENKO, A. Ético-ontoepistemologia ativista: Pesquisa e estudo de resistência. Tradução: Janete Bridon. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p. 20-30.

STETSENKO, A. O desafio da individualidade na teoria da atividade histórico-cultural: Dialética “coletividade” a partir de uma postura ativista transformadora. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19943.014>

STETSENKO, A. Agência radical-transformadora: continuidades e contrastes em relação à

agência relacional e implicações para a educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21106.005>

TASSINARI, A. M.; LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. de P. P. EJA: Revisão Sistemática da Produção do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: https://proceedings.science/proceedings/100051/_papers/90357/download/abstract_file1?lang=pt-br. Acesso em: 21 dez. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Apresentação. **UNEB**, Salvador, 2023. Disponível em: <https://www.mpeja.uneb.br/apresentacao/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

VIÑAL JUNIOR, J. V.; MIRANDA, H. P.; PEREIRA, A. L. N. Produção do conhecimento e resistências na área da educação: contribuições do único Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Horizontes**, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-23, 2021.

**APÊNDICE A – TRABALHOS SOBRE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), INCLUÍDOS NA REVISÃO DE
LITERATURA, POR CATEGORIA – BRASIL (2000-2022)**

QUADRO 8 – Trabalhos sobre produção de conhecimento em EJA incluídos na revisão de literatura, por categoria – Brasil (2000-2022)

(continua)

Categoria I: Pesquisas sobre produção acadêmica de EJA: revisões de literatura
CUNHA JÚNIOR, A. S. Formação de professores para a educação de pessoas jovens adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o estado da Bahia e região de Valparaíso. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. BOBEK, J. V. dos S. As pesquisas em educação de jovens e adultos produzidas em Santa Catarina: um estudo de teses e dissertações. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. BARROS, R. S. Dimensões teórico-metodológicas das pesquisas em políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: análise de Teses e Dissertações (2009-2019). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021. GUIMARÃES, P.; QUISSINI, A. R. A produção científica sobre educação de adultos em Portugal: o que nos dizem as teses de doutoramento? Perspectiva, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-25, jan./mar. 2020. LAFFIN, M. H. L. F.; SANCEVERINO, A. R. Um olhar sobre produção acadêmica em educação de jovens e adultos. Perspectiva, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-7, jan./mar. 2020. MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. Anais eletrônicos [...]. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024. MEYER, A.; LAFFIN, M. H. L. F.; MARTINS, C. E.; RIBEIRO, I. Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. EJA em Debate, Florianópolis, v. 7, n. 11, p. 1-19, 2018. MOREIRA, A. M. A produção acadêmica sobre egressos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2006-2017). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. MUSIAL, G. B. da S.; ARAÚJO, J. de A. Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. Educar em Revista, Curitiba, v. 38, p. 1-22, 2022. OLIVEIRA, J. M. da P.; DIAS, A. dos S.; BRITO, M. P.; SANTOS, M. R. dos; SANTOS, O. G. B. dos. Mapeamento de produções científicas no banco de teses da CAPES: estudos sobre a EJA no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2., 2016, Campina Grande. Anais eletrônicos [...]. Campina Grande, CONEDU, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA12_ID8065_08092015192551.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024. PEREIRA, M.; OLIVEIRA, J. C.; FERREIRA, T. Análise de pesquisas em Educação em Ciências e Ensino de Biologia sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) em periódicos brasileiros. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 2, n. 2, p. 100-114, set. 2019. RIBEIRO, C. D. Estado do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. SANCEVERINO, A. R.; LAFFIN, M. H. L. F. A produção acadêmica stricto sensu sobre a educação de pessoas jovens e adultas no e do Rio Grande do Sul/BR. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 28, n. 3, p. 195-217, jul./set. 2021. SANCEVERINO, A. R.; RIBEIRO, I.; LAFFIN, M. H. L. F. Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA. Perspectiva, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-24, jan./mar. 2020.

QUADRO 8 – Trabalhos sobre produção de conhecimento em EJA incluídos na revisão de literatura, por categoria – Brasil (2000-2022)

(continuação)

SILVA, M do C. L. da; CAMPOS, J. A. de P. P. Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: análise de pesquisas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1154-1167, set./dez. 2018.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C. Pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no e do estado do Paraná. In: ANPED-SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: ANPED, 2018. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1391-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

TASSINARI, A. M.; LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. de P. P. EJA: Revisão Sistemática da Produção do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: https://proceedings.science/proceedings/100051/_papers/90357/download/abstract_file1?lang=pt-br. Acesso em: 21 dez. 2024.

Categoria II: Espaços de discussão sobre EJA: Grupos de Pesquisa, fóruns

MOURA, J. B de; FERREIRA, M. dos S. Educação de Jovens e Adultos: a implementação dos fóruns de EJA em Mato Grosso. In: ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORES DO CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL, 2018, Cuiabá. **Anais eletrônicos** [...]. Cuiabá: UFMT, 2018. Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/uploads/r/null/2/2/d/22d68018616a6603d1b6ff4361ec98c945ba0c48870d4c1fee59c44f8b5d9d9/BR-CMV-EPT-DCO-255.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-25, 2019.

MECHELN, M. Z. von; LAFFIN, M. H. Grupos de Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos: Panorama Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 7, p. 53-72, 2019.

VIÑAL JUNIOR, J. V.; MIRANDA, H. P.; PEREIRA, A. L. N. Produção do conhecimento e resistências na área da educação: contribuições do único Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Horizontes**, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-23, 2021.

Categoria III: Estudos sobre a EJA como campo acadêmico

ABREU, A. C. S.; LAFFIN, M. H. L. F. A Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisas e de epistemologias. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 28, n. 146, p. 1-24, 2020.

ABREU, A. C. S. de. **Bases epistemológicas no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CONZATTI, F. B. K.; DAVOGLIO, T. R. Estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o aluno adulto da Educação de Jovens e Adultos (2011-2014). **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 59-73, jan./jun. 2016.

LAFFIN, M. H. L. F.; GAYA, S. M. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 177-207, 2013.

MECHELN, M. Z. V. **Nas trilhas da Educação de Jovens e Adultos: análise dos métodos científicos em teses no contexto dos grupos de pesquisa**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SANTOS, P. dos; SILVA, G. da. Os sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-21, 2020.

QUADRO 8 – Trabalhos sobre produção de conhecimento em EJA incluídos na revisão de literatura, por categoria – Brasil (2000-2022)

(conclusão)

Categoria IV: EJA e prática social
PIMENTA, L. C. P. Por um êthos docente militante numa escola de Educação de Jovens e Adultos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. SOARES, S. R de. A prática social de luta dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre, RS (um estudo de caso). 2013. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE B – CONTEXTUALIZAÇÃO DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS/UNESCO**

QUADRO 9 – Edições da Conferência Internacional de Educação de Adultos (1949-2009)

	Ano	Local	Contexto	Tema	Participação
I	1949	Elsinore, Dinamarca	Logo depois da Segunda Guerra e da criação da Unesco – reconciliação e paz.	Educação de Adultos e entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver a EJA	Menos de 30 estados-membros + ONGs. Aproximadamente 100 participantes.
II	1960	Montreal, Canadá	Rápido crescimento econômico.	Papel do estado na EJA; EJA como uma oportunidade remedial, como parte do sistema educacional.	Em torno de 50 estados-membros + ONGs. Aproximadamente 200 participantes.
IV	1985	Paris, França	Crise econômica, contenção nos orçamentos públicos.	EDA e Aprendizagem ao Longo da Vida, Declaração sobre o direito a aprender, papel de estados e ONGs, o direito do adulto a aprender, novas tecnologias da informação.	Mais de 100 estados-membros + ONGs. Aproximadamente 800 participantes (ICAE cria um ‘caucus’ de ONGs paralelo à CONFINTEA e recebe apoio dos governos da China, Canadá, países nórdicos, Índia e Liga Árabe para a adoção da Declaração/aliança entre ONGs e governos progressistas).
V	1997	Hamburgo, Alemanha	Conferências Internacionais da década de 1990.	Aprendizagem de adultos como direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada; aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do papel da alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças.	Mais de 150 estados-membros + 500 ONGs. Em torno de 1.300 participantes (papel da UIL, liderança do ICAE, as ONGs participam plenamente, sem direito a voto, aliança com contribuição do movimento de mulheres, mobilização que atravessa fronteiras temáticas e de ação).
VI	2003	Bancoc, Tailândia	As conferências pós 5 e pós 10 anos, Fórum Social Mundial em 2002 e 2003.	Chamada de responsabilização para os estados-membros implementarem a Agenda de Hamburgo + chamada para a VI CONFINTEA em 2009.	ONGs: estados-membros não enviaram delegações de alto perfil. ONGs chegam organizadas na conferência (ex.: Relatório do ICAE).
VII	2009	Brasil	Pós-Conferências e décadas e Metas da Década do Milênio (MDGs), Fóruns Mundiais Sociais (2003-2007), Assembleia Mundial do ICAE em 2007.	Elos perdidos das MDGs – ferramenta imprescindível para o desenvolvimento. Monitoramento necessário para garantir ação e implementação.	Estados membros e ONGs.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C – GRUPOS DE PESQUISA QUE ESTUDAM SOBRE A EJA, POR REGIÕES

QUADRO 10 – Grupos de pesquisa, por região – Brasil (2022)

(continua)

Região Sul			
Grupos de Pesquisa	IES	Ano	Líderes
Políticas públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos.	UEPG	2003	Rita de Cássia da Silva Oliveira
Educação de Jovens e Adultos em espaços escolares e não escolares	UFRGS	2006	Ana Cláudia Ferreira Godinho; Aline Lemos da Cunha Della Libera
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA)	UFSC	2010	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Paula Cabral
Educação de Jovens e Adultos e os desafios na contemporaneidade	IF Catarinense	2011	Anderson Sartori
Emancipação em fronteira: Formação inicial e continuada de professor	IF Farroupilha	2012	Taniamara Vizzotto Chaves; Maria Teresinha Verle Kaefer
Adultos, Jovens e Educação no contemporâneo	PUCPR	2013	Mónica de la Fare, Guilherme Carlos Corrêa
Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA	UERGS	2014	Sita Mara Lopes Sant’Anna
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na Universidade	UNILA	2016	Ana Paula Araújo Fonseca; Suellen Mayara Péres de Oliveira
Grupo interdisciplinar de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais (GIPEJA)	UFRGS	2018	Elisete Enir Bernardi Garcia; André Boccasius Siqueira
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (GEPEJAI)	UFFS	2019	Adriana Regina Sanceverino
Total	11		
Região Sudeste			
Grupos de Pesquisa	IES	Ano	Líderes
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	Unicamp	1997	Nima Imaculada Spigolon; Camila Lima Coimbra
Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA)	UEMG	2003	Nagela Aparecida Brandao; Ana Carharina Mesquita de Noronha
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPrivação)	USP	2003	Roberto da Silva; Adriana de Mello Nunes Martorelli
Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo	UFES	2007	Edna Castro de Oliveira; Karla Ribeiro de Assis Cezarino
Grupo de Pesquisa – Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos trabalhadores	UERJ	2009	Marcia Soares de Alvarenga

QUADRO 10 – Grupos de pesquisa, por região – Brasil (2022)

(continuação)

Grupos de Pesquisa	IES	Ano	Líderes
Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos	UERJ	2010	Jane Paiva
Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos	UFRJ	2010	Enio José Serra dos Santos
Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos	UFJF	2014	Mariana Cassab Torres
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA – Unesp)	Unesp	2017	Fábio Fernandes Villela
Grupo de estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	UFSCar	2018	Jarina Rodrigues Fernandes
Práticas, Tecnologia Digital e Inclusão na Educação de Jovens e Adultos.	IFRJ	2019	Fernanda Paixão de Souza Gouveia; André Guimarães Valente
Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA)	UFF	2019	Adriano Vargas Freitas; Maria Cecília de Castello Branco Fantinato
Educação de Jovens e Adultos: contextos, sujeitos e práticas (EJA-CONSUPRA)	IFRJ	2020	Andrea de Moraes Silva; Rony Pereira Leal
Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo	UFRRJ	2020	Aristóteles de Paula Berino; Fabiana de Moura Maia Rodrigues
Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação, Educação do Campo e Agroecologia e Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA)	UFMG	2022	Custódio Jovêncio Barbosa Filho
TOTAL	15		
Região Centro-Oeste			
Grupos de Pesquisa	IES	Ano	Líderes
Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX)	UnB	2000	Rodrigo Matos de Souza; Rita Silvana Santana dos Santos
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática	UFMT	2004	Marta Maria Darsie
TRANSIARTE –Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (GPTEJAEP)	UnB	2007	Lucio França Teles; Dorisdei Valente Rodrigues
Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química de Mato Grosso (LABPEQ)	UFMT	2008	Irene Cristina de Mello; Elane Chaveiro Soares
Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) tem a ver com EJA?	UnB	2014	Erlando da Silva Rêses; Mônica Castagna Molina
Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	UFMS	2015	Liliam Cristina Caldeira; Antonio Lino Rodrigues de Sá

QUADRO 10 – Grupos de pesquisa, por região – Brasil (2022)

(continuação)

Grupos de Pesquisa	IES	Ano	Líderes
Rede Experiência, Narrativas e Pedagogias da Resistência (REDExp)	UnB	2018	Rodrigo Matos de Souza; Rita Silvana Santana dos Santos
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI)	UFMS	2020	José Eduardo de Oliveira; Evangelista Lanuti
Grupo de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos (GEEJA)	IFMT		Nadir de Fatima Borges Bittencourt; Vera Lúcia Guimaraes de Souza
Total	9		
Região Nordeste			
Grupos de Pesquisa	IES	Ano	Líderes
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	UPE	2006	Waldênia Leão de Carvalho; Ernani Martins dos Santos
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja)	UFAL	2008	Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Antonio Francisco Ribeiro de Freitas
A Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro	UFPB	2010	Erenildo João Carlos
Forma(em)Ação (GEFEP)	UNEB	2011	Márcea Andrade Sales; Neurisângela Maurício dos Santos Miranda
Formação infância, Linguagens e EJA (FORINLEJA)	UNEB	2015	Ana Paula Silva da Conceição; Rosemary Lapa de Oliveira
Educação de Jovens e Adultos e educação popular: a pesquisa a serviço da prática educativa	UFPB	2015	Luiz Gonzaga Gonçalves; Quezia Vila Flor Furtado
Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos, Idosos e Camponeses (NUPEEJAIC)	UNEAL	2017	Sara Jane Cerqueira Bezerra; Jhonatan David Santos das Neves
Contextos e cognição na Educação de Jovens e Adultos (CCEJA)	UNEB	2016	Erica Valeria Alves; André Ricardo Lucas Vieira
GEP-PAULO FREIRE: Saberes e Experiências em EJAI	UEMA	2016	Deuzimar Costa Serra
Linguagem, Infância, EJA e Tecnologias da Informação e Comunicação (GELITIC)	UNEB	2017	Jocenildes Zacarias Santos; Rosemary Rufina dos Santos Perin

QUADRO 10 – Grupos de pesquisa, por região – Brasil (2022)

(conclusão)

Grupos de Pesquisa	IES	Ano	Líderes
Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos	UFPB	2017	Eduardo Jorge Lopes da Silva; Rayssa Maria Anselmo de Brito
CONPEEJA: Conjunturas de Pesquisa e Estudos em Educação de Jovens e Adultos	UNEB	2017	Emanuela Oliveira Carvalho Dourado; Daniela Lopes Oliveira Dourado
Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPPGE)	UEMA	2017	Deuzimar Costa Serra; Marilde Queiroz Guedes
Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e em Políticas Públicas (NEPEJA)	UESB	2018	Inês Angélica Andrade Freire; Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves
A EJA em Contexto de Privação de Liberdade	UFPE	2019	Marcia Regina Barbosa
Estudos e pesquisas da educação em Paulo Freire	UFRN	2021	Maria Aparecida Vieira de Melo
Total	16		
Região Norte			
Grupos de Pesquisa	IES	Ano	Líderes
Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais	UFAM	1989	Ronney da Silva Feitosa; Antonia Silva de Lima
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Gepecampo)	UFPA	2002	Salomao Antonio Mufarrej Hage
Observatório de EJA – Reescrevendo o Futuro	UEA	2008	Maria de Nazaré Correa da Silva
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	UERN	2009	Francisco Canindé da Silva; Maria da Conceição Fonseca
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA)	UFPA	2010	Georgina Negrão Kalife Cordeiro; Joana d’Arc de Vasconcelos Neves
Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia (GEPEA)	UEAP	2014	Vitor Sousa Cunha Nery; Alder de Sousa Dias
Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos (NUPEEXPOPEJA)	Unifesspa	2017	Marilza Sales Costa
Total	7		
Total (Brasil)	58		

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE D – LINHAS DE PESQUISA POR IES NO BRASIL X LINHAS DE PESQUISA
SOBRE EJA – 2023**

TABELA 8 – Quantitativo de Linhas de Pesquisa por IES no Brasil comparando às Linhas de Pesquisa sobre EJA – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)

(continua)

Universidade	Sigla	Total de Linhas de Pesquisa	Linhas de Pesquisa - EJA	Número de pesquisas – EJA
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	CFEET	4	0	0
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	CEETEPS	2	0	0
Centro Universitário Adventista de São Paulo	UNASP	2	0	0
Centro Universitário Internacional	Uninter	2	0	0
Centro Universitário Salesiano de São Paulo	Unisal	2	0	0
Faculdade de Inhumas	FacMais	2	0	0
Fundação Universidade de Passo Fundo	UPF	3	0	0
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	11	0	0
Fundação Universidade Federal de Roraima	UFRR	2	0	0
Fundação Universidade Federal de Sergipe	FUFSE	5	0	0
Fundação Universidade Federal do Pampa	Unipampa	4	0	0
Fundação Universidade Federal do Piauí	FUFPI	4	0	3 pesquisas em EJA
Fundação Universidade Federal do Tocantins	UFT	4	0	0
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	2	0	0
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	IFG	2	0	0
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	IFRN	3	0	2 pesquisas em EJA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	IFTM	3	0	0
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	IFSUL	3	0	0
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	PUC-Campinas	2	0	0
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC Goiás	3	0	0
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC Minas	5	0	0

TABELA 8 – Quantitativo de Linhas de Pesquisa por IES no Brasil comparando às Linhas de Pesquisa sobre EJA – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)
(continuação)

Universidade	Sigla	Total de Linhas de Pesquisa	Linhas de Pesquisa - EJA	Número de pesquisas – EJA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	13	0	0
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	2	0	0
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-Rio	5	0	0
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	2	0	2 pesquisas em EJA
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	Uniarp	2	0	0
Universidade Católica de Brasília	UCB	3	0	0
Universidade Católica de Petrópolis	UCP/RJ	5	0	0
Universidade Católica de Santos	UniSantos	4	0	0
Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	3	0	0
Universidade Cidade de São Paulo	Unicid	4	0	0
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Unochapecó	2	0	0
Universidade da Região de Joinville	Univille	4	0	0
Universidade de Araraquara	Uniará	2	0	0
Universidade de Brasília	UnB	10	0	0
Universidade de Caxias do Sul	UCS	3	0	0
Universidade de Pernambuco	UPE	4	0	3 pesquisas em EJA
Universidade Santa Cruz	Unisc	3	0	0
Universidade de São Paulo	USP	34	0	3 pesquisas em EJA
Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto	USP-RP	2	0	0
Universidade de Sorocaba	Uniso	4	0	0
Universidade de Taubaté	Unitau	2	0	0
Universidade de Uberaba	Uniupe	4	0	0
Universidade do Estado da Bahia	UNEB	13	Educação e Trabalho; Formação de Professores; Gestão e TICs	0
Universidade do Estado de Mato Grosso	Unemat	2	0	0

TABELA 8 – Quantitativo de Linhas de Pesquisa por IES no Brasil comparando às Linhas de Pesquisa sobre EJA – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)
(continuação)

Universidade	Sigla	Total de Linhas de Pesquisa	Linhas de Pesquisa - EJA	Número de pesquisas – EJA
Universidade do Estado de Minas Gerais	UEMG	2	0	0
Universidade do Estado de Santa Catarina	Udesc	3	0	0
Universidade do Estado do Amazonas	UEA	2	0	0
Universidade do Estado do Pará	UEPA	2	0	0
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	10	0	0
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	UERN	3	0	0
Universidade do Extremo Sul Catarinense	Unesc	3	0	0
Universidade do Oeste de Santa Catarina	Unoesc	2	0	0
Universidade do Oeste Paulista	Unoeste	4	0	0
Universidade do Planalto Catarinense	Uniplac	4	0	0
Universidade do Sul de Santa Catarina	Unisul	3	0	0
Universidade do Vale do Itajaí	Univali	3	0	0
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Unisinos	5	0	0
Universidade do Vale do Sapucaí	Univas	7	0	0
Universidade Estácio de Sá	Unesa	3	0	0
Universidade Estadual da Paraíba	UEPB	4	0	0
Universidade Estadual de Campinas	Unicamp	11	0	3 pesquisas em EJA
Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	3	0	0
Universidade Estadual de Goiás	UEG	2	0	0
Universidade Estadual de Londrina	UEL	3	0	0
Universidade Estadual de Maringá	UEM	5	0	0
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UEMS	5	0	0
Universidade Estadual de Montes Claros	Unimontes	4	0	0
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	2	0	2 pesquisas em EJA

TABELA 8 – Quantitativo de Linhas de Pesquisa por IES no Brasil comparando às Linhas de Pesquisa sobre EJA – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)
(continuação)

Universidade	Sigla	Total de Linhas de Pesquisa	Linhas de Pesquisa - EJA	Número de pesquisas – EJA
Universidade Estadual de Roraima	UERR	2	0	0
Universidade Estadual de Santa Cruz	UESC	2	0	0
Universidade Estadual do Ceará	UECE	6	0	0
Universidade Estadual do Centro-Oeste	Unicentro	2	0	0
Universidade Estadual do Maranhão	UEMA	5	0	0
Universidade Estadual do Norte do Paraná	UENP	2	0	0
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Unioeste	5	0	0
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	4	0	1 pesquisa em EJA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	4	0	2 pesquisas em EJA
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara	Unesp-ARAR	7	0	0
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília	Unesp-MAR	5	0	1 pesquisa em EJA
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente	Unesp-PP	7	0	0
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro	Unesp-RC	4	0	0
Universidade Federal da Bahia	UFBA	7	0	2 pesquisas em EJA
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	6	0	2 pesquisas em EJA
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	4	0	0
Universidade Federal da Paraíba	UFPB-JP	7	0	7 pesquisas em EJA
Universidade Federal de Alagoas	Ufal	6	0	4 pesquisas em EJA
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	2	0	0
Universidade Federal de Alfenas	Unifal - MG	4	0	1 pesquisa em EJA
Universidade Federal de Catalão	UFCAT	3	0	0
Universidade Federal de Goiás	UFG	5	0	4 pesquisas em EJA

TABELA 8 – Quantitativo de Linhas de Pesquisa por IES no Brasil comparando às Linhas de Pesquisa sobre EJA – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)
(continuação)

Universidade	Sigla	Total de Linhas de Pesquisa	Linhas de Pesquisa - EJA	Número de pesquisas – EJA
Universidade Federal de Jataí	UFJ	4	0	0
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	9	0	3 pesquisas em EJA
Universidade Federal de Lavras	UFLA	3	0	0
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	8	0	1 pesquisa em EJA
Universidade Ouro Preto	UFOP	3	0	2 pesquisas em EJA
Universidade Federal de Pelotas	UFPel	5	0	0
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	15	0	5 pesquisas em EJA
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	23	0	28 pesquisas em EJA 7 pesquisas em EJA
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	5	0	0
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	6	0	2 pesquisas em EJA
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	6	0	0
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	16	0	8 pesquisas em EJA
Universidade Federal de São João Del-Rei	UFSJ	1	0	0
Universidade Federal de São Paulo	Unifesp	5	0	0
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	5	0	1 pesquisa em EJA
Universidade Federal de Viçosa	UFV	3	0	0
Universidade Federal do Amapá	Unifap	2	0	0
Universidade Federal do Acre	UFAC	2	0	0
Universidade Federal do Ceará	UFC	12	0	0
Universidade Federal do Amazonas	UFAM	4	0	2 pesquisas em EJA
Universidade Municipal de São Caetano do Sul	USCS	2	0	0
Universidade Metodista de São Paulo	Umesp	2	0	0
Universidade Metodista de Piracicaba	Unimep	3	0	0

TABELA 8 – Quantitativo de Linhas de Pesquisa por IES no Brasil comparando às Linhas de Pesquisa sobre EJA – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)
(continuação)

Universidade	Sigla	Total de Linhas de Pesquisa	Linhas de Pesquisa - EJA	Número de pesquisas – EJA
Universidade Luterana do Brasil	Ulbra	3	0	0
Universidade La Salle	Unisalle	3	0	0
Universidade Ibirapuera	UNIB	3	0	0
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	9	0	1 pesquisa em EJA
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	5	0	0
Universidade Federal Fluminense	UFF	6	0	9 pesquisas em EJA
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	4	0	0
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	3	0	0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	3	0	1 pesquisa em EJA
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Unijuí	3	0	0
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	9	0	3 pesquisas em EJA
Universidade Federal do Rio Grande	FURG	6	0	0
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	7	0	5 pesquisas em EJA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	3	0	0
Universidade Federal do Paraná	UFPR	8	0	6 pesquisas em EJA
Universidade Federal do Pará	UFPA	13	0	0
Universidade Federal Oeste do Pará	Ufopa	3	0	2 pesquisas em EJA
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	9	0	2 pesquisas em EJA
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Unirio	3	0	0
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	10	0	4 pesquisas em EJA
Universidade Tuiuti do Paraná	UTP	2	0	0
Universidade Tiradentes	UNIT-SE	2	0	0
Universidade São Francisco	USF	3	0	0

TABELA 8 – Quantitativo de Linhas de Pesquisa por IES no Brasil comparando às Linhas de Pesquisa sobre EJA – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)
(conclusão)

Universidade	Sigla	Total de Linhas de Pesquisa	Linhas de Pesquisa - EJA	Número de pesquisas – EJA
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	URI	3	0	0
Universidade Regional do Cariri	URCA	2	0	0
Universidade Regional de Blumenau	FURB	3	0	0
Universidade Nove de Julho	Uninove	6	0	0

Total de Linhas de Pesquisa: 714

Total de Linhas de Pesquisa sobre EJA: 1

Total de pesquisas sobre EJA: 155

Fonte: Elaborada pela autora a partir da coleta na Plataforma Sucupira – dados do envio (2022).

APÊNDICE E – PROJETOS DE PESQUISA SOBRE EJA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – BRASIL – 2023

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continua)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Fundação Universidade Federal do Piauí	FUFPI	Educação	Educação de Jovens e Adultos do Campo e Economia Solidária. Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social. Educação de Jovens e Adultos: privados de liberdade.	Maria da Gloria Carvalho Moura	3
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	IFRN	Educação Profissional e Tecnológica	Formação, saberes docentes e Práxis Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica Programas, ações, formação docente e práticas pedagógicas em EJA-EPT	Ana Lucia Sarmento Henrique Jose Mateus do Nascimento	2
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	Educação	Trajetórias e estratégias de estudantes e egressos da EJA para acessar e permanecer na universidade Educação, adultos e jovens na América Latina: estudos nacionais e internacionais comparados	Monica de La Fare	2
Universidade do Estado da Bahia	UNEB	Educação de Jovens e Adultos	1. A Pesquisa em EJA na Bahia e em Santa Catarina: articulações possíveis 2. A Pesquisa em EJA na e da Bahia 3. A práxis cartográfica da Pesquisa Aplicada e interventiva no MPEJA: epistemologias, métodos, desenvolvimento, inovação, construção e difusão de conhecimento no campo da EJA. 4. Análise epistemológica da produção do conhecimento interventivo no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – UNEB 5. Ciclo de diálogos metodológicos do Formacceinfância, linguagens e EJA	Tania Regina Dantas Tania Regina Dantas Antonio Pereira Santos Antonio Pereira Santos Ana Paula Silva da Conceição	

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade do Estado da Bahia (conitnuação)	UNEB	Educação de Jovens e Adultos	6. Comunidade de prática em Educação de Jovens e Adultos 7. Criação do laboratório de estudos e pesquisas em EJA 8. Estudos sobre produção científica na Educação de Jovens e Adultos e criação de uma comunidade de prática em EJA na Universidade do Estado da Bahia 9. Experiência, planejamento e efetivação da formação em larga escala em EJA: avaliação dos formadores 10. Formação de professores em EJA: memória, gestão e identidade profissional. 11. Formacceinfância linguagens e EJA 12. Fundamentos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico 13. Implantação do laboratório de informática no Mestrado Profissional em EJA (MPEJA) 14. Interfaces formativas online o uso de APP - elearning para EJA 15. Materiais visuais e solução de problemas matemáticos na EJA 16. Memórias, narrativas estéticas e formação: os saberes e fazeres artísticos no processo de formação estética do educador de EJA	Patrícia Lessa Santos Costa Roberto Sidnei Alves Macedo Patrícia Lessa Santos Costa Roberto Sidnei Alves Macedo Tania Regina Dantas Ana Paula Silva da Conceição/ Jocenildes Zacarias Santos Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin / Tania Regina Dantas Tania Regina Dantas Maria da Conceição Alves Ferreira Erica Valeria Alves e Maria da Conceição Alves Ferreira Carla Meira Pires de Carvalho	21

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade do Estado da Bahia (conitnuação)	UNEB	Educação de Jovens e Adultos	17. O estado da Arte das Pesquisas na Educação de Jovens e Adultos: diagnóstico para as políticas públicas da Educação Básica na Bahia 18. Prática docente em EJA 19. Processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita em alunos da EJA 20. Quilombo-ação: comunidade de práticas de docentes de sociologia na EJA e a implementação de uma educação antirracista e afrocentrada? 21. Reflexões da educação e políticas educacionais no processo de aprendizagem de mulheres negras na EJA-Educação de Jovens e Adultos - Diário de Relatos.	Tania Regina Dantas Erica Valeria Alves Carla Liane Nascimento Dos Santos Carla Liane Nascimento Dos Santos Jose Veiga Vinal Junior	
Universidade do Estado da Bahia	UNEB	Educação e Contemporaneidade	Fundamentos e Autores recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico Livros e impressos didáticos de história para orientar práticas pedagógicas de professores e alunos da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos de 1947 a 1950 Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal – Bahia	Tania Regina Dantas Gilmario Moreira Brito Eduardo Jose Fernandes Nunes	3
Universidade do Estado da Bahia	UNEB	Gestão e Tecnologias Aplicada à Educação	Estudos sobre Produção Científica na Educação de Jovens e Adultos e criação de uma Comunidade de Prática em EJA na Universidade do Estado da Bahia Gestão educacional na Educação de Jovens e Adultos e Profissional na Bahia	Patrícia Lessa Santos Costa Carla Liane Nascimento dos Santos	2

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Educação	Centro de referência e memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro	Jane Paiva	1
		Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais	Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil e em Portugal: Reconstrução histórica à luz da relação Trabalho e Educação	Marcia Soares de Alvarenga	4
			Corporeidades e docência na Educação de Jovens e Adultos Poder local e Direito à Educação de Jovens e Adultos no leste metropolitano Fluminense/RJ: em uma abordagem da Cartografia da Ação Poder local e Políticas Educacionais: O Plano Municipal de Educação e suas repercussões sobre o direito à Educação de Jovens e Adultos em municípios do Leste Fluminense	Rosa Malena de Araujo Carvalho Marcia Soares de Alvarenga	
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	UERN	Educação	Escolarização de jovens, adultos e idosos da EJA: motivações interiores e demandas ulteriores emergentes O trabalho docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: espanto, encantamento e justiça cognitiva Por dentro da escola pública de EJA: práticas e conhecimentos significações	Francisco Caninde da Silva	3
Universidade de Pernambuco	UPE	Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares Educação	A resolução de problemas de proporção simples e proporção múltipla por estudantes da Educação de Jovens e Adultos: um olhar sob a perspectiva conceitual Educação de Jovens e Adultos, sujeitos do campo e da cidade Educação de Jovens e Adultos, sujeitos do campo e da cidade: impactos educacionais para o desenvolvimento local	Ernani Martins dos Santos Waldenia Leão de Carvalho	3

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade de São Paulo	USP	Educação	Apoio ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo Educação não escolar de adultos no Brasil e na Dinamarca: ampliando o debate Instituições escolares públicas exclusivas da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades: entre regulação e emancipação	Maria Clara Di Pierro Sergio Haddad/Maria Clara Di Pierro Leôncio Jose Gomes Soares/Maria Clara Di Pierro	3
Universidade Estadual de Campinas	Unicamp	Educação Escolar	Língua Portuguesa para jovens e adultos surdos: ler e escrever na segunda língua	Lilian Cristine Ribeiro Nascimento	1
		Educação	A Produção do conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos no PPGE/UFAL (2002-2019): Balanços e Perspectivas Anos 80 no Brasil: da abertura política à educação de jovens e adultos.	Silvio A. Sanchez Gamboa Nima Imaculada Spigolon	2
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Educação	Políticas Educacionais e Educação Permanente: ações educacionais e práticas pedagógicas em Espaços Escolarizados e Não-Escolarizados Universidade Aberta para a Terceira Idade e Programas Universitários com adultos maiores: Educação para o Idoso no Brasil e na Argentina	Paola Andressa Scortegagna Rita de Cassia da Silva Oliveira	2
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	Educação	Docência, Formação de Professores e Processos Pedagógicos da EJA	Sita Mara Lopes Sant Anna	1
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	Educação	Política de Formação Continuada do Professor da Educação de Jovens e Adultos do Campo em Itabuna-BA Tendências e Tensões no campo da Formação de Professores para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas na América Latina: Intercorrências entre o Currículo e as Políticas Públicas	Arlete Ramos dos Santos Adenilson Souza Cunha Junior	2

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Unesp - Marília	Educação	Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos - PEJA	Jose Carlos Miguel Cyntia Graziella Guizelim Simoes Giroto Dagoberto Buim Arena	1
Universidade Federal da Bahia	UFBA	Educação	Educação de Jovens e Adultos: História, Concepções, Avaliações e Políticas Públicas no Contexto do Município de Salvador-BA Desafios e perspectivas do trabalho com a diversidade na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas em Salvador na Bahia	Gilvanice Barbosa da Silva Musial	2
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Educação	A Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas na arena de lutas: concepções, práticas e políticas Fundamentos e autores recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico	Adriana Regina Sanceverino Maria Herminia Lage Fernandes Laffin	2
Universidade Federal da Paraíba	UFPB-JP	Educação	Evasão de jovens e adultos no Ensino Superior: contribuições ao debate e aplicações Grupo de pesquisa Educação Popular, memórias e saberes O exercício da aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos de diversas formas (formal, não formal e popular) e em distintos espaços e níveis de atuação (local, nacional, regional e global) e sua contribuição para os principais desafios da contemporaneidade Processos educativos e formativos no contexto inter/nacional de privação de liberdade Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos Educação do campo e formação de educadores: fundamentos, propostas e políticas Ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos: Experiências em atividades de leitura	Emília Maria da Trindade Prestes Severino Bezerra da Silva Timothy Denis Ireland Timothy Denis Ireland (aposentado em 2023) Timothy Denis Ireland (aposentado em 2023) Maria do Socorro Xavier Batista Tania Rodrigues Palhano	7

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Educação	Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: um estudo genealógico e cartográfico. Currículo na/da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA): das relações históricas às concepções curriculares História e memória de EJA Alagoas Educação de Jovens e Adultos: Autonomia ou Adaptação?	Marinaide Lima de Queiroz Freitas Marinaide Lima de Queiroz Freitas Marinaide Lima de Queiroz Freitas Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante	4
Universidade Federal de Alfenas	Unifal – MG	Educação	Educação de Jovens e Adultos - História, sujeitos, ideias pedagógicas, políticas públicas e processos formadores	Cristiane Fernanda Xavier	1
Universidade Federal de Goiás	UFG	Educação	Centro Memória Viva - Documentação e referência em EJA, educação popular e movimentos sociais Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: história e memória Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Goiás: relações entre o local e o nacional Ensino e Aprendizagem de Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos: Formação de Professores, Conhecimento Escolar e Trabalho Pedagógico	Maria Margarida Machado Maria Emilia de Castro Rodrigues Maria Margarida Machado Sandra Valeria Limonta Rosa	4
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Educação	A construção social dos currículos de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres docentes Escolarização de jovens e adultos: uma análise a partir da recente história política de democratização da sociedade brasileira (1985-2015) O Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura curricular	Mariana Cassab Torres Rubens Luiz Rodrigues Mariana Cassab Torres	3

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Educação	Concepções de Ensino e Aprendizagem Matemática dos professores da Educação de Jovens e Adultos.	Marta Maria Darsie	1
Universidade Ouro Preto	UFOP	Educação	Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciaturas da UFOP: por onde anda o debate Socialização, disposições familiares e projetos para o futuro profissional: ser jovem na Educação de Jovens e Adultos	Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva Rosa Maria da Exaltacao Coutrim	2
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Educação	Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos: estudo sobre a produção científica no âmbito do GT18 da ANPED - período 2000 a 2021 Gêneros Argumentativos nos Livros Didáticos destinados à alfabetização de Jovens e Adultos: Investigação das coleções didáticas presentes nas escolas públicas da Mata Norte Pernambucana Práticas formativas no espaço escolar: limites e possibilidades na produção de saberes inclusivos no tocante a Educação de Jovens e Adultos com deficiência A construção de práticas pedagógicas para alunos da EJA com deficiência: o que revelam as produções científicas a partir da Resolução CNE/CEB n. 1/00 e da Resolução CNE/CEB n. 2/01	Maria Lucia Ferreira de Figueiredo Barbosa Debora Amorim Gomes da Costa Maciel Clarissa Martins de Araújo Clarissa Martins de Araújo	4
		Educação Contemporânea	Mapeamento das desigualdades e das equidades e inclusões sociais de discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda	1

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Educação	A Pauta da EJA no Promestre As especificidades da Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas como indicadores de saberes necessários à formação do educador de jovens e adultos Instituições escolares públicas exclusivas da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades: Tensões entre regulação e emancipação Alfabetização de adultos: como aprendem a ler e escrever Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG (1º segmento Alfabetização) Apropriação de práticas de numeramento envolvendo ideias, procedimentos e registros de relações métricas, em contextos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas: adoção, conformação e confronto de sistemas Matrículas de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte – MG	Leônicio Jose Gomes Soares Francisca Izabel Pereira Maciel Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves Maria Clara Di Pierro Maria Clara Di Pierro Maria Clara Di Pierro	7
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Educação e Docência	A Pauta Nacional da EJA no PROMESTRE Condições de inserção de estudantes oriundos da educação de jovens e adultos na Graduação da UFMG - acesso, permanência e garantia do direito à aprendizagem Curso de Formação Continuada em produção de Cadernos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos Estado do Conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação e suas interfaces na Região Metropolitana de Belo Horizonte Mapeamento da EJA no PROMESTRE	Analise de Jesus da Silva Analise de Jesus da Silva Heli Sabino de Oliveira Analise de Jesus da Silva Analise de Jesus da Silva	6

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Educação	Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em áreas de acampamento de camponeses sem-terra	Marilsa Miranda de Souza	1
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Educação	Encontros Internacionais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	2
			Fundamentos e autores recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	Educação	Pesquisas sobre o PROEJA: um estudo dos resumos de teses e dissertações (2007-2015)	Jarina Rodrigues Fernandes	6
			Experimentação de um dispositivo de análise e desenvolvimento de competência transversal e estratégia de docentes/educadores de crianças, jovens e adultos, no âmbito do sistema de aprendizagem permanente	Aline Sommerhalder / Paolo Di Rienzo	
			Literaturas Africana e Afro-Brasileira na Educação de Jovens e Adultos: usos, sentidos e identidades negras	Tatiane Cosentino Rodrigues	
			Saberes, conhecimentos e competências à docência na educação da infância e na educação de jovens e adultos: contributos para a formação de educadores no Brasil e na Itália	Aline Sommerhalder	
			Tecnologias da informação e comunicação na Educação de jovens e adultos: brechas históricas e possibilidades	Jarina Rodrigues Fernandes	
			Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos	Fabiana Marini Braga / Jarina Rodrigues Fernandes	

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	Jovens e Adultos com síndrome de Down: o direito à Participação Social Língua Portuguesa para Jovens e Adultos surdos: ler e escrever na segunda língua A Educação Especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos: em foco as práticas de Ensino e a formação dos professores Escolarização de alunos com deficiência intelectual na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos: demandas e intervenções	Marcia Duarte Galvani Lilian Cristine Ribeiro Nascimento/Vanessa Regina de O. Martins Juliane Aparecida de Paula Perez Campos Juliane Aparecida de Paula Perez Campos	4
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Educação	A produção literária dos alunos da EJA	Antonio Bosco de Lima	1
Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Educação	Uma agenda de pesquisa para a EJA: Análise da formação, metodologia e estratégias dos professores que atuam nessa modalidade no Município de Itacoatiara/Amazonas Uma agenda de pesquisa para a EJA: Análise de conteúdo de livros didáticos para a alfabetização de jovens e adultos em Itacoatiara-AM	Nayana Cristina Gomes Teles Fabricio Valentim da Silva	2
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Que educação para que cidadão? Discursos influentes na Educação de Jovens e adultos no Brasil (1995-2015)	Sandra Regina Sales	1

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade Federal Fluminense	UFF	Educação	A Educação de Jovens e Adultos de nível Médio no Estado do Rio de Janeiro: oferta e características [1] A Educação de Jovens e Adultos de nível médio no Estado do Rio de Janeiro: oferta e características [2] Educação de Jovens e Adultos (EJA): teorias e práticas pedagógicas Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil e em Portugal: Reconstrução histórica à luz da relação Trabalho e Educação Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil. Reconstrução histórica à luz da relação Trabalho e Educação Fundamentos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico Práticas curriculares de matemática na Educação de Jovens e Adultos: material para subsidiar capacitação de professores de escolas públicas Sentidos de currículo em matemática na Educação de Jovens e Adultos	Jaqueline Pereira Ventura Jaqueline Pereira Ventura Jaqueline Pereira Ventura Sonia Maria Rummert Sonia Maria Rummert Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin Adriano Vargas Freitas Adriano Vargas Freitas	8
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Educação	Metodologias e processos de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - na perspectiva da Educação ao longo da vida Trajetórias e estratégias de estudantes e egressos da EJA para acessar e permanecer na Universidade Educação Financeira para Adultos maduros e idosos? Uma análise de propostas e modelos	Simone Valdete dos Santos Simone Valdete dos Santos Johannes Doll	3

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(continuação)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Educação	A realidade da Educação Física como componente curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Rio Grande do Norte A Educação Escolar primária federalizada para crianças, Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte (1930-1961) Indicadores para a qualidade social na Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade Faces da EJA: Sujeitos, saberes e experiências na escola “Da Segunda Chance”	Jose Pereira de Melo Marta Maria de Araujo Maria Aparecida de Queiroz Alessandro Augusto de Azevedo	4
Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Educação Ambiental	Diálogos em Rede: os sentidos e significados da alfabetização e dos processos de escolarização para Educadores e para Jovens e Adultos integrantes de ações de EJA, nos municípios do Rio Grande, de São José do Norte, Mostardas e Santa Vitória do Palmar	Cleuza Maria Sobral Dias	1
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Educação	EJA e Tecnologias (Projeto Fundamentos e autores recorrentes do campo da educação de jovens e adultos do Brasil: construção de um glossário: a construção de um glossário eletrônico) (CNPq) Fundamentos epistemológicos dos termos/conceitos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil Proposta e Implementação de Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual no Estado do Paraná	Ettiene Cordeiro Guerios Sonia Maria Chaves Haracemiv Iasmin Zanchi Boueri	3

TABELA 9 – Projetos de Pesquisa sobre EJA em PPGes – Brasil (2023)

(conclusão)

IES	Sigla	Programa	Projetos/Pesquisas sobre EJA	Pesquisadores	Nº de Projetos
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Educação: Teoria e Prática de Ensino	EJA e Tecnologias (Projeto Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico) Fundamentos Epistemológicos dos Termos/Conceitos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano de Jovens, Adultos e Idosos	Sonia Maria Chaves Haracemiv Sonia Maria Chaves Haracemiv Sonia Maria Chaves Haracemiv	3
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Educação	Educação de Jovens e Adultos no contexto Maranhense: investigando o programa Sim, eu posso.	Edinolia Lima Portela	1
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Formação Docente em Práticas Educativas	A Formação de Alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos da Zona Rural de Imperatriz/MA: “Projeto Escola Comunidade Viva Deus”	Betania Oliveira Barroso	1
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Educação	A Escuta dos Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos durante e Pandemia ds Covid-19: Perspectivas para a Educação, para a Política Educacional e para a vida Apoio e articulação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo Desafios da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: Identidades dos Sujeitos, Currículo Integrado, Mundo do Trabalho e Ambientes/Mídias Virtuais (OBEDUC - CAPES) Políticas e Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Entrelaçando Identidades e Diferentes Dimensões de Integração	Edna Castro de Oliveira Edna Castro de Oliveira Edna Castro de Oliveira Edna Castro de Oliveira	4

Fonte: Elaborada pela autora a partir da coleta na Plataforma Sucupira – dados do envio (2022).

Total de PPGes: 191 Total de PPGes com Projeto de Pesquisa – EJA: 47	Total de Projetos de pesquisa: 9.656 Total de Projetos de pesquisa sobre EJA: 155
---	--

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

**ENTREVISTA –
PESQUISADORES SIGNIFICATIVOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

Nome:

Idade:

Sexo:

Área de atuação:

Formação:

Graduação:

Pós-Graduação:

Tempo de experiência na pesquisa em EJA:

- 1) Qual sua relação com a EJA?
- 2) Como você analisa a situação atual da EJA no Brasil com relação à oferta e direito à educação?
- 3) Qual sua opinião sobre a situação da EJA no Brasil com relação ao acesso permanência e sucesso dos alunos da EJA?
- 4) Qual sua opinião sobre as pesquisas de EJA no Brasil? Em sua avaliação, as pesquisas têm contribuído para as políticas e práticas de EJA?
- 5) Em sua opinião, há relação entre a pesquisa em EJA e a luta dos/as pesquisadores/as pela garantia do direito à EJA (ativismo, militância, implicações práticas das pesquisas...)
- 6) Você faz parte de algum Grupo de Pesquisa de EJA? Em sua opinião, quais as contribuições dos Grupos de Pesquisa para a melhoria da pesquisa em EJA?
- 7) Você participa de outros movimentos relacionados à EJA? Como você avalia as contribuições de cada um deles (Fóruns, GTs, redes de pesquisa, outros)?
- 8) Qual a sua opinião sobre os espaços acadêmicos da EJA (EJA na Graduação, na Pós-Graduação, revistas, GTs, redes de pesquisa, grupos de pesquisa)?
- 9) Em sua opinião, há dificuldades para criar espaços de discussão e pesquisa sobre EJA nos programas?
- 10) Quais são os principais parceiros e aliados que você busca envolver em suas pesquisas e ações ativistas na área da EJA?
- 11) Você tem conhecimento se há redes de pesquisas sobre a EJA?
- 12) Quais são as referências bibliográficas ou pesquisadores-chave que influenciam e embasam suas pesquisas na área da EJA?
- 13) Em sua opinião, quais são os pesquisadores/as de referência (mais importantes) no campo da EJA no Brasil? (Listar nomes/instituição)

Agradecemos sua disposição para participar desta entrevista. Suas respostas serão valiosas para compreendermos melhor o papel do ativismo transformador na promoção da Educação de Jovens e Adultos e inspirar outras iniciativas nessa área.

**APÊNDICE G – PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, POR IES E
MODALIDADE – BRASIL (2022)**

QUADRO 11 – Programas de Pós-Graduação em Educação – Brasil (2023)

(continua)

Instituição	Programa	Modalidade
CFEET - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Educação Tecnológica	Acadêmico
CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional	Profissional
UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo	Educação	Acadêmico
Uninter - Centro Universitário Internacional	Educação e Novas Tecnologias	Profissional
Unisal - Centro Universitário Salesiano de São Paulo	Educação	Acadêmico
FacMais - Faculdade de Inhumas	Educação	Acadêmico
Fundação Universidade de Passo Fundo	Educação	Acadêmico
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação	Acadêmico
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação	Acadêmico
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação	Acadêmico
UFRR - Fundação Universidade Federal de Roraima	Educação	Acadêmico
FUFSE - Fundação Universidade Federal de Sergipe	Educação	Acadêmico
Unipampa - Fundação Universidade Federal do Pampa	Ensino	Acadêmico
Unipampa - Fundação Universidade Federal do Pampa	Educação	Profissional
FUFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí	Educação	Acadêmico
UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins	Educação	Acadêmico
UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins	Educação	Profissional
IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	Educação	Acadêmico
IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Educação	Acadêmico
IFRN - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Educação Profissional e Tecnológica	Acadêmico
IFTM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	Educação	Mestrado
IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	Educação e Tecnologia	Profissional
PUC Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Educação	Acadêmico

QUADRO 11 – Programas de Pós-Graduação em Educação – Brasil (2023)

(continuação)

Instituição	Programa	Modalidade
PUC Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Educação	Acadêmico
PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Educação	Acadêmico
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação	Mestrado
	Educação: Currículo	Acadêmico
	Educação: História, Política, Sociedade	Acadêmico
	Educação (Psicologia da Educação)	Acadêmico
PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Educação	Acadêmico
PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Educação	Acadêmico
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Educação	Acadêmico
Uniarp - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	Educação	Mestrado
UCB - Universidade Católica de Brasília	Educação	Acadêmico
UCP/RJ - Universidade Católica de Petrópolis	Educação	Acadêmico
UniSantos - Universidade Católica de Santos	Educação	Acadêmico
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco	Educação	Acadêmico
Unicid - Universidade Cidade de São Paulo	Formação de Gestores Educacionais	Profissional
Unicid - Universidade Cidade de São Paulo	Educação	Acadêmico
Unochapecó - Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Educação	Acadêmico
Univille - Universidade Da Região de Joinville	Educação	Acadêmico
Uniara - Universidade de Araraquara	Educação	Profissional
UnB - Universidade de Brasília	Educação	Profissional
UnB - Universidade de Brasília	Educação	Acadêmico
UCS - Universidade de Caxias do Sul	Educação	Acadêmico
UPE - Universidade de Pernambuco	Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares	Profissional
UPE - Universidade de Pernambuco	Educação	Profissional
Unisc - Universidade Santa Cruz	Educação	Acadêmico

QUADRO 11 – Programas de Pós-Graduação em Educação – Brasil (2023)

(continuação)

Instituição	Programa	Modalidade
USP - Universidade de São Paulo	Ensino de Astronomia	Profissional
USP – Universidade de São Paulo	Educação	Acadêmico
USP-RP – Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto	Educação	Acadêmico
Uniso – Universidade de Sorocaba	Educação	Acadêmico
Unitau – Universidade de Taubaté	Educação	Profissional
Uniube – Universidade de Uberaba	Educação	Acadêmico
Uniube – Universidade de Uberaba	Formação Docente para a Educação Básica	Profissional
UNEB – Universidade do Estado da Bahia	Educação de Jovens e Adultos	Profissional
UNEB – Universidade do Estado da Bahia	Educação e Contemporaneidade	Acadêmico
UNEB – Universidade do Estado da Bahia	Educação e Diversidade	Profissional
UNEB – Universidade do Estado da Bahia	Gestão e Tecnologias Aplicada à Educação	Profissional
Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso	Educação	Acadêmico
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais	Educação	Acadêmico
Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina	Educação	Acadêmico
UEA – Universidade do Estado Do Amazonas	Educação	Acadêmico
UEPA – Universidade do Estado do Pará	Educação	Acadêmico
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais	Acadêmico
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação, Cultura e Comunicação	Acadêmico
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação	Acadêmico
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Educação	Acadêmico
Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense	Educação	Acadêmico
Unoesc – Universidade do Oeste de Santa Catarina	Educação	Acadêmico
Unoeste – Universidade do Oeste Paulista	Educação	Acadêmico
Uniplac/SC – Universidade do Planalto Catarinense	Educação	Acadêmico
Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina	Educação	Acadêmico

QUADRO 11 – Programas de Pós-Graduação em Educação – Brasil (2023)

(continuação)

Instituição	Programa	Modalidade
Univali – Universidade do Vale do Itajaí	Educação	Acadêmico
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Gestão Educacional	Profissional
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Educação	Acadêmico
Univas – Universidade do Vale do Sapucaí	Educação	Acadêmico
Unesa – Universidade Estácio de Sá	Educação	Acadêmico
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba	Formação de Professores	Profissional
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas	Educação Escolar	Profissional
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas	Educação	Acadêmico
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana	Educação	Acadêmico
UEG – Universidade Estadual de Goiás	Educação	Acadêmico
UEL – Universidade Estadual de Londrina	Educação	Acadêmico
UEM – Universidade Estadual de Maringá	Educação	Acadêmico
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Educação	Acadêmico
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Educação	Profissional
Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros	Educação	Acadêmico
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa	Educação	Acadêmico
UERR – Universidade Estadual de Roraima	Educação	Acadêmico
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz	Educação	Profissional
UECE – Universidade Estadual do Ceará	Educação e Ensino	Acadêmico
UECE – Universidade Estadual do Ceará	Educação	Acadêmico
Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste	Educação	Acadêmico
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão	Educação	Profissional
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná	Educação	Profissional
Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação	Acadêmico
Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação	Acadêmico

QUADRO 11 – Programas de Pós-Graduação em Educação – Brasil (2023)

(continuação)

Instituição	Programa	Modalidade
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Educação	Profissional
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Educação	Acadêmico
Unesp-ARAR – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Educação Sexual	Profissional
Unesp-ARAR – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Educação	Acadêmico
Unesp-MAR – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Educação	Acadêmico
Unesp-PP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Educação Inclusiva	Profissional
Unesp-PP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Educação	Acadêmico
Unesp-RC – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Educação	Acadêmico
UFBA – Universidade Federal da Bahia	Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	Profissional
UFBA – Universidade Federal da Bahia	Educação	Acadêmico
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul	Educação	Acadêmico
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul	Educação	Profissional
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados	Educação	Acadêmico
UFPB-JP – Universidade Federal da Paraíba	Educação	Acadêmico
UFPB-JP – Universidade Federal da Paraíba	Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	Profissional
UFAL – Universidade Federal de Alagoas	Educação	Acadêmico
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande	Educação	Acadêmico
Unifal MG – Universidade Federal de Alfenas	Educação	Acadêmico
UFCAT – Universidade Federal de Catalão	Educação	Acadêmico
UFG – Universidade Federal de Goiás	Educação	Acadêmico
UFJ – Universidade Federal de Jataí	Educação	Acadêmico
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação	Acadêmico
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Profissional
UFLA – Universidade Federal de Lavras	Educação	Profissional
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso	Educação	Acadêmico

QUADRO 11 – Programas de Pós-Graduação em Educação – Brasil (2023)

(continuação)

Instituição	Programa	Modalidade
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso	Educação	Acadêmico
UFOP – Universidade Ouro Preto	Educação	Acadêmico
UFPel – Universidade Federal de Pelotas	Educação	Acadêmico
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	Educação	Acadêmico
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	Educação Básica	Profissional
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	Educação Contemporânea	Acadêmico
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	Educação	Acadêmico
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	Educação e Docência	Profissional
UNIR – Universidade Federal de Rondônia	Educação	Acadêmico
UNIR – Universidade Federal de Rondônia	Educação Escolar	Profissional
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	Acadêmico
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	Educação	Acadêmico
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	Políticas Públicas e Gestão Educacional	Profissional
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	Educação	Acadêmico
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	Educação	Acadêmico
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	Educação	Profissional
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	Acadêmico
UFSJ – Universidade Federal de São João Del-Rei	Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	Acadêmico
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo	Educação	Acadêmico
UFU – Universidade Federal de Uberlândia	Educação	Acadêmico
UFV – Universidade Federal de Viçosa	Educação	Acadêmico
Unifap – Universidade Federal do Amapá	Educação	Acadêmico
UFAC – Universidade Federal do Acre	Educação	Acadêmico
UFC – Universidade Federal do Ceará	Educação	Acadêmico
UFC – Universidade Federal do Ceará	Tecnologia Educacional	Profissional

QUADRO 11 – Programas de Pós-Graduação em Educação – Brasil (2023)

(continuação)

Instituição	Programa	Modalidade
UFAM – Universidade Federal do Amazonas	Educação	Acadêmico
USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Docência e Gestão Educacional	Profissional
Umesp – Universidade Metodista de São Paulo	Educação	Acadêmico
Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba	Educação	Acadêmico
Ulbra – Universidade Luterana do Brasil	Educação	Acadêmico
Unisalle – Universidade La Salle	Educação	Acadêmico
UNIB – Universidade Ibirapuera	Educação	Acadêmico
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação Agrícola	Acadêmico
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Acadêmico
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco	Educação, Culturas e Identidades	Acadêmico
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco	Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	Profissional
UFF – Universidade Federal Fluminense	Educação	Acadêmico
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Educação	Profissional
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Educação	Acadêmico
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	Acadêmico
Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Educação	Acadêmico
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação	Acadêmico
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação Especial	Profissional
FURG – Universidade Federal do Rio Grande	Educação	Acadêmico
FURG – Universidade Federal do Rio Grande	Educação Ambiental	Acadêmico
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	Acadêmico
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Educação do Campo	Profissional
UFPR – Universidade Federal do Paraná	Educação	Acadêmico
UFPR – Universidade Federal do Paraná	Educação: Teoria e Prática de Ensino	Profissional
UFPA – Universidade Federal do Pará	Currículo e Gestão da Escola Básica	Acadêmico

QUADRO 11 – Programas de Pós-Graduação em Educação – Brasil (2023)

(conclusão)

Instituição	Programa	Modalidade
UFPA – Universidade Federal do Pará	Educação	Acadêmico
UFPA – Universidade Federal do Pará	Educação e Cultura	Acadêmico
UFPA – Universidade Federal do Pará	Educação na Amazônia	Acadêmico
Ufopa – Universidade Federal Oeste do Para	Educação	Academico
UFMA – Universidade Federal do Maranhão	Educação	Acadêmico
UFMA – Universidade Federal do Maranhão	Formação Docente em Práticas Educativas	Profissional
UFMA – Universidade Federal do Maranhão	Gestão de Ensino da Educação Básica	Profissional
Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Educação	Acadêmico
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	Educação	Acadêmico
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	Profissional em Educação	Profissional
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná	Educação	Acadêmico
UNIT-SE – Universidade Tiradentes	Educação	Acadêmico
USF – Universidade São Francisco	Educação	Acadêmico
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Educação	Acadêmico
URCA – Universidade Regional do Cariri	Educação	Profissional
FURB – Universidade Regional de Blumenau	Educação	Acadêmico
Uninove – Universidade Nove de Julho	Educação	Acadêmico
Uninove – Universidade Nove de Julho	Gestão e Práticas Educacionais	Profissional

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE H – LINHAS DE PESQUISA POR IES NO BRASIL – 2023

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	(continua) Número de Linhas de Pesquisa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	CFEET	Fundamentos da Técnica, da Tecnologia e do Trabalho no Âmbito da Educação; História e Historiografia da Educação Profissional; Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica; Práticas Educativas e Tecnologias Educacionais.	4
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	CEETEPS	Formação do Formador; Políticas, Gestão e Avaliação.	2
Centro Universitário Adventista de São Paulo	UNASP	Formação de Professores, Currículo e Práticas Inovadoras; Formação de Gestores, Processos Educativos e Avaliação.	2
Centro Universitário Internacional	Uninter	Formação Docente; Novas Tecnologias na Educação.	2
Centro Universitário Salesiano de São Paulo	Unisal	A Intervenção Educativa Sociocomunitária: Linguagem, Intersubjetividade e Práxis; Análise histórica da Práxis Educativa nas experiências Sociocomunitárias e Institucionais.	2
Faculdade de Inhumas	FacMais	Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos – ECTPP; Educação, Instituições e Políticas Educacionais – EIPE.	2
Fundação Universidade de Passo Fundo	UPF	Fundamentos da Educação; Políticas Educacionais; Processos Educativos e Linguagem.	3
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Educação, Infâncias e Diversidades; Formação de Professores e Políticas Públicas.	2
		Gênero e Sexualidades; Cultura, Educação e Saúde; Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social; Práticas Educativas, Formação de Professores (as) Educadores (as) em Espaços Escolares e não Escolares.	4
		Educação, Cultura, Sociedade; História, Políticas, Educação; Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças.	3
Fundação Universidade Federal de Roraima	UFRR	Educação e Processos Inclusivos; Formação de Professores e Práticas Educativas.	2

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGes – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Fundação Universidade Federal de Sergipe	FUFSE	Educação, Cultura e Diversidade; Formação e Prática docente; História da Educação; Sociedade, Subjetividades e Pensamento educacional; Tecnologias, Linguagens e Educação.	5
Fundação Universidade Federal do Pampa	Unipampa	Crescimento e Tecnologia; Economia Social e Desenvolvimento.	2
		Gestão das Práticas Docentes na Diversidade Cultural e Territorial; Política e Gestão da Educação.	2
Fundação Universidade Federal do Piauí	FUFPI	Educação, Diversidades/Diferença e Inclusão; Formação de Professores e Práticas da Docência; Formação Humana e Processos Educativos; História da Educação; Políticas Educacionais e Gestão da Educação.	5
Fundação Universidade Federal do Tocantins	UFT	Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes; Estado, Sociedade e Práticas Educativas.	2
		Currículos Específicos de etapas e Modalidades de Educação; Métodos e Técnicas de Ensinar e Aprender na Educação Básica e Superior.	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	Processos Educativos e Inclusão; Processos Formativos e Políticas Educacionais.	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	IFG	Trabalho, Políticas e Formação de Professores; Teorias Educacionais e Práticas Pedagógicas.	2
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	IFRN	Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional; História, Historiografia e Memória da Educação Profissional; Políticas e Práxis em Educação Profissional.	3
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	IFTM	Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica; Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Inovação Tecnológica e Mudanças Educacionais; Gestão das Organizações e Políticas para a Educação Tecnológica e Profissional.	3

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGes – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	IFSUL	Inserção Social: Trabalho, Cultura e Tecnologias na Educação Básica; Intervenções no Espaço-Tempo da Educação Básica: Filosofia, Arte e Tecnologia na Educação Básica; Tecnologias Aplicadas à Educação Básica: Processos de Formação.	3
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	PUC-Campinas	Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; Políticas Públicas em Educação.	2
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC Goiás	Educação, Sociedade e Cultura; Estado, Políticas e Instituições Educacionais; Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.	3
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC Minas	Conhecimento, Currículo e Tecnologias; Docência: Formação, Trabalho e Práticas Educativa; Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e Modalidades de Ensino; Educação Escolar: Políticas e Práticas Curriculares; Cotidiano e Cultura;	5
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	Desenvolvimento Profissional do formador e Práticas Educativas; Intervenções avaliativas em Espaços Educativos.	2
		Currículo, Conhecimento e Cultura; Currículo e Avaliação educacional; Formação de Educadores; Interdisciplinaridade; Novas Tecnologias em Educação; Políticas Públicas e Reformas educacionais e curriculares.	5
		Educação Brasileira: Produção, Circulação e Apropriação Cultural; Instituição Escolar: Organização, Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores; Processos de Escolarização, Desigualdades Sociais e Diversidade Cultural; Teoria Crítica da Sociedade e Formação: Função Social da Educação e da Escola.	4
		Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem; Processos Psicossociais na Formação e no Exercício Profissional de Educadores.	2

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	História e Políticas da Educação; Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores.	2
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RIO	Diferenças Culturais e Processos Educativos; Educação, Desigualdades Sociais e Políticas Públicas; Ideias e Instituições educacionais; Linguagens Digitais, Tecnologias e Educação; Trabalho Docente, Currículo, Aprendizagem e Práticas Pedagógicas.	5
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	Formação, Políticas e Práticas em Educação; Pessoa e Educação; Teorias e Culturas em Educação.	2
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	Uniarp	Cultura, Ensino, Saúde e Formação docente; Políticas Públicas e Gestão da Educação.	2
Universidade Católica de Brasília	UCB	Educação, Tecnologia e Comunicação; Política, Gestão e Avaliação da Educação. Processo Educacional e Formação de Professores.	3
Universidade Católica de Petrópolis	UCP/RJ	Formação e Trabalho Docentes: Políticas e Práticas; Instituições Educacionais e suas Práticas Pedagógicas; Instituições Educacionais, Políticas Públicas, Práticas Educativas; Políticas e Instituições educacionais e seus Atores; Processos Educativos, Cultura, Tecnologias.	5
Universidade Católica de Santos	UniSantos	Formação e Profissionalização Docente: Políticas e Práticas; História e Historiografia da Educação; Políticas e Práticas de formação de Professores; Políticas Públicas Educacionais.	4
Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	Diversidade Cultural e Educação Indígena; Política, Gestão e História da Educação; Práticas Pedagógicas e suas Relações com a formação docente.	3
Universidade Cidade de São Paulo	Unicid	Organização do Trabalho Pedagógico em Instituições de Educação; Políticas Públicas e Gestão Escolar: planejamento e avaliação nas Instituições de Educação.	2
		Políticas Públicas de Educação; Subjetividades, Formações e Aprendizagens.	2
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Unochapecó	Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva; Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.	2

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade da Região de Joinville	Univille	Currículo, Tecnologias e Práticas educativas; Políticas e Práticas Educativas; Políticas educacionais, Trabalho e Formação Docente; Trabalho e Formação Docente II.	4
Universidade de Araraquara	Uniara	Gestão Educacional; Processos de Ensino.	2
Universidade de Brasília	UnB Profissional	Políticas, Gestão, Sociedade e Cultura; Processos Formativos e Profissionalidades.	2
	UnB	Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC); Educação em Ciências e Matemática (ECMA); Educação e Matemática (EDUMAT); Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC); Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS); Estudos Comparados em Educação (ECOE); Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE); Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).	8
Universidade de Caxias do Sul	UCS	Educação, Linguagem e Tecnologia; História e Filosofia da Educação; Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.	3
Universidade de Pernambuco	UPE	Educação, Meio Ambiente e Saúde; Políticas Educacionais, Formação Docente e Práxis Pedagógica.	2
		Formação de Professores; Política e Gestão Educacional.	2
Universidade Santa Cruz	Unisc	Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação; Educação, Cultura e Produção de Sujeitos; Educação, Trabalho e Emancipação.	3

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade de São Paulo	USP Ensino de Astronomia	Divulgação científica em Astronomia e Cosmologia; História e Filosofia da Astronomia; Instrumentação, Informática e outras tecnologias no Ensino de Astronomia; Origem e Evolução da Vida no Universo; Produção de material didático para a Educação Fundamental, Média e Superior.	5
	USP Educação	Ciências, Tecnologias e Público; Cultura & Educação; Cultura, Filosofia e História da Educação; Cultura, Organização e Educação; Cultura, Poder e crítica do Presente; Currículo e avaliação; Didática e metodologias de Ensino; Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares; Educação Científica, Matemática e Tecnológica; Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças; Educação Especial; Educação, História e Filosofia da Ciência e da Matemática; Educação, Linguagem e Psicologia; Ensino de Ciências e Matemática; Estado, Sociedade e Educação; Filosofia e Educação; Formação, Currículo e Práticas pedagógicas; Formação de Professores e Currículo para a Educação Científica e Matemática; Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; História da Educação e Historiografia; Linguagem e cultura científica; Linguagem e Educação; Oralidade, Alfabetização, Multiletramentos e Arte; Política, Gestão, Financiamento e Avaliação da Educação; Psicanálise e Educação; Psicologia e Educação; Sociologia da Educação; Teorias e Práticas para a Educação Linguística e Literária; Trabalho, Educação, Relações de poder e Resistência.	29

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto	USP-RP	Fundamentos Filosóficos, Científicos e Culturais da Educação; Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.	2
Universidade de Sorocaba	Uniso	Cotidiano Escolar; Educação Superior; História e Historiografia da Educação; História e Historiografia, Políticas e Práticas Escolares.	4
Universidade de Taubaté	Unitau	Formação docente e desenvolvimento Profissional; Inclusão e diversidade Sociocultural.	2
Universidade de Uberaba	Unube	Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem; Processos Educacionais e seus Fundamentos.	2
		Educação Básica: Fundamentos e planejamento; Práticas docentes para Educação Básica.	2
Universidade do Estado da Bahia	UNEB Educação de Jovens e Adultos	Educação e Trabalho; Formação de Professores; Gestão e TIC's.	3
	Educação e Contemporaneidade	Educação, Currículo e Processos tecnológicos; Educação, Gestão e Desenvolvimento local Sustentável; Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador; Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.	4
	Educação e Diversidade	Cultura, Docência e Diversidade; Educação, Linguagens e Identidades.	2
	Educação e Formação Docente	Educação, Processos Tecnológicos e Redes Sociais; Gestão da Educação e Redes Sociais.	2
	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	Educação, Processos Tecnológicos e Redes Sociais; Gestão Da Educação e Redes Sociais.	2
Universidade do Estado de Mato Grosso	Unemat	Educação e Diversidade; Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas.	2
Universidade do Estado de Minas Gerais	UEMG	Culturas, Memórias e Linguagens em processos educativos; Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.	2

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade do Estado de Santa Catarina	Udesc	Educação, Comunicação e Tecnologia; História e Historiografia da Educação; Políticas Educacionais, Ensino e Formação.	3
Universidade do Estado do Amazonas	UEA	Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas; Educação, Saberes e Culturas.	2
Universidade do Estado do Pará	UEPA	Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; Saberes Culturais e Educação na Amazônia.	2
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas; Políticas, Direitos e Desigualdades.	2
		Educação, Comunicação e Cultura; Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais; Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.	3
		Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais; Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura; Educação Inclusiva e Processos Educacionais; Infância, Juventude e Educação; Instituições, Práticas Educativas e História.	5
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	UERN	Formação Humana e desenvolvimento profissional docente; Políticas e Gestão da Educação; Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.	3
Universidade do Extremo Sul Catarinense	Unesc	Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos; Educação, Linguagem e Memória; Formação e Gestão em Processos Educativos.	3
Universidade do Oeste de Santa Catarina	Unoesc	Educação, Políticas Públicas e Cidadania; Processos Educativos.	2
Universidade do Oeste Paulista	Unoeste	Formação e Ação do profissional docente e Práticas Educativas; Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente; Instituição Educacional: Organização e Gestão; Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade.	4
Universidade do Planalto Catarinense	Uniplac/SC	Políticas e Fundamentos da Educação; Políticas e Processos Formativos em Educação; Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade; Processos Socioculturais em Educação.	4

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade do Sul de Santa Catarina	Unisul	Educação em Ciências; Educação, História e Política; Relações Culturais e Históricas na Educação.	3
Universidade do Vale do Itajaí	Univali	Cultura, Tecnologia e Aprendizagem; Políticas para a Educação Básica e Superior; Práticas docentes e Formação Profissional.	3
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Unisinos	Gestão Escolar e Universitária; Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais.	2
		Educação, Desenvolvimento e Tecnologias; Educação, História e Políticas; Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.	3
Universidade do Vale do Sapucaí	Univas	Análise de Discurso; Educação e Tecnologia: Inovação, Ferramentas e Processos; Ensino, Aprendizagem e Avaliação; Ensino, Linguagem e Formação Humana; Formação do profissional docente, Práticas Educativas e Gestão da Educação; Linguagem, Conhecimento e suas Tecnologias; Políticas Públicas e Gestão.	7
Universidade Estácio de Sá	Unesa	Políticas, Gestão e Formação de Educadores - PGFE; Representações Sociais e Práticas Educativas - RSPE; Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais – TICPE.	3
Universidade Estadual da Paraíba	UEPB	Ciências, Tecnologias e Formação docente; Linguagens, Culturas e Formação docente; Linguagens e Letramento digital; Práticas de Leitura e Produção Textual.	4

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Estadual de Campinas	Unicamp Educação Escolar	Política, Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação Básica; Práticas Pedagógicas na Educação Básica.	2
	Unicamp Educação	Educação e Ciências sociais; Educação e História Cultural; Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias; Estado, Políticas Públicas e Educação; Filosofia e História da Educação; Formação de Professores, Currículo, Trabalho Docente e Avaliação; Linguagem e Arte em Educação; Psicologia e Educação; Trabalho e Educação.	9
Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação; Currículo, Formação e Práticas pedagógicas; Culturas, Diversidade e Linguagens.	3
Universidade Estadual de Goiás	UEG	Cultura, Escola e Formação; Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.	2
Universidade Estadual de Londrina	UEL	Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares; Docência: Saberes e Práticas; Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais da Educação.	3
Universidade Estadual de Maringá	UEM	Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento humano; Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores; História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas; História, Historiografia e Educação; Políticas e Gestão em Educação.	5
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UEMS	Currículo, Formação Docente e Diversidade (encerrado em 2022) História, Sociedade e Educação; Linguagem, Educação e Cultura.	2
		Formação de Professores, Culturas e Diversidade; Formação de Professores e Diversidade (encerrado em 2021) Organização do Trabalho Didático.	3

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

			(continuação)
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Estadual de Montes Claros	Unimontes	Educação Matemática; Multiletramentos e Práticas Educativas; Políticas Educacionais e Formação de Professores; Políticas Públicas Educacionais, Diversidade e Formação de Professores.	4
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ensino e Aprendizagem; História e Política Educacionais.	2
Universidade Estadual de Roraima	UERR	Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade; Formação, Trabalho Docente e Currículo.	2
Universidade Estadual de Santa Cruz	UESC	Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; Políticas Educacionais e Gestão Escolar.	2
Universidade Estadual do Ceará	UECE	Educação, Escola, Ensino e Formação docente; Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.	2
		Formação, Didática e Trabalho Docente; Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação; Formação e Políticas educacionais; Marxismo e Formação do Educador.	4
Universidade Estadual do Centro-Oeste	Unicentro	Educação, Cultura e Diversidade; Políticas Educacionais, História e Organização da Educação	2
Universidade Estadual do Maranhão	UEMA Educação	Formação de Professores e Práticas Educativas; Gestão Educacional e Escolar.	2
	UEMA Educação Inclusiva	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva; Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.	3
Universidade Estadual do Norte do Paraná	UENP	Educação Básica: Gestão e Planejamento; Práticas Docentes para a Educação Básica.	2
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Unioeste Educação	Educação, Políticas Sociais e Estado; Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem; História da Educação.	3
	Unioeste Educação	Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores; Sociedade, Conhecimento e Educação.	2

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

			(continuação)
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	Artes em Contextos Educacionais; Contextos Cotidianos Educacionais e a Formação das Docências; Direitos Humanos, Educação e Tecnologias; Educação, Culturas, Linguagens e Práticas Sociais.	4
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	Política Pública Educacional; Currículo, Práticas Educativas e Diferença; Formação, Linguagem, Memória e processos de Subjetivação; Conhecimento e Práticas Escolares.	4
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Unesp-ARAR Educação Sexual	Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na Formação de Professores; Sexualidade e Educação Sexual: interfaces com a História, a Cultura e a Sociedade.	2
	Unesp-ARAR Educação	Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura; Formação do Professor, trabalho docente e práticas pedagógicas; Política e Gestão Educacional; Sexualidade, Cultura e Educação sexual; Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.	5
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Unesp-MAR	Educação Especial; Filosofia e História da Educação no Brasil; Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações; Trabalho e Movimentos sociais; Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano; Teoria e Práticas pedagógicas.	5
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Unesp-PP Educação Inclusiva	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva; Práticas e processos formativos de educadores para Educação Inclusiva.	3
	Unesp-PP Educação	Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores; Formação dos Profissionais da Educação, Políticas educativas e Escola Pública; Processos formativos, ensino e aprendizagem; Processos formativos, infância e juventude.	4
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Unesp-RC	Educação Ambiental; Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo; Formação de Professores e Trabalho Docente; Linguagem - Experiência - Memória – Formação.	4

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Federal da Bahia	UFBA - Currículo, Linguagens E Inovações Pedagógicas	Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação; Espaços Educativos e Linguagens.	2
	UFBA Educação	Currículo e (IN)Formação; Educação e diversidade; Educação, cultura corporal e lazer; Linguagens, subjetivações e práxis pedagógica; Políticas e Gestão da educação.	5
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS Acadêmico	Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos; Formação de Professores: Conhecimentos e Práticas Educacionais; Políticas Educacionais; Políticas Educacionais (2020).	4
	UFFS Profissional	Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional; Pesquisa em Educação Não-Formal: Práticas Político-Sociais.	2
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Educação e Diversidade; Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas; História da Educação, Memória e Sociedade; Políticas e Gestão da Educação.	4
Universidade Federal da Paraíba	UFPB-JP Educação	Educação Popular; Estudos Culturais da Educação; História da Educação; Políticas Educacionais; Processos de Ensino-Aprendizagem.	5
	Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	Avaliação e Financiamento da Educação Superior; Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.	2
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Educação, Culturas e Currículos; Educação e Inclusão de Pessoas com deficiência ou sofrimento Psíquico; Educação e Linguagem; Educação em Ciências e Matemática; História e Política da Educação; Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.	6

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

			(continuação)
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	História, Política e Gestão educacionais; Práticas Educativas e Diversidade.	2
Universidade Federal de Alfenas	Unifal - MG	Cultura, Práticas e Processos na Educação; Educação e Sociedade: Sujeitos, Ideias e Políticas; Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias; Estudos em Educação: Fundamentos, Teorias Pedagógicas e Desenvolvimento Humano.	4
Universidade Federal de Catalão	UFCAT	Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza; Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto) Biográfica; Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.	3
Universidade Federal de Goiás	UFG	Cultura e Processos educacionais; Estado, Políticas e História da Educação; Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo; Fundamentos dos Processos Educativos; Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.	5
Universidade Federal de Jataí	UFJ	Cultura, Identidades, Linguagem nos/em Processos Educacionais; Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores; Formação Humana e Fundamentos da Educação; Educação e Linguagem.	4
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF Educação	Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos; Gestão e Políticas Públicas e Avaliação Educacional; Gestão de Políticas Públicas e Avaliação Educacional; Linguagens, Culturas e Saberes; Trabalho, Estado e Movimentos Sociais.	5
	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica; Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais.	4
Universidade Federal de Lavras	UFLA	Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações; Fundamentos da Educação, Corpo e Cultura: Teoria e Prática nos Processos Educativos; Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas.	3

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT Educação	Cultura, Memória e Teorias em Educação; Culturas Escolares e Linguagens; Educação em Ciências e Educação Matemática; Movimentos Sociais, Política e Educação Popular; Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas.	5
	UFMT Educação	Educação, Cultura e Diferenças; Linguagem, Educação e Cultura; Política, Formação e Práticas Educativas.	3
Universidade Ouro Preto	UFOP	Formação de Professores, Instituições e História da Educação - FPIHE; Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas - DSPEI; Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação – PEMETE.	3
Universidade Federal de Pelotas	UFPeL	Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem; Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente; Epistemologias Descolonizais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação; Filosofia e História da Educação; Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas.	5
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE Educação	Didática de Conteúdos Específicos; Educação e Espiritualidade; Educação e Linguagem; Educação em Ciências; Filosofia e História da Educação; Formação de Professores e Prática Pedagógica; Identidades e Memórias; Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação; Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular; Teoria e História da Educação.	10
	UFPE Educação Básica	Diversidade, Inclusão e Educação; Ensino, Escola e Linguagens; Gestão da Educação Básica.	3
	UFPE Educação Contemporânea	Docência, Ensino e Aprendizagem; Educação e Diversidade.	2

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG Educação	Currículos, Culturas e Diferença; Docência: Processos Constitutivos, Professoras/es como Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas; Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas; Educação e Ciências; Educação e Linguagem; Educação Matemática; História da Educação; Infância e Educação infantil; Política, Trabalho e Formação Humana; Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação; Psicologia, Psicanálise e Educação; Sociologia da Educação: Escolarização e Desigualdades Sociais.	12
	UFMG Educação e Docência	Alfabetização e Letramento; Didática e Docência; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação em Museus e Divulgação Científica; Educação, Ensino e Humanidades; Educação Infantil; Educação Matemática; Educação Tecnológica e Sociedade; Ensino de Ciências; Ensino de Educação Física; Trabalho e Educação.	11
Universidade Federal de Rondônia	UNIR Educação	Formação Docente; Políticas e Gestão Educacional.	2
	UNIR Educação Escolar	Currículo, Políticas e Diferenças culturais na Educação Básica; Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Básica; Práticas Pedagógicas, Inovações Curriculares e Tecnológicas.	3
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Educação e Comunicação; Educação e Infância; Filosofia da Educação; Sociologia e História da Educação; Sujeitos, Processos Educativos e Docência; Trabalho, Educação e Política.	6

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Docência, Saberes e Desenvolvimento profissional; Educação e Artes; Educação Especial, Inclusão e Diferença; Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces.	4
		Gestão Pedagógica e Contextos educativos; Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior;	2
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar Educação	Educação, Cultura e Subjetividade; Educação em Ciências e Matemática; Educação Escolar: Teorias e Práticas; Estado, Política e Formação Humana; Formação de Professores e outros Agentes Educacionais; História, Filosofia e Sociologia da Educação-EDU; Práticas Sociais e Processos Educativos-EDU.	7
	UFSCar Educação	Educação, Comunidade e Movimentos sociais; Educação em Ciências; Formação de Professores e Práticas Educativas; Teorias e Fundamentos da Educação.	4
	UFSCar Educação	Linguagens, Currículo e Tecnologias.	1
	UFSCar Educação Especial	Aprendizagem e Cognição de Indivíduos com necessidades Especiais de Ensino; Implementação e Avaliação de Programas Alternativos de Ensino Especial; Práticas Educativas e de Prevenção: Processos e Problemas; Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.	4
Universidade Federal de São João Del-Rei	UFSJ	Discursos e Produção de Saberes nas Práticas Educativas.	1
Universidade Federal de São Paulo	Unifesp	Educação: Desigualdade, Diferença e Inclusão; Educação, Estado, Trabalho; Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; História da Educação: Sujeitos, Objetos e Práticas; Linguagens e Saberes em Contextos Formativos.	5

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Educação em Ciências e Matemática; Estado, Políticas e Gestão da Educação; História e Historiografia da Educação; Saberes e Práticas educativas; Trabalho, Sociedade e Educação.	5
Universidade Federal de Viçosa	UFV	Educação, Instituições, Memória e Subjetividade; Educação Pública: Sujeitos e Práticas; Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais.	3
Universidade Federal do Amapá	Unifap	Educação, Culturas e Diversidades; Políticas Educacionais.	2
Universidade Federal do Acre	UFAC	Formação de Professores e Trabalho Docente; Políticas e Gestão Educacional.	2
Universidade Federal do Ceará	UFC Educação	Avaliação Educacional; Educação, Currículo e Ensino; Educação, Estética e Sociedade; Filosofia e Sociologia da Educação; História e Educação comparada; História e Memória da Educação; Linguagens e Práticas educativas; Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola; Trabalho e Educação.	9
	UFC Tecnologias Educacionais	Gestão Pedagógica e Contextos Educativos; Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior; Inovações e Práticas em Tecnologia Educacional.	3
Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico; Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional; Formação e Práxis do Educador frente aos Desafios Amazônicos; Processos Educativos e Identidades Amazônicas.	4
Universidade Municipal de São Caetano do Sul	USCS	Formação Docente e Profissionalidade; Política e Gestão da Educação.	2
Universidade Metodista de São Paulo	Umesp	Formação de Educadores; Políticas e Gestão Educacionais.	2

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Metodista de Piracicaba	Unimep	História e Filosofia da Educação; Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar; Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais.	3
Universidade Luterana do Brasil	Ulbra	Currículo, Ciências e Tecnologias; Infância, Juventude e Espaços educativos; Pedagogias e Políticas da Diferença.	3
Universidade La Salle	Unisalle	Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação; Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas; Gestão, Educação e Políticas públicas.	3
Universidade Ibirapuera	Unib	Educação Cultura e Subjetividade; Formação de Professores Educação Inclusiva e Psicanálise; Formação de Professores, Educação Inclusiva e Subjetividade.	3
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ Educação Agrícola	Construção de Saberes na Educação Agrícola; Conhecimento Técnico e Ciência; Educação Agrícola, Ambiente e Sociedade; Formação Docente e Políticas para a Educação Agrícola; Identidades Culturais e Representações Coletivas; Metodologia do Ensino e da Pesquisa para a Educação Agrícola.	6
	UFRRJ Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas; Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais; Educação Étnico-Racial e de Gênero: Linguagens e Estudos Afro-Diaspóricos e Diversidades Étnico-Raciais.	3
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE Educação, Culturas e Identidades	Desenvolvimento e Processos Educativos e Culturais da Infância e da Juventude; Movimentos Sociais, Práticas Educativo-Culturais e Identidades; Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais.	3
	UFRPE Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	Ferramentas Tecnológicas para Educação a Distância; Gestão e Produção de Conteúdo para Educação a Distância.	2

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Federal Fluminense	UFF	Ciência, Cultura e Educação; Diversidades, Desigualdades Sociais e Educação; Estudos do Cotidiano da Educação Popular; Filosofia, Estética e Sociedade; Linguagem, Cultura e Processos formativos; Políticas, Educação, Formação e Sociedade; Trabalho e Educação.	6
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Currículos, Avaliação, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores; Educação e Tecnologias Aplicadas em Instituições Educacionais; Educação, Sujeitos, Sociedade, História da Educação e Políticas Públicas Educacionais; Gestão de Instituições Educacionais.	4
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Formação de Professores e Cultura Digital; Fundamentos e Práticas educacionais; Fundamentos e Práticas educativas.	3
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Conhecimento, Subjetividade e Práticas educacionais; Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação; Cultura, Currículo e Sociedade.	3
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Unijuí	Currículo e Formação de Professores; Educação Popular em Movimentos e Organizações Sociais; Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação.	3
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento; Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas; Educação, Currículo e Práticas pedagógicas; Educação e Inclusão em Contextos Educacionais; Educação, Estudos Sócio Históricos e Filosófico; Educação, Política e Práxis educativas; Educação, Representações e Formação Docente.	7
		Educação, Tecnologia Assistiva, Acessibilidade e Cultura; Processos de Ensino e de Aprendizagem na Perspectiva da Educação Especial.	2

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)

Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Federal do Rio Grande	FURG Educação	Culturas, Identidades e Diferenças; Formação de Professores e Práticas Educativas; Políticas Educacionais e Currículo.	3
	FURG Educação Ambiental	Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores; Educação Ambiental Não Formal; Fundamentos da Educação Ambiental.	3
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Currículo, Docência e Linguagem; Currículo, Ensino e Diferença; Estado, Trabalho-Educação e Movimentos sociais; Formação Docente, Linguagens e Subjetividade; História, Sujeitos e Processos Educacionais; Inclusão, Ética & Interculturalidade; Políticas e Instituições Educacionais.	7
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo; Agroecologia, Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação; Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo.	3
Universidade Federal do Paraná	UFPR Educação	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento humano; Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação; Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação; História e Historiografia da Educação; Linguagem, Corpo e Estética na Educação; Políticas Educacionais; Processos Psicológicos em Contextos Educacionais.	6
	UFPR Educação: Teoria e Prática de Ensino	Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa; Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica.	2

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

(continuação)			
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Federal do Pará	UFPA Currículo e Gestão da Escola Básica	Currículo da Educação Básica; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica; História da Educação Básica.	3
	UFPA Educação	Educação, Cultura e Sociedade; Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais; Políticas Públicas Educacionais.	3
	UFPA Educação e Cultura	Culturas e Linguagens; Educação, Cultura e Linguagem; Políticas e Sociedades.	3
	UFPA Educação na Amazônia	Educação na Amazônia; Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo; Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação; Saberes, Linguagem e Educação.	4
Universidade Federal Oeste do Para	UFOPA	História, Política e Gestão educacional na Amazônia; Conhecimento e Formação na Educação Escolar; Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia.	3
Universidade Federal do Maranhão	UFMA Educação	Diversidade, Cultura e Inclusão social; Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente; História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana; História e Políticas educacionais; História, Políticas Educacionais Trabalho e Formação Humana; Instituições Educativas, Currículo Formação e Trabalho Docente.	6
	UFMA Formação docente em práticas educativas	Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação; Pluricultural idade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.	2
	UFMA Gestão de Ensino da Educação Básica	Ensino e Aprendizagem na Educação Básica.	1
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Unirio	Políticas e Práticas em Educação; Políticas, História e Cultura em Educação; Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia.	3

TABELA 10 – Linhas de Pesquisa – PPGEs – Brasil (2023)

			(conclusão)
Universidade	Sigla	Linhas de Pesquisa	Número de Linhas de Pesquisa
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Cultura, Currículo e Formação de Educadores; Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas; Docência, Currículo e Processos Culturais; Educação e Linguagens; Educação e Linguagens; Educação Especial e Processos Inclusivos; Educação, Formação Humana e Políticas Públicas; História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.	8
		Docência e Gestão de Processos Educativos; Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.	2
Universidade Tuiuti do Paraná	UTP	Políticas Públicas e Gestão da Educação; Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores.	2
Universidade Tiradentes	UNIT-SE	Educação e Comunicação; Educação e Formação Docente.	2
Universidade São Francisco	USF	Educação, Linguagens e Processos interativos; Educação, Sociedade e Processos formativos; Formação de Professores. Trabalho Docente e Práticas Educativas.	3
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	URI	Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas; Políticas Públicas e Gestão da Educação; Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.	3
Universidade Regional do Cariri	URCA	Práticas Educativas, Culturas e Diversidades; Formação de Professores, Currículo e Ensino.	2
Universidade Regional de Blumenau	FURB	Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais; Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas; Linguagens, Arte e Educação.	3
Universidade Nove de Julho	Uninove	Educação, Filosofia e Formação Humana; Educação Popular e Culturas; e Políticas Educacionais.	3
		Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino; Gestão Educacional; Educação e Infância.	3
Total de Linhas de Pesquisa: 714		Total de Linhas de Pesquisa sobre EJA: 1	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta na Plataforma Sucupira – dados do envio (2022).

APÊNDICE I – PROJETOS CADASTRADOS PELOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA PLATAFORMA SUCUPIRA (DADOS DE ENVIO 2022)

TABELA 11 – Quantitativo de Projetos de Pesquisa cadastrados pelos PPGEs – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)

(continua)

Universidade	Projetos	Andamento	Concluído	Desativado
CFEET - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	5	5	0	0
CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	6	4	2	0
UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo	30	15	12	3
Uninter - Centro Universitário Internacional	12	11	1	0
Unisal - Centro Universitário Salesiano de São Paulo	11	11	0	0
FacMais – Faculdade de Inhumas	18	15	3	0
UPF - Fundação Universidade de Passo Fundo	16	15	1	0
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	21	21	0	0
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	50	32	18	0
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	74	74	0	0
UFRR - Fundação Universidade Federal de Roraima	49	49	0	0
UFRR - Fundação Universidade Federal de Roraima	46	46	0	0
Unipampa - Fundação Universidade Federal do Pampa	26	21	5	0
Unipampa - Fundação Universidade Federal do Pampa	24	24	0	0
FUFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí	3	3	0	0
UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins	31	19	12	0
UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins	14	14	0	0
IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	15	15	0	0
IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	32	0	0	0
IFRN - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	36	35	1	0
IFTM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	13	13	0	0
IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	30	30	0	0
PUC Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas	13	11	2	0
PUC Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás	28	28	0	0
PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	24	24	0	0
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	12	12	0	0
	13	13	0	0
	17	17	0	0
	25	21	4	0
PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná	28	28	0	0
PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	36	36	0	0
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	37	28	9	0
Uniarp - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	24	19	5	0
UCB - Universidade Católica de Brasília	12	12	0	0

TABELA 11 – Quantitativo de Projetos de Pesquisa cadastrados pelos PPGEs – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)

(continuação)

Universidade	Projetos	Andamento	Concluído	Desativado
UCP/RJ - Universidade Católica de Petrópolis	14	14	0	0
UniSantos - Universidade Católica de Santos	25	25	0	0
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco	38	38	0	0
Unicid - Universidade Cidade de São Paulo	27	26	1	0
Unicid - Universidade Cidade de São Paulo	40	33	7	0
Unochapecó - Universidade Comunitária da Região de Chapecó	17	17	0	0
Univille - Universidade da Região de Joinville	18	18	0	0
Uniara - Universidade de Araraquara	12	12	0	0
UnB - Universidade de Brasília	65	65	0	0
UnB - Universidade de Brasília	87	73	14	0
UCS - Universidade de Caxias do Sul	27	21	6	0
UPE - Universidade de Pernambuco	83	41	42	0
UPE - Universidade de Pernambuco	43	25	18	0
Unisc - Universidade Santa Cruz	24	16	8	0
USP - Universidade de São Paulo	24	19	5	0
USP - Universidade de São Paulo	340	336	4	0
USP-RP - Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto	51	48	3	0
Uniso - Universidade de Sorocaba	29	16	13	0
Unitau - Universidade de Taubaté	2	2	0	0
UNIUBE - Universidade de Uberaba	30	17	3	0
Uniupe - Universidade de Uberaba	13	9	4	0
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	73	58	15	0
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	84	64	20	0
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	55	46	9	0
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	95	81	14	0
Unemat - Universidade do Estado de Mato Grosso	36	25	11	0
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais	55	51	4	0
Udesc - Universidade do Estado de Santa Catarina	66	63	3	0
UEA - Universidade do Estado do Amazonas	14	14	-	0
UEPA - Universidade do Estado do Pará	60	51	9	0
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	41	34	7	0
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	44	38	6	0
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	116	52	64	0
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	65	44	21	0
Unesc - Universidade do Extremo Sul Catarinense	24	13	11	0
Unoesc - Universidade do Oeste de Santa Catarina	34	25	9	0
Unoeste - Universidade do Oeste Paulista	24	21	3	0
Uniplac/SC - Universidade do Planalto Catarinense	12	12	0	0
Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina	23	17	1	5

TABELA 11 – Quantitativo de Projetos de Pesquisa cadastrados pelos PPGEs – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)

(continuação)

Universidade	Projetos	Andamento	Concluído	Desativado
Univali - Universidade do Vale do Itajaí	22	22	0	0
Unisinos- Universidade do Vale do Rio dos Sinos	10	10	0	0
Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	39	27	12	0
Univas - Universidade do Vale do Sapucaí	22	14	8	0
Unesa - Universidade Estácio de Sá	33	27	3	3
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba	31	31	0	0
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas	42	41	1	0
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas	174	149	25	0
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana	46	46	0	0
UEG - Universidade Estadual de Goiás	16	16	0	0
UEL- Universidade Estadual de Londrina	88	66	22	0
UEM - Universidade Estadual de Maringá	52	36	16	0
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	29	07	22	0
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	40	40	0	0
Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros	31	26	5	0
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa	29	29	3	0
UERR - Universidade Estadual de Roraima	10	9	1	0
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz	41	41		0
UECE - Universidade Estadual do Ceará	34	31	3	0
UECE - Universidade Estadual do Ceará	55	43	12	0
Unicentro - Universidade Estadual do Centro-Oeste	68	0	0	0
UEMA- Universidade Estadual do Maranhão	34	0	0	0
UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná	37	27	10	0
Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	65	44	21	0
Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	44	32	12	0
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	17	16	0	1
UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	46	46	0	0
Unesp-ARAR - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	60	51	9	0
Unesp-ARAR - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	73	70	3	0
Unesp-MAR - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	165	157	8	0
Unesp-PP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	116	116	0	0
Unesp-PP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	72	60	12	0
Unesp-RC - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	46	29	17	0
UFBA - Universidade Federal da Bahia	29	28	1	0
UFBA - Universidade Federal da Bahia	152	135	17	0
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul	27	20	7	0
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul	40	37	3	0

TABELA 11 – Quantitativo de Projetos de Pesquisa cadastrados pelos PPGEs – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)

(continuação)

Universidade	Projetos	Andamento	Concluído	Desativado
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados	52	41	11	0
UFPB-JP - Universidade Federal da Paraíba	93	77	16	0
UFPB-JP - Universidade Federal da Paraíba	16	12	4	0
UFAL - Universidade Federal de Alagoas	53	47	6	0
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande	35	30	5	0
Unifal MG - Universidade Federal de Alfenas	47	47	0	0
UFCAT - Universidade Federal de Catalão	29	29	0	0
UFG - Universidade Federal de Goiás	54	37	16	1
UFJ - Universidade Federal de Jataí	4	4	0	0
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	116	111	5	0
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	50	50	0	0
UFLA - Universidade Federal de Lavras	49	47	2	0
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso	67	42	25	0
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso	39	26	13	0
UFOP - Universidade Ouro Preto	64	54	10	0
UFPEl - Universidade Federal de Pelotas	85	73	12	0
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	99	84	15	0
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	27	27	0	0
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	31	23	8	0
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	243	234	9	0
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	197	194	3	0
UNIR - Universidade Federal de Rondônia	46	34	12	0
UNIR - Universidade Federal de Rondônia	42	35	7	0
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	111	91	20	0
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	62	60	2	0
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	59	44	15	0
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	287	285	2	0
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	44	44	0	0
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	40	32	8	0
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	84	75	9	0
UFSJ - Universidade Federal de São João Del-Rei	38	29	9	0
Unifesp - Universidade Federal de São Paulo	68	55	13	0
UFU - Universidade Federal de Uberlândia	181	177	4	0
UFV - Universidade Federal de Viçosa	55	55		0
Unifap - Universidade Federal do Amapá	51	44	6	1
UFAC - Universidade Federal do Acre	23	19	3	1
UFC - Universidade Federal do Ceará	108	102	6	0
UFC - Universidade Federal do Ceará	13	10	3	0
UFAM - Universidade Federal do Amazonas	48	39	9	0

TABELA 11 – Quantitativo de Projetos de Pesquisa cadastrados pelos PPGEs – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)

(continuação)

Universidade	Projetos	Andamento	Concluído	Desativado
USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul	53	35	8	0
Umesp - Universidade Metodista de São Paulo	13	13	0	0
Unimep - Universidade Metodista de Piracicaba	07	3	4	0
Ulbra - Universidade Luterana do Brasil	29	09	20	0
Unisalle - Universidade La Salle	39	17	21	1
Unib - Universidade Ibirapuera	14	14	0	0
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	31	29	2	0
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	85	84	1	0
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco	23	23	0	0
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco	15	15	0	0
UFF - Universidade Federal Fluminense	167	156	10	1
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	48	48	0	0
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro	29	20	9	0
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	71	118	71	1
Unijuí - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	41	31	10	0
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	143	124	19	0
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	41	33	8	0
FURG - Universidade Federal do Rio Grande	62	59	3	0
FURG - Universidade Federal do Rio Grande	41	41	1	0
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	153	142	11	0
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	21	18	3	0
UFPR - Universidade Federal do Paraná	179	156	20	2
UFPR - Universidade Federal do Paraná	53	53	0	0
UFPA - Universidade Federal do Pará	53	42	11	0
UFPA - Universidade Federal do Pará	69	49	20	0
UFPA - Universidade Federal do Pará	47	37	10	0
UFPA - Universidade Federal do Pará	53	48	5	0
Ufopa - Universidade Federal Oeste do Para	34	34	0	0
UFMA - Universidade Federal do Maranhão	30	30	0	0
UFMA - Universidade Federal do Maranhão	15	13	2	0
UFMA - Universidade Federal do Maranhão	20	20	0	0
Unirio - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	38	37	1	0
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	119	65	53	1
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	76	68	8	0
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná	20	10	10	0
UNIT-SE - Universidade Tiradentes	19	16	3	0
USF - Universidade São Francisco	37	30	7	0
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	34	30	4	0

TABELA 11 – Quantitativo de Projetos de Pesquisa cadastrados pelos PPGEs – Plataforma Sucupira – dados do envio (2022)

				(conclusão)
Universidade	Projetos	Andamento	Concluído	Desativado
URCA - Universidade Regional do Cariri	39	33	6	0
FURB - Universidade Regional de Blumenau	54	27	27	0
Uninove - Universidade Nove de Julho	18	14	4	0
Uninove - Universidade Nove de Julho	17	14	3	0
Total	9.656	8.300	1.354	18

Fonte: Elaborada pela autora a partir da coleta na Plataforma Sucupira – dados do envio (2022).

Total de projetos cadastrados: 9.656	Total de projetos concluídos: 1.354
Total de projetos em andamento: 8.300	Total de projetos desativados: 18

**APÊNDICE J – NÚMERO DE PESQUISADORES E CATEGORIAS DOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – BRASIL – 2022**

TABELA 12 – Número de docentes permanentes, colaboradores e visitantes – PPGes – Brasil (2022)

(continua)

Universidade	Docentes	Permanentes	Colaboradores	Visitantes
CFEET - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	18	15	3	0
CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	14	13	1	0
UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo	11	11	3	0
Uninter - Centro Universitário Internacional	11	11	3	0
Unisal - Centro Universitário Salesiano de São Paulo	9	9	0	0
FacMais – Faculdade de Inhumas	10	10	0	0
UPF - Fundação Universidade de Passo Fundo	13	11	2	0
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	14	12	2	0
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	18	16	2	0
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	26	21	5	0
UFRR - Fundação Universidade Federal de Roraima	18	14	4	0
FUFSE - Fundação Universidade Federal de Sergipe	29	28	1	0
Unipampa - Fundação Universidade Federal do Pampa	14	12	2	0
Unipampa - Fundação Universidade Federal do Pampa	14	14		0
FUFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí	26	24	2	0
UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins	10	9	1	0
UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins	13	10	3	0
IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	14	12	2	0
IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	16	0	0	0
IFRN - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	22	19	3	0
IFTM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	0	0	0	0
IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	0	0	0	0
PUC Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas	10	10	0	0
PUC Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás	23	20	3	0
PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	16	13	3	0
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	12	10	2	0
	14	12	2	0
	12	12		0
	14	14		0
PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná	16	15	1	0

TABELA 12 – Número de docentes permanentes, colaboradores e visitantes – PPGs – Brasil (2022)

(continuação)

Universidade	Docentes	Permanentes	Colaboradores	Visitantes
PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	18	14	4	0
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	14	11	3	0
UNIARP - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	14	12	1	0
UCB - Universidade Católica de Brasília	13	11	2	0
UCP/RJ - Universidade Católica de Petrópolis	13	13	0	0
Unisantos - Universidade Católica de Santos	10	10	0	0
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco	11	11	0	0
Unicid - Universidade Cidade de São Paulo	14	13	1	0
Unicid - Universidade Cidade de São Paulo	15	15	0	0
unochapecó - Universidade Comunitária da Região de Chapecó	11	10	1	0
Univille - Universidade da Região de Joinville	12	12	0	0
Uniara - Universidade de Araraquara	12	11	1	0
UnB - Universidade de Brasília	29	26	2	1
UnB - Universidade de Brasília	45	37	8	0
UCS - Universidade de Caxias do Sul	30	24	4	2
UPE - Universidade de Pernambuco	22	18	4	0
UPE - Universidade de Pernambuco	17	16	1	0
Unisc - Universidade Santa Cruz	13	10	3	0
USP - Universidade de São Paulo	15	11	4	0
USP - Universidade de São Paulo	140	95	45	0
USP/RP - Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto	22	16	6	0
Uniso - Universidade de Sorocaba	14	12	2	0
Unitau - Universidade de Taubaté	18	14	4	0
Uniupe - Universidade de Uberaba	13	13	0	0
Uniupe - Universidade de Uberaba	12	12	0	0
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	23	20	3	0
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	39	33	6	0
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	20	18	2	0
UNEB - Universidade do Estado da Bahia	29	21	6	2
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso	26	22	4	0
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais	22	22	0	0
Udesc - Universidade do Estado de Santa Catarina	31	26	5	0
UEA - Universidade do Estado do Amazonas	16	14	2	0
UEPA - Universidade do Estado do Pará	19	18	1	0
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	18	16	2	0
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	31	24	6	1

TABELA 12 – Número de docentes permanentes, colaboradores e visitantes – PPGes – Brasil (2022)

(continuação)

Universidade	Docentes	Permanentes	Colaboradores	Visitantes
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	49	42	7	0
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	22	16	6	0
Unesc - Universidade do Extremo Sul Catarinense	14	14	0	0
Unoesc - Universidade do Oeste de Santa Catarina	13	12	1	0
Unoeste - Universidade do Oeste Paulista	11	10	1	0
Uniplac/SC - Universidade do Planalto Catarinense	09	9	0	0
Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina	14	10	4	0
Univali - Universidade do Vale do Itajaí	17	11	6	0
Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	12	8	4	0
Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	23	19	4	0
Univas - Universidade do Vale do Sapucaí	18	15	3	0
Unesa - Universidade Estácio de Sá	20	18	2	0
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba	17	15	2	0
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas	40	34	6	0
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas	139	100	19	20
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana	31	28	3	0
UEG - Universidade Estadual de Goiás	14	10	4	0
UEL - Universidade Estadual de Londrina	28	28	0	0
UEM - Universidade Estadual de Maringá	39	32	6	1
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	17	15	2	0
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	24	23	1	0
Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros	21	16	5	0
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa	29	27	2	0
UERR - Universidade Estadual de Roraima	13	13		0
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz	19	18	1	0
UECE - Universidade Estadual do Ceará	14	13	1	0
UECE - Universidade Estadual do Ceará	34	30	4	0
Unicentro - Universidade Estadual do Centro-Oeste	25	22	3	0
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão	25	20	5	0
UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná	20	17	3	0
Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	24	21	3	0
Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	18	15	3	0
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	22	15	7	0

TABELA 12 – Número de docentes permanentes, colaboradores e visitantes – PPGes – Brasil (2022)

(continuação)

Universidade	Docentes	Permanentes	Colaboradores	Visitantes
UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	33	32	1	0
Unesp-ARAR - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	27	21	2	4
Unesp-ARAR - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	36	30	6	0
Unesp-MAR - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	46	40	6	0
Unesp-PP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	122	103	18	1
Unesp-PP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	29	25	4	0
Unesp-RC - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	26	21	5	0
UFBA - Universidade Federal da Bahia	23	18	5	0
UFBA - Universidade Federal da Bahia	63	54	9	0
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul	20	15	5	0
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul	19	12	7	0
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados	24	23	0	1
UFPB-JP - Universidade Federal da Paraíba	43	37	6	0
UFPB-JP - Universidade Federal da Paraíba	20	14	6	0
UFAL - Universidade Federal de Alagoas	39	37	1	1
UFCEG - Universidade Federal de Campina Grande	20	17	3	0
Unifal MG - Universidade Federal de Alfenas	22	19	3	0
UFCAT - Universidade Federal de Catalão	18	18	0	0
UFG - Universidade Federal de Goiás	30	24	6	0
UFJ - Universidade Federal de Jataí	22	20	2	0
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	51	45	6	0
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	64	44	20	0
UFLA - Universidade Federal de Lavras	22	19	3	0
UFMT -Universidade Federal de Mato Grosso	42	38	3	1
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso	19	18	1	0
UFOP - Universidade Ouro Preto	29	22	4	3
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas	34	30	4	0
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	62	56	6	0
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	0	0	0	0
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	16	13	3	0
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	95	78	17	0
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	93	79	14	0
UNIR - Universidade Federal de Rondônia	13	12	1	0
UNIR - Universidade Federal de Rondônia	18	14	4	0
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	50	42	8	0

TABELA 12 – Número de docentes permanentes, colaboradores e visitantes – PPGes – Brasil (2022)

(continuação)

Universidade	Docentes	Permanentes	Colaboradores	Visitantes
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	40	40	0	0
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	21	20	1	0
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	71	64	7	0
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	24	24	0	0
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	19	16	3	0
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	28	22	6	0
UFSJ - Universidade Federal de São João Del-Rei	16	12	3	1
Unifesp - Universidade Federal de São Paulo	36	35	0	1
UFU - Universidade Federal de Uberlândia	63	55	8	0
UFV - Universidade Federal de Viçosa	22	18	4	0
Unifap - Universidade Federal do Amapá	21	15	5	1
UFAC - Universidade Federal do Acre	16	10	5	1
UFC - Universidade Federal do Ceará	80	65	15	0
UFC - Universidade Federal do Ceará	15	14	1	0
UFAM - Universidade Federal do Amazonas	31	25	5	1
USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul	15	14	1	0
Umesp - Universidade Metodista de São Paulo	12	10	2	0
Unimep - Universidade Metodista de Piracicaba	11	9	2	0
Ulbra - Universidade Luterana do Brasil	17	14	3	0
Unisalle - Universidade La Salle	19	14	3	2
UNIB - Universidade Ibirapuera	16	16	0	0
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	35	29	6	0
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	38	36	2	0
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco	16	14	2	0
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco	11	11	0	0
UFF - Universidade Federal Fluminense	50	47	3	0
UFVJM - Universidade Federal Dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	31	29	2	0
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro	18	18	0	0
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	74	69	4	1
Unijuí - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	20	14	5	1
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	60	52	7	1
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	5	14	5	0
FURG - Universidade Federal do Rio Grande	21	19	2	2
FURG - Universidade Federal do Rio Grande	22	19	3	1
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	48	42	5	1

TABELA 12 – Número de docentes permanentes, colaboradores e visitantes – PPGes – Brasil (2022)

(conclusão)				
Universidade	Docentes	Permanentes	Colaboradores	Visitantes
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	20	17	3	0
UFPR - Universidade Federal do Paraná	100	86	14	0
UFPR - Universidade Federal do Paraná	30	30	0	0
UFPA - Universidade Federal do Pará	28	25	3	0
UFPA - Universidade Federal do Pará	28	24	2	2
UFPA - Universidade Federal do Pará	27	21	5	1
UFPA - Universidade Federal do Pará	39	35	4	0
UFOPA - Universidade Federal Oeste do Para	27	21	6	0
UFMA - Universidade Federal do Maranhão	22	22	0	0
UFMA - Universidade Federal do Maranhão	16	16	0	0
UFMA - Universidade Federal do Maranhão	30	25	5	0
Unirio - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	29	26	3	0
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	42	36	6	0
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	28	23	5	0
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná	11	10	1	0
UNIT-SE - Universidade Tiradentes	10	9	1	0
USF - Universidade São Francisco	13	12	1	0
URI - Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai E Das Missões	17	14	3	0
URCA - Universidade Regional Do Cariri	16	14	2	0
FURB - Universidade Regional De Blumenau	18	17	1	0
Uninove - Universidade Nove De Julho	13	13	0	0
Uninove - Universidade Nove De Julho	17	14	3	0
Nº Total	4.991	4.250	685	52

Fonte: Elaborada pela autora a partir da coleta na Plataforma Sucupira – dados do envio (2022).