



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marcia Araújo Ribeiro Lima

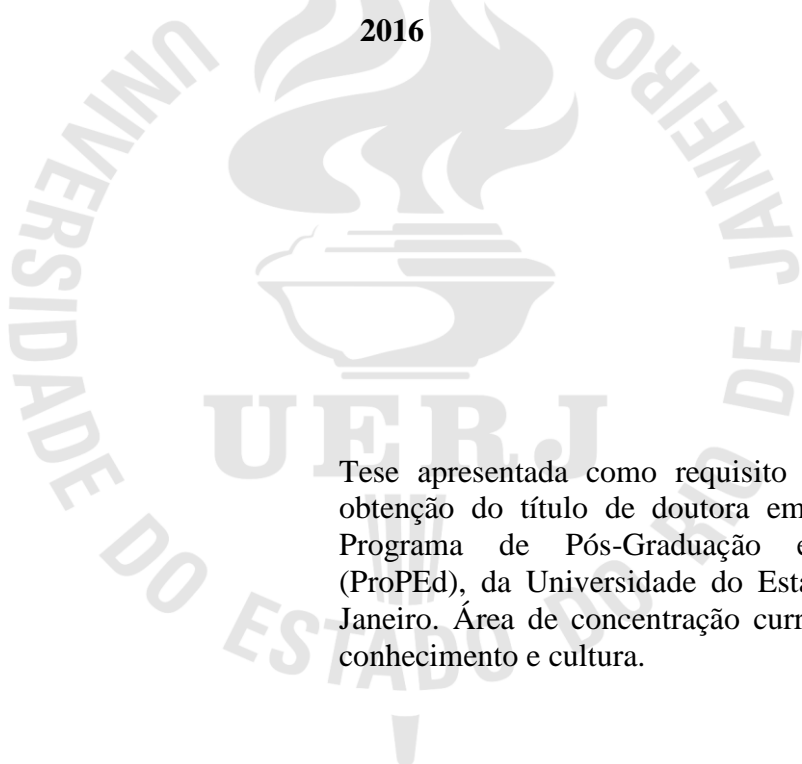
**Perspectivas e percursos teórico–metodológicos nas pesquisas sobre
*Educação de Jovens e Adultos. Análises de publicações na Revista Brasileira
de Estudos Pedagógicos - 1980 a 2016***

Rio de Janeiro

2019

Marcia Araújo Ribeiro Lima

Perspectivas e percursos teórico–metodológicos nas pesquisas sobre *Educação de Jovens e Adultos*. Análises de publicações na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* - 1980 a 2016



Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Siomara Borba

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L732 Lima, Marcia Araújo Ribeiro.
Perspectivas e percursos teórico–metodológicos nas pesquisas sobre
Educação de Jovens e Adultos. Análises de publicações na Revista Brasileira de
Estudos Pedagógicos - 1980 a 2016 / Marcia Araújo Ribeiro Lima. – 2019.
304 f.

Orientadora: Siomara Borba.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Periódicos Brasileiros – Teses. 3. Educação de
Jovens e Adultos – Teses. I. Borba, Siomara. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcia Araújo Ribeiro Lima

Perspectivas e percursos teóricos–metodológicos nas pesquisas sobre *Educação de Jovens e Adultos*. Análises de publicações na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* - 1980 a 2016

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a. Siomara Borba (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr^a. Jane Paiva
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr^a Marcia Soares de Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof. Dr^a. Laélia Carmelita Portela Moreira
Universidade Estácio de Sá – UNESA

Rio de Janeiro
2019

DEDICATÓRIA

A minha mãe, D. Gilda Maria de Araújo que como leitora do mundo foi exemplo e referência de mulher guerreira em minha vida (*in memoriam*)

A Nivaldo Lima Santos Filho, esposo, companheiro e amigo, com carinho, amor e imensa gratidão pela paciência, solidariedade e cuidado.

Aos meus filhos Marcelle e Álefe Calebe, pela certeza e esperança no amor e na vida.

Ao meu irmão Gilvan Araújo Ribeiro pela solidariedade paciência e parceria.

Aos sujeitos jovens, adultos e idosos que habitam o Brasil.

Aos pesquisadores da educação em geral.

AGRADECIMENTOS

As reflexões, ideias e análises que apresento neste texto vêm sendo construídas há quase 30 anos quando me tornei professora. Durante os últimos seis anos, foram muitos os desafios, as dúvidas e as incertezas de permanecer no Rio de Janeiro ou retornar à minha amada Juazeiro-Ba, ao meu sertão baiano/pernambucano, Juazeiro-Ba/Petrolina-Pe. Durante parte desse tempo, após conclusão do mestrado na FFP/UERJ, dediquei-me aos estudos e às discussões teórico-metodológicas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia e Metodologia das Ciências (*Episteme*), coordenado pela professora Siomara Borba e no GP Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos, coordenado pela professora Jane Paiva. Essas inserções me possibilitaram reflexões teóricas, desconstruções metodológicas, reconstruções epistemológicas, debates e aprendizados educativos que me ajudaram a compreender melhor a realidade da educação na pesquisa educacional brasileira e na Educação de Jovens e Adultos em seus diversificados, conceitos, paradigmas, análises e epistemologias.

Ao concluirmos um trabalho de pesquisa, acumulamos com ele muitas dívidas de gratidão, de afetos, de cumplicidades. Para a realização deste trabalho, pude contar com a colaboração, o carinho, a amizade e a solidariedade de professores, amigos, alunos e colegas de pesquisa que comigo desfrutaram o saborear da construção do conhecimento e da descoberta de caminhos de pesquisa. Por isso, não podemos deixar de agradecer.

Agradeço a Deus porque até aqui tem me sustentado.

Agradeço à minha querida orientadora, professora Siomara Borba, obrigada pelo carinho, pelo incentivo, pela paciência, humanidade e solidariedade para comigo. Destaco o meu respeito e admiração pelo rigor em suas orientações, apreciações e no ensinamento constante da prática da pesquisa e da docência no compromisso com a pesquisa científica educacional.

Aos colegas do grupo de Pesquisa *Episteme*, que me receberam com uma carinhosa acolhida; meu eterno agradecimento pelo compartilhar dos estudos e das pesquisas nas reuniões de estudos.

Agradeço à professora Jane Paiva e aos colegas Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos, por terem me recebido e acolhido com tanto carinho, confiança e alegria. Tenho aprendido muito com todos vocês, com os diálogos, as manifestações políticas, com as comemorações, com os festejos e os silêncios, com as

chegadas e despedidas de colegas vindos de outros países e das diversificadas regiões do Brasil.

Agradeço à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), que abre as portas para nos incluir e nos possibilitar materializar o direito de cursar Doutorado em uma das mais conceituadas instituições de graduação e de pós-graduação em educação no Brasil.

Aos funcionários da Secretaria do ProPEd, pela gentileza no atendimento e pela clareza nas orientações em geral.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que me disponibilizou dois anos de bolsa de estudos, recurso que foi de grande valia no fomento de minha pesquisa.

À professora Marcia Soares de Alvarenga, o meu eterno agradecimento e reconhecimento por ter acreditado na minha capacidade de cursar a pós-graduação, compartilhando sua preciosa orientação no trabalho de pesquisa de dissertação do mestrado que realizei no IF-SERTÃO Pernambucano, campus Petrolina-PE.

Aos professores Sônia Câmara e Jorge Antonio Rangel (Fidel), colegas de docência na FFP/UERJ e amigos conquistados durante os quatro anos em que fiz parte da instituição estudando no mestrado e na docência em EJA na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), em São Gonçalo-RJ. Agradeço-lhes o incentivo, o carinho e a solidariedade.

Aos professores Osmar Fávero e Elionaldo Fernandes Julião pela acolhida solidária na disciplina EJA do programa de Pós Graduação em Educação da UFF, o meu abraço fraterno.

À querida amiga professora Yolanda de Almeida, pela revisão deste trabalho.

Às queridas Rosângela Gonçalves e Adeilda Ana pela alegria proporcionada com suas presenças na minha defesa de tese.

Ao companheiro, marido e amigo Nivaldo Lima Santos Filho, pelo incentivo, pelo amor, pela esperança, pela fé e pelo compartilhar dos sonhos e das lutas por dias melhores. Aos meus filhos Marcelle e Álefe Calebe, que me fortalecem nessa caminhada.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que me oportunizou esses estudos, pela resistência de seus professores e dirigentes, reitores e pró-reitores, coordenadores e chefes de departamentos, que demonstram compromisso, cuidado com os estudantes, conhecimento e competência em suas práticas de gestão e de docência.

Como um investigador no seu laboratório, sou o primeiro espectador das sugestões possíveis arrancadas à matéria. Provoco aos seus recursos expressivos até se, ao princípio, não tenho uma ideia clara do que me disponho a fazer. É trabalhando que formulo o meu pensamento; e dessa luta entre o que quero e a realidade da matéria nasce um equilíbrio de tensões.

Antoni Tàpies – A prática da arte

RESUMO

LIMA, Marcia Araújo Ribeiro. **Perspectivas e percursos teórico–metodológicos nas pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos. Análises de publicações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - 1980 a 2016.** 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Este trabalho tem como temática perspectivas e percursos teórico–metodológicos nas pesquisas sobre *Educação de Jovens e Adultos*. Análises de publicações na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* - 1980 a 2016. A pergunta de partida é a seguinte: Quais perspectivas e percursos teórico-metodológicos aparecem nas pesquisas sobre *EJA* publicadas no periódico *RBEP*, no período 1980 - 2016? Na fase inicial, o objetivo foi mapear pesquisas sobre a *EJA*. Nesse primeiro momento, foi realizada uma pesquisa exploratória e aleatória em uma lista de 24 periódicos Capes *Qualis* A1, A2 e B1, a fim de, a partir do conteúdo dessas publicações, identificar as discussões sobre a temática *Educação de Jovens e Adultos* e construir uma nova lista de descritores para ampliar e robustecer as buscas no periódico *RBEP*, considerando o período 1980 – 2016. Após essa etapa, procedeu-se a um segundo levantamento, um estudo bibliográfico-documental, que possibilitou selecionar e mapear, a partir dos descritores *Educação de Adultos*, *Educação de Jovens e Adultos*, *Alfabetização de Jovens e Adultos*, *Mobral Suplência e Supletivo*, *Educação Popular*, *Educação Permanente*, *Direito à Educação*, *Aprender ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida*, 43 artigos, 36 *online* e 7 impressos. Os 43 artigos foram analisados a partir dos descritores, considerando-se as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos das pesquisas, tendo como fundamentação teórica as análises de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (2010), Florestan Fernandes (2004), Michel Thiollent (1987), Miriam Limoeiro Cardoso (1976), entre outros, buscando compreender como os pesquisadores da área da *EJA* têm operado com suas perspectivas teórico-metodológicas nas pesquisas desenvolvidas e publicadas no periódico *RBEP*, de 1980-2016. Nas análises empreendidas, observa-se, a partir dos descritores: *Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos*; *Alfabetização de Jovens e Adultos*; *Suplência, Supletivo e Mobral*; *Educação Popular e Aprender por Toda Vida*; *Direito à Educação* uma igualdade na qualidade metodológica das pesquisas registradas nos artigos selecionados. Mesmo tendo suas características diferenciadas no que diz respeito às temáticas e às suas diferentes abordagens, todos os artigos apresentam em seus resumos e no corpo dos textos completos, indicações de pesquisas qualitativas, em sua maioria instrumentalizadas por técnicas de abordagem etnográficas, por aplicação de questionários, pelo empreendimento de entrevistas dirigidas e semidirigidas, pelo trabalho de estado da arte, de estado do conhecimento, de revisão de literatura, de construção e de estudo de memoriais, de análise de narrativas orais, de registros de experiências e de técnicas de diários de campo entre outras técnicas e abordagens próprias das pesquisas qualitativas. Essa identificação possibilitou concluir, mediante quadro teórico da pesquisa, que a maioria dos 43 artigos se configura pesquisas classificadas como trabalhos empíricos porque apresentam dados estatísticos ou dados de pesquisa já realizadas por outros pesquisadores, mas com pouca análise e pouca ou nenhuma teorização. Esses artigos têm características de textos descritivos no que se refere ao nível de abordagem e de abstração do pesquisador porque registram somente a compreensão do autor em suas práticas de estudos e debates e em relatos de suas próprias experiências em trabalhos de sala de aula e de concepções formuladas por estudantes da *EJA*. São trabalhos em que os autores se ocupam em apresentar resultados de vivências e experiências com estudantes, bem como resultados de análise documental, de estudos e debates e de algumas revisões de literatura.

Palavras-chave: Perspectivas teórico-metodológicas. Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

ABSTRACT

LIMA, Marcia Araújo Ribeiro. **Theoretical methodological perspective and course in the researches about Youth and Adults Education. Analysis of the papers published in the Brazilian Magazine of Pedagogical Studies – 1980 to 2016.** 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This work has as thematic the theoretical methodological perspective and course in the researches about *Youth and Adults Education*. Analysis of the papers published in the *Brazilian Magazine of Pedagogical Studies* – 1980 to 2016. The main question is: Which theoretical and methodological perspectives and courses in the *YAE* published at the periodic *BMPS*, at the period of 1980 - 2016? In the beginning, the objective was to map researches about the *YAE*. At this first moment, was realized an exploratory and random research in 24 periodic *Capas Qualis* A1, A2 and B1 list, in the aim of, starting with the content of this publications, identify the discussions about the thematic *Youth and Adults Education* and build a new list of descriptors to increase and enhance the search at the periodic *BMPS*, considering the period 1980 – 2016. After this step, was made a second uplift, a bibliographical documental study, which has made possible to select and to map, from the descriptors *Adults Education, Youth and Adults Education, Youth and Adults Literacy, Mobral Substitution, Popular Education, Permanent Education, Right to Education, Learn throughout life and Learning throughout life*, 43 papers, 36 online and 7 printed. The 43 papers were analyzed from the descriptors, taking in consideration theoretical methodological perspectives and courses of the research, having as a theoretical fundament the analysis of Pierre Boudieu, Jean-Claude Chamboredon and Jean-Claude Passeron (2010), Florestan Fernandes (2004), Michel Thiollent (1987), Miriam Limoeiro Cardoso (1976), and others, searching the comprehension of how the researchers of *YAE* has been operating with their theoretical methodological perspectives at the researches developed and published in the period *BMPS*, from 1980 to 2016. In the follow analysis, it is observed, from the descriptors: *Adults Education and Youth and Adults Education; Youth and Adults Literacy; Mobral Substitution; Popular Education and Learn throughout life; Right to Education* the same methodological quality in the recorded researches in the selected papers. Even with different features concerning the thematic and the different approaches, all the papers present in the resumes and in their full text, indications of qualitative researches, in their majority instrumentalized by ethnographic approach techniques, by application of quizzes, by directed interviews, a literature review, of construction and field diary techniques, and other techniques and own approaches from qualitative researches. This identification made possible to conclude, upon a theoretical framework of the research, that the majority of the 43 papers are classified as empiric works because they present statistics data or other researcher's data, but with little analysis or little or none theorizing. Those papers has the features of descriptive texts in the level of approach and of the researcher's abstraction because they register only the author's comprehension in their study practices and debates and their own experiences in the classroom and of conceptions formed by *YAE* students. Works in which the authors concern showing results of their experiences with students, as well as the documental analysis results, of studies and debates and some review of literature.

Key words: Theoretical methodological perspectives, Youth and Adults Education. Brazilian Magazine of Pedagogical Studies (BMPS)

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANDE	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CCJC	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CES	Centro de Ensino Superior
Cesgranrio	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CFE	Conselho Federal de Educação
CIERS	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
Conae	Conferência Nacional de Educação
CONEPE	Conferência Estadual Popular de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Confintea	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
CREFAL	Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caraíbas
CRPEs	Centros Regionais de Pesquisa

Cruzada ABC	Cruzada de Ação Básica Cristã
DDIP	Departamento de Documentação e Informação Pedagógica
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DEPE	Departamento de Pesquisa Educacional
DEPS	Departamento de Pesquisa Social
DSU	Departamento de Ensino Supletivo
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Episteme	Estudo e Pesquisa em Epistemologia e Metodologia das Ciências
ERUM	Escola Rural de Massaroca
ETD	Educação Temática Digital
FCC	Fundação Carlos Chagas
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF SERTÃO-PE	Instituto Federal do Sertão de Pernambuco
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEA	Instituto Estadual do Ambiente
INED	Instituto Nacional de Educação a Distância
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAO	Liceu de Artes e Ofícios
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MES	Ministério de Educação e Saúde
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não Governamentais
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
PAF/MOBRAL	Programa de Alfabetização Funcional do Movimento Brasileiro de Alfabetização
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PBDCT	Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PDTJ	Partido Democrático Trabalhista
PEA	Programa de Educação de Adultos
PFL	Partido da Frente Liberal
Pibiac	Projeto de Iniciação Artístico-Cultural
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Perfil de Pessoal das Estatais
PPS	Partido Popular Socialista
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEs	Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade
Proeja	Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica

RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SBPC	Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência
ScieELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESI	Serviço Nacional da Indústria
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNEA	Serviço Nacional da Educação de Adultos
SUPLAN/IBDF	Subsecretaria de Planejamento e Orçamento / Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal
TEJA	Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesa	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Federal de São Paulo
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA: PERSPECTIVAS E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	20
1.1	Sobre os Centros de Pesquisa	32
1.2	Sobre a formação de pesquisadores e a instalação da pós-graduação “<i>stricto sensu</i>” no Brasil	40
1.3	Sobre a pesquisa educacional no contexto de redemocratização do Brasil a partir de 1980: fundamentos e perspectivas filosóficas e sociológicas com forte influência das vertentes marxistas, das teorias de conflito e da reprodução e em estudos das carências socioculturais	44
1.4	Sobre a comunicação e a divulgação científica na pesquisa educacional	51
1.5	A educação compreendida como ciência na pesquisa educacional	53
1.6	Sobre a intensificação da pesquisa educacional no Brasil a partir de 1980	54
1.7	Sobre a centralidade das questões teórico-metodológicas na pesquisa educacional	57
1.8	Sobre as características qualitativas na pesquisa educacional	61
1.9	Sobre a <i>Educação de Adultos</i> e a <i>Educação de Jovens e Adultos</i> na pesquisa educacional	69
1.10	Sobre a escrita do capítulo 01: algumas conclusões reflexivas	71
2	O TERMO EDUCAÇÃO DE ADULTOS (EDA): REGISTROS INICIAIS	76
3	A ORIGEM DO TERMO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS (EDA) PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	95
3.1	A EJA na perspectiva do <i>direito à educação</i>: o aporte legal e democrático	114
3.2	<i>Educação e aprendizado ao longo da vida</i>: novo conceito de EJA construído e cunhado de forma coletiva	130
3.3	As fontes analisadas, a historiografia da EJA e a alfabetização das classes populares entre duas visões: a supletiva, compensatória e a popular, progressista, conscientizadora e libertadora	141
3.4	Tecendo algumas considerações (in)conclusivas	154
3.5	Retomando as reflexões iniciais sobre as origens do termo EJA	155
4	A PESQUISA EM PERIÓDICOS: QUESTÕES METODOLÓGICAS	157

4.1	Definindo o tipo de pesquisa empreendida no estudo	157
4.2	A pesquisa qualitativa em educação	158
4.3	Pesquisa bibliográfica-documental	162
4.4	A pesquisa em periódicos: os periódicos científicos em um breve contexto histórico	165
4.5	Importância dos periódicos na pesquisa científica	167
4.6	O periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	169
4.7	Etapas da pesquisa procedimentos, levantamentos de dados, buscas, leituras, resumos e mapeamentos de artigos sobre a <i>Educação de Jovens e Adultos (EJA)</i>	174
4.7.1	<u>Primeiro e segundo levantamentos: Periódicos online e em diversificadas fontes impressas</u>	174
4.7.2	<u>Terceira etapa: pesquisa no periódico RBEP</u>	175
4.7.3	<u>Contribuições teórico-metodológicas iniciais do campo teórico do marxismo para o trabalho investigativo</u>	176
5	EPISTEMOLOGIA, TEORIA E MÉTODO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: UM ESTUDO REFLEXIVO	179
6	A EJA NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP): O QUE OS ARTIGOS REGISTRAM SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? UM ESTUDO EMPÍRICO	210
	REFLEXÕES CONCLUSIVAS	237
	REFERÊNCIAS	244
	APÊNDICE – Resumos dos 43 artigos sobre pesquisas em <i>EJA</i> publicadas no periódico <i>RBEP</i> registrados por descritores e por data de publicação	256

INTRODUÇÃO

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped), o contexto e a inserção no Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia e Metodologia das Ciências (*Episteme*)

A temática *Educação de Jovens e Adultos* tem tido destaque, tanto na minha atuação profissional quanto em termos de minha formação acadêmica. Profissionalmente, atuei, no período de 1989 - 1992, no curso Normal Médio da cidade de Petrolina-PE e depois, em 1995, ingressei no Ensino Fundamental da Escola Rural de Massaroca (Erum) em Juazeiro-BA. Foi como gestora e docente da Erum que foi iniciada minha inserção e busca pela pesquisa na *EJA*.

Mediante esse interesse, passei a fazer cursos de Especialização nessa temática. Em 2011, ingressei no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na linha de pesquisa Educação, Políticas e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores (FFP/Uerj). Em 2013, apresentei a dissertação intitulada “Desigualdades Sociais nas Concepções de Professores e Estudantes do Proeja no IF SERTÃO-PE”.

Após a conclusão do Mestrado, continuei a discutir a temática da *Educação de Jovens e Adultos*, participando do grupo de pesquisa Aprendizado ao Longo da Vida, sujeitos, políticas e processos educativos, coordenado pela Prof^a. Jane Paiva, do Programa de Pós-graduação em Educação (UERJ).

No contexto da discussão sobre a *Educação de Jovens e Adultos*, ingressei no curso de Doutorado, na linha de pesquisa Currículo: sujeitos conhecimento e cultura, no grupo de pesquisa intitulado Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia e Metodologia das Ciências (*Episteme*) coordenado pela Prof^a Siomara Borba.

Participei dos debates realizados nesse grupo, debates voltados para a investigação sobre a prática da pesquisa educacional, em duas dimensões, a saber, as dimensões político-ideológicas e teórico-metodológicas, e tendo como fonte de pesquisa os debates sobre pesquisa educacional apresentados em artigos publicados nos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Inep) e *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas, SP), a pesquisa sobre a *Educação de Jovens e Adultos* começou a ser construída.

Na referida trajetória, deflagrou-se a temática registrada para este estudo onde o interesse pelas perspectivas e pelos percursos teórico-metodológicos nas pesquisas sobre *EJA* publicadas no periódico *RBEP*, no período de 1980 até 2016, apresentou-se mediado por

exercícios de pensamento gerados no referido movimento de estudos e pesquisa. Nesse movimento, os referidos exercícios de pensamento foram viabilizando confiabilidade e familiaridade nas reflexões acerca da temática e, mediante as reflexões construídas acerca das questões teórico-metodológicas dos artigos já estudados, a temática planejada foi ficando mais e mais próxima e familiar. Dessa forma, fui me dando conta do estado atual do conhecimento sobre *EJA* no contexto das pesquisas publicadas nos referidos períodos.

Partindo desse interesse, foi construída a seguinte questão de pesquisa: Quais as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos aparecem nas pesquisas sobre *EJA* publicadas na forma de artigos no periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no período de 1980 até 2016?

Ao apresentar essa questão de pesquisa, este estudo objetivou não só mapear as pesquisas já realizadas e sistematizar essa produção científica, identificando as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos que orientaram as pesquisas científicas sobre *EJA* no período 1980-2016, bem como analisar as perspectivas teórico-metodológicas dominantes, assinalando, registrando as facetas sobre as quais essa prática educativa vem sendo analisada, sinalizando possíveis lacunas e restrições na pesquisa em *EJA*, identificando experiências inovadoras na prática investigativa e reconhecendo as contribuições das pesquisas na *EJA* para o conhecimento científico, para a educação e para a constituição e ampliação de novas propostas nessa área educativa.

Com base nos objetivos dessa pesquisa, entendo que a realização desse tipo de balanço pode contribuir para a consolidação do campo teórico e da área de conhecimento da *EJA*, ao analisar estudos já publicados sobre a *EJA* e, também, ao colaborar para a formação de um banco de dados a ser consultado sobre as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos e sobre os avanços crescentes das pesquisas a respeito da *EJA*.

Assinalamos que o levantamento dos artigos sobre a *EJA*, já realizado, indicou uma pequena existência de estudos bibliográfico-documentais no campo da *EJA*. Nessa indicação, destaca-se uma recente publicação das autoras Fabiana Marini Braga e Jarina Rodrigues Fernandes (2015) sobre a temática, intitulada “Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base ScieELO (2010-2014)”, que apresenta pesquisa bibliográfica sobre temas, abordagens e proposições de 79 artigos referentes à *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* disponíveis na base ScieELO, no período de 2010-2014.

A referida publicação difere da pesquisa ora empreendida porque, mesmo as autoras definindo os descritores *Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos*, não fazem a análise das questões teórico-metodológicas das pesquisas realizadas pelos pesquisadores da

EJA, nos 79 artigos selecionados. A preocupação das autoras foi acompanhar o crescimento do debate sobre a *Educação de Jovens e Adultos* e, nesse sentido, as autoras construíram tabelas e quadros para apresentar um panorama referente à incidência de artigos e o crescimento contínuo dos números de publicações com a temáticas *EDA* e *EJA*, na base *SciELO*, no recorte temporal de 2010 até 2014. Este trabalho reforça a relevância de estudos que realizem um balanço e um mapeamento da pesquisa sobre a *EJA*, na medida em que esses estudos permitem identificar e oferecem elementos para examinar o conhecimento já elaborado sobre a *EJA*.

No caso da nossa pesquisa, esse mapeamento nos permitiu apresentar e analisar as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos escolhidos pelos autores dos artigos e registrar os enfoques e os temas mais pesquisados durante o período de 1980 a 2016. Esses objetivos foram definidos, considerando a realização de um estudo bibliográfico-documental que favorece a ampliação de pesquisas e questões/discussões nesse contexto e que permite destacar os caminhos teórico-metodológicos que vêm sendo construídos na pesquisa sobre *EJA* e quais aspectos vêm sendo abordados em detrimento de outros.

Justificando o recorte temporal da temática e apresentando os capítulos trabalhados

A opção pelo período 1986-2016, como recorte temporal desta pesquisa, foi resultado dos estudos sobre a origem do termo *EJA* na bibliografia especializada. Neste estudo, foi identificado que o termo *EJA* começou a ser mencionado e discutido na problemática da *Educação de Adultos* a partir de 1980, quando os sujeitos jovens passaram a ser reconhecidos nos fundamentos filosóficos, políticos e legais dessa prática educativa. Destacamos que a década de 1990 foi a década em que se identificou um maior número de publicações com esse termo nos artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, fonte da nossa pesquisa.

Considerando o contexto social, mais amplo, esse período é atravessado pelo início das discussões acerca da redemocratização da sociedade brasileira em 1980, após um longo período de ditadura militar. E atentando para o contexto específico da *Educação de Adultos*, esse período é marcado pela consolidação do termo *EJA* na constituição Federal de 1988, aporte legal que alterou a configuração da *EJA* na educação brasileira e foi reforçada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96.

Diante do exposto, o presente trabalho foi organizado em seis capítulos intencionando que sua disposição escrita favoreça a compreensão das informações coletadas, o entendimento

do seu entrelaçamento e a compreensão das descrições e análises do material empírico e das reflexões e estudos sobre a temática proposta.

Desse modo, o primeiro capítulo – *A perspectiva teórico-metodológica da pesquisa educacional brasileira* apresenta o resultado das leituras sobre a temática pesquisa educacional empreendidas nos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* e *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas (FCC) e outras publicações durante os estudos do GP *Episteme*. Ainda que o objetivo principal desse capítulo tenha sido apresentar a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa educacional brasileira, esses estudos conduziram para uma busca pelo aprofundamento da compreensão teórico-metodológica nas pesquisas em *EJA* na *RBEP* no período de 1980-2016.

O segundo capítulo, intitulado *O termo Educação de Adultos (EDA): registros iniciais*, e o terceiro capítulo. *A origem do termo educação de jovens e adultos (EJA): da educação de adultos (EDA) para a educação de jovens e adultos (EJA)* apresentam o investimento de estudos em fontes diversificadas *online* e impressas sobre as temáticas: o termo *Educação de Adultos (EDA)* e a origem do termo *Educação de Jovens e Adultos – EJA: da educação de Adultos para Educação de Jovens e Adultos*, identificando-se que, nos registros publicados pelos pesquisadores, o termo *EJA* é um termo em transição que vem passando por modificações ao longo da história mediante debates, lutas e disputas pela conquista do *direito à educação* pública, gratuita e de qualidade, para todos.

O quarto capítulo – *Questões metodológicas: a pesquisa em periódicos* - descreve as questões metodológicas da pesquisa na prática da pesquisa em periódicos onde se oportuniza a definição do tipo de pesquisa, que foi empreendida neste estudo, a indicação do aporte teórico-metodológico da pesquisa qualitativa em educação como importante abordagem na pesquisa em periódicos e na *EJA*, bem como suas contribuições de instrumentalização nas práticas de pesquisa bibliográfica-documental. Nessa descrição, cabe ressaltar que nosso entendimento sobre documento não se configura fontes que não receberam nenhum tratamento científico, mas documentos científicos que merecem ser estudados e analisados, a partir de um tratamento documental, tendo como exemplo, artigos publicados em periódicos científicos, livros, revistas e outros.

O quinto capítulo – *Epistemologia, teoria e método em Ciências Sociais: um estudo reflexivo* - apresenta uma análise da epistemologia, teoria e método em Ciências Sociais, fundamentada nas formulações teóricas de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean- Claude Passeron (2010) e outros autores, considerando a importância da teoria associada à metodologia nas pesquisas em Ciências Sociais a fim de que se evite um entrave

para o pensamento crítico e criativo do pesquisador. Esse entrave pode acontecer, também, nos casos em que o problema central da investigação não é a ausência de teoria, mas uma articulação frágil entre a teoria adotada como fundamento e as análises realizadas, tendo como consequência o problema da pouca integração entre teoria e os dados na pesquisa.

O sexto e último capítulo, *A EJA no periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): o que os artigos registram sobre a EJA? Um estudo empírico*, analisa e descreve, a partir da visualização de um quadro demonstrativo, os artigos selecionados e apresenta o que as pesquisas registram sobre a EJA a partir das perspectivas e dos percursos teórico-metodológicos indicados pelos pesquisadores nas investigações, buscando compreender como os pesquisadores da área da EJA têm operado com suas perspectivas teórico-metodológicas nas pesquisas desenvolvidas e publicadas no periódico *RBEP de 1980-2016*.

Nessa busca, a pesquisa empírica foi realizada, considerando 43 artigos da *RBEP*, selecionados a partir dos descritores: *Educação de Adultos, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização de Jovens e Adultos, Suplência, Supletivo e Mobral, Educação Popular, Educação Permanente, Direito à Educação, Aprender ao Longo da Vida e Aprendizagem ao longo da vida*. Esse material bibliográfico foi resumido e registrado no apêndice deste trabalho de tese, para ser visualizado e consultado por estudantes, professores e pesquisadores que estudam, trabalham, pesquisam e militam na área da EJA.

1 PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA: PERSPECTIVAS E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os estudos empreendidos nos registros deste capítulo se configuram em uma busca pelo aprofundamento da compreensão teórico-metodológica nas pesquisas em *EJA* no periódico *RBEP*, no período de 1980-2016. Vale ressaltar que nossa preocupação neste capítulo está voltada para os debates sobre a pesquisa educacional, focando as contribuições dos autores que pesquisam essa temática e para podermos compreender as pesquisas em *EJA* publicadas no periódico *RBEP*, nos diversificados contextos do recorte temporal, bem como para refletirmos e apreendermos, de forma mais aprofundada, como conhecemos o objeto nas Ciências Sociais.

Nessa perspectiva, identificamos em estudos sobre a temática pesquisa educacional, em diversificada bibliografia da área, que o registro pioneiro acerca dessa discussão foi o antológico artigo da professora Aparecida Joly Gouveia no número 01 do periódico *Cadernos de Pesquisa* (junho/1971). Naquele artigo, Gouveia (1971) indica que o reconhecimento da importância da pesquisa foi verificado em 1938 quando foi instalado no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), destinado a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos.

Na apresentação do texto, Gouveia (1971) discute a necessidade de melhorar a comunicação entre os Centros de Pesquisa de Educação e apresenta a pesquisa associada à formulação e ao acompanhamento de programas de ação governamental, pesquisa como fonte de esclarecimento para a administração da educação relacionada à oscilação entre os gastos estatais que os governos brasileiros ofereciam à pesquisa em educação e a dificuldade em se pesquisar a fundo, as dimensões de tal oscilação.

No desenvolvimento dos registros no artigo, Gouveia (1971) verificam-se, no contexto da pesquisa educacional no Brasil da época, três tendências: a pesquisa de natureza psicopedagógica, a pesquisa de natureza sociológica e a pesquisa de natureza econômica. Nessa verificação, a autora faz ponderações sobre os riscos de os financiamentos para a pesquisa educacional brasileira serem financiamentos baseados, exclusivamente, em considerações de utilidade prática imediata e riscos de implementação de pesquisas artificiais que não contemplem as reais causas dos fenômenos estudados.

Ampliando esses registros no artigo, Gouveia (1971) faz uma discussão histórica da pesquisa educacional no Brasil, um mapeamento das temáticas e das metodologias mais utilizadas pelos pesquisadores da época; discute as condições institucionais em que as

pesquisas se realizavam, registra concepções sobre a formação dos pesquisadores, sobre o relacionamento entre as pesquisas e as políticas educacionais e sobre o processo educacional de um modo geral.

No texto intitulado “A Pesquisa Educacional no Brasil”, Gouveia (1971) situa a pesquisa em três períodos: O primeiro abrange a década de 1938, inaugurado com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), o segundo com a criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, pelo Inep, em 1950 e o terceiro estendido até o ano de 1971, com a publicação do artigo.

Após situar os períodos estudados, Gouveia (1971) explica que os Centros de Pesquisa, localizados no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul, em São Paulo, em Minas Gerais, na Bahia e em Recife, tinham como objetivo promover pesquisas acerca das condições culturais e escolares, das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, buscando conseguir a elaboração gradual de uma política educacional para o país.

A respeito do primeiro período da pesquisa educacional, Gouveia (1971) detalha que os estudos realizados tinham predominância de natureza psicopedagógica porque os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituíam a preocupação dominante no período histórico de 1940.

Com relação ao segundo período, que foi inaugurado com a criação dos Centros de Pesquisa pelo INEP, em 1956, Gouveia (1971) informa que o noticiário do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), relativo a 1956, divulgava que os tópicos das pesquisas em andamento estavam relacionados à educação e à mobilidade social em São Paulo, às relações de raça no Brasil Meridional, às relações entre o processo de sociabilidade e à estrutura de comunidade em Itapetinga, São Paulo, à estrutura social da escola, às indicações sobre o processo educacional fornecidas pelos estudos de comunidade e à estratificação social no Brasil. A partir dessas indicações, Gouveia (1971) considera que as pesquisas em educação, a partir de 1956, enfatizavam estudos de natureza sociológica e que essa ênfase se estendeu até 1964.

No que diz respeito ao terceiro período, Gouveia (1971) acrescenta que as pesquisas eram esboçadas com predominância de estudos de natureza econômica, incentivados não só por certos organismos prestigiosos da administração federal, mas também por fontes externas de financiamento.

Caracterizando os estudos do terceiro período como pesquisas em recursos humanos, Gouveia (1971) destaca que esses estudos se preocupavam com a educação como

investimento, com os custos da educação, com a escola, com a demanda de profissionais de diferentes níveis, bem como com outros tópicos que sugeriam racionalização dentre outros itens que se configuravam atraentes aos órgãos oficiais de diferentes níveis como, por exemplo, os chamados estudos sobre recursos humanos.

Nesses destaques, Gouveia (1971) apresenta, no decorrer dos registros do corpo do artigo, que a influência da Psicologia, nas pesquisas em educação, tinha como objetivo desenvolver ações interventivas para a melhoria nos resultados escolares e educacionais no Brasil.

Sintetizando as concepções de Gouveia (1971), Osmar Fávero (2012) afirma, no artigo “Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação” publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, que o histórico feito por Aparecida Joly Gouveia foi reproduzido em vários trabalhos posteriores e que, nesse seu artigo, a pesquisadora considerava três fases da pesquisa educacional:

1) desde a instalação do Inep, em 1938, até meados dos anos de 1950, quando os temas de pesquisa teriam sido eminentemente psicopedagógicos; 2) do desdobramento do Inep no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e nos cinco Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs): Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador e Recife, quando a ênfase passou a ser sociológica; 3) a partir de 1964, quando foram desativados os centros de pesquisa, passando o núcleo oficial de pesquisas a localizar-se no Centro Nacional de Recursos Humanos, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), subordinado ao órgão de planejamento da União. Pelo menos até 1971, data do estudo realizado, os temas foram marcados pelo economicismo, em particular voltando-se para a formação de recursos humanos. (FÁVERO 2012, p. 21).

No artigo sobre “Pesquisa Educacional”, Gouveia (1971) enfatiza que a análise do material colhido em instituições de São Paulo e Rio de Janeiro, material que compreendia pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, concluídas e em andamento até julho de 1970, possibilitou afirmar que estudos sobre métodos de ensino e recursos didáticos se apresentavam bem menos frequentes nas pesquisas, bem como os estudos relacionados com a dinâmica interna das escolas, tópicos que, segundo Gouveia (1971), pouco figuravam nos estudos.

Sobre os temas das pesquisas analisadas, Gouveia (1971) assinala que o exame do material coletado/publicado e das informações obtidas por meio de questionários junto aos sujeitos entrevistados nas instituições de ensino, indicaram que os trabalhos realizados nas instituições de pesquisa se concentravam em certos temas, tais como: caracterização do corpo discente ou docente, geralmente em termos de aspectos socioeconômicos, descrição de

escolas ou redes escolares, em termos de números de alunos, qualificação dos professores e matérias dos programas.

No que diz respeito às metodologias dos trabalhos analisados, Gouveia (1971) registra que as pesquisas se davam, em sua maioria, como estudos exploratórios e descritivos, caracterizados por simples levantamento de dados em mais de uma instituição ao mesmo tempo, pesquisas essas que, no entendimento da autora, sempre levavam a resultados divergentes ou a nenhum resultado.

Ainda apontando as características metodológicas das pesquisas desenvolvidas no período, Gouveia (1971;1974;1976) afirma que, em 1970, os pesquisadores tinham como justificativa para a implementação das práticas de estudos descritivos, a deficiência dos sistemas oficiais no que diz respeito à coleta e à divulgação de estatísticas escolares.

Para Gouveia (1971), os projetos, que se realizavam em instituições oficiais de pesquisa da época analisada, originavam-se, frequentemente, da preocupação com problemas “práticos”, necessariamente, complexos e, em sua inteireza, convertidos em tópicos de pesquisa que, de forma vaga, levavam diretamente à coleta de dados, sem maiores preocupações com a operacionalização de conceitos e sem a especificação de hipóteses testáveis, problemas que, para Gouveia (1971), resultavam em projetos ambiciosos que jamais se concluíam ou que, no máximo, resultavam em relatórios com alguns dados e muitas especulações ou com muitos dados e poucas generalizações.

Aprofundando o estudo do corpo do artigo publicado por Gouveia (1971), entende-se que este trabalho tem grande relevância para os estudos da temática pesquisa educacional porque serve de baliza para a compreensão do termo na atualidade, bem como para ampliar o entendimento sobre a institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da criação dos Centros de Pesquisa por Anísio Teixeira, sobre as políticas de financiamento e de desenvolvimento da ciência e sobre a ampliação do conhecimento na área educacional.

Em artigo publicado no periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, Gouveia (1974) apresenta o texto de uma palestra que fez sobre a temática “Algumas Reflexões Sobre a Pesquisa Educacional no Brasil”, assinalando as tendências metodológicas que norteavam as pesquisas na área e indicando os marcos teóricos que as explicavam ou as inspiravam implicitamente.

Fazendo referência ao levantamento realizado em 1970 sobre as pesquisas da área da educação no Brasil, Gouveia (1974) afirma que os inúmeros estudos já efetuados no Brasil, até aquele momento, tinham como temática a origem socioeconômica do corpo discente de escolas de diferentes tipos e que, em matéria de pesquisa educacional, muito se investia,

dinheiro e entusiasmo aplicados em trabalhos de coleta de dados e em esforços para analisá-los.

Considerando o Brasil defasado em pesquisa, mesmo tendo se ocupado com um grande número de abordagens puramente quantitativas, Gouveia (1974) sugere aos pesquisadores participantes do evento a busca de esforços no sentido da realização de um balanço de aspectos essenciais ao prosseguimento profícuo da pesquisa educacional no Brasil e sugere a realização de uma competente pesquisa bibliográfica, que abrangesse trabalhos publicados e não publicados e que viesse acompanhada de análises completas e ancoradas na estrutura derivada das estatísticas educacionais já outrora realizadas e disponibilizadas.

Justificando sua sugestão, Gouveia (1974) afirma que a compilação e análise dessas estatísticas alcançariam o objetivo de identificar lacunas e incongruências que poderiam ser apontadas aos órgãos governamentais, encarregados de coletar e divulgar as estatísticas levantadas nas pesquisas.

Após aprofundar suas reflexões acerca da temática, Gouveia (1974) conclui a palestra apontando que o ponto crítico para o futuro da pesquisa educacional no Brasil não é tanto de infraestrutura que, no dizer da autora, mais cedo ou mais tarde se desenvolverá, mas o da preparação de pesquisadores que, segundo Gouveia (1974, p. 499),

Não se improvisarão apenas com maiores verbas que se aloquem a bibliotecas, institutos de pesquisa e preparação de pesquisadores necessariamente fundamentados, mas, também, em bons cursos de graduação e de pós-graduação.

Reforçando essa proposição, Gouveia (1974) afirma que a massa crítica de pesquisadores bem preparados de que o Brasil necessita só poderá ser produzida aqui mesmo, e que, para isso, será necessário que se centrem recursos em torno de pelo menos um programa de pós-graduação bem estruturado, onde, além de assistirem a cursos regulares, os estudantes participem efetivamente da realização de um projeto de pesquisa, desde as fases iniciais da seleção e formulação do problema, até a elaboração e análise dos dados.

Assim, para Gouveia (1974), ao mesmo tempo em que os alunos se familiarizassem, em situação real, com as dificuldades inerentes às diferentes etapas da execução de um projeto, poderiam, diante dos estímulos decorrentes do intercâmbio de ideias e informações com os participantes do empreendimento comum, professores e colegas, sentir-se menos hesitantes e inseguros ao formular e executar a dissertação destinada à obtenção do grau de mestre.

Complementando esses estudos, Gouveia (1976), em artigo publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa* com a temática “A pesquisa sobre Educação no Brasil: de 1970 para

chá”, amplia o panorama realizado anteriormente e aprofunda suas reflexões a partir do exame de suplementos da revista *Ciência e Cultura* e da análise dos resumos publicados sobre as comunicações apresentadas em reuniões da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC) – 22ª e 28ª reuniões anuais, realizadas respectivamente em julho de 1970 e julho de 1976, para registrar as constatações de que, nas comunicações apresentadas nos períodos analisados, a educação figurou com uma proporção bem menor em 1976 do que em 1970 pois, em 1976, o número de publicações sobre educação foi de 25% e em 1970 foi de 46% respectivamente.

Examinando o elenco das disciplinas representadas num e noutro ano, Gouveia (1976) verificou que houve uma sensível diversificação nas pesquisas comunicadas no evento e, ainda, que essa diversificação de pesquisas não justificaria, por si só, a perda de posição da educação no número de comunicações publicadas.

Seguindo com suas reflexões, Gouveia (1976) comenta que, para identificar as abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores nos estudos, considerou a forma como os trabalhos foram abordados e, nessa consideração, constatou que alguns relatos de experiência, que versavam sobre programas e/ou estratégias de ensino, apareceram como estudos descritivos sem a preocupação de controles metodológicos mais sistemáticos.

A esse respeito, Gouveia (1976) afirma que se omitiu em analisar a relevância teórica das comunicações estudadas porque, para julgar esse ângulo, precisaria, dado o caráter multidisciplinar do campo, incursionar por áreas nas quais lhe faltava competência.

Justificando essa afirmação, Gouveia (1976) aponta os estudos psicopedagógicos como os mais apropriados para a solução desses problemas, incluindo os estudos de Psicologia Educacional, os de elaboração de currículos ou programas e as investigações sobre métodos de ensino, pois, no dizer da autora, são os estudos que apresentam maiores probabilidades de crescimento.

Assim, para melhor apresentar essas análises, Gouveia (1976) registra no artigo um quadro em que disponibiliza a distribuição dos estudos e lista as diferentes fontes de dados levantados, tendo como categorias as comunicações apresentadas em reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), os projetos financiados pelo Inep no período e os estudos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*.

Desenvolvendo a explicação das análises dispostas no quadro, Gouveia (1976) aponta que, dentre os estudos publicados, os estudos mais frequentes foram os que incluíam as categorias: avaliação de currículos ou programas, a construção de instrumentos de avaliação

ou pesquisas e os que investigavam as características de estudantes ou o ambiente de suas origens.

Finalizando suas reflexões, Gouveia (1971) considera a situação das pesquisas publicadas em 1976 mais promissoras do que as de 1970 e conclui que, mediante os trabalhos encontrados, pesquisas sobre os sistemas político-administrativo federais, estaduais e municipais, bem como sobre os grandes organismos universitários mais ou menos autônomos, merecem ser realizadas, principalmente, porque poucas dissertações de mestrado foram encontradas nessa área e somente cinco trabalhos se ocuparam desse tipo de problema. Segundo Gouveia (1976, p.79), “esse tipo de problema requer mais do que arrojo e competência de pesquisadores isolados [...] requer pesquisadores hábeis que podem contornar resistências nos escalões inferiores, mas só isso não seria o suficiente”.

Diante das publicações de Gouveia (1971; 1974; 1976), identifica-se, no período estudado, a preocupação da pesquisadora com as questões da fragilidade nas políticas para as pesquisas educacionais, com a ausência de condições materiais e financeiras para as atividades de pesquisa em instituições escolares brasileiras, com a influência da Psicologia, do tecnicismo e da teoria do capital humano nas pesquisas em educação no ano de 1956, com a presença da Psicologia aplicada ao ensino, com o conceito e a definição de pesquisa e pesquisa educacional, com o enfoque do treinamento de pesquisadores, com as contribuições da efervescência dos estudos para o progresso de institucionalização da pesquisa, a partir da criação do Inep em 1938 e com a indicação, veiculada pelas publicações dos trabalhos, da necessidade de organização dos caminhos trilhados pela pesquisa educacional no Brasil.

Analisando os estudos de Gouveia (1971), Maria Malta Campos e Osmar Fávero (1994) registram uma quarta fase na pesquisa educacional brasileira a partir do início dos programas de pós-graduação e ressaltam que, após o golpe 1964, alguns Centros de Pesquisa do Inep foram desativados e que esse acontecimento levou Luiz Antonio Cunha (1979) a afirmar que uma quarta fase na pesquisa educacional teria se iniciado a partir de 1970, com o início da produção científica nos programas de pós-graduação.

A quarta fase, referenciada por Malta e Fávero (1994), foi apresentada por Luiz Antonio Cunha em 1979, no Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação, promovido pela Capes, na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 1979. Nesse Seminário, o autor apresenta a comunicação “Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil”, quando considera a periodização apresentada por Aparecida Joly Gouveia, em 1971, e registra uma quarta fase, a partir de 1970, quando foi iniciada a produção de dissertações nos programas de pós-graduação.

Nessa apresentação, Cunha (1979) classifica as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em três tipos:

1) teses e dissertações desenvolvidas individualmente, tendo seus custos diretos, em geral, cobertos pelos próprios pesquisadores e, às vezes, subsidiadas com bolsas de estudo; 2) pesquisas realizadas sob encomenda de órgãos governamentais, fornecendo os programas uma espécie de consultoria a esses órgãos e recebendo pelas pesquisas recursos para cobrir os custos do trabalho, completar salários dos professores, pagar monitores e conceder ou ampliar bolsas dos estudantes; 3) pesquisas de iniciativa dos professores-pesquisadores, também em geral individuais, tendo, de um lado, o aspecto positivo do estímulo aos alunos e a potencialidade de serem aproveitadas para e no ensino, mas correndo o risco de cooptação, pelas prioridades para o financiamento por parte das agências governamentais, ou seja, os recursos colocados à disposição desses professores influenciariam fortemente os temas da pesquisa. (CUNHA 1978, p. 6-7)

Segundo Campos e Fávero (1994), nessa comunicação, Cunha (1979) lista os parâmetros orientadores de grande parte das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação na seguinte ordem: legalismo, estrangeirismo, economicismo, sociometrismo, psicologismo, tecnicismo, sistemismo e computacionismo.

Chamando esses parâmetros de “viciados”, Cunha (1979, p. 6) justifica sua crítica, explicando que essa consideração encontra-se situada na capacidade de tais “vícios”, no desenvolvimento de uma pesquisa, encobrirem a verdadeira natureza do objeto a que se refere a educação, bem como ocultarem seus agentes, seus destinatários, suas relações entre si, sua sociedade e, inclusive, suas funções e contradições.

Na análise de Mirian Warde (1990), a quarta fase se instaura acompanhada da transferência da responsabilidade de gerar, para universidade, uma descontinuidade radical, porque a universidade estava conceitual e administrativamente despreparada para tal empreitada, porque essa quarta fase encontrou os quadros da área educacional teórica e praticamente desguarnecida, porque as instituições que vinham assumindo a tarefa da pesquisa educacional, mesmo que, de maneira incipiente, não foram absolvidas em suas experiências institucionais e suas finalidades pelos programas de pós-graduação.

Ampliando essa crítica, Warde (1990) ressalta que a universidade brasileira não avançou conceitual e gerencialmente de 1971 até 1990. Portanto, não vem oferecendo melhoras e nem mais avançadas condições para pesquisa.

Nessa direção, Warde (1990, p. 70) reforça que

A quarta fase representa, por isso mesmo, um produto intencional de interesses muito contraditórios. A contar do início da década de 70, entre outros interesses não prevalece o de gerar pesquisa em educação. Vêm dominando, sim, outros interesses, entre os quais o de gerar dissertações e teses e titular quadros. Uma coisa é isso; outra, muito diferente é gerar pesquisa.

Dando continuidade aos estudos dos percursos e das perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa educacional no Brasil, consideram-se relevantes as análises de Marli André (2006) que, considerando a história da pesquisa educacional no Brasil como uma história muito curta registra ainda que foi só, no final do século XX, com a criação do Inep que a produção e divulgação de trabalhos científicos se tornaram mais regulares, pois, até então, havia somente estudos isolados ou uma produção de professores das Escolas Normais de alto nível.

No entendimento de André (2006), esse período, de pouco mais de 60 anos, configura-se ainda como não suficientemente longo para que se possa, seja para se produzir um número de trabalhos que permita consolidar conhecimentos, seja para se analisar criticamente o que foi produzido e tomar medidas de superação dos problemas detectados.

Partindo desse entendimento, André (2006) focaliza, no texto “A jovem pesquisa educacional brasileira”, alguns episódios da história da pesquisa educacional no Brasil, a partir dos períodos apresentados por Aparecida Joly Gouveia (1971), para caracterizá-los como: o “nascimento induzido” da pesquisa; a “conquista da maioria” com a criação dos cursos de pós-graduação e o momento atual, de “crescimento” da produção e dos questionamentos sobre a qualidade da pesquisa. (ANDRÉ, 2006, p. 14)

Nessa caracterização, André (2006) informa que o primeiro momento da pesquisa educacional brasileira, que abrange os anos 40-55 do século passado, foi marcado pela leitura psicológica do processo de educação escolar, com forte influência dos estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e da criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aluno. Assim, no dizer de André (2006, p. 13), “as ideias pedagógicas eram marcadas pelo escolanovismo que, fundamentado na pedagogia científica, na biologia e na psicologia, defendia o ensino centrado no aluno e valorizava o aprender a aprender”.

Sobre o segundo momento da pesquisa educacional, período de 1956-1964, André (2006) ressalta que a pesquisa educacional brasileira tem seu marco inaugural com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e de cinco Centros Regionais de Pesquisa, vinculados ao Inep que se encarregavam da formação de pesquisadores.

Partindo para os estudos do terceiro período, 1965-1970, André (2006) registra que como foi o período do governo da ditadura militar, a educação era considerada um fator de desenvolvimento econômico, entendimento fundamentado na perspectiva da teoria do capital humano. Orientadas por essa concepção, as soluções apresentadas para os problemas educacionais eram basicamente tecnicistas, visando à eficácia e eficiência na escolarização de uma parcela cada vez maior da população.

Considerando esses registros em um breve exame da pesquisa na área de educação, André (2006) argumenta que a pesquisa educacional brasileira não nasceu de um movimento das próprias universidades, mas foi induzida pelos órgãos governamentais dentro de expectativas muito definidas: obter subsídios para as políticas educacionais.

Ampliando essas análises, André (2006) apresenta, no corpo do artigo, resultados de uma análise exclusiva da produção discente nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país. Esse trabalho foi realizado em conjunto com sua equipe de pesquisa, em 2004, quando comparou dados das dissertações e teses defendidas em 1992 e em 2002, visando acompanhar as mudanças havidas nessa década.

Apresentando os resultados encontrados nessas análises, André (2006) ressalta que uma conclusão geral desse estudo foi o grande crescimento no número de programas de pós-graduação da área de educação no Brasil: em 1992 eram 29 e em 2002, 64 programas. Um crescimento de 110%! O número de teses e dissertações defendidas também cresceu muito nessa década: em 1992, foram defendidos 624 trabalhos e em 2002, 1986.

Segundo André (2006), o interesse dos pós-graduandos pela temática da formação docente também aumentou. Na década de 90 do século XX, a porcentagem de trabalhos que investigava essa temática ficou em torno de 6%; em 2002, encontra-se um percentual de 25%. Diante dos dados levantados, André (2006) considera ser muito provável que esse crescente interesse esteja ligado às políticas governamentais que têm atribuído à formação docente um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação escolar e aos organismos externos de financiamento da educação, que têm enfatizado sobremaneira o peso da formação de professores no sucesso ou fracasso escolar.

Outro resultado importante apresentado por André (2006) foram as mudanças identificadas nos conteúdos das pesquisas sobre formação docente, porque, se em 1992, 45,7% das pesquisas investigavam a formação inicial, 25,7% a formação continuada e 20% o tema da identidade e profissionalização docente, em 2002, esse quadro se alterou, substantivamente: apenas 24% das pesquisas tratavam dos cursos de formação inicial, enquanto 37,6 investigavam o tema identidade e profissionalização docente e 25% a formação continuada.

Para André (2006), a mudança apresentada foi, sobretudo, de foco, principalmente, porque os cursos e programas de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor, suas opiniões, suas representações, seus saberes e práticas bem como o processo de constituição de sua identidade profissional. Essas questões apareceram com mais evidência nos trabalhos analisados.

Quanto à abordagem metodológica utilizada nas pesquisas dos pós-graduandos, André (2006) observou, também, uma grande mudança dos anos 90 do século XX para os anos 2000, pois, se em 1992, 28,6% dos trabalhos analisavam um caso, em 2002, esse percentual cai para 11,5%. No entanto, a análise de depoimentos, que, em 1992, compreendia 8,6% dos trabalhos, em 2002, sobe para 22,9%; percentuais dos outros tipos de pesquisa não se alteraram substantivamente, a não ser as investigações centradas nas histórias de vida, que passaram de 2,8% para 5%.

Ainda com relação à questão metodológica, André (2006) aponta que pôde identificar o surgimento de novos tipos de pesquisa em 2002, como, por exemplo, a pesquisa colaborativa e a análise da prática discursiva. Outro fato importante apresentado por André (2006) foi a queda no percentual de trabalhos que não mencionavam a abordagem metodológica. Em 1992, 25,7% dos trabalhos não indicavam a abordagem metodológica utilizada. Já em 2002, apenas 11% dos trabalhos deixaram de fazê-lo. Isso sugere, segundo André (2006), maior cuidado na elaboração do resumo e, provavelmente, preocupação com o rigor da pesquisa.

Ainda registrando essas análises, André (2006) enfatiza que outros dados interessantes puderam ser identificados na análise das técnicas de coleta de dados. Tanto em 1992, quanto em 2002, o documento foi uma das técnicas mais utilizadas (20%) nas pesquisas dos pós-graduandos. Já a entrevista teve um crescimento expressivo: em 1992, foi citada por apenas 5% dos trabalhos, mas, em 2002, surge em 27,7%, resultado que, para André (2006), é bastante coerente com o crescimento das pesquisas do tipo análise de depoimento.

Outro fato, considerado muito sugestivo por André (2006), foi o reaparecimento do questionário como técnica de coleta de dados. Em 1992, nenhum estudo indicou o uso dessa técnica; já em 2002, 10,7% dos trabalhos o fizeram. Para André (2006), a opção pelos questionários como instrumento de coleta de dados sinaliza que está se dissipando certo preconceito pelos dados quantitativos.

Ainda nessa consideração, André (2006) aponta que, no ano de 2002 surgiram, nas pesquisas analisadas, novas técnicas de coleta de dados como o grupo focal, o vídeo, a entrevista coletiva, o grupo de discussão e o diário reflexivo. Esses dados, segundo interpretação da autora, podem ser positivos, por um lado, mas, um tanto preocupantes por outro, pelo seguinte questionamento: será que os trabalhos que utilizam essas novas formas de coleta estão tomando os cuidados metodológicos necessários que todo trabalho científico requer ou serão apenas fruto do modismo?

Partindo dessas indagações, André (2006) registra uma listagem de alguns problemas identificados nas pesquisas de 2002 na seguinte ordem: certa fragilidade nos fundamentos teóricos e muita citação de autores, em geral estrangeiros, sem que fique evidente um eixo condutor do trabalho ou o conhecimento produzido pela pesquisa. Nessa direção, André (2006) aponta que notou, também, uma fragilidade metodológica nos trabalhos, como, por exemplo, falta de clareza quanto aos fundamentos da abordagem qualitativa, às metodologias de pesquisa de modo geral e ao objeto de estudo, no caso das pesquisas sobre formação de professores.

Concluindo essas análises, André (2006) afirma que os dados desses trabalhos avaliativos da pesquisa educacional no país coincidem em vários aspectos e revelam a concentração da produção científica da área de educação na Região Sudeste. Mostram certa dispersão temática nos trabalhos, dependência excessiva de autores estrangeiros e fragilidade metodológica. Nessa direção, André (2006) acrescenta, ainda, que esses aspectos são evidentes tanto nos trabalhos dos pós-graduandos quanto nos trabalhos dos pesquisadores-doutores.

A partir dessas análises, André (2006) sugere ser necessário que se assumam, coletivamente, o enfrentamento dessas questões para que possamos atingir a fase de maturidade da pesquisa com o reconhecimento e respeito que lhe são devidos. Mas, para André (2006), não podemos esquecer, no entanto, que muitos desses problemas decorrem das condições em que se produz conhecimento científico no Brasil porque, se considerarmos a situação dos programas de pós-graduação, onde se desenvolve a maior parte das pesquisas, verificamos que houve um agravamento da situação nos últimos anos.

Reforçando essas afirmações, André (2006, p. 22-23) faz a seguinte afirmação:

O número de alunos de pós-graduação cresceu muito, o prazo para titulação foi reduzido, mas os recursos humanos, materiais e financeiros não acompanharam esse crescimento. Com as aposentarias de muitos docentes e a reposição apenas parcial desses quadros, houve sobrecarga dos que permaneceram, seja com aulas, seja com comissões, trabalho administrativo, seja com orientação, o que certamente comprometeu a qualidade dos trabalhos. O apoio financeiro para a pesquisa dos docentes diminuiu nesses últimos anos, ficando praticamente restrito ao CNPq e em alguns estados às Fundações de Pesquisa. A competição aumentou porque são muitos os doutores e a disponibilidade de recursos pequena. Se considerarmos as condições dos pós-graduandos, observamos que o quadro também não é animador. As bolsas de estudo não são suficientes para todos. Muitos precisam manter seu trabalho enquanto cursam a pós-graduação, seja para garantir seu emprego, seja para a própria manutenção. Como desenvolver um bom trabalho de pesquisa com pouca disponibilidade de tempo e com um orientador sobrecarregado? Lutar pela melhoria da qualidade das pesquisas e das condições de produção do conhecimento é uma tarefa urgente das universidades, dos programas de pós-graduação e dos pesquisadores da área de educação

Também estudando essa periodização da pesquisa educacional no Brasil, Maria Malta Campos e Osmar Fávero (1994) registram que, após a reforma universitária de 1968, os programas de pós-graduação foram expandidos e a produção de estudos e pesquisas na área da educação aumentou em escala e abrangência, concentrando-se em grande parte, nas dissertações de mestrado defendidas nos diversos cursos e nos trabalhos de pesquisa de seus professores. Nesse contexto, alguns Centros de Pesquisas independentes foram consolidando equipes mais permanentes de pesquisadores que puderam dispor de condições institucionais favoráveis para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, metodologicamente, mais sofisticados, bem como com prazos mais longos de realização.

1.1 Sobre os Centros de Pesquisa

Em publicação de capítulo de tese de doutoramento a respeito da “Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os centros de pesquisas educacionais do Inep (1950-1960)”, Libânia Nacif Xavier (1999) informa que o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) foi uma instituição criada em 1956 sob a liderança de Anísio Teixeira quando era diretor do Inep, nos anos 50 e 60, do século passado.

Situando o período educacional de 1950-1960 no contexto histórico do pós-guerra, Xavier (1999) argumenta que o CBPE foi fruto de intensas negociações com representantes da Unesco que, devido a essas negociações, beneficiou-se dos recursos financeiros e da assessoria de cunho técnico e organizacional formulados pela entidade, com vistas a fornecer subsídios para a implementação de políticas de desenvolvimento econômico e de equalização social nos países do terceiro mundo.

Nesse contexto, Xavier (1999) explica que tal como foi pensado por Anísio Teixeira, o projeto do CBPE correspondeu aos ideais desenvolvimentistas alimentados nos anos 50 do século XX, que consubstanciava a crença no planejamento nacional das políticas públicas, incorporando a esperança no papel da educação como fator de progresso cultural e de estabilização social.

Nas concepções de Xavier (1999), seguindo a análise dessa linha de orientação desenvolvimentista, a proposta para o desenvolvimento de pesquisas no Centro ressaltava o sentido imediato e prático, propondo uma metodologia de trabalho capaz de mobilizar o pessoal das escolas, os cientistas sociais e os especialistas em educação, destacando-se a importância de promover o envolvimento da comunidade no ambiente escolar.

Nos estudos de Xavier (1999), durante os anos 50 e 60 do século passado, o CBPE reuniu educadores e cientistas sociais em um projeto ambicioso, que tinha como metas prioritárias promover o desenvolvimento de pesquisas sobre educação a fim de subsidiar as políticas públicas de educação, implementadas no país.

Apresentando dados sobre a relevância dos Centros de Pesquisa para a ampliação das políticas de pesquisa em educação, Xavier (1999) registra que a organização do CBPE em divisões autônomas, dedicadas à pesquisa educacional – Departamento de Pesquisa Educacional (Depe), à pesquisa social – Departamento de Pesquisa Social (DEPS) e à documentação e informação pedagógica – Departamento de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP), expressou a preocupação com o registro e a sistematização de dados levantados nos grandes inquéritos e diagnósticos, ao lado do estímulo ao desenvolvimento de pesquisas sociais e educacionais.

Nessa direção, identifica-se também nos dados de Xavier (1999) que, no contexto da implementação dos Centros, foram criados meios materiais para a fundação de um núcleo de estudos sobre a educação, com a organização de um vasto acervo bibliográfico e documental. Também, nesse contexto, a criação desse órgão estatal determinou a articulação de intelectuais brasileiros com pesquisadores estrangeiros e organismos internacionais, em busca de novas parcerias, novos modelos analíticos e novas políticas de incentivos financeiros.

Examinando a estrutura institucional do CBPE/Inep/MEC, Xavier (1999) assinala que, durante os anos 50 do século XX, verificou-se uma multiplicação de iniciativas no eixo Rio-São Paulo, que deu origem a modelos institucionais diversos, entre os quais, a criação do CBPE com caráter de instituição de pesquisas e assessoramento técnico somado à sua vinculação a órgãos internacionais como a Unesco, iniciativas que garantiriam recursos financeiros à instituição e contribuições para que os Centros estabelecessem uma relação particular, nem totalmente independente, nem propriamente autônoma, com o campo político, ou seja, com o poder do Estado.

Ainda, apresentando dados acerca dessas parcerias, Xavier (1999) anuncia que, em parceria com organismos internacionais, tendo a Unesco como exemplo, foram implementados, em consonância com recomendações do Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação (Unesco/OEA/Cepal), diversos cursos, e, dentre esses, os mais destacados foram os voltados à formação de especialistas em educação, os voltados à formação de pesquisadores em administração e os voltados à prática da educação. Estes cursos reuniram educadores latino-americanos e brasileiros dos mais diversificados campos de formação entre outros.

Xavier (1999) reforça que, entre os cursos organizados, o curso de formação de especialistas em educação oferecia aos bolsistas brasileiros e latino-americanos as seguintes opções por área de especialização: treinamento em pesquisa educacional, formação de especialistas em educação e treinamento em recursos audiovisuais.

Segundo Xavier (1999), o objetivo fundamental desses cursos era treinar em pesquisa educacional, trabalhadores dos *staffs* dos vários Centros de Pesquisas Educacionais do Inep e assessores técnicos da administração educacional dos estados brasileiros e, também, trabalhadores de países latino-americanos, observando-se a ênfase no trato científico racional e objetivo dos problemas da administração escolar.

Para Xavier (1999), a ideia de formar especialistas educacionais de diferentes regiões consubstanciava o argumento de que a multiplicação de lideranças tecnicamente competentes constituiria a base sobre a qual o sistema escolar e a vida educacional dos países da América Latina se ajustariam às necessidades de desenvolvimento cultural e econômico.

Reforçando o entendimento desse argumento, Xavier (1999), em referência às proposições de Anísio Teixeira (1958), comenta que o projeto de formação de especialistas, que a Unesco oferecia, estava baseado no entendimento de que as mudanças decorrentes da massificação do ensino requeriam novos padrões de formação e de atuação profissional.

Detalhando as premissas de Teixeira (1958), quando diretor do Inep, Xavier (1999, p.88) afirma que

Na visão do educador, o processo de especialização/burocratização da instituição era uma resposta às mudanças provenientes da massificação em função da qual novas relações estabelecidas requeriam um novo tratamento dirigido aos alunos e aos mestres.

Para Xavier (1999), Anísio Teixeira (1958) frisava a necessidade de especialização sem admitir, no entanto, a possibilidade de hierarquização e fragmentação das atividades do magistério. Na compreensão de Xavier (1999), a formação de especialistas, para a qual o curso acenava, deveria representar projeções do antigo mestre em capacidades específicas que, naquele momento, já não eram passíveis de serem desempenhadas sem a ajuda de especialistas ante a complexidade das tarefas educativas da sociedade moderna.

A respeito das pesquisas desenvolvidas nas iniciativas políticas de formação de pesquisadores, iniciativas realizadas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e seus departamentos e divisões, espalhadas pelas demais regiões do Brasil, Xavier (1999) assinala que as linhas de pesquisas desenvolvidas refletiam as intensas transformações ocorridas no país, nos anos 40 e 50 do século passado, e acrescenta que esse reflexo se dava

porque, naquele período, o país apresentava sinais de uma sociedade em trânsito, marcada pelo rápido crescimento da urbanização e da industrialização, marcada pela intensificação das migrações internas e pela emergência de movimentos sociais e partidos políticos em meio ao surgimento de novos atores que iriam promover a reestruturação das hierarquias sociais. Segundo Xavier (1999), naquele contexto histórico, o tema da mudança social povoou as pesquisas sobre as mais variadas questões da vida social brasileira.

Também analisando e destacando a importância dos Centros de Pesquisas para o fomento da pesquisa educacional no Brasil, Bernadete Angelina Gatti (2001) ressalta que o Inep e seus Centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação e em focos de natureza experimental, bem como em instituições em que seus pesquisadores atuavam também no ensino superior, trazendo professores de cursos superiores para trabalhar nesses Centros e que, a partir dessas ações, ocorreu a transformação em Centros de Pesquisa e a criação de interfaces com algumas universidades, nas décadas de 1940 e 1950.

Para Gatti (2001), foi a partir de 1960, com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, com a intensificação dos programas de formação no exterior e com a reabsorção de pessoal formado nesses programas fora do país, que se acelerou no Brasil o desenvolvimento da pesquisa educacional para, daí em diante, transferir para as universidades o foco de produção e de formação de quadros de pesquisadores.

Acrescentando dados a essas análises, Gatti (2002) considera importante pontuar que a educação, enquanto campo de pesquisa, foi alvo de debates acirrados em meados do século XX, com grupos defendendo a experimentação científica como possível de ser conduzida nesse campo e grupos se opondo a isso, debatendo a impossibilidade de os objetos desse campo serem sujeitos a processos experimentais.

Nos registros da autora, identifica-se, também, que, no período de 1940-1950, estudos empíricos, com base para a discussão educacional, ou eram rejeitados ou eram defendidos sob várias óticas, por diferentes autores, consolidando-se, no entanto, o uso de investigações com base na empiria para subsidiar a compreensão dos problemas educacionais. Nesse sentido, a ampliação do uso de investigações empíricas para estudos de temas em educação trouxe um conjunto de trabalhos um tanto heterogêneos quanto a sua qualidade metodológica.

Nessa realidade, os Centros de Pesquisa contribuíram para a institucionalização da pesquisa educacional no Brasil porque, como resultado do trabalho dos Centros, fontes de

dados foram organizadas e grupos voltados para a pesquisa educacional foram implantados em universidades.

Registrando suas concepções acerca do CBPE no contexto da pesquisa educacional, em trabalho de tese de doutoramento, Laélia Carmelita Portela Moreira (2007) indica que a orientação desenvolvimentista e a concepção do escolanovismo são, do ponto de vista filosófico, concepções que recebem, por meio da produção de Anísio Teixeira, grande influência da concepção pragmatista de John Dewey, uma filosofia fundamentalmente voltada para as necessidades práticas do cotidiano escolar, caracterizada pela pesquisa empírica e pela observação prática das atividades educativas.

Nessa indicação, Moreira (2007) considera ser importante registrar que, naquele período, reinava nos Centros de Pesquisa do Inep, apesar da mencionada influência pragmatista, certa pluralidade de posições e orientações, permeadas por tensões, muitas vezes, explícitas, demandadas pelas necessidades de investigações experimentais e empíricas consistentes, principalmente, porque, para se desenvolver pesquisa, tinha-se um horizonte genérico que comportava divergências entre os autores, no que diz respeito ao significado de “experimental” e “empírico” no âmbito das Ciências do Homem.

Detalhando esses apontamentos, Moreira (2007) reforça que, mesmo abrigando a já mencionada pluralidade, a tradição do CBPE foi de pretender inaugurar um movimento de redefinição e de valorização do campo educacional e, nesse sentido, aprofundar o ideário escolanovista que rompia, por sua vez, com a ideia de uma ciência pedagógica especulativa e normativa de bases católicas e fundamentadas nas ideias de Johann Friedrich Herbart, que dominou o cenário educacional brasileiro até o final dos anos 1920.

Reportando-se aos estudos de Xavier (1999), Moreira (2007) afirma que, com a criação do CBPE, configurou-se, naquele período, um novo padrão de investigação sociológica que se distinguia das ideias que vigoravam nos estudos em 1920, tanto pelo universo temático das pesquisas quanto pelo emprego de métodos de pesquisa empírica, como, por exemplo, os estudos de caso, as enquetes, os *surveys* e as técnicas de histórias de vida, dentre outros.

Para Moreira (2007), essa tradição caracteriza-se, ademais, pela separação entre o campo da produção de conhecimentos teóricos, uma tarefa para sociólogos, antropólogos e psicólogos e o campo da aplicação, competência exclusiva dos professores, principalmente, porque não se aborda, nessa tradição, a possibilidade de autonomia do campo educacional nem a origem e o destino dos conhecimentos produzidos pelos cientistas sociais.

Nessa afirmação, Moreira (2007) alerta para o fato de que, ao tomar a situação educacional por tema ou objeto, os cientistas sociais do CBPE afirmavam-se em suas disciplinas de origem, apresentando em comum, no entanto, a inspiração no modelo de pesquisa das Ciências Naturais, particularmente a Física.

Nessa direção, Moreira (2007) considera interessante observar que, nessa concepção, é pacífico o entendimento da educação apenas como campo prático, mesmo em sua dimensão artística e, como consequência, não há conflito entre essa área e as Ciências Sociais que lhes oferecem subsídios teóricos. Sociologia, Psicologia e Antropologia, dentre outras disciplinas, não são consideradas, nesse momento, Ciências da Educação, designação que só vai aparecer posteriormente, a partir do deslocamento da pesquisa educacional do Inep e dos Centros para os programas de pós-graduação das faculdades de educação.

Ampliando essas concepções, Moreira (2007) faz referência aos estudos de Albano Estrela (1998-1999), para informar que foi, sobretudo, a partir dos anos sessenta que começou a ocorrer uma secundarização da Sociologia e da Psicologia a partir de outras ciências, que passaram a tomar a educação como objeto de estudo e trouxeram como resultado, além do desenvolvimento de novas problemáticas e técnicas de investigação, problemas epistemológicos e o principal deles foi o de sua identidade. Assim, segundo Moreira (2007), é contra essa tradição que vai se insurgir a pesquisa realizada posteriormente ao funcionamento dos Centros, localizada nos programas de pós-graduação, período que coincide com o surgimento de novas abordagens metodológicas para tratar o fenômeno educacional

Aprofundado essas análises, considera-se relevante registrar o artigo de Elizabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa (2010) que, debatendo a temática: “A pesquisa em educação no Brasil” na *Revista Brasileira de Educação*, as autoras introduzem suas formulações indicando que entendem a pós-graduação diretamente relacionada à política de pesquisa e, a partir dessa premissa, alertam o leitor para pensar sobre o perigo da nostalgia restaurativa que celebra, romanticamente, um passado vivido apenas como fantasia presente.

O alerta proferido por Macedo e Sousa (2010) encontra-se situado na rejeição à ideia de que exista um modelo ideal de política para a pós-graduação que, segundo Macedo e Sousa (2010, p. 166), “é uma postura que viabiliza visões nostálgicas”.

Nessa direção, Macedo e Sousa (2010) explicam que teóricos como Cameron e Gatewood (1994) têm tratado a nostalgia como uma adaptação psicológica às frenéticas mudanças que experimentamos no campo da cultura, de modo que o sentimento de nostalgia pode ser vivenciado até por aqueles entre nós, que não vivemos aquilo que recordamos e,

ainda, que essa visão trata de algo que se processa tanto no âmbito individual, quanto no coletivo, refletindo o que se quer lembrar mas também aquilo que se busca esquecer.

Assim, no dizer de Macedo e Sousa (2010, p.167),

Se a nostalgia pode ser reflexiva (Boym, 2001) permitindo pensar sobre a história e a passagem do tempo, ela também pode assumir contornos restaurativos, celebrando romanticamente um passado vivido apenas como fantasia presente.

Nessas explicações, Macedo e Sousa (2010, p. 167) afirmam que “o perigo da nostalgia restaurativa é maquiagem a própria nostalgia, apresentado como uma tentativa de recuperar algo como verdade absoluta”.

Reafirmando uma postura distante da visão de nostalgia restaurativa, Macedo e Sousa (2010) entendem que a pós-graduação e a pesquisa na área de educação, ao longo dos últimos 30 anos do século XX, viveu uma intensa consolidação e que essa consolidação pode ser percebida, entre outros fatores, pela ampliação das demandas por financiamento em diferentes agências.

A esse respeito, Macedo e Sousa (2010) destacam, também, que essa consolidação é uma trajetória comum a outras áreas das Ciências Sociais e das Humanidades e, fazendo referência estudos de Velho (1997), ressaltam que, por vezes, faz parecer desestruturação mas é uma “saudável vitalidade da comunidade” científica na competição por recursos que não foram ampliados na mesma medida em que aumentaram as demandas. (MACEDO; SOUSA 2010, p. 167)

Ao mesmo tempo em que registram o reconhecimento sobre os enormes avanços da pós-graduação em geral e da área de educação em particular, Macedo e Sousa (2010) corroboram algumas críticas à política de pós-graduação, que vêm sendo apresentadas em diferentes análises, como, por exemplo, nas análises de Horta, (2002); Horta & Moraes, (2005); Kuenzer & Moraes, (2005); Sguissardi, (2006); Fávero, (2009) entre outros autores, a fim de indicarem que a maioria dessas políticas opera com um modelo em que as principais ações são localizadas no espaço do Estado, tratando as esferas não governamentais apenas como reativas.

Assim, para Macedo e Sousa (2010), dessa forma, as ações do Estado são criticadas e, mesmo quando o conceito de Estado assume uma perspectiva gramsciana de Estado ampliado, a independência material relativa entre sociedade política e sociedade civil é negligenciada. (LOPES, 2006).

Ampliando essa compreensão, Macedo e Sousa (2010, p. 167) afirmam que

Ainda assim, vemos nesses trabalhos importante contribuição para pensar a pós-graduação, especialmente em função de serem construídos a partir de um mosaico de vivências de seus autores nesse sistema. [...] Nossa crença é de que é possível, por meio da análise dos textos de política, compreender a formação provisória de consensos em torno de noções como a qualidade da pós-graduação, entendida como significante vazio preenchido por meio de articulações hegemônicas.

Justificando essas afirmações, Macedo e Sousa (2010) reforçam que a nostalgia restaurativa preocupa porque, de um tempo outro, subjaz ao discurso crítico do produtivismo e, ainda que para apoiar essa nostalgia, postula-se uma relação não sustentada entre quantidade e qualidade da produção, num tempo em que a produção era menor, era certamente, melhor.

Nas concepções de Macedo e Sousa (2010), uma avaliação pouco sistemática da produção em educação hoje não parece deixar dúvidas de que ela é mais consistente do que se produzia nos anos de 1970 e 1980, principalmente, porque as teses e dissertações recentes têm mais profundidade teórica se comparadas com a média dos trabalhos defendidos nos anos de 1970 e, também porque nossos periódicos, além de mais numerosos, têm mais qualidade.

Reforçando suas análises, Macedo e Sousa (2010) afirmam ainda que a plêiade de livros que vemos hoje em eventos não é apenas quantitativamente maior, mas espelha uma produção própria dos pesquisadores da área da educação no Brasil, em contraposição a uma ampla maioria de manuais e adaptações de literatura estrangeira que predominava nos anos de 1970.

Ainda enfatizando a desconstrução da visão de nostalgia restaurativa, Macedo e Sousa (2010) reforçam que se esforçaram para desconstruir essa visão porque entendem ser ela insustentável nesse contexto e, principalmente, porque julgam que, em áreas como a educação, historicamente vinculadas à extensão, que apenas mais recentemente vem construindo uma trajetória de produção científica consistente, essa nostalgia pode contribuir para a desmobilização e para o retrocesso nessa trajetória.

Focalizando essa argumentação, Macedo e Sousa (2010, p. 175) fazem a seguinte afirmação: “Nossa preocupação tem-se intensificado recentemente, na medida em que se ampliam as demandas de diversas naturezas sobre a pós-graduação e sobre os seus docentes, especialmente nas universidades públicas”.

Assim, finalizando esses registros, Macedo e Sousa (2010, p. 175) concluem suas análises com a seguinte afirmação:

Ainda que compreendamos e julguemos relevantes muitas das demandas de inserção social que vêm sendo lançadas aos programas, entendemos que nossa principal função é fazer bem aquilo que nos compete e para o que recebemos financiamento público: formar professores/pesquisadores e produzir conhecimento socializado. É

pela competência com que temos desempenhado essas funções que somos respeitados pelas comunidades acadêmicas e socialmente, e esse respeito é nosso principal capital.

1.2 Sobre a formação de pesquisadores e a instalação da pós-graduação “*stricto sensu*” no Brasil

Nas análises de Gatti (1978), identifica-se que o estímulo à formação de pesquisadores no exterior se deu, sobretudo, pela necessidade de formação de quadros com certa rapidez em diferentes disciplinas do conhecimento em educação, para o que não havia condições dentro do país. Nesses registros, Gatti (1978) aponta, ainda, que, a partir da inserção desses docentes à universidade, houve a consolidação dos programas de mestrado e a solidificação da experiência em docência e em pesquisa, dos quadros de profissionais já existentes no Brasil.

A esse respeito, Gatti (1983) reforça que o desenvolvimento da pesquisa em educação dependerá também do grau de autonomia que os grupos de pesquisadores gozarem em relação às políticas específicas e às metas de agências de fomento. Enfatizando esse entendimento, Gatti (1983, p.7) afirma que,

Em documento endereçado à Superintendência de Desenvolvimento Social do CNPq, em 1981, um grupo de pesquisadores assim se expressava: ‘Não obstante, ser obvio que o objetivo da pesquisa educacional é a ampliação do grau de compreensão da Educação Brasileira nos seus múltiplos aspectos, o reconhecimento dessa vocação não deve ter um efeito dirigista e condicionante entre todo o esforço de pesquisa e que acabe por frustrar o estudo de certos temas e ponha limitação à liberdade metodológica, teórica e posição ideológica dos pesquisadores.’

Também analisando esse período da pesquisa educacional, Sandra M. Záquia L. Sousa (1995), em publicação sobre “Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980” destaca que, a partir de meados da década de 1960, no contexto da reordenação política e social do país, em direção a um regime autoritário, passaram a ser enfatizados estudos de natureza econômica, inspirados na teoria do capital humano em detrimento das pesquisas de cunho sociológico.

Nos registros de Sousa (1995), identifica-se que, com resquícios dos anos 1960, a ênfase das pesquisas realizadas nos anos 1970, início dos anos 1980, ainda recaía nas análises da educação como investimento, como formação de recursos humanos, como interação entre formação profissional e mercado de trabalho denunciando a incapacidade do sistema de ensino para qualificar a força de trabalho e responder às demandas do mercado.

Assim, na lógica do capital humano, segundo Sousa (1995), o imperativo das políticas educacionais no Brasil, desde o contexto dos anos 1960, reverberavam nas pesquisas em

educação que tinham o desenvolvimento econômico como imperativo e caminhavam em direção da tecnologia educacional, revelando uma compreensão de que a educação ia mal porque estava mal administrada.

Responsabilizando a educação por seus próprios fracassos, os estudos desenvolviam-se sob a lógica da racionalização empresarial e revelavam a crença de que a otimização das ações e dos resultados educacionais se resolveria pela mudança tecnológica. Nessa lógica, as investigações refletiam como preocupação central o planejamento da educação tomado como instrumento privilegiado para se alcançar a eficiência do sistema educacional.

Nos registros de Souza (1995), é possível identificar também que, naquela época, a ênfase das pesquisas recaía na análise da educação como investimento, como formação profissional ainda que, no âmbito da ideologia do capital humano, os estudos desenvolviam-se em busca de maior racionalização do trabalho como estratégia nuclear para o enfrentamento da ineficiência e ineficácia do sistema educacional, em direção à construção de um modelo organizacional baseado na divisão do trabalho, na especialização e na hierarquização de funções, pautando-se pelos pressupostos da teoria geral da administração.

Já nos anos 1980/1990, considerando a intensa expansão do ensino superior e da pós-graduação como alavanca para a formação de quadros de profissionais da educação brasileira no exterior, Gatti (2001) comenta que o retorno desses quadros, na segunda metade dos anos 1980 e nos anos iniciais da década 1990, trouxe para as universidades, contribuições que começaram a produzir grandes diversificações nos trabalhos, tanto em relação às temáticas, quanto em relação às formas de abordagens. Concomitante a esse acontecimento, Gatti (2001) acrescenta, ainda, que alguns pesquisadores experientes da época alimentavam a comunidade acadêmica com análises contundentes quanto à consistência e significado do que vinha sendo produzido como pesquisa educacional no período anterior.

Nos dados registrados por Gatti (2001), foi nos anos 1990 que houve a consolidação de grupos de pesquisa em algumas subáreas, quer por necessidades institucionais, em razão das avaliações de órgão de fomento, quer pela maturação de grupos que, nas duas décadas anteriores, vinham desenvolvendo trabalhos integrados.

Acrescentando dados aos estudos de Gatti (2001), a professora Laélia Carmelita Portela Moreira (2007) acrescenta seu entendimento acerca desses estudos, afirmando que, também, merece destaque a publicação, no final da década de 1980 e início de 1990, de dois livros dedicados à metodologia da pesquisa educacional: o livro organizado por Ivani Fazenda e o livro das pesquisadoras Menga Lüdke e Marli André que, talvez, juntamente com os

artigos dos *Cadernos de Pesquisa*, tenham representado a influência mais importante na área da investigação educacional naquele período.

Apresentando o problema e a metodologia de sua pesquisa de tese, Moreira (2007) defende ser inegável que a pesquisa em educação, mesmo em sua vertente mais aplicada, visa, de alguma maneira, extrapolar os limites do simples instrumentalismo para a prática e, frequentemente, funda-se em considerações teóricas de ordem variada. Discute-se a pertinência de esquemas conceituais prévios na abordagem da realidade pelo pesquisador, afirma-se, nos textos resultantes ou orientadores da pesquisa etnográfica, a propriedade, ou não, da utilização do método indutivo e utiliza-se, com frequência, a expressão “teorização”, o que nos possibilita reiterar que o avanço dessa área deve caminhar passo a passo com a discussão da cientificidade da Pedagogia e da delimitação de seu objeto, evidenciando a importância e a oportunidade do estudo do tema.

Reforçando essas concepções, Moreira (2007) destaca que, desse modo, seria correto afirmar que, no caso da pesquisa educacional, grosso modo, os embates restringem-se ao aspecto metodológico mais aplicado, com raríssimas incursões no campo da discussão propriamente epistemológica, não obstante a utilização frequente do termo “epistemologia”.

Nessa direção, Moreira (2007) explica que, no âmbito do tratamento da especificidade da Pedagogia, mesclam-se referenciais metodológicos, filosóficos e epistemológico e discute-se, ainda, a questão da inter-relação da Educação com as demais Ciências Sociais e com as humanidades, aí incluída a Filosofia. Assim, no dizer de Moreira (2007), a partir da constatação de que essa é uma discussão em que os aspectos epistemológicos e metodológicos estão estreitamente interligados, torna-se necessário explicar o fato de a discussão evoluir de forma independente, com referenciais diversos e interlocutores diferentes.

Questionando se a discussão metodológica favorece a definição do objeto da ciência da educação ou revela a existência de problemas conceituais a demandarem solução, Moreira (2007) sugere que o aperfeiçoamento dos métodos da pesquisa educacional pode contribuir para enriquecer a discussão epistemológica em suas diferentes vertentes da mesma forma que essa discussão de caráter mais teórico contribuirá para o desenvolvimento dos aspectos metodológicos desse campo científico.

Refletindo sobre as relações entre a pesquisa e a formação de pesquisadores desenvolvidas nas práticas acadêmicas e nas políticas científicas de governos, Gatti (2017) toma como referência questões das políticas e da produção científica da área de educação nas décadas de 1970 e 1980, no Brasil, momento em que as bases para o desenvolvimento das pós-graduações *stricto sensu* no país estavam sendo consolidadas, para apresentar o artigo

com, temática “Política de Ciência e Tecnologia e Pesquisa em Educação,” dados sobre a questão das relações gerais entre a pesquisa conduzida no cotidiano das universidades e institutos de pesquisa e as políticas científicas governamentais, na perspectiva de que esses dados pudessem oferecer compreensões sobre fatores intervenientes e oscilações nessas relações, avanços, recuos, aberturas e controle, silêncios e rupturas.

Partindo dessas premissas, Gatti (2017) afirma que as políticas científicas governamentais no Brasil vêm pautando, em boa parte, a produção científica e que, por isso, compreender essas políticas situadas em uma temporalidade e em suas tônicas pode elucidar aspectos dominantes recessivos nas temáticas investigativas privilegiadas e, mediante suas modelagens, identificar procedimentos, concepções de consistência e rigor científico.

Considerando as décadas de setenta e oitenta do século passado, como períodos muito significativos e com fortes impactos nas décadas posteriores para a institucionalização da formação de pesquisadores e da pesquisa em educação no Brasil, Gatti (2017) considera que a formação de pesquisadores em educação passou a ser preocupação mais explícita em termos de política de governo, com ações fortemente dirigidas, a partir de inícios da década dos mil novecentos e setenta que, dentro do quadro de vigência da ditadura militar, privilegiava o desenvolvimento econômico como fator político básico.

Nessas considerações, Gatti (2017) acrescenta que as políticas e investimentos em ciência e tecnologia, naquele cenário e no contexto da necessidade posta de aumento da “massa crítica” de pesquisadores no país, foram consubstanciados nos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) e na implantação de cursos de mestrado e doutorado que, até o final da década de setenta do século passado, eram inexistentes no país.

No panorama realizado por Gatti (2017), identifica-se que os planos elaborados naquela época pretenderam dar ao país, balizas e financiamentos para diversas áreas e em especial para a área das tecnologias que visavam, prioritariamente, ao desenvolvimento do parque industrial e dos recursos humanos para esse fim, principalmente, porque, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o discurso dominante era o discurso do desenvolvimento e do capital humano. Segundo Gatti (2017, p. 153), “esses planos sofrerão mudanças de perspectiva a partir dos movimentos para a redemocratização do país e da volta das eleições diretas (final dos anos setenta e anos oitenta)”.

Segundo os dados apresentados por Gatti (2017), naquele período, que se estendeu por quase 30 anos, foi criada, no Brasil, a pós-graduação “*stricto sensu*”. Ao mesmo tempo, por indução da política de governo militar, foi ampliada a oferta de vagas no ensino superior,

ampliação iniciada, particularmente, pelo setor privado. Também naquele período, foram ampliadas, em nível federal, as verbas para as bolsas de mestrado e doutorado no exterior.

Também como política de iniciativa do governo militar, Gatti (2017) reconhece que, objetivando a formação de quadros especializados em pesquisa educacional, foi criado um sistema de bolsas para os cursos de pós-graduação, para os quais também foram destinados recursos variados de infraestrutura, suportes diretos e diversos e foram aumentadas as verbas para auxílios à pesquisa a partir de três organismos: O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

Detalhando a análise desses dados, Gatti (2017, p. 154) apresenta a seguinte afirmação:

Não há prioridade, propriamente, para a área de Pesquisa em Educação e, entre as chamadas ciências humanas e sociais aplicadas, a área bem aquinhoadada é a da Economia. Para a Educação colocam-se como área de investimento a das Tecnologias Educacionais, em consonância com a política econômica geral e o perfilamento do Ministério do Planejamento.

1.3 Sobre a pesquisa educacional no contexto de redemocratização do Brasil a partir de 1980: fundamentos e perspectivas filosóficas e sociológicas com forte influência das vertentes marxistas, das teorias de conflito e da reprodução e em estudos das carências socioculturais.

Reportando-se às questões sobre pesquisa educacional no contexto de mudança do regime de ditadura, no final dos anos 70 do século XX, para a redemocratização da sociedade brasileira, Sandra M. Zákia L. Sousa (1995) argumenta que, em 1970, o regime político vigente começa a dar mostras de esgotamento e a sociedade evidencia um movimento no sentido de exigir a redemocratização do país. Assim, a partir dessas exigências, tem-se na área educacional, a produção e divulgação de estudos que analisavam as vinculações entre educação e Estado capitalista ressaltando o papel da escola na reprodução social.

Naquelas indicações, Sousa (1995) ressalta que, no contexto da redemocratização do país e impulsionadas pelas análises entre educação e Estado capitalista, as produções e divulgações das pesquisas voltaram-se para as denúncias e o desvelamento do papel exercido pela escola, que era o de inculcar a ideologia da classe hegemônica e de manter a própria relação capitalista, e, também, para as análises de como a escola se organizava e funcionava a fim de favorecer a classe dominante, reproduzindo as relações sociais existentes.

No entendimento de Sousa (1995), essas análises foram influenciadas pelos referenciais dos estudos de origem francesa como os de Pierre Bourdieu, Christian Baudelot & Roger Establet e Louis Althusser, que compreendiam a educação como instrumento de reprodução ideológica e social do sistema. No dizer de Sousa (1995), essa compreensão gerou investigações de cunho mais geral, obscurecendo a especificidade própria da educação e ressaltando a sua determinação social.

Ainda fazendo referência ao contexto da redemocratização do país, Sousa (1995) ressalta que, durante os anos 80 do século passado, a sociedade brasileira vivia um processo de transição democrática, com maior organização. Essa transição estava marcada pelo processo de elaboração da Constituição da República e pela discussão de diretrizes do sistema de ensino que, então, se desenvolvia em vista de uma nova lei de diretrizes de bases da educação nacional. Assim, possibilitado por essa abertura democrática, emerge no Brasil um movimento de revalorização da escola, momento em que, ao mesmo tempo, a escola se constituía um espaço de reprodução cultural e econômica e também um espaço de contestação.

Segundo Sousa (1995), naquele ambiente de contestação, os estudos e pesquisas realizados passaram a reconhecer que as contradições e tensões do Estado capitalista estavam presentes na escola e que identificá-las representava possibilidades para a ação educacional, comprometida com os interesses das amplas camadas dominadas da população, visando garantir-lhes o acesso e a permanência na escola, bem como a aquisição e produção de conhecimento com condição política e cultural.

Aprofundando essas reflexões, Sousa (1995) reforça que essa compreensão abriu novas perspectivas para a investigação educacional pautadas na crença da possibilidade de intervenções comprometidas com as classes dominadas em que as críticas às teorias deterministas rompiam com uma relação linear entre escolarização e manutenção social. Naquela perspectiva, realiza-se na escola, como parte do Estado, a escolarização não só como mero processo de reprodução, mas também de produção, pois a compreensão que passou a vigorar era a de que a escola não era um bloco monolítico, mas sim espaço onde se manifestavam diferentes, controvertidas e contraditórias posições dos que a integravam, estando presentes em sua dinâmica, diversificadas formas de resistências às relações sociais dominantes.

Nessa direção, Sousa (1995) enfatiza que tal entendimento gerou uma valorização na pesquisa educacional acerca do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, procurando-se desvelar mecanismos, regras, relações, verdades, rituais, silêncios e, enfim,

princípios e práticas, que expressavam relações de dominação, mas que continham possibilidades emancipadoras.

Nos estudos de Sousa (1995) sobre a redemocratização da sociedade brasileira, reconhece-se que, a partir do citado movimento de uma nova concepção de Estado, a educação e, particularmente, a escola passam a ser analisadas não apenas como um aparelho do Estado que serve à dominação, mas como espaço em que se estabelecem possibilidades emancipadoras, ou seja, reconhece-se na escola um potencial de transformação política, extremamente importante para o favorecimento de interesses majoritários e, portanto, para a construção de democracia, ainda que permeada pelas contradições próprias do sistema econômico e político.

Nas formulações de Sousa (1995), essa mudança de perspectiva na análise da educação articula-se a uma nova forma de entendimento do próprio Estado capitalista, superando, assim, uma visão mecanicista que situava o Estado como mero representante e executor dos interesses da classe dominante e do capital, indo em direção a uma concepção do estado como realidade contraditória.

As análises de Gatti (2001) registram que, no segundo momento, caracterizado como início do processo de redemocratização da sociedade brasileira, a partir de 1980 em diante, deparamo-nos com movimentos sociais diversos que emergiam e continuavam a crescer, criando espaços mais abertos para manifestações socioculturais e para a crítica social, movimentos sociais que inauguravam um período de transição, de lutas sociais e de políticas que construía a lenta volta da democracia.

Acerca da pesquisa educacional, naquele contexto de redemocratização do Brasil, Gatti (2001, p. 68) afirma que

A pesquisa educacional, em boa parte, vai estar integrada a essa crítica social, e, na década de 80, encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado - as quais passam a ser grande fonte de produção da pesquisa educacional - a hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista. Do ponto de vista metodológico, no entanto, é um período em que ocorrem alguns problemas de base na construção das próprias pesquisas.

No tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxistas e debatendo a temática “Sobre Relação Sociais Capitalistas” com pesquisadores da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio no Seminário de Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo, Miriam Limoeiro Cardoso (2007) dialoga com as formulações de Toni Negri (1993) a respeito dos trabalhos do último Louis Althusser (1987) acerca da escola como aparelho ideológico do Estado, com as ideias de Karl Marx (2000) sobre a subsunção

formal e a subsunção real do trabalho sob o capital e o modo de produção capitalista com suas formas de dominação, e com as proposições de Michel Foucault (1997) a respeito da existência de vários poderes que correspondem às formas de dominação e de sujeição que passam a se unificar nas grandes formações dos grandes aparelhos do Estado, para afirmar que, quanto às perspectivas de transformação e de resistência no contexto da sociedade capitalista, mesmo com a dominação ideológica sendo exercida cada vez mais contínua e contígua por meio dos Aparelhos Ideológicos do Estado, Althusser (1994), como Foucault (1997), pensam que a dominação também produz resistência.

Segundo Cardoso (2007), uma das principais diferenças entre Foucault e Althusser, é que, para Althusser, em seus últimos escritos, essa possível resistência sempre está ligada à luta de classes principalmente porque a ideologia dominante é sempre incompleta, histórica e contraditória e é parte da luta de classes.

Ampliando esse debate, Cardoso (2007) faz os seguintes questionamentos: Como é possível que se formem resistências sob uma lógica de dominação total da sociedade? Onde essas resistências se tornam possíveis? Partindo dessas indagações, Cardoso (2007) reforça que, para buscar respostas para esses questionamentos, devemos nos debruçar sobre os últimos estudos de Althusser (1992) que, ao considerar a questão da resistência, considera, também, a resistência em interstícios onde há ausências de relações mercantis. Complementando essas indicações, Cardoso (2007) considera absolutamente fundamental estudar e compreender a teorização sobre o capitalismo dependente de Florestan Fernandes para que possamos entender o Brasil, a formação e a transformação da sociedade brasileira.

Reforçando essa proposição, Cardoso (2007) faz a seguinte afirmação:

Penso que o principal a reter é que, para poder discutir e conseguir explicar o Brasil, é necessário buscar as condições que o determinam estrutural e historicamente. Para isso é necessário tratar o processo histórico do Brasil como parte que é do processo maior da expansão capitalista. Desde o começo o Brasil faz parte desse processo de expansão. O Brasil não se explica nos limites de seu território ou da sua nacionalidade. O fundo da história do Brasil é o modo de sua inserção no desenvolvimento do capitalismo. A noção de capitalismo dependente foi criada por Florestan Fernandes, calcada sobre a noção anterior de que é próprio do desenvolvimento capitalista criar desigualdades, de que é próprio do capitalismo explorar, criando desigualdades. O capitalismo se expande primeiro para as áreas ainda não capitalistas e depois organizando a produção em áreas já capitalistas. Organiza e reorganiza as sociedades segundo as racionalidades do capital que sempre constrói destruindo.

Finalizando suas proposições, Cardoso (2007) afirma que Althusser (1994) tentou trabalhar com essas formulações de Marx, argumentando que, hoje, com o capitalismo já constituído e em crise, apesar da dominação muito extensa e de um nível de exploração

enorme que se faz junto com essa dominação, é possível encontrar relações que não são regidas por uma racionalidade mercantil. Para Cardoso (2007), essas relações não mercantis não são brechas, são formas de existir, de viver, de pensar, em que não é a lógica do capital que comanda.

Ampliando as análises acerca desse contexto de redemocratização da sociedade brasileira e da criticidade dos estudos marxistas nas pesquisas em educação, Gatti (2017) assinala que, em um contexto de realidade recheada de contrapontos, em que poderiam gerar ou não, contradições mais profundas, novas perspectivas floresciam respectivamente na formação de pesquisadores na área de educação.

Na análise de Gatti (2017), em parte dos mestrados criados e dos doutorados em implantação, naquele período de redemocratização do país, a formação privilegiada situava-se numa vertente mais crítica, em perspectivas filosóficas e sociológicas com forte influência das vertentes marxistas, em teorias de conflito e da reprodução e em estudos das carências socioculturais. Segundo os dados apresentados por Gatti (2017, p. 155), “verificou-se a convivência nem sempre pacífica, das perspectivas privilegiadas pelas políticas oficiais e das novas perspectivas”.

Detalhando a produção desses trabalhos numa vertente crítica, situada no contexto da formação de pesquisadores na época, Gatti (2017) argumenta que muitos pesquisadores passam a aprofundar sua formação e a realizarem trabalhos com esses novos enfoques, propiciando a criação de um clima de visões críticas que tiveram impactos nos anos finais da década de setenta e nos anos oitenta do século passado quando ocorreu, na sociedade civil, o retorno de um regime democrático e a volta das eleições para os diferentes níveis de gestão pública de governo.

Os dados registrados por Gatti (2017) informam que, nos anos setenta e inícios dos anos oitenta do século passado, mesmo considerando o crescimento dos cursos de mestrado e doutorado em educação, naquele período, e o aumento do número de instituições de ensino superior existentes no país e de cursos de pedagogia e licenciaturas, o número dos cursos de pós-graduação em educação era, proporcionalmente, pequeno, com vagas muito limitadas. Havia carência de titulados em mestrado e em doutorado.

Nos registros de Gatti (2017), identifica-se também, que pelas normas de carreira na docência do ensino superior, não se exigiam as titulações de mestre e doutor, principalmente, porque as universidades, em sua maioria, não tinham tradição de formação específica e ampliada para seus quadros docentes, integrando nesses quadros, graduados que se destacavam e que desejavam trabalhar na docência, mas, com pouca ou nenhuma formação

ulterior. No dizer de Gatti (2017, p. 155), “alguns destes docentes eram brilhantes autodidatas”.

Destacando as fortes mudanças que se processavam nas perspectivas da área da pesquisa em educação e nos documentos oficiais, no período de construção da redemocratização do país e seus impactos, sem descartar os problemas evidenciados na produção científica na área educacional, Gatti (2017) indica que, no final das décadas de 1978; 1979; 1980), diversos movimentos surgiram na sociedade, movimentos sindicais ou de outras organizações civis que faziam aparecer as inquietações latentes pela redemocratização do país e pela situação socioeconômica e educacional de grandes parcelas da população.

Nesse sentido, Gatti (2017) detalha que esse período foi marcado pelas práticas dos movimentos sociais de diversas origens, que se colocaram no cenário da luta pela volta à democracia. Nesse detalhamento, a autora registra que esse processo que estava em marcha na sociedade brasileira e nas fileiras da educação, provocou o surgimento de propostas políticas de governo de iniciar o retorno às eleições e ao funcionamento pleno do Congresso Nacional, processo esse que tomou praticamente toda a década de oitenta do século passado até a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a retomada das eleições em 1990.

Gatti (2017), mediante análise de documentos oficiais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Associação Nacional de Educação (ANDE) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), entre outros, argumenta que esses movimentos impulsionaram, de forma contundente, a inserção de novos quadros de pesquisadores em algumas agências governamentais e, a partir dessa inserção, o aparecimento da questão do desenvolvimento social como uma necessidade vital do país, acompanhada de uma visão da necessidade de considerar e projetar a superação das desigualdades sociais e educacionais vigentes, não passando ao largo das políticas públicas de se considerar os efeitos deletérios da grande seletividade educacional que, segundo as proposições dos documentos, eram comprovados nos registros dos dados das pesquisas realizadas, no contexto do mundo do trabalho e da vida comum da população brasileira.

Nesse contexto, Gatti (2017) relembra que, em 1981, havia no Brasil 27 programas de mestrado em educação e 7 de doutorado, sendo que esses, embora alguns já contassem teses defendidas, não estavam ainda credenciados devido ao sistema de credenciamento da época.

Em levantamento feito na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Jefferson Mainardes (2009) amplia esses dados e registra que, até 2006, existiam 78 cursos de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no Brasil, sendo 44 de mestrado e 34 de mestrado e doutorado. Desse total, 48,7% estavam na Região Sudeste; 24,2% na

Região Sul; 14,1%, na Região Nordeste; 9,0% na Região Centro-Oeste e 3,8% na Região Norte.

Já na VII síntese de avaliação e comparação com triênios anteriores 2007, 2010 e 2013 publicada pela plataforma Sucupira da Capes (2017), identifica-se que o perfil dos programas e cursos nas trienais de 2007, 2010 e 2013 e na quadrienal de 2017, a área de educação contou na avaliação da quadrienal de 2017 com 244 cursos de Pós-graduação, sendo 128 de Mestrado Acadêmico, 74 de Doutorado e 42 de Mestrado Profissional. Tais cursos se organizam em 170 Programas, 74 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 54 com Mestrado Acadêmico e 42 com Mestrado Profissional.

Os dados da Capes 2017 registram também que, no período que abrange as trienais 2007, 2010 e 2013, e a quadrienal de 2017, houve uma ampliação do número de programas de pós-graduação em educação, passando de 78 na trienal de 2007, para 94 na trienal de 2010, 121 na trienal de 2013, e 170 na quadrienal de 2017, uma elevação de 117,9% em relação à trienal de 2007. Portanto, os dados da Capes (2017) destacam também que a maior elevação percentual ocorreu da trienal de 2013 para a quadrienal de 2017, equivalente a 40,5%. Esse levantamento da Capes (2017) apresenta também uma evolução no número de programas nas Regiões brasileiras em que a Região Norte foi a que teve a maior expansão no período em análise, passando de 3 para 11 programas, significando 366,7% de aumento, Região Nordeste teve um aumento de 190,9%, a Região Sudeste, de 81,6%, a Sul, de 121,1%, e a Centro-Oeste, um aumento de 128,6%

Recorrendo a um estudo de avaliação relativo à área de educação, realizado em 1983, Gatti (2017) registra que, após coleta extensa de dados e de discussão em audiência pública com a área, apresentou uma análise detalhada de dados e de documentos dos programas de mestrado e doutorado em educação e das pesquisas, com o objetivo de trazer reflexões para orientações a futuros trabalhos de pesquisa, sugerindo formatos.

Sugerindo os citados formatos de pesquisa, Gatti (2017) apresenta, como exemplo, a criação de uma rede formativa de integração de pesquisadores experientes com pesquisadores neófitos, com intercâmbios inter-regionais e, justificando essa proposição, Gatti (2017) reforça a viabilidade desse formato porque o estudo citado aponta o aspecto positivo da expansão dos cursos na área de educação na década, cujo papel formativo dos quadros vinham sendo da maior importância, principalmente porque os cursos atendiam aos padrões desejáveis no que diz respeito ao currículo oferecido e às titulações, mesmo recebendo ressalvas quanto a alguns problemas e necessidades sobre o desenvolvimento das pesquisas.

Registrando alguns desses problemas e necessidades das pesquisas, Gatti (2017) destaca a seguinte lista: dispersão dos temas tratados; falta de continuidade de projetos e a falta de consolidação de grupos de pesquisa; o excesso de imediatismo e pragmatismo dos trabalhos com argumentações pouco fundadas em referentes mais consistentes, fragmentação dos objetos de análise e a falta de meios de disseminação do produzido.

Propondo um olhar cuidadoso para esses anos, Gatti (2017) defende essa proposição, explicando que esses anos foram determinantes para as décadas vindouras no que se refere à reestruturação da pós-graduação e para a formação de novos docentes-pesquisadores. Enfatizando esses aspectos, Gatti (2017) afirma que esse período foi um momento em que se ampliou, no Brasil, a interlocução entre representantes de órgãos governamentais em ciência e tecnologia e docentes dos cursos de mestrado e doutorado, com a participação desses como consultores ou em comissões para discussão de política científica na área educacional, bem como com a parceria dos estudantes de pós-graduação através de suas associações.

Seguindo com os registros dos resultados do estudo mencionado, Gatti (2017) indica que, quanto aos cursos, os documentos analisados apontam a falta de maior apoio institucional das próprias universidades aos programas de mestrado e a seus docentes, dado que, em muitas delas, ainda, estava vigente a concepção de universidade apenas como instituição de ensino, não estando reconhecido o valor das pesquisas e dos diferenciais de espaço e tempo para seu desenvolvimento.

No dizer de Gatti (2017, p. 160), “faltava a compreensão institucional sobre o tempo necessário para as orientações de dissertações e teses e para a própria pesquisa”. Finalizando esses registros, Gatti (2017, p. 160), fazendo referência ao trabalho apresentado em 1987, resgata a ideia que percorreu toda a década de 1980: “pesquisa se aprende fazendo no trabalho com equipes competentes, como nadar se aprende nadando, conforme o adágio popular”.

Aprofundando os estudos dessas políticas, Gatti (2017) ressalta que novos horizontes foram colocados nesse período, tanto em órgãos governamentais como na própria área da pesquisa em educação. Novos horizontes que, segundo Gatti (2017), foram apresentados por estudos críticos, com visões sociais e mergulhos nas realidades, bem como por estudos sobre condições de sustentabilidade teórica e metodológica.

1.4 Sobre a comunicação e a divulgação científica na pesquisa educacional

Discutindo a divulgação das pesquisas em educação, Ernesto Schiefelbein (1973) entende a educação como um dos principais meios de transferir conhecimento. Partindo desse

entendimento, o autor considera interessante examinar os problemas de comunicação nos resultados das pesquisas em educação e propõe, em artigo intitulado “A comunicação entre os centros de pesquisa educacional”, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, que os centros de pesquisas devem imprimir esforços para organizar reuniões dos pesquisadores de cada país, a fim de incrementar um estreitamento de vínculos entre os organismos regionais, o intercâmbio de pesquisadores e os estudos multinacionais.

Nessa proposição, Schiefelbein (1973) introduz o artigo, refletindo sobre as questões da explosão do conhecimento, na América Latina, acerca das questões do processo de institucionalização da pesquisa no Brasil e sobre a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na década de 40 do século passado, no processo de institucionalização da pesquisa.

No artigo, Schiefelbein (1973) apresenta as características dos produtores de conhecimento, dos professores e pesquisadores como usuários das publicações sobre pesquisa em educação, registra as características do conhecimento desenvolvido nas pesquisas e dá exemplos de seminários, congressos, conferências dentre outros, como eventos científicos com características de publicações especializadas em pesquisa educacional na América Latina, para a divulgação e disseminação das pesquisas sobre educação.

No corpo do texto, Schiefelbein (1973) informa que, com feição de estímulos à comunicação interamericana, a primeira Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Republicas Americanas foi realizada no Panamá, em 1945, e a segunda em Lima, capital do Peru, no ano de 1956, isto é, 13 anos mais tarde, a única reunião realizada no período de 1950-1960 para discutir pesquisa educacional.

Ampliando os dados acerca desses eventos, Schiefelbein (1973) assinala que outros encontros comunicativos ocorreram de forma mais ampliada na década de 1960 porque a UNESCO convocou as reuniões de Santiago (1962) e a de Buenos Aires (1966).

Nessa direção, Schiefelbein (1973) nota, ainda, que a Reunião Interamericana de Ministros de Educação foi efetuada em Bogotá, no ano de 1963; a Quarta Reunião do Conselho Cultural Interamericano, em 1966, a Quinta em 1968 e a Sexta em 1969. Além desses eventos, foram realizadas ainda duas reuniões extraordinárias na década de 60 do século XX, a última delas em maio de 1967, que teve o objetivo de cumprir o disposto pelos Chefes de Estados Americanos em *Punta del Este*. Nessa sequência, os registros de Schiefelbein (1973) sinalizam que o conjunto de eventos termina com a Reunião de Ministros da Área Andina, realizada em Bogotá, no mês de fevereiro de 1970 e com a Reunião Interamericana celebrada em Santiago, capital do Chile, em setembro de 1970.

Partindo para a conclusão do artigo, Schiefelbein (1973) reforça que, sem pesquisa pedagógica, não há autenticidade cultural, que, para consegui-la, foi requerida ampla discussão dos resultados de tais pesquisas e acrescenta que as reuniões nacionais e internacionais constituem uma das formas mais privilegiadas para depurar os resultados das pesquisas. No dizer do autor, essas reuniões constituem, ao mesmo tempo, um dos canais mais eficazes de comunicação dos centros de maior desenvolvimento na área de pesquisa em educação.

Nas observações finais do trabalho, Schiefelbein (1973) considera, como forma de comunicação das pesquisas em educação realizadas nos países da América Latina, ser conveniente que os Centros que possuem bibliotecas muito bem organizadas, as encarregasse da preparação de trabalhos que informasse, minuciosamente, sobre as principais obras de referência ao alcance do pesquisador em educação e sobre a maneira de utilizá-las.

1.5 A educação compreendida como ciência na pesquisa educacional

Assinalando concepções relacionadas à compreensão de educação como ciência, Gatti (2002) chama atenção para o fato de que o campo da educação subsistiu muito tempo e ainda subsiste, pela apropriação de estudos produzidos em áreas afins como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e a Economia, sem colocar estes estudos sob o crivo de uma perspectiva própria do conhecimento pedagógico e educacional.

Nessa direção, Gatti (2002) entende que a constituição do espaço da educação, enquanto campo com conotações de ciência, não fugiu ao dominante contexto das preocupações com a produção do conhecimento no mundo ocidental, preocupações essas que, segundo Gatti (2002), estavam vinculadas à validade e adequação lógica de seus pressupostos teóricos e métodos de investigação.

Nessas identificações, entende-se que os estudos empreendidos por Gouveia (1971; 1976), possibilita-nos a afirmação de que, a partir de 1938, com processo de institucionalização da pesquisa em educação no Brasil, a educação começa a ser compreendida enquanto ciência, impulsionada pelo movimento ampliado da pesquisa educacional.

Apresentando as particularidades da educação como campo epistemológico em construção, Maria do Céu Roldão (2015) informa que, no século XX, a educação se configurava emergente no campo do conhecimento e herdeira de uma tradição que a situava no âmbito dos saberes práticos, enquadrados por uma visão pragmatista.

Nessa apresentação, Roldão (2015) considera a educação dependente das áreas do conhecimento científico das Ciências Sociais já afirmadas no plano epistemológico e enfatiza que a educação tem atravessado um conjunto de tensões, relacionadas ao seu ponto de ancoragem e no percurso de conquista do estatuto social de saber científico.

Todas essas questões se configuravam, nas proposições de Gouveia (1971; 1974; 1976), como problemáticas relevantes para reflexões, discussões, planejamentos e ações por parte dos pesquisadores e das instituições que se ocupavam de estudar e pesquisar a educação do Brasil.

A compreensão do significado de pesquisa em educação com base nos estudos de Gouveia (1971/1974/1976) sugere que as práticas de pesquisa educacional no Brasil foram iniciadas, impulsionadas pelas perspectivas de resolver problemas do ensino e de seus diferentes aspectos, na busca de que os resultados alcançados favorecessem para o esclarecimento, reflete-se também que a pesquisa em educação foi iniciada com feição de metodologia dominante nos estudos de (1940) de natureza psicopedagógica, sendo deslocada para a prática experimental de provas objetivas para candidatos a exames de madureza e, em 1956, sob a influência do Inep, começa a buscar promover pesquisas a respeito das condições culturais e escolares dos estudantes, acerca das tendências de desenvolvimento de cada região do Brasil e sobre a sociedade brasileira para, a partir daí, adquirir uma natureza sociológica, período que foi prolongado até 1964.

1.6 Sobre a intensificação da pesquisa educacional no Brasil a partir de 1980

A respeito da intensificação das pesquisas em educação no Brasil, Gatti (1987) amplia a retrospectiva de análises se reportando ao documento “*Avaliação e perspectivas*”, por ela elaborado para o CNPq em 1982, em que fez um levantamento da área da pesquisa em educação para, após reforçar esse levantamento com novos dados, apresentá-los no Seminário de Política de Pesquisa em Educação, promovido pelo Inep em 1984, bem como para o Seminário Latino-Americano de Pesquisa Educacional realizado em Brasília no ano de 1986.

Partindo para a explicação detalhada dessa intensificação da pesquisa educacional, agora se reportando aos anos 80, Gatti (1987) retorna à trajetória do pensamento educacional brasileiro no que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa, para, baseada na análise de aproximadamente quinhentos trabalhos entre dissertações, teses e artigos, apresentar evidências da ocorrência de uma certa consolidação teórico-metodológica nas pesquisas

analisadas, evidências da ocorrência do aumento da produção de pesquisas e evidências da diferenciação das problemáticas e das áreas abrangidas.

Interpretando essas evidências, Gatti (1987) as relaciona aos reflexos de certa independência intelectual por parte dos pesquisadores que, no dizer da autora, começa a se instalar e a se desenvolver como uma resposta histórica à necessidade de um novo tipo de compreensão para a problemática educacional, que pode vir a ser agregada ao acervo já construído.

Ainda refletindo sobre essa intensificação da pesquisa educacional no Brasil a partir dos anos 80 do século passado, Gatti (1987) alerta para a necessidade de direcionar esforços na busca de solução dos problemas relacionados às condições de trabalho dos pesquisadores, aos usos dos métodos, às habilidades de análise e interpretação e para o extenso caminho que o Brasil terá que percorrer na tentativa de aprimorar a formação de pesquisadores, bem como para a criação de condições institucionais mais favoráveis ao florescimento da pesquisa.

Partindo para o registro das falhas encontradas nas pesquisas estudadas/analizadas, Gatti (1987) afirma que essa perspectiva otimista, registrada no parágrafo acima, não deve ofuscar o fato constatável na análise de projetos, de leitura de relatórios, de artigos e de dissertações de mestrado, de que a produção científica na área de educação ainda se ressentia de falhas básicas, teóricas e/ou metodológicas e de habilidades para análise e interpretação, dentre outros problemas.

Indicando possíveis soluções para as falhas mencionadas, Gatti (1987) assinala que o ideal é aprimorar a formação dos pesquisadores, em princípio, porque essa formação depende, fundamentalmente, da prática da investigação e da prática da discussão e do dissenso. No dizer da autora, as nossas universidades não têm favorecido, com suas estruturas e modo de funcionamento institucional, para essas práticas e, sobretudo, para o trabalho de pesquisa.

Enfatizando o papel das universidades no aprimoramento da formação dos pesquisadores, como solução das falhas identificadas nas pesquisas, Gatti (1987, p. 282) afirma:

Não queremos deixar perpassar aqui um otimismo ingênuo, mas um dado que deverá ser ponderado pela consideração de que, se acreditamos ser a universidade a instituição privilegiada na produção de conhecimentos, nem sempre verificamos a consciência clara dessa responsabilidade, quer em suas instâncias administrativas, quer em suas instâncias acadêmicas propriamente ditas. [...] O reconhecimento, de fato, do valor do exercício da pesquisa para o ensino está longe de ter sido alcançado. É toda uma mentalidade que precisa ser modificada, no sentido de se criar um espaço para a pesquisa em educação, com o reconhecimento de seu valor.

Listando as temáticas privilegiadas nas pesquisas analisadas, Gatti (1987) reconhece que as questões que estavam merecendo a atenção dos pesquisadores em educação até 1985, encontravam-se relacionadas aos trabalhos sobre currículo, sobre ensino-aprendizagem e análises histórico-filosóficas, bem como aos trabalhos sobre planejamento educacional, mesmo sendo em um pequeno número, e aos trabalhos sobre métodos e formas de organização planejada em diferentes níveis dos sistemas de ensino.

Ampliando os registros dessa listagem, Gatti (1987) destaca, ainda, que, nesse apanhado de temas de pesquisas proliferaram, nos anos 80 do século XX, os estudos sobre a evolução das políticas educacionais e das estruturas de poder no sistema escolar, ficando um pouco de lado as questões voltadas para a administração escolar e seu significado nos sistemas educacionais públicos, com os problemas das normas, dos fluxos burocráticos, dos custos, da capacitação gerencial, das relações de poder e de decisão, entre outros.

Ocupando-se da temática pesquisa educacional, Gatti (1992) faz um levantamento sobre os 20 anos de publicações do periódico *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas e publicou um artigo, especialmente, preparado para o número comemorativo de aniversário do periódico em que discute a temática pesquisa educacional, intitulado “Pesquisa em Educação: um tema em debate”. Nessa publicação, Gatti (1992) analisou 42 artigos de 71 números editados, artigos que tratam sobre questões ligadas diretamente à pesquisa educacional. Nessa análise, Gatti (1992) verificou que parte dos trabalhos analisados, 39% discutiam questões de teoria e método e que, de 1984 até 1992, alguns artigos tratavam da chamada crise da qualidade da pesquisa produzida e seu impacto.

Após registrar esses dados, Gatti (1992) faz referência ao trabalho realizado por Gouveia (1971), enfatizando que, desde aquela época, Aparecida Joly Gouveia (1971) já apontava a descontinuidade dos programas de pesquisa sujeitos às oscilações de governo e sugeria que, para que se pudesse ter certo padrão na formulação e execução das pesquisas, bem como a continuidade necessária à utilização prática de seus resultados, seriam necessários centros de estudos que tivessem certa autonomia e fossem menos atingidos pelas oscilações do arbítrio governamental.

Para Gatti (1992), Gouveia (1971) sugere, no seu texto, que uma das possíveis alternativas para o alcance dessa padronização nas pesquisas, seria a investidura em universidades nas quais se poderiam aglutinar pesquisadores de vários ramos das ciências humanas, com programas de pesquisa e com a participação de professores e alunos de pós-graduação, que poderiam desempenhar funções importantes tanto para a formação de

pesquisadores, quanto por virem a ser polos disseminadores de recursos da moderna tecnologia educacional.

Também considerando os estudos e pesquisas desenvolvidas nos anos 1980, Gatti (2001) admite que todo o processo da pesquisa educacional, na década de 1970 e início dos anos 1980, ocorria num contexto político e social em que, num primeiro momento, a sociedade brasileira era cerceada de sua liberdade de manifestação, tendo em vista a vigência da censura do regime militar que impunha uma política econômica de acúmulo de capital para uma elite, bem como em um contexto em que as tecnologias de diferentes naturezas passavam a ser prioritárias.

Nessa perspectiva, Gatti (2001) reconhece que com a expansão do ensino superior e o trabalho em alguns cursos de mestrado e doutorado é que começou a se consolidar, em meados de 1970, a pesquisa em educação e, nessa consolidação, ocorreu não só uma ampliação das temáticas de estudo, mas também um aprimoramento metodológico, especialmente em algumas subáreas como, por exemplo, nos estudos que focalizavam diferentes problemáticas: currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos com seus familiares e ambiente do qual provinham, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros.

Nos dados registrados por Gatti (2001), identifica-se, também, que, a partir da década de 1970, não só houve maior diversificação dos temas, como também dos modos de focalizá-los. Passou-se a utilizar nas pesquisas em educação, tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, quanto métodos qualitativos, já no final da década, como resultado da expansão das pesquisas.

Também no final de 1970, identifica-se o surgimento de um referencial teórico mais crítico, cuja utilização se estendeu a muitos estudos, mas, mesmo assim, nas conclusões de Gatti (2001), ainda, predominavam os enfoques tecnicista com o apego à taxonomias e à operacionalização de variáveis e sua mensuração.

1.7 Sobre a centralidade das questões teórico-metodológicas na pesquisa educacional

No texto “Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação”, Alda Judith Alves-Mazzotti (2001) apresenta deficiências observadas nas pesquisas educacionais, busca defender a relevância da teoria e da metodologia nas pesquisas e destaca que, ao examinar aspectos que favorecem à persistência dos problemas das pesquisas em educação já

apresentados por Gouveia em 1971, afirma que esses problemas persistem até final do século XX, início do século XXI, principalmente, na produção de dissertações e teses.

Ressaltando a centralidade da questão teórico-metodológica nas pesquisas em educação, Alves-Mazzotti (2001) reconhece que todas as deficiências apontadas pelas avaliações realizadas no estudo da temática, encontram-se inter-relacionadas à pobreza teórico-metodológica identificada nas pesquisas que, em grande parte, são responsáveis pela pulverização e aplicabilidade imediata dos resultados.

No dizer de Alves-Mazzotti (2001), o desconhecimento das discussões teórico-metodológicas travadas na área leva muitos pesquisadores iniciantes, principalmente, os alunos de mestrado, a permanecerem colados em suas próprias práticas, delas derivando seu problema de pesquisa e a elas buscando retornar com aplicações imediatas dos resultados obtidos.

Para Alves-Mazzotti (2001), o fato de tais estudos, de forma geral, serem restritos a uma situação ou questão muito específica, a teorização se encontra ausente ou insuficiente para que possa ser aplicada ao estudo de situações semelhantes. Acerca dessa insuficiência, Alves-Mazzotti (2001) afirma que ela resulta na pulverização e na irrelevância desses estudos.

Apontando possíveis soluções para as deficiências encontradas nos trabalhos analisados, Alves-Mazzotti (2001), dialogando com Cunha (1991), conclui que o ideal para o alcance desse objetivo é que ocorra uma preocupação com o aprimoramento das dissertações e teses, não apenas pelo fato de elas originarem a quase totalidade de livros e artigos que constituem a biografia do campo da educação, no final dos anos 90 do século passado e início dos anos 2000, mas, principalmente, porque esses trabalhos investigativos representam um importante indicador da qualidade dos pesquisadores que estamos formando. Nessa direção, Alves-Mazzotti (2001, p.41) reforça que: “Por outro lado, a ênfase no papel dos docentes que atuam na pós-graduação se deve ao fato de que nossa responsabilidade nesse processo não tem, no meu entender, recebido atenção necessária nessa discussão”.

Reportando-se às questões da teoria na pesquisa em educação, Alves-Mazzotti (2001) argumenta que tem observado que, muitas pesquisas, na área da educação, parecem, cada vez mais, desconsiderarem que a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva. No dizer da autora, um indicador bastante completo dessa concepção é a despreocupação, cada vez maior, apresentada nos projetos e relatórios de pesquisas, em situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema focalizado.

Reforçando essas análises, Alves-Mazzotti (2001) enfatiza que essa problemática é verificada tanto pela falta de uma introdução que proporcione um pano de fundo às questões focalizadas, quanto pela ausência de comparações entre os resultados obtidos e aqueles originados por outros estudos relacionados ao tema, ou ainda, entre os resultados e as implicações de alguma teoria.

Nessa discussão, Alves-Mazzotti (2001, p. 42), considerando o trabalho de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), afirma que, “nesses casos, a impressão que se tem é a de que o conhecimento sobre o problema começou e terminou com aquela investigação, configurando uma espécie de ”narcisismo investigativo”.

Enfatizando a importância da contextualização do problema de pesquisa por meio do diálogo com estudos anteriores, Alves-Mazzotti (2001) afirma que, sobre a importância do diálogo, não está se referindo à revisão bibliográfica que arrola autores e mais autores, recorrendo à fórmula burocrática ‘segundo fulano’, ‘para beltrano’, deixando de fora o autor da pesquisa e não evidenciando sua funcionalidade na discussão dos resultados, Segundo Alves-Mazzotti (2001), quando considera a importância do diálogo com outros estudos já realizados sobre determinada temática, ela se refere à comparação e à crítica que explicitam, inicialmente, a necessidade e pertinência do estudo proposto e que, ao final, apontam corroborações e discordâncias entre os resultados obtidos e os estudos anteriores.

A partir de sua análise, Alves-Mazzotti (2001, p. 42) faz a seguinte afirmação:

Ao não situar o problema na discussão mais ampla sobre o tema focalizado, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de seu próprio estudo, restringindo, assim, o número de interessados em seus resultados, o que contribui decisivamente para dificultar sua divulgação.

Analisando se as pesquisas de políticas educacionais estão comprometidas com uma perspectiva crítica e dialética, Jefferson Mainardes (2009) apresenta, no texto “Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas”, algumas considerações teórico-metodológicas dos trabalhos analisados e destaca que a análise de metodologias nas pesquisas deve ser entendida como sendo parte do debate sobre políticas oficiais e não como algo que lhe é exterior, algo meramente técnico.

A partir desses registros, Mainardes (2009) afirma que, na atualidade, é perceptível um aumento no número de grupos de pesquisa na área de política e gestão da educação, bem como de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação e que, por conta desse aumento de grupos de pesquisa nessa linha, o debate sobre questões teórico-metodológicas na análise de políticas, parece relevante e necessário.

Apontando algumas concepções acerca de suas análises, Mainardes (2009) ressalta que autores de diferentes perspectivas teóricas como materialismo histórico dialético e pós-estruturalismo defendem a necessidade de investigar as políticas e outros temas em uma perspectiva histórica e que os artigos de Olssen et al. (2004) e Ribeiro (1981), os livros de Shiroma (2000) e Vieira e Farias (2007) entre outros, são exemplos de textos sobre política educacional brasileira nos quais a perspectiva histórica aparece como um elemento essencial para se compreender o processo de produção das políticas.

Ampliando essas concepções nos registros do corpo do artigo, Mainardes (2009) indica que, a partir dos resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo foi analisar o conteúdo de teses e dissertações sobre a política específica da organização da escolaridade em ciclos no Brasil, bem como a partir de trabalhos que discutem questões teórico-metodológicas da análise de políticas públicas e políticas educacionais, tais como as produções bibliográficas de Dutra (1993), Frey (2000), Arretche (2003), Faria (2003), Souza (2003) e Azevedo e Aguiar (2001a e 2001b), ele identificou alguns problemas que caracterizam a pesquisa nesses campos, e que, segundo suas análises, os principais problemas identificados encontram-se relacionados às seguintes questões:

- a) Muitos pesquisadores não explicitam os pressupostos teóricos que sustentam suas análises. Com exceção de pesquisas fundamentadas em referenciais teóricos consistentes (materialismo histórico e dialético, estruturalismo, pós-estruturalismo, etc.), observa-se o uso de ideias de um conjunto de autores (muitas vezes de matrizes epistemológicas distintas) para subsidiar a análise. Isso torna difusos e inconsistentes os fundamentos dessas últimas pesquisas.
- b) Diversas pesquisas sobre políticas educacionais específicas enfatizam ou supervalorizam os processos locais, apresentando pouca ou frágil articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo (falta de uma visão de totalidade). Além disso, observa-se a ausência de teorizações mais aprofundadas sobre o Estado (papel do Estado, mudanças no papel do Estado), bem como sobre as concepções de considerações Estado e de política educacional que orientam os mandatos administrativos.
- c) Em muitas pesquisas, principalmente sobre políticas educacionais específicas, observa-se a ausência (ou a apresentação de considerações insuficientes) sobre as relações entre as políticas e o contexto histórico que permita uma compreensão das origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram enfrentar. Autores de diferentes perspectivas teóricas (materialismo histórico e dialético, pós-estruturalismo) defendem a necessidade de investigar as políticas e outros temas em uma perspectiva histórica (por exemplo, OLSEN et al., 2004; RIBEIRO, 1981). Os livros de Shiroma et al. (2000) e Vieira e Farias (2007).
- d) A preocupação em realizar pesquisas sobre políticas em uma perspectiva crítica, pelo menos de forma explícita, pode ser identificada em poucos trabalhos (por exemplo, PARO, 2001; VIÉGAS et al., 2006; DUARTE, 2006; SILVA JÚNIOR, 2007). (MAINARDES 2009, p. 7)

Finalizando essas análises, Mainardes (2009) ressalta que o objetivo do registro de tais problemas não foi fazer generalizações nem colocar em julgamento as pesquisas sobre

políticas que têm sido desenvolvidas, mas sim indicar a relevância de se debater questões teórico-metodológicas sobre a análise de políticas com a finalidade de aprofundar as discussões sobre tais questões.

1.8 Sobre as características qualitativas na pesquisa educacional

Analisando a questão dos “Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução”, Michel Jean-Marie Thiollent (1984) discute a relação entre os aspectos qualitativos e quantitativos na pesquisa educacional e afirma que tais pesquisas podem ter diversos tipos de objetivos como, por exemplo: descrição, avaliação ou (re)construção.

Comentando cada um dos possíveis objetivos de uma pesquisa qualitativa, Thiollent (1984) explica que o primeiro objetivo consiste em descrever uma situação tal como ela é; o segundo consiste em avaliar ou medir o que ocorre em comparação a uma norma, critério ou ideal definido e o terceiro consiste em contribuir para delinear as possíveis situações das transformações da situação vigente, num sentido construtivo ou reconstrutivo. Para Thiollent (1984), nesses três casos, a metodologia de pesquisa abrange tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos e pode ser aplicada à realidade quando se busca descrever a situação escolar, avaliar as atividades educacionais e construir ou reconstruir a escola.

A esse respeito, Thiollent (1984) defende, após estudar distorções quantitativas e qualitativas na visão experimentalista da pesquisa social, ser possível um equilíbrio entre os aspectos quantitativos e qualitativos nas metodologias de pesquisas porque, segundo o autor (1984), as distorções quantitativas e qualitativas ocorrem em pesquisas de metodologia descritiva e, em particular, na visão experimentalista da pesquisa social.

Considerando a necessidade de um esclarecimento a respeito da metodologia das Ciências Sociais, Thiollent (1984) lembra que, por esse campo de estudo ser bem diversificado, existe uma pluralidade de níveis e de abordagens possíveis.

Após listar no texto essa extensa pluralidade de níveis e abordagens possíveis nas pesquisas em Ciências Sociais, Thiollent (1984, p. 46) conceitua o termo metodologia e reforça que

A metodologia não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas. As escolhas são efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições. O ensino de metodologias deveria facilitar essas escolhas, apresentar uma visão de conjunto e permitir o domínio efetivo de algumas

técnicas especializadas. Poucos cursos oferecem esta múltipla capacitação, cuja falta redundaria numa produção de teses e pesquisas sem justo equilíbrio entre aspectos teóricos abstratos e aspectos de levantamento e processamento de dados concretos.

A respeito das compreensões sobre qualidade e quantidade, Thiollent (1984) afirma que a pluralidade de enfoques nas pesquisas em Educação e em Ciências Sociais possibilita privilégios tanto aos aspectos qualitativos quanto aos aspectos quantitativos pois, no dizer do autor, “do ponto de vista do ideal geral da ciência, pensamos que uma articulação dos dois tipos de aspectos é mais satisfatória”. (THIOLLENT 1984, p. 46).

Thiollent (1984) ressalta que, dependendo do assunto e da abrangência da observação, certas pesquisas são principalmente qualitativas como, por exemplo, a descrição das representações do papel da escola na sociedade ou, principalmente, quantitativa como, por exemplo, a análise da evasão escolar.

No entendimento de Thiollent (1984), pesquisas assim delimitadas poderão ser articuladas numa visão maior na qual haverá uma real combinação de aspectos qualitativos e quantitativos, porque, na realidade, qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos como, por exemplo, tamanho da população e repartição por categorias.

Nessa direção, Thiollent (1984, p. 46) afirma: “A nosso ver, a discussão qualidade versus quantidade corresponde muitas vezes a um problema mal colocado que, no fundo, está ligado às características dos pesquisadores e à rivalidade entre Centros de pesquisa”. No dizer de Thiollent (1984, p. 46. Grifo do autor.), “em alguns casos, a ênfase dada ao quantitativo ou ao qualitativo remete a pressupostos filosóficos divergentes: os do positivismo *versus* os da fenomenologia ou de correntes por ela influenciadas”.

Ampliando sua análise, Thiollent (1984, p. 46) defende que, fora de qualquer ecletismo, precisamos evitar as duas formas de radicalismo por ele observadas: o “radicalismo quantitativista”, muito vigente entre os positivistas que consideram que tudo que não pode ser medido inexistente ou é mera especulação que não pode fazer parte da ciência e o “radicalismo qualitativo”, compartilhado por pesquisadores de orientações humanistas que, de modo exagerado, consideram que qualquer preocupação de ordem quantitativa estaria, necessariamente, vinculada ao positivismo enquanto filosofia da ciência e ao conservadorismo, em termos ideológicos.

Enfatizando essa proposição, Thiollent (1984, p. 46) afirma:

Notamos que já entre os “neopositivistas”, reconhece-se a possibilidade de formulações qualitativas bastante diversificadas. Seja como for, a saída do dilema

dos dois “radicalismos” corresponde à difícil tarefa do desenvolvimento da ciência social.

Explicando a diferenciação entre as abordagens nas pesquisas em educação em trabalhos de dissertações e teses analisados da década de 1980, Gatti (1987) afirma que as tendências dessas pesquisas se apresentavam com características e técnicas não quantitativas de obtenção de dados, aliadas a um delineamento ou a uma forma de desenvolvimento que não envolvia teste de hipótese nem a definição e a operacionalização de variáveis nem tampouco a especificação de dependência destas.

Sobre a característica qualitativa na maioria das pesquisas analisadas, Gatti (1987, p. 287) afirma:

Quando privilegiamos o que hoje estamos chamando de pesquisa qualitativa, porque está em voga, fala-se muito em pesquisa qualitativa, porque pesquisa quantitativa é identificada somente com vertente epistemológica que está na moda criticar, creio que cabe perguntar: Será que esta tendência a valorizar tanto a chamada pesquisa qualitativa passou realmente por uma crítica consistente daquilo que se chama de pesquisa quantitativa?

Segundo Gatti (1987), do ponto de vista do senso comum, chamamos de pesquisa quantitativa aquela que usa medidas numéricas e pesquisa qualitativa aquela que passou a ser feita pelos modelos de observação, entrevista, análise de conteúdo, sem se preocupar com mensuração, com a quantificação numérica das questões.

No entendimento de Gatti (1987), por conta dessa forma de compreender o que é uma pesquisa qualitativa, passamos por cima de questões importantes, tais como: em que medida privilegiamos um conjunto de técnicas em detrimento de outro, com um fundamento crítico que transcende os pré-conceitos e se assenta numa consistência teórica? Em que medida nos apropriamos de conhecimentos suficientes para lidar com os modelos quantitativos para interpretar esses modelos de uma maneira consciente e crítica, uma vez conhecida sua construção lógica, e para criticar os limites desses experimentos? Seguindo com esses questionamentos reflexivos, Gatti (1987) faz a seguinte indagação: “pergunto então se o endeusamento anterior do quantitativo correspondeu a um verdadeiro saber”. (GATTI 1987 p. 287).

Chamando atenção para as questões registradas na afirmação acima a respeito de pesquisas com características qualitativas, Gatti (1987) defende que encaminhamentos metodológicos para a construção da ciência são válidos na medida em que se apoiem numa estrutura lógico-conceitual e na medida em que permitam situar as possibilidades e margens

de falseamento, principalmente, porque, no dizer Gatti (1987, p. 287), “as possibilidades de falseamento existem, tanto na quantificação quanto nos estudos qualitativos.”

Nas concepções de Gatti (1987), mesmo tendo escopo de origens diferentes, os problemas das pesquisas são os mesmos, pois, para a autora, “na direção da reconstrução científica do concreto temos que percorrer os desvios e as armadilhas do real tal como ele se nos apresenta e, nesse processo, conseguir diferenciar o essencial do acidental ou ilusório”. (GATTI 1987, p. 287).

Concluindo, Gatti (1987, p. 287) afirma:

Nesse sentido, parece-nos falsa a dicotomia quantidade x qualidade, estando o verdadeiro problema na adesão a determinadas formas de abordagem do real, que trazem em seus fundamentos crenças diferentes sobre como esse real se apresenta e como podemos interpretá-lo num nível de compreensão que transcenda o senso comum.

Finalizando suas análises, Gatti (1987) reflete o aumento do número de pesquisas em educação no Brasil e em outros países, pesquisas essas consideradas, por Gatti (1987), como de características qualitativas, bem diferenciadas tanto do ponto de vista dos procedimentos quanto do ponto de vista das abordagens.

Em artigo intitulado “Como anda o debate sobre metodologia quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação”, Menga Lüdke (1988) comenta que, mesmo não tendo realizado um levantamento sistemático das pesquisas desenvolvidas no período de 1988, na área de educação, considera pertinente afirmar que, mediante a leitura dos periódicos correntes e da observação dos programas de pós-graduação nos quais trabalhava na época, assim como em atuação em outros programas de pós-graduação em educação, identificou que havia em 1988, uma visível tendência de concentração de escolhas metodológicas das pesquisas sobre as chamadas abordagens qualitativas.

Partindo dessa identificação, Lüdke (1988) considera, numa perspectiva comparativa, as possibilidades e os riscos que estão envolvidos nessa abordagem de pesquisa. Nesses apontamentos, para explorar suas compreensões comparativas, Lüdke (1988) parte de estudos sobre o desenvolvimento científico em seu estágio atual, amplia para a discussão da Física e estende suas reflexões para outras áreas do conhecimento, numa busca de novas soluções metodológicas mais compatíveis com a nova colocação do próprio objeto do conhecimento científico.

Considerando os estudos de Capra (1986) no livro *O ponto de mutação*, um indicador, entre muitos outros, da extensão do movimento de mudanças das pesquisas quantitativas para as abordagens qualitativas, bem como um indicador das concepções que ultrapassam as

fronteiras das disciplinas tradicionais e atinge com o mesmo golpe, áreas aparentemente tão distantes como a Física e a Psicologia, Lüdke (1988) afirma que essas mudanças chegaram à educação tardiamente, mas com veemência.

Fazendo referência à pesquisa publicada por Landsheere (1986), Lüdke (1988) comenta que o pesquisador traça um panorama histórico dessas mudanças nas atividades de pesquisa em vários países e conclui, exatamente, com um capítulo sobre o debate entre abordagens quantitativas e qualitativas.

Explicando os estudos de Landsheere (1986), acompanhados de reflexões relacionadas aos estudos de autores internacionais como os do sociólogo britânico Alan Bryman (1986) e os estudos de dois pesquisadores americanos, John K. Smith e Lous Heshusius (1986), Lüdke (1988) afirma que os artigos dos autores têm títulos simples, que são indicativos das posições neles desenvolvidas e que o artigo do autor britânico apresenta, com muita propriedade, a necessária distinção entre aspectos técnicos e epistemológicos da metodologia empregada no trabalho de uma pesquisa.

No dizer de Lüdke (1988), os artigos por ela estudados indicam que o debate relacionado a essas distinções técnicas e epistemológicas encontram-se prejudicados pela confusão, muitas vezes, estabelecida entre esses dois aspectos, principalmente, porque as técnicas nada mais são do que instrumentos para a obtenção dos dados da pesquisa e a metodologia envolve, necessariamente, uma base epistemológica que dá conta da fundamentação a partir da qual a sociedade e seus fenômenos serão estudados.

Finalizando essa discussão nos registros do artigo, Lüdke (1988) reconhece que as conquistas que as pesquisas em educação vêm fazendo através do desenvolvimento paciente dessa nova abordagem, não podem ser desperdiçadas através de uma simples convergência ou cooptação. No entender de Lüdke (1988), há aspectos específicos que nunca poderiam ser estudados, como nunca foram, pelos recursos metodológicos de abordagem mais tradicional e ainda que, por conta disso, propõe que “continuemos o debate a respeito de questões fundamentais e que ele seja revestido do maior cuidado e seriedade”. (LÜDKE,1988, p. 63).

Discutindo a questão do planejamento das pesquisas qualitativas em educação, no texto “O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação”, Alda Judith Alves (1991) informa que o seu interesse em estudar essa questão se deu pela constatação da dificuldade demonstrada por alunos de pós-graduação, em planejar suas pesquisas e em elaborar projetos quando faziam a opção por trabalhar com uma metodologia de pesquisa qualitativa. Para Alves (1991, p. 53), “tais dificuldades, em grande parte decorrentes da própria natureza desse

tipo de abordagem, aliadas à escassez de literatura específica sobre o assunto, muitas vezes, resultam em estudos pouco consistentes”.

Chamando atenção para o crescente prestígio das abordagens qualitativas nas pesquisas em educação, Alves (1991) afirma que os estudos dessa natureza não têm sido, na prática, acompanhados pela utilização adequada de metodologias, que permitam lidar, de maneira competente, com o problema proposto e que, por isso, muitos estudos ditos qualitativos não passam de relatos impressionistas e superficiais, que pouco contribuem para a construção do conhecimento e/ou para mudanças de práticas correntes.

Para Alves (1991), a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado; é um trabalho coletivo da comunidade científica, um processo que se desenvolve através da cooperação e da crítica. Assim, no dizer de Alves (1991), seja qual for a questão focalizada na pesquisa, exige-se que o pesquisador demonstre familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa situar o estudo proposto nesse processo, indicando qual a lacuna ou inconsistência no conhecimento anterior. Nesse sentido, o pesquisador deverá, sempre que possível, indicar a que fenômeno mais amplo o caso estudado se relaciona.

A partir desses registros, Alves (1991) inicia os registros do texto, caracterizando a pesquisa qualitativa e, desenvolvendo suas reflexões, indica pontos de concordância e de divergência entre as diversas vertentes que compõem as pesquisas de metodologia qualitativa para, na conclusão do artigo, fazer orientações precisas sobre as práticas de elaboração do projeto de pesquisa, apontar e exemplificar os aspectos essenciais do planejamento, bem como indicar alternativas que a metodologia de pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador.

No corpo do texto, Alves (1991) sintetiza algumas preocupações e sugestões referentes ao planejamento de estudos qualitativos e focaliza, em particular, a elaboração do projeto de pesquisa para afirmar que o projeto, além de balizar o trabalho do investigador, é essencial para a avaliação da viabilidade e relevância do estudo proposto, tanto por cursos de pós-graduação como por agências financiadoras.

Nessa direção, Alves (1991) afirma que a prática de orientação de um estudo qualitativo, com o rigor necessário à produção de conhecimento relevante, requer, do orientador e do pesquisador, planejamento cuidadoso que, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, explicita passos e procedimentos necessários à consecução dos objetivos do estudo, com rigor e profundidade interpretativa.

Considerando ser necessário examinar, sucintamente, alguns aspectos essenciais das abordagens qualitativas para que se possa compreender melhor certas características do planejamento desse tipo de pesquisa, Alves (1991) considera que a dificuldade de caracterizar

a pesquisa qualitativa, começa pela enorme variedade de denominações que compõe essa vertente. São elas: naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, ideográfica, ecológica, construtivista, entre outras.

Ainda refletindo acerca dessa enorme variedade de denominações que compõe a vertente qualitativa de pesquisa, Alves (1991) ressalta que essas diferentes denominações refletem as origens e as ênfases diversas das pesquisas, o que resulta, no entender da autora, em uma grande variedade de definições e características consideradas essenciais às estratégias de pesquisa. Reforçando esse entendimento, Alves (1991, 54) afirma:

Apesar de nenhuma das denominações existentes nos parecer satisfatórias, optamos pela expressão “pesquisa qualitativa” por duas razões: (a) por apresentar abrangência suficiente para englobar essas múltiplas variantes; e (b) por ser a mais frequentemente encontrada na literatura. Este termo, entretanto, tem o inconveniente de sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade.

Apresentando suas compreensões sobre as diversas características da pesquisa qualitativa, Alves (1991, p. 54) afirma que a característica mais comum entre as diversas formas dessa abordagem é a tradição *verstehen* (hermenêutica), que parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, suas percepções, seus sentimentos e valores e que seus comportamentos têm sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Referenciando os estudos de Michael Quinn Patton (1986), Alves (1991) registra que esse autor indica três características, que considera essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. Explicando as características indicadas por Patton (1986), Alves (1991) detalha que a visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações que emergem de um dado contexto e que a abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emergjam, progressivamente, durante o processo de coleta e análise dos dados e, finalmente, a investigação naturalista, que é aquela em que a intervenção do pesquisador, no contexto observado, é reduzida ao mínimo. Para Alves (1991), essas características têm várias implicações para a pesquisa. Entre elas, destaca-se o fato de se considerar o pesquisador como o principal instrumento da investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo.

Nessa direção, Alves (1991, p. 54-55) afirma ainda que, diante das diversas características apresentadas por Patton (1986) e ampliadas por Lincoln e Guba (1985); Meles e Huberman (1984),

Podemos dizer que as que aparecem como “pontos modais” são aquelas que mais diretamente refletem pressupostos de ordem epistemológica, explicitamente reconhecidos ou não, que se referem à natureza da realidade e ao processo de conhecimento. [...] Para os “qualitativos” conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação. [...]. É também compreensível que o foco de estudo vá sendo progressivamente ajustado durante a investigação e que os dados dela resultantes, sejam predominantemente descritivos e expressos através de palavras. [...]. Na verdade, as pesquisas qualitativas diferem entre si mais pelo grau de estruturação imposto ao *design* que pela discordância quanto à presença das características citadas.

As premissas apresentadas por Alves (1991) nos remetem ao entendimento de que, para trabalharmos, considerando as perspectivas e as características das pesquisas qualitativas, devemos nos ater ao planejamento detalhado de cada etapa do trabalho a ser executado, registrando desde o tema, os problemas, os objetivos, a justificativa, a metodologia do estudo e o quadro de discussão/fundamentação teórica até os possíveis resultados pretendidos com a pesquisa, principalmente, porque a falta de um planejamento prévio pode provocar distrações no(a) pesquisador(a) e o distanciamento do foco na questão de partida. A falta de um planejamento prévio pode levar o (a) pesquisador (a) a empreender muito tempo de trabalho na revisão bibliográfica, o que resulta na falta de interesse em construir, em etapas, um planejamento detalhado e um cronograma de estudo e, ainda, provocar uma dificuldade de interpretação dos dados obtidos.

Nesse entendimento, a relevância da pesquisa qualitativa pode ser medida a partir da qualidade e dos atributos do problema de pesquisa. No que diz respeito à metodologia escolhida, é necessário que se faça opção por um método adequado que nos ajude a responder o problema de partida e o alcance dos objetivos propostos, ao mesmo tempo em que se deve cuidar para que essa metodologia favoreça ao contato prévio do pesquisador com a área em que a pesquisa será realizada, além da definição e da delimitação da temática a ser investigada.

Nesse procedimento, as técnicas mais utilizadas em uma pesquisa qualitativa são: a observação, a entrevista e a análise bibliográfico-documental que, constantemente, complementadas por outras técnicas e instrumentos, normalmente, originam um grande volume de dados a serem analisados, interpretados e compreendidos, dados esses que possibilitam a identificação de categorias, tendências, relações, conexões, padrões e a revelação de sentidos.

Assim, para que se obtenha uma descrição rica e detalhada de situações, de eventos e de acontecimentos no decorrer de uma pesquisa qualitativa, considera-se ser necessário que o pesquisador tenha contato direto e prolongado com a área de estudo, uma vez que esse é o principal objeto da investigação.

Neste contexto, a realidade é entendida como uma construção social em que o pesquisador participa e, dessa forma, os fenômenos sociais/educacionais estudados podem ser compreendidos numa perspectiva holística que considera todos os componentes de uma situação, incluindo interações e influências recíprocas, obviamente não lineares, em que o pesquisador e o objeto de estudo estabelecem relações íntimas. Por isso, essas interações precisam ser valorizadas, principalmente, porque elas fazem com que o foco de estudo seja ajustado constantemente.

1.9 Sobre a *Educação de Adultos* e a *Educação de Jovens e Adultos* na pesquisa educacional

A partir do estudo mais detalhado das publicações sobre pesquisa educacional no Brasil, foi possível identificar, nos dados levantados por Gouveia (1971), que os termos *EDA/EJA*, ainda, não se configuravam nos temas das pesquisas em educação, empreendidas na época analisada pela autora, nem nas preocupações dos autores dos trabalhos publicados em artigos, dissertações e teses analisados em suas publicações, principalmente, porque havia uma grande flutuação nos temas das pesquisas, flutuação essa provocada pelas questões políticas, econômicas, sociais e culturais e pelo predomínio do prestígio das diversificadas disciplinas como Psicologia, Sociologia, Antropologia e Economia, que apareciam acompanhadas da ideologia da teoria do capital humano. Somente em 1990, foram iniciadas as pesquisas sobre diversificadas temáticas em que *Educação de Jovens Adultos (EJA)* foi incluída. (GATTI, 2001).

Aprofundando essa identificação, encontra-se no número 131, v.59 do periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1973, na seção Documentação sobre a Pesquisa em Educação de Adultos, que trata da 3ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos que a UNESCO, em informe retrospectivo relativo à pesquisa, reconhece, no artigo 8º, que a posição sobre a pesquisa em *EDA*, em 1960, era de que poucas pessoas, dentro ou fora das universidades, demonstraram especial interesse pelas investigações sobre a teoria e prática da *Educação de Adultos*. Nesses registros, o documento comenta, ainda, que, naquela realidade, predominava, entre os educadores profissionais de adultos, o sentimento de que a

pesquisa era um empreendimento esotérico, que pouco ou nada podia oferecer em termos de resultados práticos.

Acerca das justificativas apresentadas a respeito dessa falta de interesse e desse entendimento, o documento indica que as razões principais versavam sobre as seguintes concepções: a) o campo da educação de adultos ainda se apresentava mal definido; b) o número total de educadores profissionais de adultos, mesmo nos países que possuíam significativa tradição de serviços de educação adultos, era pequeno e esses profissionais estavam tão ocupados com as tarefas quotidianas de administração ou ensino, que não dispunham de tempo para pensar em pesquisa. De modo geral, quase nenhum deles havia recebido formação profissional preparatória, nem instrução específica sobre métodos de investigação; c) os especialistas em teoria e prática da educação em geral, para não falar dos especialistas em outras disciplinas acadêmicas como Sociologia e Psicologia, ou eram indiferentes ou não se davam conta da existência da *Educação de Adultos* como setor potencial de investigação.

Nessa direção, o documento indica também que, desde Montreal, a necessidade urgente de pesquisa foi sentida por um número crescente de profissionais da *Educação de Adultos* e também por alguns funcionários públicos e homens de negócios interessados em desenvolver os recursos humanos na indústria e no comércio; por isso, o resultado desse interesse foi um notável aumento no total de pesquisas empreendidas por professores e profissionais em atividade.

Nesse movimento de estudo, identifica-se também que a solidificação das pesquisas em *EJA* somente veio a acontecer a partir dos anos 2000. A esse respeito, Gatti (2001) informa que, no final dos anos 1990, início dos 2000, descortinaram-se grupos sólidos de investigação em diferentes questões: Alfabetização e Linguagem, em Aprendizagem Escolar, em Formação de Professores, em Ensino e Currículos, em Educação Infantil, em Ensino Fundamental e Médio, em *Educação de Jovens e Adultos*, em Ensino Superior, em Gestão Escolar, em Avaliação Educacional, em História da Educação, em Políticas Educacionais e em Trabalho e Educação.

No que se relaciona aos níveis de ensino ou modalidades de ensino, Gatti (1987) considera, também, que, dentre aqueles estudos em que a especificação foi possível, verificou-se que a maioria das pesquisas versavam sobre o Ensino Superior e sobre o Ensino de Primeiro Grau e, ainda, que os estudos que se referiam ao *Ensino Supletivo* foram raros no acervo de aproximadamente 500 trabalhos analisados.

No que diz respeito ao tratamento dos dados nos diversos temas, Gatti (1987) afirma que as análises predominantes nos trabalhos foram as empírico-descritivas acompanhadas, em alguns trabalhos assinalados, de uma certa teorização que, no entendimento da autora, permitiram avançar no nível interpretativo-explicativo.

1.10 Sobre a escrita do capítulo 01: algumas conclusões reflexivas

Para a escrita deste capítulo, além de ler, fichar e resumir diversificados livros de diferentes autores e obras de pesquisadores de diversificados programas de pós-graduação, orientadores de pesquisas em diferentes linhas, bem como autores de artigos de variados periódicos, interessamo-nos também por entender o conceito, o sentido da palavra *pesquisar*, do termo ser pesquisadora e de como tornar-se pesquisadora. Foram muitos os conceitos encontrados a respeito da prática da pesquisa, ou seja, sobre o ato de *pesquisar*.

Em dicionários e em livros de metodologia científica, identificamos variadas explicações como: *Pesquisar* significa ir ao encontro de algo e, nisso, está implícito falar com as pessoas, muitas vezes, ter que se deslocar de um lugar ao outro ou até de uma cidade a outra, sem falar nas inúmeras leituras que são feitas, pesquisas em bibliotecas, em *sites* especializados, enfim, tudo para que nossa pesquisa seja concluída com êxito.

Respondendo a suas próprias indagações sobre o que é *pesquisar* e o que faz um pesquisador, Oyara Petersen Esteves (1984) registra no artigo “Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar?”, as seguintes concepções:

Pesquisar é localizar ou produzir respostas, é tornar visível o que não se vê, é conhecer a intencionalidade das coisas que existem e dos fenômenos que observamos. O ditado popular diz que “quem procura acha” mas há que acrescentar: só encontra o que procura quem está consciente da busca. Em termos de pesquisa científica, o sucesso da procura é determinado pela adequação entre os dados colhidos - observação empírica e/ou argumentos lógicos - e a hipótese formulada para explicá-los.

Portanto, para Esteves (1984), *pesquisar* é produzir conhecimentos e conhecer é criar, ou mesmo recriar respostas que sejam adequadas para explicar os fenômenos estudados, pois, no dizer de Esteves (1984), é o pesquisador quem dá organização e sentido aos dados e resultados do estudo, principalmente, porque a pesquisa é um trabalho pessoal, criativo e único para quem a conduz, cujo objetivo é a produção de conhecimentos novos que são disseminados pelos pesquisadores por meio de relatórios, conferências e outras formas de comunicação.

Nessa direção, Mirian Warde (1990, p. 73), após discutir o papel da pesquisa na pós-graduação em Educação, analisa os artigos que vinham sendo referências bibliográficas para muitas abordagens sobre o assunto, no período de 1990. Entre estes, os trabalhos de Gouveia (1970/1971), Cunha (1979) Gatti (1982) e Fávero (1987) que apresentam suas concepções críticas acerca do conceito de pesquisa educacional, indicando haver um esgarçamento no conceito de pesquisa educacional na seguinte afirmação:

Não definimos mais o conceito de pesquisa, que se tornou um conceito primitivo. Li e reli os textos sobre a pesquisa na pós-graduação e constatei que passamos a falar em temas socialmente relevantes, que interessam ao conjunto da população; nas vantagens e desvantagens da pesquisa qualitativa x pesquisa quantitativa, teórica x empírica (prática?), dialética x positivista... Parece que acabamos por optar pela velha senda: adjetivar para não enfrentar o substantivo. Perdemos a paciência do conceito. WARDE, 1990, p.73)

Assim, sem perder a paciência do conceito na atualidade, vejamos dois conceitos sobre o que é *pesquisa*. Para Antonio Carlos Gil (2008, p.49), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”. Nas duas conceituações, Gil (2008) acrescenta que a pesquisa científica é um procedimento racional e sistemático, que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos, e que deve ser desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e mediante a utilização de métodos e técnicas, além de outros procedimentos científicos.

Nas conceituações de Gil (2008), as *pesquisas* podem ser feitas tanto por razões de ordem intelectual, pela própria razão do conhecer, quanto por razões de ordem prática e pelo desejo de conhecer com vistas a fazer algo de forma mais eficiente e eficaz. Portanto, no entendimento de Gil (2008), para fazer uma pesquisa são necessárias algumas qualidades pessoais do pesquisador, tais como: conhecimento do assunto a ser pesquisado; curiosidade; criatividade; integridade intelectual; atitude autocorretiva; sensibilidade social; imaginação disciplinada, perseverança, paciência e confiança na experiência.

Nas compreensões de Bridget Somekh e Cathy Lewin (2015) nos registros do livro *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*, a pesquisa em Ciências Sociais ocupa-se das pessoas e de seus contextos vitais, bem como de questões filosóficas ligadas à natureza do conhecimento e da verdade (epistemologia), aos valores (axiologia) e ao ser (ontologia) que sustentam os julgamentos e as atividades humanas.

Nas definições de Somekh e Lewin (2015), a pesquisa em Ciências Sociais é uma arte e também uma ciência, ainda que só se pode adquirir as habilidades e o conhecimento

necessários para ser um pesquisador, com a experiência ao longo do tempo. Para isso, há sempre a necessidade de julgar e tomar decisões sobre o melhor caminho a seguir na pesquisa e, ainda, que é importante manter a mente aberta e esperar o inesperado.

Partindo dessas concepções, as autoras orientam que, para realizar *pesquisas* de alta qualidade, é importante trabalhar com uma metodologia e métodos adequados a áreas de estudo e ao modo como o pesquisador vê o mundo. Nessas concepções, Somekh e Lewin (2015) definem metodologia como as teorias e o arcabouço analítico para a pesquisa e métodos como os meios específicos utilizados para colher ou analisar os dados.

Nessa direção, Somekh e Lewin (2015) ressaltam que, para tornar-se um bom pesquisador em Ciências Sociais e também alcançar alta qualidade no trabalho, são fundamentais o preparo e a capacidade para criticar seu próprio trabalho e refletir de que outra maneira poderia ter sido desenvolvida a pesquisa, se essa outra maneira teria mudado os resultados e se, em tal caso, como teria mudado os resultados. No dizer de Somekh e Lewin (2015, p. 23), “o principal predicado do bom pesquisador em Ciências Sociais é ter uma atitude reflexiva e não a prática de aplicar receitas”.

Ainda procedendo essa busca, identificamos no texto: “Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão” de Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2016), um conceito que consideramos novo, principalmente, porque não lembramos de ter lido em nenhuma fonte pesquisada, durante esses últimos seis anos de estudos na pós-graduação, o termo pesquisa colaborativa.

Segundo os registros de Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa foi uma prática iniciada no final da década de 1990 como construção de um campo de saberes que elimina um fosso entre o mundo acadêmico e a prática educativa. Na análise de Ibiapina (2016), de um lado, estava a produção dos pesquisadores, oriunda do mundo acadêmico e da pesquisa científica; e do outro, os saberes advindos do mundo da prática educativa, cuja produção de conhecimentos ficava restrita e limitada à explicação da prática pela própria prática; portanto, nas formulações de Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa rompe com a concepção de que pesquisadores e docentes e as suas produções, necessariamente, restrinjam-se a produzir saberes que circulem apenas nos seus próprios mundos, não concorrendo para que haja a comunicação interconectada entre eles.

A esse respeito, Ibiapina (2016) reforça que a pesquisa colaborativa é uma opção teórico-metodológica que surge no contexto educacional como modalidade de trabalho crítico, caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente,

principalmente, porque as investigações construídas com base nessa perspectiva, aliam a produção de conhecimentos à autorreflexão e cria condições para o desenvolvimento profissional dos agentes sociais.

Nessa direção, Ibiapina (2016) sugere que, no desenvolvimento da pesquisa colaborativa, os pesquisadores e os professores estabeleçam uma rede de negociações que objetiva a mudança das práticas docentes e favorece o processo investigativo, tanto na produção de conhecimentos quanto na formação e no desenvolvimento profissional.

Mediante essas argumentações, Ibiapina (2016) enfatiza que investigar na perspectiva colaborativa de construção de saberes significa implicação de agentes como investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos, que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária.

Ainda buscando essa conceituação em variadas publicações da área, identificamos no artigo de Jefferson Mainardes (2018), “A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo”, uma importante definição a respeito da metapesquisa que, segundo Mainardes (2018), é a análise de um conjunto de artigos que resultaram de investigações de natureza teórica ou empírica, tendo como foco a análise do referencial teórico-epistemológico que a fundamentou e outros elementos teórico-epistemológicos relevantes.

Acrescentando dados à essa conceituação, Mainardes (2009) enfatiza que, no caso das Ciências Humanas e Sociais, a metapesquisa pode ser utilizada para realizar avaliação da pesquisa, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou tema de pesquisa.

Nessas orientações, Mainardes (2009) reforça que a metapesquisa abrange, em geral, a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética e assim por diante. No dizer de Mainardes (2018, p. 3), “a metapesquisa busca analisar os fundamentos teóricos da pesquisa e seu significado no desenvolvimento teórico do campo no qual a pesquisa faz parte”.

Nessa direção, Mainardes (2018) aponta que, na metapesquisa, o pesquisador está interessado em compreender os meandros da pesquisa, sua fundamentação teórica, opções metodológicas, relações entre teoria e dados, procedimentos utilizados na aplicação e/ou geração de teoria etc.

Detalhando essa explicação, Mainardes (2018) ressalta que, na metapesquisa, não há a intenção de verificar como a pesquisa de uma temática específica vem evoluindo ao longo do

tempo, como se faz no estado do conhecimento e, ainda, que os resultados da metapesquisa pode contribuir para a compreensão da pesquisa de determinado campo em um contexto espaço-temporal específico. Para Mainardes (2018), a partir da metapesquisa, é possível identificar tendências teórico-epistemológicas, lacunas, fragilidades e os pontos fortes das pesquisas que as envolve.

A respeito das perspectivas teórico-metodológicas, Mainardes (2018) ressalta que nenhuma metodologia é neutra e, por essa razão, ao explicitar as suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica em sua pesquisa, com a metodologia, com a análise de dados, com a argumentação, com as conclusões etc., cuja construção parte da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico que, em linhas gerais, está relacionado ao nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análise e conclusões.

Focalizando o termo vigilância epistemológica, Mainardes (2008) ressalta que segundo Gaston Bachelard (1997) Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (2007), vigilância epistemológica ou vigilância intelectual ou vigilância da vigilância é o ato de monitorar não apenas a aplicação do método, mas o próprio método porque se exige que o método seja posto à prova e que também se arrisque na experiência a certezas racionais.

Por fim, entende-se que, na atualidade dos anos 2019, são inúmeros os trabalhos e publicações que tratam da temática pesquisa educacional e, mediante esse acervo rico de publicações e diversificados conceitos, entende-se que as contribuições dessas análises e investigações contribuem, de forma significativa e crítica, para o conhecimento mais aprofundado sobre as perspectivas teórico-metodológicas nas pesquisas desenvolvidas sobre a *EJA* publicadas no periódico *RBEP*, de 1980 a 2016.

2 O TERMO EDUCAÇÃO DE ADULTOS (EDA): REGISTROS INICIAIS

Só é possível falar na existência de uma política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil a partir da década de 1940. [...]. Em 1945, observados os termos de um Plano Geral de Ensino Supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde, através da Portaria nº 57 de 30 de janeiro de 1947, o Ministério da Educação e Saúde autorizou a organização de um serviço de educação de adultos no Departamento Nacional de Educação, possibilitando o início dos trabalhos da Campanha Nacional de Educação de Adultos. (BEISIEGEL, 1997, p. 207-209-210).

Partindo da afirmação do Professor Celso de Rui Beisiegel (1997), na epígrafe acima sobre o estudo acerca da política de Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil e da pesquisa em artigos publicados no periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* no período de 1944 até 1949, identifica-se que o movimento de ensino de adultos começou em fins do século XVII pelas escolas dominicais e escolas noturnas ligadas, na sua maioria, a corporações religiosas e com programa restrito à alfabetização.

Naquele movimento, os programas de ensino de adultos destinavam-se principalmente às classes operárias e, em diversos países, evoluíram para o tipo de cursos de instrução profissional e de prática em ofícios e indústrias.

Segundo Beisiegel (1995), a introdução dos cursos profissionalizantes no Brasil se deu pelo Liceu de Artes e Ofícios (LAO) em que a educação do trabalhador era confundida com as aulas preliminares noturnas de alfabetização criadas, na época do Império, pelos republicanos históricos, por meio da maçonaria, com a vigência do Estado Republicano.

Em diferentes documentos, algumas análises historiográficas sobre a educação no Brasil registram a existência do ensino profissional caracterizado pelo modelo de ensino burguês, pela preparação de mão de obra e regulamentado pelas Leis Orgânicas do Ensino a partir de 1940. No entanto, Beisiegel (1993;1995) indica que o ensino profissional oficial foi organizado em 1909, pelo Governo Federal e, em 1911, pelo Governo do Estado de São Paulo na gestão do educador escolanovista Oscar Thompson. Já no plano federal, a criação das escolas profissionalizantes teve iniciativa de Nilo Peçanha, que implantou 19 escolas de aprendizes e artífices nas capitais dos estados, escolas essas que eram destinadas à assistência aos pobres. Já no que diz respeito às iniciativas paulistas, a formação dos trabalhadores ocorria nos moldes dos objetivos da burguesia emergente, que era os de institucionalizar a formação profissional, de modo a qualificar trabalhadores nacionais para setores econômicos que, então, se modernizavam

Os registros no periódico *RBEP* (1945) indicam que a educação, para essa parcela da população brasileira, tinha como proposta desempenhar as seguintes funções: a) supletiva,

visando suprir ou remediar deficiências da organização escolar no combate ao analfabetismo; b) profissional, para reajustar o homem às novas condições de trabalho; c) cívica e social, quando se dirige ao imigrante, adolescente ou adulto para lhe facilitar a adaptação ao novo País e também ao migrante, uma vez que alta porcentagem da população apresentava-se em grupos quase “marginais”, desconhecedores de direitos e deveres cívicos e d) de difusão cultural, pois as exigências de completo programa de educação popular reclamavam instrumentos comumente utilizados sob a denominação de “educação extraescolar”.

Naquela realidade, a respeito da origem do termo *Educação de Adultos*, Lourenço Filho (1945, p. 117) afirma:

Em seu mais amplo sentido, a “educação” é a influência que as gerações adultas exercem sobre as novas gerações, para que a estas transmitam suas técnicas, ideias, sentimentos e aspirações. Normalmente, recebem educação os jovens; ministram-lha seus maiores. A expressão “educação de adultos” parece oferecer, portanto, contradição entre os seus próprios termos, ou, pelo menos, problema que reclama estudo particularizado.

A afirmação do autor encontra-se nos estudos introdutórios registrados no texto publicado no periódico *RBEP* em 1945, a respeito do problema da educação de adultos naquele momento histórico do Brasil. O referido texto é o registro de uma palestra proferida pelo professor Lourenço Filho a convite do centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro em agosto de 1945.

Destacando essa palestra como importante defesa no fundamento de uma *Educação de Adultos* diferenciada da educação de crianças no sentido de valorizar as práticas sociais dos adultos e cobrar das práticas docentes um diálogo aberto com o adulto, de modo a fazer aparecerem os assuntos de seus interesses imediatos, de sua experiência de vida, de sua oralidade e de suas aspirações ligadas ao desejo de estudar, Luiz Gonzaga Gonçalves (2009) ressalta que Lourenço Filho, em memorável palestra apresentada no Rio de Janeiro, com o título “O Problema da Educação de Adultos”, publicada pelo periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1945, alertava para os dados do recenseamento de 1940. Destacava, na ocasião, que 55% da população do país, a partir dos 18 anos, não era alfabetizada. Nos dados registrados pelo autor, a situação do Nordeste era a mais grave, com 70% de não alfabetizados. Os registros do autor indicam também que a palestra de Lourenço Filho, posteriormente artigo, foi um dos primeiros e brilhantes trabalhos, especificamente, voltados para a *Educação de Adultos*, principalmente, porque Lourenço Filho faz menção ao que, para ele, seria o primeiro trabalho sobre *Educação de Adultos* no Brasil, escrito por Paschoal Lemme, em 1940, com o título: “Educação Supletiva”.

Assim, para Gonçalves (2009), o artigo de Lourenço Filho é interessante, também, por revelar as fontes bibliográficas que estão postas no seu texto, bem como porque as referências vêm, em sua quase totalidade, de autores norte-americanos. Na proposta de Lourenço Filho, o educando adulto precisa ser tratado na sala de aula como um sujeito que enfrenta problemas concretos, que defende interesses práticos, caso contrário esse não perseverará em seus estudos.

Após desenvolver um exame das grandes funções da *Educação de Adultos*, que o autor qualifica de supletiva, profissional, cívico social e de difusão cultural, o professor Lourenço Filho (1945, p.121) faz, no texto, a seguinte consideração:

Podemos compreender, agora, a dificuldade que há em defini-la, de maneira concisa. A este respeito será interessante cotejar algumas afirmações tomadas a especialistas da matéria na Inglaterra e nos Estados Unidos. Primeiramente, como faz notar Lyman Bryson, para os efeitos práticos da educação, há de ser tomado em sentido muito elástico: Um homem que, aos 30 anos esteja prosseguindo seus estudos para a conquista de um título de doutorado, é adulto, sem dúvida alguma, quanto à idade. No entanto, está ele continuando a sua carreira escolar, e, no sentido próprio da expressão não está recebendo “educação de adultos”. Por outro lado, um rapazinho de 16 anos, que haja interrompido os estudos secundários e passado a frequentar uma escola de continuação, é aí cliente típico de “educação de adultos”.

Ainda detalhando essa explicação, o autor faz referência à definição do termo “adulto”, dada por um escritor inglês que afirma ser o indivíduo adulto não obrigado à frequência escolar porque, só então, estará ele livre para trabalhar e cumprir com as obrigações que cabem a todo homem feito. Comentando as concepções citadas, Lourenço Filho (1940) enfatiza que, talvez, por isso mesmo, os autores não hesitem em definir a *Educação de Adultos* da mesma forma como é definida a educação de adolescentes, como faz, por exemplo, Artur Moehlman; (MOEHLMAN apud LOURENÇO FILHO 1940 p. 587):

Educação de adultos é expressão que deve ser empregada para designar qualquer plano sistemático ou assistemático de educação desde que destinado a adolescentes e adultos, e independentemente dos planos escolares convencionais, de instituições públicas ou particulares.

Diante disso, o professor Lourenço Filho (1940) considera que essas definições justificam, em parte, ao menos a observação da enciclopédia de educação moderna, quando diz: “A expressão ‘educação de adultos’ pode significar coisas diversas para cada pessoa”.

Dando continuidade aos seus estudos e reflexões acerca da temática *Educação de Adultos*, Lourenço Filho, em artigo publicado no periódico *RBEP*, datado de julho-agosto de 1947, apresenta o movimento de construção da Campanha de Educação de Adultos no Brasil. Na visão dos legisladores, o Ensino Supletivo nasceu para reorganizar o antigo exame de

madureza¹, que facilitava a certificação e propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no grau universitário.

Segundo o autor, após receber do Serviço Nacional de Recenseamento, os dados referentes às cotas de analfabetos, nas idades de 18 anos e mais, discriminadas pelas várias unidades federadas, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) enviou esses dados aos secretários de educação e diretores de departamento de educação dos estados e territórios com uma análise da situação revelada, a fim de que fossem pensadas por esses órgãos, ações direcionadas ao problema apresentado.

Assim, a partir dessa iniciativa, o Ministério da Educação (MEC) recomendou ao Inep dirigir um apelo às referidas autoridades de ensino, no sentido de organizarem núcleos em todo o país, para uma campanha em prol da educação de adolescentes e adultos analfabetos, coordenadas por comissões estaduais, territoriais e municipais; propôs, ainda, o mesmo órgão, a adoção de algumas medidas práticas para a ampliação imediata da rede de *Ensino Supletivo*.

Beisiegel (1997) destaca a importância da Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947, ao destacar que as orientações da Campanha de Educação de Adultos tinham caráter exemplar em que o esforço de extensão das oportunidades educacionais a jovens e adultos analfabetos era entendido, por Lourenço Filho, como decorrência necessária do imperativo constitucional que instituía o *direito de todos à educação* e se justificava a partir dos conteúdos da ação educativa programada para a massa iletrada.

Reforçando esse destaque, Beisiegel (1997) afirma que a natureza da Companhia Nacional de Educação era necessária a todos os brasileiros e foi, sistematicamente, reafirmada pelo educador Lourenço Filho em seus escritos da época, principalmente, porque tratava de uma educação de base ou educação fundamental, entendidas como um processo educativo capaz de proporcionar a cada indivíduo, os instrumentos indispensáveis da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura, como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo e de higiene e, com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social.

Nesse movimento, foram organizadas em cada território, comissões regionais e locais de *Educação de Adultos* a fim de apresentar medidas propostas ao Inep para a ampliação do

¹ O Madureza foi um curso de Educação de Jovens e Adultos, que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. As idades mínimas para o ingresso eram 16 e 19 anos, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia-se um prazo de dois a três anos para

sistema de *Ensino Supletivo* no Brasil. Nesse sentido, entende-se que o Estado implementa essas comissões porque tem o dever de atender às determinações da Constituição brasileira que regulamenta o direito de todos à educação pública, gratuita e de qualidade.

Analisando as posturas caracterizadas pela doutrina, pela política e pela estratégia nos documentos que explicitam as concepções do *Ensino Supletivo*, Osmar Fávero (1983) indica que o *Ensino Supletivo* se configurava um (sub) sistema integrado independentemente do Ensino Regular mas a ele intimamente relacionado e que expressava a intenção dos legisladores da época, da Estratégia Nacional de 1976 e da regulamentação da Lei 5692/71, fixadas pelo Parecer 699/72, que era de estruturar o Sistema Nacional de Educação e Cultura.

Ampliando esses dados, Beisiegel (1997, p. 208) afirma que:

[...] O Histórico da Educação de Adultos no Brasil, editado pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1949, registra os seguintes dados sobre o atendimento da população do ensino supletivo:

Ano	Unidades escolares	Matrícula efetiva
1935	1.168	70.106
1940	1.696	95.281
1943	1.809	94.291

Ainda, buscando a origem do termo *Educação de Jovens e Adultos* no material bibliográfico identificado em revistas *Qualis A1, A2 e B1 online* e impressas, bem como em análises publicadas em diversificado acervo, destaca-se, também, nos anos 1970, o descritor adolescentes e adultos, na Lei 5.692/71, com a nomenclatura *Ensino Supletivo*, tendo tratamento especial no capítulo IV que, atendendo ao apelo modernizador da educação a distância, aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e da instrução programada, fundamentando a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão (DI PIERRO, 2005).

Regulamentando o *Ensino Supletivo*, a Lei de Reforma nº 5.692/71, nos artigos do capítulo IV, recomenda aos estados, dentre outras determinações, atender aos adolescentes e adultos no suprimento da escolarização regular para os sujeitos que não tenham seguido ou concluído na idade própria, bem como proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Nesse paradigma compensatório, a lei 5.692/71 regulamentou o *Ensino Supletivo* tendo a função de suprimento de escolaridade não realizada na infância e adolescência, favorecendo a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos. A difusão do ensino e exames supletivos beneficiou as exigências de certificação imposta pelo mercado de trabalho.

A partir da lei 5.692/71, o ensino fundamental para adultos, que não tinham frequentado a escola na “idade própria”, foi sofrendo mudanças e, nessas mudanças, recebeu diferentes denominações *Madureza, Suplência, Supletivo, Alfabetização* dentre outras. Para Haddad e Di Pierro (2000), na visão dos legisladores da época, o *Ensino Supletivo* nasceu para reorganizar o antigo exame de madureza, que facilitava a certificação e propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no universitário.

Nos estudos de Josélia Castro (1973), o exame de madureza surge com a reforma promovida por Benjamin Constant, por meio do Decreto 981/1890, cujo intuito era dar ao ensino secundário um caráter de formação terminativa e não somente o caráter de preparatório para o ensino superior. A respeito dessa política, Castro (1973) afirma que o exame foi concebido com dupla finalidade: política pedagógica e sua função política ganhou expressão quando o exame foi utilizado como um instrumento pelo Governo Federal, para agir diretamente nas funções do ensino secundário, em que o Governo instituiu a equiparação dos estabelecimentos estaduais e particulares ao Colégio D. Pedro II.

Dessa forma, quanto à sua função pedagógica, o exame de madureza seria, segundo os registros da autora, o coroamento do curso integral de estudo, mediante o qual o aluno recebia o grau de bacharel, principalmente, porque Benjamin Constant pretendeu dar ao ensino secundário, um caráter formativo em que, ao cumprir os sete anos do curso integral, o aluno submeter-se-ia ao exame de madureza que tinha caráter de conclusão de curso e era pré-requisito para matrícula no curso superior (CASTRO, 1973).

Segundo Castro (1973), como os estudantes da época não estavam habilitados para o ingresso nos cursos superiores recém-criados, tornava-se necessária a criação de uma preparação para admissão nesses cursos. Desse modo, foram criados: o Seminário de Olinda (1832), que, mais adiante, transformou-se em Colégio Preparatório das Artes dos Cursos Jurídicos; o Ateneu do Rio Grande do Norte e o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, juntamente com o Liceu Provincial da Bahia. Em seguida, também foram criados cursos preparatórios em estabelecimentos particulares.

Nessa direção, como somente ao Colégio Pedro II cabia conferir aos alunos o grau de bacharel, Castro (1973), frente às atribuições oficiais do Colégio Pedro II, comenta que a

exigência para matrícula no curso superior era a de que todos os alunos provenientes dos liceus e dos estabelecimentos particulares seriam obrigados a prestar exames junto às academias de São Paulo, Olinda, Rio de Janeiro e Bahia. Assim, nasceram os exames preparatórios que constituíram as raízes do exame madureza

Até 1931, os exames de madureza se faziam em nível de séries, cada uma supondo aprovação na anterior, mas a reforma de Gustavo Capanema, que ocorreu em 1942, no governo de Getúlio Vargas, no projeto político-ideológico implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”, eliminou a sequência de séries do madureza, ao prever que a licença ginásial, mas não colegial, poderia ser obtida sem a escolarização regular.

Em editorial do periódico *RBEP* (1973), Valnir Chagas explica que o *Ensino Supletivo* se dava após os exames de madureza porque se impunha, naquela época, uma nova concepção de escola que foi traduzida na ideia de supletividade, ideia essa que ocupou todo um capítulo da lei 5.692/71. Assim, o antigo exame de madureza passou a se constituir apenas uma, dentre as várias modalidades possíveis de conclusão da educação básica. A respeito das técnicas dos exames de madureza, o autor informa que a frequência dos alunos era livre e que as técnicas variavam nas direções de aferição do processo de estudos iniciais ou posteriores e se estendiam à aprendizagem e à qualificação para, depois, seguir com as formas típicas de *Suplência*.

Nos registros de Castro (1973), identifica-se que, mesmo com diretrizes bem definidas, os exames de madureza passaram a ser exigidos formalmente no Brasil somente no ano de 1896 e que, nesse mesmo contexto, foi alvo de muitas críticas e discussões sobre seu complexo currículo. Mas, com a morte de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, no dia 18 de janeiro de 1891, as discussões acerca desse exame no Congresso se estenderam por uma década. Nessas discussões, o embate se desenvolveu entre duas frentes: entre aqueles que davam ao exame o peso de “salvador” do ensino secundário no país e entre aqueles que não acreditavam nas potencialidades de sua realização. Nessas críticas, os argumentos se davam na direção de não efetividade do exame, argumentos esses fundamentados na extensão dos conteúdos e na falta de preparo dos candidatos

Voltando ao termo *Educação de Jovens e Adultos*, encontra-se nos registros de Osmar Fávero e Marinaide Freitas (2011, p.376), em análise da *EJA* de 1960 e início 1970, a seguinte afirmação:

O conceito de educação de adultos assumido pelo Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC é, em primeiro lugar, de suplência do ensino não obtido no sistema regular, e de suprimento, entendido como complementação da educação recebida nos bancos escolares, a ser obtida em outras agências de formação. Embora

se justifique pela categoria de educação permanente, sua proposta é estritamente escolar, prevendo para os adultos repetidas voltas à escola – o que é uma evidente redução do conceito. Deve-se anotar, neste período, a presença de adolescentes e jovens nos cursos de ensino supletivo, em parte porque expulsos do ensino regular por terem superado a idade dos 14 anos, prevista como limite para a obrigatoriedade do 1º Grau, hoje do Ensino Fundamental, cunhando-se a expressão juvenilização do supletivo. Mas também pela presença de muitos jovens que migravam para as metrópoles, em busca de trabalho nas grandes obras de infraestrutura: pontes, elevados, metrô etc. As próprias discussões sobre a educação permanente começam a incorporar a categoria juventude, recuperada como temática importante pela Sociologia.

A identificação da configuração do controle autoritário no país no período de 1971, nas determinações da lei 5.692/71 no capítulo IV, na análise da autora Maria Clara Di Pierro (2005) e em texto sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de *Educação de Jovens e Adultos* no Brasil, de Osmar Fávero e Marinaide Freitas (2011), em artigo intitulado “A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente” acrescentada às diversas leituras do acervo bibliográfico estudado, ajudam-nos a entender que essa visão de educação compensatória, consagrada na Lei 5.692/71, transformou a *Educação de Adultos* numa educação supletiva caracterizada pela reposição do tempo escolar que o sujeito teria perdido no passado e/ou por uma visão de que a *EJA* é consequência de uma escolarização de má qualidade vivenciada na infância ou na adolescência.

Nessa feição, a nomenclatura *Ensino Supletivo*, que vem sendo modificada historicamente, tinha embutida em seu sentido a conotação de compensar o “tempo perdido” ou “complementar o inacabado”, com a ideia de substituir de forma compensatória o ensino regular em que a orientação pedagógica era fundamentada na prática tecnicista, na neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade. Já o que, hoje, é concebido como *Educação de Jovens e Adultos* corresponde ao *direito à educação* e ao *aprender por toda vida*, não apenas com políticas de suplência, mas com práticas formativas que favoreçam a conscientização e emancipação dos cidadãos jovens, adultos e idosos em suas diversidades.

A concepção supletiva, veiculada na Lei 5.692/71, remete-nos ao artigo do professor Lourenço Filho registrado no periódico *RBEP*, datado de 1945, quando trata do “Problema da Educação de Adultos” e faz a seguinte afirmação: “[...] A função supletiva visa suprir ou remediar deficiências, ineficiências ou incapacidades da organização escolar”. Aparece em novos e velhos países, com a mesma feição: a do combate ao analfabetismo, muito embora nisso não se possa conter todo o seu conceito (LOURENÇO FILHO, 1945, p.121).

Explicando o sentido político da *Educação de Adultos* no período militar, Haddad e Di Pierro, (2000) indicam que, em meados de 1972, a Secretaria Geral do Ministério da

Educação e Cultura expediu o documento “Adult Education in Brazil” destinado à III Conferência Internacional de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO para Tóquio. O documento traduzia o sentido da *Educação de Adultos* no contexto brasileiro, em especial depois da criação do *Mobral* e do *Ensino Supletivo*. Sua introdução afirmava ser recente a preocupação com a educação, como elemento prioritário dos projetos para o desenvolvimento, e que havia também uma atitude nova no sentido de encará-la como rendoso investimento. Segundo os autores, tais preocupações haviam sido realçadas pela presença dos militares no poder a partir de 1964 e se refletiam por meio dos seus planos de desenvolvimento e dos Planos Setoriais de Educação.

Haddad e Di Pierro (2000) reforçam esse debate, indicando que o discurso e os documentos legais dos governos militares procuraram unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento. Nessa discussão, Haddad e Di Pierro (2000) enfatizam ainda que as referidas perspectivas utilizavam o meio da coerção para manter a “ordem” econômica e política porque, inicialmente, a atitude do governo autoritário foi a de reprimir todos os movimentos de cultura popular nascidos no período anterior ao ano de 1964, uma vez que os processos educativos por eles desencadeados poderiam levar a manifestações populares capazes de desestabilizar o regime. Ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000), posteriormente, com o *Mobral* e o *Ensino Supletivo*, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares”. Dessa forma, o retorno da função supletiva, na Lei 5.692/71 após 1945, representa, segundo Fávero (2012), um dos aspectos do movimento da *EJA* no Brasil, que vem sendo caracterizado por passos para frente e passos para trás.

Haddad e Di Pierro (2000) registram que a Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 criou o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* como Fundação *Mobral*, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que a Cruzada ABC vinha recebendo. Os registros dos autores indicam, ainda, que, em 1969, o *MOBRAL* começa, pressionado pelo endurecimento do regime militar, a se distanciar da proposta inicial, que era mais voltada aos aspectos pedagógicos e se lança em uma campanha de massa, que o desvinculou de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 1964. Por isso, o *MOBRAL* passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendia aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendia aos objetivos políticos dos governos militares.

Detalhando a educação no contexto de governos autoritários, o professor Osmar Fávero (2012) comenta a criação do *Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)*, que foi implantado em 1967 como tentativa de o Estado lidar com a tensão social promovida pela desigualdade histórica da educação para as classes populares e de atender a orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para o autor, o *MOBRAL* tornou-se o maior movimento de alfabetização de adultos já realizado no país, com inserção em, praticamente, todos os municípios brasileiros. Ainda se tratando dos registros do professor Osmar Fávero (2012), identifica-se que os resultados do *Mobral* foram bastante insatisfatórios no que se relaciona especialmente à falta de continuidade de estudos para os alfabetizandos. Nessa realidade, o *MOBRAL* foi implantado, primeiro, como Campanha, depois, com estrutura de fundação e, tendo esse formato, o Movimento foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar.

O *Mobral* foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização dos estudantes, pelos critérios empregados na verificação da aprendizagem e pela falta de continuidade dos estudos de forma escolar e integrada. As críticas direcionadas ao movimento tinham, também, relação com a confiabilidade dos indicadores produzidos.

Em 1967, a criação do *Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação Mobral* foi considerada como primeira iniciativa importante na *Educação de Jovens e Adultos*. A própria estrutura do *Mobral* vinculou-se, até meados de 1969, ao Departamento Nacional de Educação, promoveu atividades de alfabetização e programas articulados nos campos de saúde, recreação e civismo, mediante convênios com entidades públicas e privadas.

Dessa forma, o retorno da função supletiva, na Lei 5.692/71, após 1945, representa, segundo Fávero (2012), um dos aspectos do movimento da *EJA* no Brasil, que vem sendo caracterizado por passos para frente e passos para trás.

Acrescentando dados acerca desse movimento, Haddad e Di Pierro (2000) informam que, naquela época, “a presidência do *Mobral* foi entregue ao economista Mário Henrique Simonsen e, a partir de suas articulações, criaram-se mecanismos para seu financiamento e procurou-se “vender” a ideia do *Mobral* junto à sociedade civil”. Nesses dados, os autores acrescentam também que os recursos para o funcionamento do *MOBRAL* foram obtidos com a opção voluntária de 2% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Com isso, disporia o *Mobral* de recursos amplos e ágeis de caráter extraorçamentário. A partir dos registros referenciados pelos autores acima, é possível destacar que, em 1970, período em que o controle autoritário do Estado vigorava no Brasil, o *MOBRAL* chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo,

termo que foi classificado pelo presidente militar Emílio Garrastazu Médici, que exerceu o vigésimo período de governo republicano, de 30/10/1969 a 15/03/1974, como “vergonha nacional”. Então, nesse controle autoritário, o *MOBRAL* chegou imposto sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições e intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do *MOBRAL*.

Já em pesquisa atual sobre o *Mobral*, desenvolvida por Jailson Costa da Silva e Marinaide Lima de Queiroz Freitas (2016), realizada na cidade de Santana do Ipanema no Sertão Alagoano intitulada: “Tecendo Memórias, Compondo Histórias: Narrativas de Sertanejos Partícipes das Ações do *MOBRAL*”, identifica-se que os resultados do Programa foram satisfatórios.

Destacando a relevância desse estudo, Silva e Freitas (2016, p. 19) indicam que os resultados satisfatórios da pesquisa estão vinculados aos registros das narrativas memorialísticas de sujeitos Mobralenses, sertanejos partícipes das ações do PAF/*Mobral*, no período de 1970 a 1985 e que, mediante a utilização de entrevistas semiestruturadas, tomando como base a abordagem qualitativa da história oral a partir dos postulados teóricos de Alberti (2008), Pollak (1989) e Portelli (1987;2010) entre outros, os sujeitos entrevistados/estudados consideraram que o Movimento possibilitou a abertura de melhores condições de sobrevivência em suas vidas no sertão alagoano.

Justificando a escolha da pesquisa instrumentada pela memória oral, Silva e Freitas (2016) argumentam que, por conta da ausência de memória escrita sobre o *Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação Mobral* no sertão alagoano, foi necessário recorrer à tessitura das narrativas memorialísticas para a composição de histórias sobre a atuação do referido Movimento de alfabetização na comunidade sertaneja.

Nas análises das abordagens com os sujeitos entrevistados, os autores apresentam a relevância das ações alfabetizadoras do PAF/*Mobral* na vida dos sertanejos, independentemente de terem ou não continuado os estudos.

Nos registros do corpo do artigo, os autores indicam que todos os sujeitos entrevistados reconheceram o referido Movimento como a única oportunidade de alfabetização de jovens, adultos e idosos sertanejos, em um contexto histórico marcado pela negação de direitos e, olhando para a história oral dos sujeitos a partir das concepções de *ordinários e rejeitados* em Michel de Certeau (2011; 2012) e Walter Benjamin (2012), Silva e Freitas (2016, p. 3-4) assumem essa posição na construção do estudo, enfatizando a prática da

pesquisa na perspectiva de “(re)construção da história por meio das vozes adormecidas dos sujeitos sertanejos Mobralenses”.

Nesse posicionamento, os autores chamam a atenção para olharmos a história para além das generalizações, principalmente, porque, a partir das narrativas memorialística de dez sujeitos sertanejos partícipes das ações do PAF/*Mobral* em Santana do Ipanema, Sertão Alagoano, identificaram que, de forma surpreendente, os sujeitos aprovaram as ações de alfabetização de um Movimento criado pela Ditadura Militar no período de 1970-1985.

Mediante essa compreensão, Silva e Freiras (2016, p. 19) ressaltam que reconhecem, também, a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados na pesquisa, que:

A presença do Mobral foi um acontecimento marcante, uma vez que os interlocutores mantêm viva em suas memórias, a importância da alfabetização, mesmo que o aprendizado se resumisse apenas a noções rudimentares de leitura, escrita e cálculo matemático.[...] Os relatos levam a entender que o fato do sujeito aprender a assinar o nome era considerado, à época, como um impacto relevante em sua vida, uma vez que os Mobralenses deixavam literalmente de usar a impressão digital como assinatura e em situações diversas, como no reconhecimento de dinheiro em estabelecimentos bancários.

Nesses registros, os autores concluem o artigo, destacando que os sujeitos da pesquisa apresentaram como contribuições do *Mobral* para suas vidas, as possibilidades de se apropriarem das práticas da leitura e da escrita, mesmo de forma mecânica, práticas essas que possibilitaram a melhora de suas vidas, pois muitos passaram a ser comerciantes, professores e muitas outras ocupações que favoreceram ao sustento de suas famílias.

Diante do exposto, considera-se pertinente relacionar a historiografia do termo *EDA* com os estudos já discutidos nas campanhas de educação ao longo do período recortado, retornando aos registros sobre a materialização da Campanha de Educação de Adultos espalhada pelas regiões do país na época de 1945, nos quais se identifica, nas considerações de Lourenço Filho, que essa política era de grande significação social porque representava, naquele tempo, o mais amplo movimento educacional já tentado entre nós. Para o referido professor, a Campanha representava, igualmente pelo âmbito geográfico sobre que se exercia, a maior tentativa de *Educação de Adultos*, ensaiada de uma só vez, em qualquer parte do mundo.

Nessas considerações, Lourenço Filho enfatizava que, ainda no exercício de 1945, todas as classes de *Ensino Supletivo*, entre nós, não possuíam mais de cem mil alunos e que o contingente de adolescentes e adultos, agora chamados ao ensino, era cinco vezes superior a esse. No texto, o autor reforça também que movimentos de *Educação de Adultos* realizados em outros países abrangiam, de uma só vez, área igual ao território nacional. Nesse contexto,

as ações da Campanha estavam claramente direcionadas para o atendimento aos anseios e exigências da cidadania e o esforço de *Educação Popular* era real nas concepções do estudioso.

Em 1947, a criação do Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) surgiu com o objetivo de orientar e coordenar os trabalhos do *Ensino Supletivo*, gerando várias ações que permitiram a realização da 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual atendia aos apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e junto com a ideia de redemocratização do país, a campanha cumpria os objetivos de, não só, preparar mão de obra, pois o país vivia um processo de crescente industrialização e urbanização, bem como de penetrar no campo e de integrar os imigrantes dos estados da região sul. Visava, ainda, melhorar as estatísticas brasileiras em relação ao analfabetismo. O início da Campanha se deu no Congresso Nacional, quando delegados de estados e territórios apresentaram teses que geraram sugestões para a elaboração de uma Lei Orgânica de Educação de Adultos.

Em 1949, aconteceu a I Conferência Internacional de Educação de Adultos promovida pela UNESCO, realizada em Elsinore, na Dinamarca. A partir desse evento, a *Educação de Adultos* tomou outro rumo, passando a ser concebida como uma espécie de Educação Moral e, como a escola não estava conseguindo superar todos os traumas causados pela guerra, buscou fazer um “paralelo” fora dela, tendo como finalidade principal contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura.

Fazendo uma retrospectiva histórica a respeito da *Educação de Adultos*, Maria Clara Di Pierro; Orlando Joia; Vera Ribeiro (2001) argumentam que, no Brasil, a *Educação de Adultos* se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40 do século XX, pois a menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores. Nesse caso, os autores citam, como exemplo, os textos da pouco duradoura Constituição de 1934, reforçando que foi, na década seguinte, que essas normas começaram a tomar corpo em iniciativas concretas porque a preocupação de oferecer os benefícios de escolarização a amplas camadas da população que, até então, se encontravam excluídas da escola era recorrente. Segundo esses autores, essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais nos anos 40 e 50 do século passado, época em que iniciativas nos níveis estadual e local foram implementadas, como, por exemplo, a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, a Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

As leituras, os estudos e as consultas realizadas nesses documentos e registros, imprimem a compreensão de que, após o período de implantação e execução, a Campanha de Educação de Adultos começou a sofrer críticas. No final da década de 50 do século XX, as críticas ao movimento foram direcionadas às suas deficiências administrativas e financeiras e à sua orientação pedagógica. A Campanha sofreu denúncias voltadas para o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, para a inadequação do método no trabalho com a população adulta, bem como para as diferentes regiões do país. Essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a *Educação de Adultos*, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

Também nessa retrospectiva histórica, Beisiegel (1997) acrescenta que desde sua instalação no poder, em 1930, o governo Vargas, devido ao seu forte impulso centralizador, viera progressivamente construindo uma infraestrutura institucional capaz de, pelo menos, dar início ao enfrentamento dos grandes problemas educacionais da Nação. O Recenseamento Geral de 1940, um dos produtos do processo de modernização do estado, colocara, em grande evidência, a gravidade da situação educacional, revelando, entre outras realidades inquietantes, que mais da metade da população de maiores de 15 anos era constituída de jovens e adultos analfabetos. Ainda, nesses acréscimos, o autor informa que o Ministério da Educação, criado logo no início do governo Vargas, ainda em 1930, viera sendo, progressivamente, reestruturado mediante a instalação de novos órgãos e já reunira, a essa altura, um contingente significativo de educadores profissionais que encontravam nos dados do Recenseamento um forte apoio para o incremento de suas atividades.

Lamentando o fato de que, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, os eixos mais prósperos do país pouco avançaram em direção a uma proposta orgânica de feição democrática e menos elitista, Fernando de Azevedo (1963), em análise sobre a instauração da República, reporta-se aos séculos anteriores, quando o Brasil viveu no emaranhado de uma construção social mantenedora de um individualismo, de um familismo e de privilégios que serviam apenas aos interesses dos grupos dominantes e faz uma denúncia do modo como a República atualiza um “regime de educação doméstica e escolar próprio para fabricar uma cultura antidemocrática de privilegiados” (AZEVEDO, 1963, p. 45). A proposta de Azevedo era a de “transformar essa estrutura por um conjunto de reformas políticas, econômicas e educacionais, rigorosamente concatenadas e impelidas numa direção firme e uniforme”.

Nesse contexto, no final da década de 50 do século XX, a *Educação de Adultos* começava a ser entendida como educação democrática, de base e de desenvolvimento

comunitário. Nesse mesmo período, surgem duas expressivas tendências para a *Educação de Adultos*: a *Educação de Adultos* compreendida como uma educação libertadora idealizada por Paulo Freire e a *Educação de Adultos* entendida como educação profissional.

Fazendo referência a essa compreensão no contexto da *Educação Popular* a partir de 1960, Danilo Streck (2010) explica que a história da *Educação Popular*, geralmente, é contada a partir de 1960. Streck (2010) destaca, ainda, que, no Brasil, *Educação Popular* coincide com uma forte mobilização popular na qual se encontrava inserida a educação, em especial, a alfabetização de adultos. Para esse autor, a referência mais marcante desse movimento pedagógico-político-cultural é o projeto de Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, e, que dentre os movimentos implantados no Nordeste, todos, no início da década de 1960, podem ser citados os seguintes: o Movimento de Cultura Popular - MCP, criado na Prefeitura de Recife; a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, instituída pela Prefeitura de Natal; e o Movimento de Educação de Base –(MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o governo federal.

O destaque do autor para a década de 1960 e para a *Educação Popular* encontra-se relacionado a experiências de outros lugares do mundo, principalmente, porque o movimento estudantil da época reivindicava uma democratização das relações nas universidades e escolas; as mulheres deixavam seus lugares tradicionais nas casas para reclamar uma participação igualitária em todos os setores da sociedade; o movimento dos direitos civis colocava em xeque a dominação baseada na cor da pele e as, ainda, existentes colônias africanas declaravam a sua emancipação.

Também enfatizando essas experiências políticas e educativas nesse período histórico no contexto da *Educação de Adultos*, Gonçalves (2009, p.26-27) afirma:

O que mais fortaleceu as experiências educativas do fim da década de 1950 e do início da década de 1960 foi a capacidade dos intelectuais, dos educadores populares e dos educandos, de sonharem com um país democrático, com oportunidades dignas para todos. Nesse sentido, um debate atual sobre a importância das práticas não-escolares para o processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas nos coloca como parte de um compromisso histórico maior do que muitas vezes paramos para pensar.

Buscando ampliar esse tempo histórico em uma pesquisa mais detalhada realizada em diversos periódicos, com recorte temporal de 1980 a 2016, identificam-se nas concepções de alguns autores, reflexões críticas relacionadas à temática *Educação de Adultos*, bem como a esse movimento educacional do/período 1950 -1960.

Nessa identificação, encontra-se o artigo da professora Marisa Narciso Sampaio (2009) que, em pesquisa a respeito da “Educação de Jovens e Adultos: uma história de

complexidade e tensões”, afirma que a *EJA* é uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e de diferentes ideias sobre as finalidades da educação. Em seu texto, a autora reforça que o Estado sempre esteve por trás das iniciativas da *EJA* como incentivador e finalidade. Para Sampaio (2009), as relações entre Estado e educação são complexas para as classes populares porque, a partir de 1930, a burguesia industrial se torna o ator fundamental do crescimento econômico e da inserção do país, mesmo que tardiamente, no cenário do capitalismo mundial. A urbanização e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada nas indústrias provocaram, no Brasil, uma espécie de reprodução de um movimento que os países mais ricos tinham vivido mais de um século antes. Nessa análise, Sampaio (2009, p.18) enfatiza que “a necessidade de ampliar a rede escolar fez o governo buscar novas diretrizes educacionais para o país, constituição de 1934, e envidar esforços para diminuir o analfabetismo adulto”.

Tecendo críticas a essas políticas do Estado, Sampaio (2009, p.19) faz a seguinte afirmação:

Nessa complexa trama entre economia, política e sociedade, o Estado sempre esteve por trás das ações de EJA, principalmente com o lançamento de campanhas e financiamento de projetos desenvolvidos por instituições diversas da sociedade. Essa tem sido a política oficial de educação para os adultos das classes populares, em que poder ser destacados dois momentos: Num primeiro momento, cujo cenário era composto no Brasil pelo fim da ditadura Vargas, o estado, investido do caráter desenvolvimentista que vinha assumindo o governo federal no campo da educação e da preparação de recursos humanos, toma a frente com iniciativas e verbas e propõe, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, criada em 1947, com apoio da sociedade civil organizada.

Para Sampaio (2009, p. 19), “o aparecimento da UNESCO é acontecimento representativo naquele contexto histórico, quando se tentava investir em educação, cultura e melhoria da qualidade de vida, em contraposição à imagem hedionda da humanidade mostrada na guerra”.

As análises de Sampaio (2009) apontam ainda que um segundo momento, na relação entre Estado e Sociedade no desenvolvimento da *EJA* no Brasil, caracteriza-se pela atuação organizada de movimentos sociais surgidos nos anos 50/60 do século passado. O longo embate político ideológico de 1948 a 1961, em torno da LDB 4.024/61, foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e *Educação Popular* que se concretizaram no início dos anos 60 do século XX, consolidando um novo paradigma pedagógico para *EJA*, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começa a perceber essa modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público.

Nas concepções e reflexões da autora, as campanhas, desencadeadas em 1945 e em 1947 para a *Educação de Adultos* no Brasil, foram implementadas na perspectiva de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central e incrementar a produção nacional, já que o Estado tinha como objetivo principal configurar no Brasil um campo industrial e, para isso, era necessário investimento na formação profissional da classe trabalhadora para qualificação de uma mão de obra minimamente qualificada e habilitada a ser encaminhada para atuar na indústria e, também, na busca de diminuir os vergonhosos índices de analfabetismo já, anteriormente, apresentados pelo Inep à época.

Naquele contexto, era meta principal dessas políticas a recuperação de grandes massas da população que viviam praticamente à margem da vida nacional; era necessário educar o adulto, antes de tudo, para que esse marginalismo desaparecesse e o país pudesse ser homogêneo, mais coeso e mais solidário e para que cada homem ou mulher melhor pudesse ajustar-se à vida social e às preocupações do bem-estar e do progresso social. (LOURENÇO FILHO 1947).

Mediante esses estudos de pesquisa inicial em periódicos, identifica-se que Lourenço Filho foi o idealizador da primeira Campanha de Educação de Adultos inaugurada no Brasil em 1947 em favor da alfabetização de adolescentes e adultos analfabetos. Nesse contexto, entende-se também que o termo *Educação de Adultos* teve sua origem a partir de iniciativas do Estado com apoio da sociedade civil, que demandaram políticas legais de alfabetização fundamentadas de maneira mais significativa na função supletiva, que buscava suprir ou remediar deficiências da organização escolar no combate ao analfabetismo.

Ainda nessa identificação, percebe-se também que, mesmo recebendo críticas nas práticas e metodologias já citadas, as políticas voltadas para a *Educação de Adultos*, naquela época, foram consideradas por diferentes teóricos, de grande importância.

Nessas considerações, Sergio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) indicam que foi somente no final da década de 1940 que a *Educação de Adultos* veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições, para que isso viesse a ocorrer, foram sendo instaladas já no período anterior porque o Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Nessa inclusão, esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Portanto, no dizer dos autores, pela primeira vez, a *Educação de Jovens e Adultos* era reconhecida e recebia um tratamento particular. Assim, em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e

coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do *Ensino Supletivo* para adolescentes e adultos analfabetos.

Também, defendendo essa importância e explicando compreensão acerca da institucionalização da *Educação de Adultos (EDA)* e da *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, Osmar Fávero e Marinaide Freitas (2011, p.369), em artigo intitulado “A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente”, afirmam:

Compreendemos como institucionalização da EDA e da EJA as ações, desde a alfabetização ao ensino médio, realizadas historicamente, tendo por base o aparato das leis/normas/resoluções advindas das esferas nacional, estaduais e municipais, bem como outros documentos referenciais internacionalmente constituídos.

Dando continuidade a essa prática de pesquisa, agora utilizando o descritor *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, os registros encontrados reforçam a anterior afirmação de Streck (2010) e apresentam a ocorrência de um longo embate político ideológico no período de 1948 a 1961 em torno da LDB 4024/61 e, a partir desse embate, o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e *Educação Popular* que se concretizaram no começo dos anos 60 do século XX com iniciativas de *alfabetização de adultos* como: o Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que têm como palavra-chave a conscientização, e são financiadas pelo Governo Federal e por algumas prefeituras.

Com fundamentação ideológica no espírito democrático, essas iniciativas pressionavam o governo, forçando o estabelecimento de uma organização nacional a fim de que essas políticas deixassem de ser pontuais e tivessem uma articulação com todo o país. Nessa lógica democrática, defendia-se a realização de uma *Educação de Adultos* voltada à transformação social e não apenas a adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro, concepção, que vigorava nos anos 1945-1947 e que foi alvo da crítica de Sampaio (2009).

Já para Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), a Campanha de 1947 deu lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, a Campanha não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a *alfabetização de adultos*, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. No dizer dos autores, isso só viria a ocorrer no início dos anos 60 do século XX, quando o trabalho de Paulo Freire passou a

direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. Nessa direção, o paradigma pedagógico que, então, se gestava preconizava, com centralidade, o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo.

Assim, ainda nos registros dos autores, o fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 do século XX também não impediu que sobrevivessem ou emergissem, ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização, inspiradas pelo paradigma freireano, que ocorriam abrigadas, frequentemente, em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários. Dessa forma, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma da *Educação Popular*, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos.

Para Fávero (2004, p.23), no período de 1960, a *EJA* “remava contra a corrente”, pois já se tinha claro que educação era “um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática”. Nas concepções do autor, mesmo sendo uma época em que a clareza do *direito à educação* já existia, os militares deram o golpe, que ocorreu no Brasil em 1964 e, a partir do golpe militar em 1964, as ações dos movimentos sociais foram substituídas por campanhas de alfabetização de cunho mais conservador, tendo propósitos assistencialistas nos procedimentos, com a distribuição de alimentos para os alunos e alunas.

Assim, diante das explicações dos autores até aqui estudadas, a respeito do sentido da *Educação de Adultos (EDA)*, identifica-se que esse termo foi utilizado nas publicações analisadas, a partir do início de 1940 até o início de 1980, quando se iniciam as discussões acerca da redemocratização da sociedade brasileira.

3 A ORIGEM DO TERMO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS (EDA) PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. (SEC-BA/2009, p. 11).

Compartilhando a compreensão proposta no registro do documento da Secretaria de Educação e Cultura (SEC/BA)EC/BA (2009) na epígrafe acima no movimento de pesquisa nas fontes e documentos já mencionados, só que agora andando em frente com a redemocratização da sociedade brasileira após 1985, identifica-se que o termo *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 no artigo 208, como direito de todos independente da idade e nas disposições transitórias, definindo metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Nesse mesmo artigo, o entendimento de direito mais amplo à educação básica foi também estendido aos jovens e adultos como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas, que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres.

Reforçando essa identificação, Haddad e Ximenes (2008) enfatizam que a Constituição de 1988 veio ampliar o dever do Estado para com todos aqueles que têm a escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada e que, nessa ampliação, foram destinados, ainda, 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para fazer frente ao analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, estabelecendo, para isso, um prazo de dez anos.

Para Haddad e Ximenes (2008), apesar das dificuldades e do grande esforço necessário para cumprir tal meta, a legislação firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta e reconheceu a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar uma injustiça no plano social, principalmente, porque, no processo de elaboração de uma nova legislação para a educação nacional, como decorrência da aprovação, em 1988, da nova Constituição, o projeto Octávio Elísio, posteriormente ampliado por Jorge Hage, buscou, atendendo a demanda de educadores, superar uma concepção de educação de pessoas jovens e adultas referida ao ensino fundamental, voltada ao universo do jovem e do

adulto trabalhador, que possui uma prática social própria, um modo de conceber a vida e uma forma de pensar a realidade.

Acerca desse período, os autores reforçam o debate esclarecendo que, mais do que pensar nos aspectos acima mencionados, o projeto definiu que o Estado deveria criar as condições para que esse trabalhador pudesse frequentar a escola, não só abrindo horários específicos no local de trabalho, mas também garantindo escolas noturnas após as 18 horas, instituindo bolsas de estudo e outros direitos, como merenda escolar, livros didáticos etc. Portanto, o Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória e criar condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecidos como sujeitos de direito idêntico ao restante da população.

Mediante a afirmação dos autores e da compreensão dos estudos nos artigos referenciados na temática, identifica-se na *EJA*, “passos para frente,” (FÁVERO, 2012, p. 10) no que diz respeito às questões de *direito à educação* para todos; porém, como enfatiza Fávero (2012, p. 10), “chegamos à década de 90 do século XX com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a esse setor principalmente porque os programas oferecidos em 1988 não atendiam a demanda populacional”.

Ainda nesse movimento, identificam-se passos para trás na *EJA* quando, mesmo após dois anos de vigência da Constituição de 1988, o Presidente do Brasil Fernando Collor de Mello, que governou no período de 1990 até 1992, logo após tomar posse e convencido pela lógica de ajuste neoliberal de que a educação deve servir como mediadora dos interesses dominantes, assumir o papel fundamental para potencializar o crescimento econômico, garantir o bom desempenho do mercado na perspectiva de produtividade em grande escala e de um sistema educacional voltado para o discurso de motivação do trabalho docente como força manipuladora para concretizar os anseios governamentais, utilizou a medida provisória nº 251 para extinguir a Fundação Educar em março de 1990, encaixotou sua importante biblioteca e distribuiu seu pessoal técnico para outros setores. (FÁVERO, 2012).

Segundo Sérgio Haddad e Di Pierro (2000), a década de 90 do século XX foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas, conquistados em momentos anteriores pela descentralização da problemática, bem como pela situação marginal da *EJA* nas políticas públicas do país. Segundo os autores, naquela década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/96) reafirmou a modalidade de *Educação de Jovens e Adultos*, incorporando uma mudança conceitual ao substituir a denominação *Ensino Supletivo*

por *Educação de Jovens e Adultos*, substituição que foi avaliada de forma positiva por profissionais da área.

Para Leôncio José Gomes Soares (2002), tal mudança de denominação é fato questionável porque a mudança de *Ensino Supletivo* para *Educação de Jovens e Adultos* não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação pois, enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação dos sujeitos.

Comemorando o fato de a *EJA* ser educação e não ensino, Miguel Arroyo (2006) defende que, de acordo a LDBEN (9.394/96), o “E” de *EJA* é Educação, mas o “E” de fundamental e médio são de ensino e não de educação, portanto, não são descuidos, mas concepções demasiado sérias. Mudam o sentido. A partir dessa compreensão, o autor faz o seguinte questionamento: para onde caminha esse “E”? Qual vai ser o peso desse “E”? e responde: “Esperamos que seja educação e que sejamos fiéis à própria lei.” (ARROYO, 2006, p. 25).

Partindo desses questionamentos reflexivos, Arroyo (2006) defende que as grandes discussões sobre educação e formação docente estão postas pela Educação Infantil e pela *Educação de Jovens e Adultos* e que há mais liberdade nesses campos para uma formação docente a partir da concepção de sujeitos em tempos específicos (infância) e em condições de vida específicas (jovens e adultos populares, trabalhadores) e, ainda, que, em consequência dessas concepções, o foco será na formação plena desses sujeitos em seus tempos e condições de vida. Nessas premissas, Arroyo (2006, p.25) afirma que “a articulação do ensino a um projeto de formação de sujeitos específicos pode ser uma experiência rica e contagiante para os outros tempos humanos e níveis de ensino-educação-formação-plena”.

Analisando a Educação Básica no Brasil na década de 1990 e afirmando que a educação básica, nessa década, encontrava-se subordinada de forma ativa e consentida à lógica do mercado e aos organismos internacionais como: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e aos organismos regionais e nacionais a eles vinculados, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003, p.98) apresentam o seguinte ponto de vista:

Nesse momento, no Brasil, iniciava-se o governo de Fernando Collor de Melo, que durou pouco mais de um ano, alvo de denúncias que o incriminaram e lhe valeram um processo de impeachment como presidente da República. Mas as bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, já

no Governo Itamar Franco. Ao lado do breve sucesso de Collor, naufragara o primeiro projeto popular da esquerda depois da ditadura, a derrota do candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio “Lula” da Silva. A nova correlação de forças alterará, como veremos adiante, o rumo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alimentada pela Constituinte de 1988 e por um amplo movimento da sociedade civil nos anos subsequentes. De outra parte, o movimento internacional, que veio alavancar as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso, continuou a ganhar expressão por intermédio de outras agências e de outros documentos sobre a educação.

Nas referidas discussões e análises, os professores Frigotto e Ciavatta (2003) registram no texto: “Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado” suas concepções de que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão.

Reforçando suas análises acerca da lógica neoliberal na educação, Frigotto e Ciavatta (2003) indicam que os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Na compreensão dos autores, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico no plano jurídico-econômico em que a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais em que, nessa tessitura, sinalizou para o capital, em uma de suas últimas reuniões realizadas em 2000, que a educação é um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis.

Nas concepções dos professores Frigotto e Ciavatta (2003), a educação na lógica do mercado transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado, dilui o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Dessa forma, “passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

Explicando essa política neoliberal na educação, Roberto Leher (2018), em palestra de abertura da Conferência Estadual Popular de Educação (CONEPE), realizada na Uerj de 23 a

24 de março de 2018, indica que a educação, nos moldes da política capitalista/classista vigente, não objetiva uma melhor formação das crianças e jovens inseridas no sistema educacional; objetiva, sim, a ampliação de mercado e a obtenção de lucros em que a educação passa a ser um meio para esse negócio. O professor Roberto Leher (2018) alerta ainda para os resultados nefastos dessa nova lógica no contexto educacional da realidade brasileira.

Para Leher (2018), o resultado dessas políticas é um grande negócio a ser comercializado pelo mercado de capitais e a transformação dos alunos em clientes-consumidores, que irão reproduzir, na sociedade, as relações mercantis onde tudo se vende e tudo se compra, uma prática utilitarista que desvaloriza e escraviza os docentes. Para o autor, a educação pública passa, na atualidade, por um processo de precarização ainda maior que o congelamento de recursos, precarização que cria um ambiente apropriado para parcerias, contratos de gestão e terceirização.

Exemplificando as práticas de gestão e terceirização da educação pública nas políticas empreendidas pelo Governo Michel Temer no Brasil, o professor Roberto Leher (2018) cita a compra da Somos Educação, que é dona do sistema de ensino Anglo e das editoras Ática e Scipione, pela Kroton Educacional, maior empresa de educação do mundo.

Ainda nessa direção, o professor indica que a citada compra foi formalizada pela Saber Serviços Educacionais, subsidiária da Kroton, dedicada ao setor de educação básica que, a partir dessa aquisição, pretende atender 37 mil estudantes em escolas próprias, 1,2 milhão em escolas particulares parceiras além de 25 mil em cursos de idiomas. No dizer do professor Leher (2018), a Kroton já possui no Ensino Superior um número de matrículas maior do que as 63 universidades públicas federais brasileiras, o que, nas análises do autor, esses dados sugerem uma extensão do problema e indicam que, cada vez mais, temos uma parcela muito grande da juventude, sendo formada dentro de uma lógica do capital financeiro, em busca dos seus lucros.

Incluindo essas políticas no pacote que chama de golpe de 2016 na educação pública, o autor afirma que essa é uma situação que coloca o Brasil numa posição vergonhosa, a de ser hoje, talvez, o país sob maior influência de investidores financeiros, inclusive estrangeiros, porque grande parte desses fundos tem capital externo e influencia, de maneira muito marcada, a formação de jovens e crianças que estão sob a influência desses grupos.

Segundo Leher (2018), a médio prazo, essa política terá consequências graves para a qualificação da força de trabalho brasileira em relação à qualificação da força de trabalho do restante do mundo e, nesse sentido, o autor reforça que o Brasil está se transformando numa plataforma de exportação de *commodities*, de produtos de baixo valor agregado tecnológico,

bem como ressalta que, hoje, o sistema educacional está cada vez mais direcionado para a formação do trabalho simples, de baixa complexidade, de modo que, com essas iniciativas educacionais, nós vamos ter um exército industrial de reserva, ou seja, uma quantidade muito grande de força de trabalho de baixa qualificação, que vai dar respaldo à lógica de hiperexploração que está presente, por exemplo, na reforma trabalhista, na reforma da previdência, na reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda em se tratando de passos para trás na *EJA*, no contexto dos anos 1990, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que o ato do presidente Fernando Collor em extinguir a Fundação Educar fez parte de um extenso rol de iniciativas, que visavam ao “enxugamento” da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultâneos à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação. Nesse mesmo pacote de medidas, foi suprimido o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas a possibilidade de elas direcionarem voluntariamente 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos, recursos esses que conformavam o fundo que, nas duas décadas anteriores, financiara o *Mobral* e a Fundação Educar.

Assim, a iniciativa do Presidente Collor acabou interferindo de forma negativa nos financiamentos de longo prazo para a educação, principalmente, porque a Fundação Educar, na forma de convênios, financiava programas educativos que, quando foram suprimidos, eliminaram os recursos facultados às pessoas jurídicas, da ordem de 2% de abatimento sobre o Imposto de Renda, para investimentos destinados à *Alfabetização dos Adultos*. Na mesma época, o Ministro da Educação lançou Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) gestado no governo de Carlos Chiarelli, Ministro da Educação de 15 de março de 1990 a 21 de agosto de 1991, no governo de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito diretamente após o regime militar, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões, envolvendo órgãos governamentais e não governamentais. Entretanto, as comissões não puderam exercer nenhum controle sobre a destinação de recursos e o programa foi encerrado depois de um ano. Segundo Beisiegel (1999), personalidades influentes sobre as políticas educacionais como o ex-ministro José Goldenberg e o consultor Cláudio Moura Castro, bem como os já falecidos, Senador Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), declararam publicamente opor-se a que os governos investissem na *Educação de Jovens e Adultos*, argumentando que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso

educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças.

As declarações das personalidades influentes citadas por Beisiegel (1999) ajudaram, na análise do autor, a retardar a concretização de algumas conquistas para a *EJA*. Por conta disso, o direito mais amplo à educação básica só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988 como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres.

Assim, considerando as declarações das personalidades influentes como desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas num contexto de ruptura legal de desconstrução de direitos, Haddad e Ximenes (2008) afirmam que a ruptura legal de desconstrução de direitos iniciou-se com a aprovação da Emenda Constitucional 14/1996, lançada pelo governo Fernando Henrique Cardoso que, embalado pelo discurso de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas de alguns educadores brasileiros e de assessores de organismos multilaterais, particularmente, do Banco Mundial, apresentou uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição, manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu sua obrigatoriedade, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular.

Segundo os autores Haddad e Ximenes (2008), o Art. 208 registrava que o dever do Estado com a educação teria que ser efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Após sofrer mudanças, o Art. 208. I passou a estabelecer que o dever do Estado com a Educação deverá ser efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Assim, na compreensão dos autores, essa modificação gerou muita polêmica em relação ao caráter jurídico da *EJA*, pois esta, mesmo deixando de ser obrigatória, continuava inscrita como dever do Estado, portanto, direito do cidadão. Diante disso, Haddad e Ximenes (2008) alertam que, na interpretação desse artigo, não podemos esquecer que, antes de tudo, “educação é direito de todos” (art. 205) e que hoje se consolida o entendimento que a obrigatoriedade não diz respeito ao dever do Estado, mas sim à obrigatoriedade da matrícula.

Na Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, através do seu artigo 22, inciso XXIV, fica definida como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo com isso a possibilidade de reformulação da legislação

educacional brasileira, que, antes desse período, era regimentada por quatro legislações educacionais, originadas em períodos distintos da história brasileira - antes e durante a ditadura militar na lógica de Sistema Nacional de Educação (SNE). São elas: 4.024/61, 5.540/68, 5692/71 e 7.044/82.

Ainda buscando a origem do termo *EJA* no acervo de periódicos *online*, revistas, livros e diversificadas fontes, tendo como recorte temporal o período de 1980 a 2016, identifica-se o termo *EJA* também na LDBEN 9.394/96 aprovada pelo Congresso Nacional em 1996 que, após muitos projetos apresentados e tendo idas e vindas no Senado e na Câmara dos Deputados, terminou tramitando por oito anos.

Nesse movimento de longos debates, de infindáveis negociações, de milhares de emendas e de disputas acirradas, o projeto que prosperou foi o de nº 1.258/88 de autoria do deputado mineiro Otávio Elísio que, também, logo em seguida, foi reformulado na Comissão de Educação, cujo relator foi o deputado baiano Jorge Hage. Após sofrer esse processo de várias mudanças, o projeto recebeu outro número, agora 67/90 de autoria dos senadores Darcy Ribeiro, Maurício Correa e Marco Maciel e foi aprovado pelo senado. Mediante esse movimento de vai e vem e mudanças de projetos e números, a LDBEN 9.394/96 entra em vigor, determinando a *EJA* como modalidade de ensino.

Fazendo uma retomada histórica do projeto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da publicação do texto “Política Educacional e LDB: Algumas Reflexões”, Maria Aparecida Zanetti (1997) relaciona o projeto aprovado a uma concepção neoliberal de educação, vinculada às políticas do Banco Mundial para a educação na América Latina e especialmente para o Brasil.

Apresentando um paralelo entre algumas das políticas educacionais do Banco Mundial e o Planejamento Político-Estratégico do MEC nas suas versões de março e maio de 1995 e a LDBEN no seu texto final – Lei 9394/96 e o PL 1258/88, Zanetti (1997) considera o quão fundamental foi, para o Governo FHC, a não aprovação do PL 1258/88 e a aprovação do projeto de LDB-Darcy Ribeiro (LDB-DR), como uma das respostas às políticas neoliberais implementadas pelo Banco Mundial.

Nas análises de Zanetti (1997), o projeto construído com a ampla participação de diferentes segmentos organizados da sociedade civil, representados principalmente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública de Projeto de LDBEN Democrática e Popular, ao contrário do aprovado, vinculava-se a uma concepção de sociedade e educação distinta daquela defendida pelo neoliberalismo. Assim, para reforçar essa consideração, a autora cita afirmação de Perry Anderson quando defende que, em situação de crise, o capitalismo busca

alternativas a partir da defesa de um Estado forte, de sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro para pautar todos os gastos sociais e fazer intervenções econômicas.

Justificando essas considerações, Zanetti (1997) reforça que, antes da aprovação do projeto da LDBEN em vigor, tínhamos vigente quatro legislações educacionais originadas em períodos distintos da história brasileira, antes e durante a ditadura militar, que tratavam a educação de forma fragmentada, desconsiderando a ideia de Sistema Nacional de Educação (SNE), que foi regulamentada pelas leis: 4.024/61, 5.540/68, 5692/71 e 7.044/82 mas, a partir da Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, através do seu artigo 22, inciso XXIV, ficou definida como sendo competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo com isso a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira.

Ampliando sua análise historiográfica, a autora afirma que, após a promulgação da Constituição, iniciou-se um amplo processo de discussão, proposição e negociação da LDBEN a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país, do qual o Deputado Jorge Hage afirmava ser “o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional.” (ZANETTI, 1997, p.4)

Nesses registros, a autora esclarece que o processo de tramitação da nova LDBEN teve início na Câmara Federal em dezembro de 1988 quando o Deputado Octávio Elísio apresentou o primeiro projeto e, em março de 1989, o Deputado Ubiratan Aguiar, então Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, organizou um Grupo de Trabalho, do qual o emérito Deputado Florestan Fernandes foi o coordenador e o Deputado Jorge Hage o relator.

Zanetti (1997) registra também que, em 1989, a partir da presidência do Deputado Carlos Sant’Anna na Comissão, as discussões e negociações foram intensificadas com a participação dos parlamentares mais representativos das diferentes posições políticas sobre a questão educacional, culminando com a terceira versão do substitutivo Jorge Hage à LDBEN mas, com a sucessão de mandatos e a não reeleição dos parlamentares representados até então, a partir da correlação de forças, que se instalou em 1991, a Deputada Angela Amin (PPR/SC) assumiu a relatoria do projeto, mudança que, segundo Zanetti (1997), estão refletidas nos registros do primeiro relatório porque o mesmo apresenta posições reacionárias quanto à educação brasileira. Porém, segundo Zanetti (1997), a partir do segundo relatório, considerando a presença constante do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e da

criação de uma comissão interparlamentar da qual participaram representantes de todos os partidos, a Deputada Angela Amin concordou em submeter seu relatório a um Fórum de Partidos do qual resultou o projeto, que foi ao Plenário e retornou às Comissões da Câmara.

Ainda nesse movimento historiográfico de tramitação da LDBEN 9 394/96, Zanetti (1997) informa que, em 13 de maio de 1993, foi aprovado o Projeto da Câmara, sob nº 1.258/88. Mesmo assim, apesar de as propostas dos diferentes segmentos que integravam o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública não estarem totalmente contempladas, neste Projeto, foi considerado, da maior importância, o processo democrático construído ao longo desse tempo, bem como o resultado, que foi fruto dos limites e possibilidades daquele mesmo processo.

Assim, encaminhado para o Senado, em 1994, o projeto da LDBEN recebeu o número PL 101/93 e a relatoria ficou a cargo do Senador Cid Sabóia (PMDB-CE). Esse encaminhamento iniciou no Senado novo processo de discussão e negociação. Após todo o trâmite legal, em 1995, a LDBEN ficou pronta para ser posta em plenário e, em 30 de janeiro daquele mesmo ano, foi ao plenário do Senado, mas, por falta de quórum, não foi votada.

Acerca desse movimento histórico de tramitação da LDBEN, Zanetti (1997, p. 04) apresenta, no texto, a seguinte reflexão crítica:

Com a nova legislatura, iniciada com o governo do presidente FHC em 1995, a LDBEN, “a partir de uma manobra do MEC, sofre um golpe regimental. Conforme Bollmann, isto se dá a partir da alegação, por parte do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), da inconstitucionalidade de uma série de artigos do PL 101/93, na sua maioria referentes ao Conselho Nacional de Educação. Assim, este senador apresenta um substitutivo, ...anexando-o a um projeto de lei provindo da Câmara, de autoria do ex-deputado Florestan Fernandes, de número 045/95 e que tratava de bolsas de estudo para a pós-graduação. Neste projeto, que continha apenas oito artigos, o Sen. Darcy Ribeiro retirou seis e acrescentou 83 artigos. A partir desta manobra regimental, que "... teve sua origem no requerimento do Senador Beni Veras (PSDB) com a articulação do Senador Roberto Requião (PMDB/PR) ...apresenta-se o Substitutivo Darcy Ribeiro à LDB, fazendo com que o Substitutivo Cid Sabóia retorne à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) e à Comissão de Educação do Senado.

Segundo Zanetti (1997), a partir dessas práticas de substitutivos por parte do Senador Darcy Ribeiro, em 17 de março, foi iniciada uma luta das entidades integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública não mais pela aprovação imediata da LDBEN, mas pela rejeição do Substitutivo Darcy Ribeiro e pela aprovação do Substitutivo Cid Sabóia.

A partir dessa luta, Zanetti (1997) registra que foi grande a indignação por parte de alguns parlamentares e das entidades do Fórum Nacional. No dizer de Zanetti (1997), a referida indignação era relacionada ao tamanho desrespeito direcionado a um processo de seis anos, de ampla e democrática construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional e, naquele contexto de indignação, lutas foram travadas, atos públicos, caravanas e visitas aos gabinetes de parlamentares, bem como muitas outras ações foram envidadas, demonstrando o desacordo da sociedade para com a LDBEN Darci Ribeiro que retornou à Câmara após ter sido aprovada no Plenário do Senado.

Assim, mesmo com a demonstração de desacordo da sociedade, já na Câmara, o projeto retornou na forma de Substitutivo Darci Ribeiro e o relator dessa vez designado foi o Deputado José Jorge (PFL-PE). Mesmo com indignação do Deputado relator Darci Ribeiro, a sessão do dia 17 de dezembro de 1996 foi realizada e o relatório apresentado pelo Deputado relator José Jorge, contendo o texto final da LDBEN, foi aprovado e, como a sanção presidencial não efetuou nenhum veto ao texto, a LDBEN foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Diante desse movimento de embates e tensões, Zanetti (1997) registra no texto análises críticas relacionadas à afirmação literal do MEC no seu PPE, versão de março 1997, em que a autora repensa as críticas feitas por Darci Ribeiro ao Projeto de LDBEN Democrática e Popular, referindo-se ao Senador como político retrógrado e detalhista.

Para Zanetti (1997) essa adjetivação de Darci Ribeiro, aliada àquela afirmação do MEC, desvela-se quando observamos, por exemplo, na redação da LDBEN Darci Ribeiro a não explicitação dos requisitos de funcionamento de instituições privadas de ensino, tais como a participação da comunidade docente na definição das orientações pedagógicas, uma proposta pedagógica e de organização institucional capazes de atender aos padrões mínimos de qualidade de ensino, liberdade de organização sindical e associativa.

Assim, na compreensão de Zanetti (1997), o que Darci Ribeiro chamava de retrógrado e detalhista no Projeto de LDBEN Democrática e Popular, nada mais era do que a necessária explicitação das diretrizes e bases da educação brasileira que buscavam, conforme Saviani (1997), superar a visão fragmentária e o estado de desagregação em que se encontrava a nossa educação, abrindo caminho sob o conceito de sistema nacional de educação para a construção de uma escola comum, extensiva a todo o território nacional, unificada pelos mesmos objetivos, organizada sob normas, também, comuns e regida pelo mesmo padrão de qualidade.

Corroborando as concepções de Zanetti (1997), Frigotto e Ciavatta (2003) entendem que a demora do governo Fernando Henrique Cardoso para aprovar projeto substitutivo do Senador Darci Ribeiro, que desfigurava o projeto dos educadores que tramitava na Câmara, nada teve de inocente. Tratava-se de uma estratégia para, ao mesmo tempo, ir transformando esse substitutivo em projeto adequado aos interesses do governo e ir impondo sua política de

ajuste pontual e tópico no campo educacional, estratégia essa que era fundamentada em um conjunto de pressupostos extraídos da cartilha neoliberal do Consenso de Washington, com pressupostos que acabavam com as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado que vinham sendo vislumbradas no projeto da LDBEN, construído a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, inserir a ideologia da lógica do mercado na justificativa de que estamos num novo tempo, tempo da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva, da reengenharia, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos.

Assim, para Frigotto e Ciavatta (2003), nessa perspectiva neoliberal, o ajustamento só poderia ocorrer, não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas, de acordo com as leis do mercado globalizado, que demandam a disputa dos empresários pela hegemonia do pensamento pedagógico, para além da formação profissional específica e indicam que países semiperiféricos como o Brasil desenvolvem atividades neuromusculares, ao passo que os países do capitalismo orgânico central, desenvolvem atividades cerebrais.

Diante do exposto, identifica-se, nos registros de Frigotto e Ciavatta (2003), que a perspectiva educativa, imposta pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, na ocasião da tramitação da LDBEN 9.394/96, tratava-se, efetivamente, de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e coerente também com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo.

Caracterizando a LDBEN como minimalista no que diz respeito à *EJA* na realidade da face privada do Conselho Nacional de Educação, Frigotto e Ciavatta (2003) indicam que o infundável processo de tramitação da LDBEN e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo Fernando Henrique Cardoso eram em verdade, uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional capitalista neoliberal por decretos e outras medidas.

Portanto, na perspectiva do governo FHC, o pensamento dos educadores e a sua proposta de LDBEN não eram compatíveis com a ideologia e com as políticas do ajuste do governo e, por isso, foram duramente combatidos e rejeitados. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), foi por isso, também, que o projeto de LDBEN, oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Dessa forma, todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias,

decretos ou leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores. Nessa realidade, a LDBEN 9.394/96 aprovada tem feição minimalista, ou seja, foi aprovada na perspectiva neoliberal do Estado mínimo, em consonância com a proposta neoliberal de desregulamentação, de descentralização e de privatização, isto é, “compatível com o Estado Mínimo” (SAVIANI, 1997, p. 7).

Essa característica minimalista da LDBEN 9.394/96 é também criticada por Jane Paiva (2016) ao afirmar que a apresentação desses muitos projetos e substitutivos, configura-se um golpe regimental e que, mesmo tendo sido fundamentado no aporte teórico marxista voltado para a educação do trabalhador, seu projeto original deixava as comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas e muitas outras diversidades regionais e sociais do Brasil, de fora da política da lei. Nesse entendimento crítico, Paiva (2016) ressalta que, mesmo depois de ter ouvido a sociedade civil organizada e receber o projeto construído a partir desses diálogos populares e democráticos, o MEC colocou nas mãos dos deputados outro projeto recheado de substitutivos.

Também analisando o processo de negociação em torno do Projeto da LDBEN que se desenvolvia na Câmara Federal, Lucia Maria da Franca Rocha e Eva Waisros Pereira (1994), em resenha da Lei publicada no periódico *RBEP* intitulada “Projeto de LDB – A Estratégia da Negociação”, consideram importante registrar que, no decorrer desse processo legislativo, a presença do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, representando dezenas de entidades nacionais de professores, estudantes, funcionários e pesquisadores na área de educação, contribuiu para a manutenção de dispositivos, que traduziam demandas sociais comprometidas com a escola pública.

Rocha e Pereira (1994) afirmam que a atuação do Fórum teve reconhecimento e peso político dentro do congresso. Reforçando essa afirmação, as autoras citam o pronunciamento do Deputado Florestan Fernandes (PT/SP), que, na sessão de 2 de dezembro de 1992, disse textualmente:

Quero aqui prestar uma homenagem aos educadores brasileiros que colaboram no Fórum de Defesa da Escola Pública, porque dedicaram durante quatro anos o melhor de seus esforços para nos ajudar termos um projeto de lei, não ótimo, mas menos precário. Devemos a eles uma contribuição positiva, criadora e corajosa (FERNANDES, 1992, p.24)

Partindo dessa introdução, Rocha e Pereira (1994) explicam, no corpo da resenha, as fases de negociação da lei durante o período de 9 de maio a 28 de junho de 1990. As autoras apresentam a primeira negociação, que objetivava a aprovação do substitutivo apresentado pelo relator Deputado Jorge Haje, a ofensiva conservadora e a reação do movimento popular

com o ato público realizado na rampa do Congresso Nacional pelo Fórum Nacional, que contou com a presença de aproximadamente 10 mil pessoas entre estudantes e profissionais da educação dos três níveis de ensino das diversas unidades federadas brasileiras, além de parlamentares de vários partidos e de um expressivo número de entidades ligadas ao movimento sindical, estudantil e comunitário. Nesse processo de negociação, as autoras destacam, também, não só o confronto das posições na fase final das negociações com as maiores polêmicas, mas também os artigos “sobrestados” os quais levavam à situação de impasses e revelavam claramente o confronto de posições e a conclusão apresentada no Projeto Darci Ribeiro que, segundo Rocha e Pereira (1994), foi um novo atropelamento no processo. Atropelamento porque, no dizer das autoras, trouxe uma divisão no seio das forças progressistas que, inicialmente, se aglutinavam em torno do projeto na Câmara. Essa divisão foi marcada pela decisão do PDT de afastar-se da mesa de negociações e, por orientações do seu líder, Deputado Luiz Salomão, de obstruir uma sessão de votação no plenário, pedindo verificação de quórum.

Ainda na conclusão da resenha, Rocha e Pereira (1994) indicam que, concluída a votação do Projeto na Câmara, o mesmo foi encaminhado ao Senado para ser apreciado pela Comissão de Educação daquela casa, havendo sido designado como relator o Senador Cid Sabóia Carvalho (PMDB/CE).

Assim, transcorrido mais um ano, apesar de o relatório já estar pronto e lido naquela comissão, a decisão continuou sem previsão de desenlace até 1994. Somente na sessão do dia 17 de dezembro de 1996, com a realização do relatório apresentado pelo relator, contendo o texto final da LDBEN, o Projeto foi aprovado e, como a sanção presidencial não efetuou nenhum veto ao texto, a Lei foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 conforme conhecemos, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Em análise sobre “A nova lei da educação”, Florestan Fernandes (1989) defende que, com a luta pela aprovação da LDBEN, a democratização do ensino já não se confunde com a universalização do ensino primário, mas trata-se de democratizar todas as oportunidades educacionais e de estabelecer um polo popular e operário que compartilhe das mesmas garantias educacionais que se universalizaram para as classes médias e altas.

Nessa direção, Fernandes (1989) ressalta que essa democratização se configura uma revolução pedagógica *stricto sensu* e que a camada privilegiada da sociedade precisa aprender o que é uma cultura cívica através das escolas primárias e secundárias e, também, a camada desprivilegiada da sociedade precisa chegar em massa a essas escolas e, entre outras coisas, também devem socializar-se para ter peso e voz na sociedade civil.

Aprofundando essas proposições, Fernandes (1989) reforça que a necessidade de difusão de uma cultura cívica não quer dizer que as classes perderão suas peculiaridades e antagonismos. Ao contrário, as escolas têm de deixar de ser unicamente instrumentos para a dominação burguesa e para difusão de ideologia das classes dominantes. Além do mais, elas põem em causa a hegemonia estrangeira e a preponderância das ideologias das nações capitalistas centrais e de sua superpotência na “construção de nossa cabeça”. (FERNANDES 1989, p.130) Assim, no dizer de Fernandes (1989, p. 130), “impõe-se acabar com os pactos pedagógicos, com modelos de ensino importados juntamente com parcelas de capital e com pacotes tecnológicos”.

Nessa argumentação, Fernandes (1989) enfatiza que isso delimita a conexão global da revolução educacional a fazer, a ser mediatizada pela nova lei de educação e ainda que, nessa perspectiva, ela precisa possuir um sentido descolonizado e emancipador, da pessoa do educando e do corpo de estudantes e professores. Caminhando nessas proposições, Fernandes (1989) afirma que a Lei deve também favorecer o combate à opressão dos grupos subalternos e dos estudantes dentro da escola, consagrando aquilo que Paulo Freire designava como uma pedagogia da libertação dos oprimidos, cuja decorrência mais ampla e profunda vem a ser a autonomia cultural e pedagógica do estudante, do professor, da escola e do país.

Ampliando a exposição desses argumentos, Fernandes (1989, p. 130) lista dois princípios que situam os primeiros dois polos estruturais e dinâmicos da lei, na seguinte sequência: 1º) a escola e a comunidade escolar; 2º) a nação como um todo nos diversos níveis, transformados em agentes ativos na educação. Detalhando as explicações sobre esses princípios, Fernandes (1989) defende que é preciso valorizar os principais agentes do ensino e o núcleo de sua existência e de comunhão de valores porque a escola é o grande e insubstituível núcleo de aprendizagem e da convivência escola. Portanto, segundo Fernandes (1989) a escola é o centro de tudo e nenhuma lei de diretrizes e bases pode ignorá-la, pois, para ter eficácia não se pode subestimar que se trata de uma comunidade, que possui um ser e uma orientação, voltada para o aluno, dinamizada pelo professor e outros agentes, que convivem na escola e cuja prática principal corporifica-se na ação com sentido pedagógico de todos eles.

Concluindo sua análise, Fernandes (1989) considera que os outros dois polos são, de um lado, o sistema de ensino que coordena, tão harmoniosamente quanto possível, a interdependência e a interação produtiva do conjunto de escolas assim concebida e, de outro lado, a nação que retira do sistema de ensino e da comunidade escolar, a seiva de sua mudança sociocultural e de sua comunidade política.

Assim, no dizer de Fernandes (1989, p. 131),

Ela [a nação] propõe os valores gerais do sistema de ensino, com o propósito de expandir a civilização, de eliminar a barbárie pré ou subcapitalista e a opressão. O objetivo consiste, portanto, em civilizar a sociedade civil, extinguindo-se a existência e a multiplicação dos oprimidos. O vetor primordial, volta-se para a humanização do ser humano e sua liberdade, de maneira que cada classe, raça ou religião não perca seus valores ou interesses e sua capacidade de lutar ativamente, decididamente por eles

Corroborando as concepções de Fernandes (1989) e, também, considerando o processo de tramitação da LDB e o montante de substitutivos nela incluídos, um processo de jogo de poder, de discussões e de mudanças, Haddad e Ximenes (2008, p.137) reforçam que, na política da referida Lei, a *EJA* é considerada como uma educação de segunda classe e, nessa concepção, tecem a seguinte afirmação:

A nova LDB veio complementar este movimento de delegar às pessoas jovens e adultas uma educação de segunda classe. Evidentemente, isto não se expressa aos olhos de um leitor desavisado ou que não acompanhou a conjuntura em que a lei foi produzida. O texto reflete as intenções contraditórias que permearam os processos de negociações e pressões de interesses diversos presentes em sua elaboração. Neste sentido, cabe identificar tais aspectos de modo a prever no movimento mais geral das reformas educacionais, os caminhos possíveis de implementação do direito à educação de jovens e adultos. É verdade que a LDB não deixa de tratar a temática da educação de jovens e adultos. Porém a faz de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, priorizando a educação fundamental regular em detrimento de outros níveis e modalidade de ensino, como é a educação de jovens e adultos. Em alguns momentos recupera o espírito original do documento da Câmara (PL n. 1.258/88) que produzia uma visão renovada de educação de jovens e adultos; em outros reafirma posições mais atrasadas.

Nessas considerações, os autores acrescentam uma crítica a essa legislação quando fazem referência à interpretação da *Educação de Jovens e Adultos* como *Ensino Supletivo* no espírito da legislação anterior porque, inicialmente, a nova LDBEN não dedicou um artigo sequer à questão do analfabetismo. Outra crítica registrada pelos autores nesse debate encontra-se relacionada à prática do governo Fernando Henrique Cardoso, que suprimiu o combate ao analfabetismo do caput do art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, abrindo caminho para que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fechasse os olhos para o enorme contingente de pessoas jovens e adultas que não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) determina a garantia de igualdade de acesso, permanência, conclusão dos estudos e ensino de qualidade para os sujeitos educandos da *EJA*, além da valorização da experiência extraescolar, entendendo que ausência do domínio da leitura e da escrita não representa ausência de cultura e outros saberes não acadêmicos. Nessa determinação, os projetos pedagógicos para turmas da

EJA devem ser pensados de maneira que possam ser capazes de valorizar e reconhecer a complementaridade entre os saberes acadêmicos e os informais relacionados ao contexto sociocultural dos educandos em suas realidades históricas, laborais, regionais, culturais, sociais, políticas e econômicas em que a experiência de vida já adquirida nesses contextos e as diferenças entre as formas de conhecimento são valorizadas.

Também incluídas nessa determinação da LDBEN 9.394/96, encontram-se orientações direcionadas ao currículo escolar para a *EJA*, que deve abranger temas que possibilitem compreender o contexto em que os educandos vivem, ou seja, que apresentem significado em suas vidas, em seus contextos. A partir dessas considerações, o antigo *Ensino Supletivo* passou a se chamar *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* e ganhou um sentido mais amplo: preparar e inserir ou reinserir os sujeitos trabalhadores empregados/desempregados no mercado de trabalho.

Mesmo trazendo determinações consideradas inovadoras relacionadas ao *direito de todos à educação*, a LDBEN 9.394/96 recebe críticas não só dos autores Haddad e Ximenes (2008), mas também de diferentes estudiosos e pesquisadores da área da educação principalmente porque, segundo eles, a citada legislação só trouxe dois artigos que contemplam a *EJA* e apresenta também o esquecimento dos sujeitos que, ainda, não dominam a leitura, a escrita e as operações matemáticas elementares.

A crítica registrada pelos autores é reforçada no texto de Haddad e Di Pierro (2000, p.121) quando se reportam à LDBEN 9.394/96 na seguinte afirmação:

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto.

Corroborando as críticas já mencionadas, Haddad e Di Pierro (2000) apresentam críticas direcionadas às faltas da LDBEN 9.394/96 ao afirmarem que essa legislação apresenta maior integração aos sistemas de ensino de um lado, e certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas de outro e, ainda, que essas apresentações

parecem ser os resultados contraditórios da nova LDBEN sobre a configuração recente de educação básica de jovens e adultos.

Detalhando essa crítica, os autores explicam que os artigos da LDBEN que incidem sobre a temática jovens e adultos estão referenciados no Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. [...] VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Portanto, diante desse debate, entende que somente esses dois artigos são insuficientes para contemplar e alcançar o atendimento aos direitos de estudar e trabalhar dos sujeitos/estudantes trabalhadores jovens e adultos do Brasil.

As concepções dos estudiosos acima referenciados são aprofundadas no ponto de vista do professor Antônio Joaquim Severino (2008), quando, em abordagem filosófica da nova LDBEN, explica que as discussões e debates anteriores à sua promulgação, suscitaram muitas expectativas e frustrações junto às pessoas que constituem a comunidade à qual a legislação se dirige como seus destinatários específicos. Nessa análise, Severino (2008, p. 62) enfatiza que “quanto mais abrangente a lei, maior e mais ampla essa expectativa”. Para o autor, em 1988, foi assim, a sociedade brasileira se envolveu num grande clima de euforia, apostando todas as suas fichas no poder que a nova Constituição teria em cicatrizar as profundas feridas de que padecia e em, finalmente, colocar o país na rota da democracia e arrancar um compromisso do poder público, mas, segundo Severino (2008), é aí que a utopia é destruída, pelo enviesamento ideológico da legislação como um todo, pois, se de um lado, ela é vista pelos que dependem dela para contar com o usufruto de algum direito, de outro, é usada por aqueles que pouco dela precisam para salvaguardar seus privilégios; portanto, como os grupos que lutam por esses direitos não estão em posição de igualdade real na sociedade brasileira, trava-se uma luta ideológica onde a luta do grupo expropriado de seus direitos elementares é legitimada pelo dimensionamento utópico, ou seja, uma reivindicação de referência universal; já a luta conduzida pelos já privilegiados é eminentemente ideológica, tem referências universais falseadas, pois defende, de fato, interesses particularizados.

Ampliando esse entendimento, Severino (2008, p.65-68) relaciona a legislação a uma “utopia no horizonte” e à “ideologia no terreiro” expressões que, nas concepções do autor, se configuram as expectativas animadoras que a LDBEN alimentou para muitas pessoas como um novo passo firme na consolidação e na concretização de muitas conquistas de avanços significativos no que diz respeito a assegurar não apenas princípios, mas, sobretudo,

compromissos e deveres aptos a implementarem os direitos de outras tantas pessoas marginalizadas, sitiadas e excluídas, principalmente, porque se tinha naquele período, firme convicção de que a educação, pelo que ela pode trazer aos sujeitos em termos de recursos para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura, pode ser condição significativa para as mediações da existência histórica.

Portanto, nessa análise, Severino (2008) sugere que a utopia iluminista da modernidade entendeu que o Estado, na sua condição de gerenciador institucional do poder, torna-se igualmente comprometido com o império do direito, ou seja, legitimava-se exatamente como o aplicador desse direito, por delegação da própria sociedade civil, a autêntica depositária do direito. Dessa forma, tal estado deveria ser, então, necessariamente democrático na mesma medida em que era a face objetiva e institucionalizada do direito, para não ser jamais confundido com a arbitrariedade de qualquer tirania, qualquer que fosse seu alegado fundamento.

Segundo Severino (2008), a discussão, votação e promulgação da atual LDBEN-foram realizadas em um momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal.

Nessa discussão, Severino (2008) registra algumas ênfases em pontos substantivos para o exercício consistente e fecundo da educação. São eles: uma visão menos tecnicista da formação dos jovens, maior clareza das relações da educação com o mundo do trabalho, uma vinculação mais clara dos recursos financeiros aos objetivos visados e maior preocupação com a formação do educador e com suas condições de trabalho.

Ampliando os registros a respeito desses pontos, Severino (2008) indica a iniciativa de elaborar o Plano Nacional de Educação como a reafirmação na universalização do *direito à educação*, como a referência explícita ao compromisso de avanços progressivos rumo a essa universalização e a abertura de espaço para a injeção do poder público, em situação de omissão frente às suas responsabilidades.

Mesmo levantando esses pontos como substantivos no contexto das responsabilidades do Estado como Estado gerenciador dos direitos da população, Antônio Joaquim Severino (2008, p. 66) faz a seguinte observação:

Nem sempre estes pontos estão devidamente assegurados pelos dispositivos legais, mas o simples fato de estarem conceituados já é de per si relevante, na exata medida

em que se configuram com referências de cobrança e de avaliação das políticas educacionais a serem desencadeadas pelo poder público.

A afirmação de Severino (2008) traz análises e argumentos contidos em ensaio de uma abordagem filosófica da LDBEN 9.394/96 no qual o autor apresenta alguns embates da cidadania suscitados pela promulgação da referida lei que mobilizou a sociedade brasileira para muitos debates, muitas expectativas e outras tantas frustrações, movimento que Severino (2008) considera legítimo porque se trata de um documento legal que carrega a perspectiva de redirecionar os rumos da educação nacional. Portanto, no referido ensaio, o autor detalha esses embates, analisa e aponta a utopia contida na legislação no aspecto da fragilidade do direito em nossa sociedade, como também suas conquistas e avanços no campo da educação de maneira geral.

3.1 A EJA na perspectiva do *direito à educação*: o aporte legal e democrático

Para iniciar os registros da identificação dessa perspectiva no aporte legal nacional e universal, considera-se pertinente apresentar as concepções de Carlos Roberto Jamil Cury (2010, p.567) a respeito do conceito de direito ao fazer a seguinte afirmação:

O termo direito deriva do verbo latino *digere* e significa dirigir, ordenar. [...]. No âmbito das sociedades, o direito é um conjunto de normas existentes dentro de uma dada ordem jurídica. [...] Quando essa norma se transforma em lei, o direito implica, ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma prerrogativa e de um limite cuja transgressão implica uma pena. O direito se viu enriquecido com outras significações dentre as quais a de um acesso a uma proteção contra uma ameaça ou de um usufruto de uma prerrogativa indispensável para um indivíduo ou uma coletividade.

A perspectiva apontada pelo autor está relacionada às concepções de que a importância do direito está na lei e nasce do caráter contraditório que a acompanha, principalmente, porque nela sempre reside uma dimensão de luta, luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras e por sonhos de justiça pois, “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”. (CURY, 2002, p. 242)

Para Cury (2002), a ligação entre o direito à educação escolar e à democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no

domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e, progressivamente, reduzir as desigualdades.

Ainda a respeito das questões relacionadas aos direitos no contexto da educação, Margarida Bulhões Pedreira Genevois (2006) apresenta apontamentos sobre os direitos humanos na História. Em sua análise, faz registros partindo das origens do conceito; de direitos humanos e direitos divinos na Idade Média; da Declaração Universal dos Direitos Humanos; das gerações de direitos humanos, dos direitos humanos na América Latina e no Brasil; do conceito de “direito” no Brasil, na América Latina afirmando que “a história vivida pelo povo brasileiro é basicamente a mesma de todos os povos da América Latina” Genevois (2006, p.70) e finaliza sua publicação com defesas e lutas acerca do direito humano na Comissão de Justiça e Paz e na Rede Brasileira de Educação em Direitos humanos.

Nessa direção, Cury (2002) defende que os direitos humanos são fundamentais ao homem pelo fato de ele ser homem. Não resultam de uma concessão da sociedade política, mas constituem prerrogativas inerentes à condição humana. No dizer do autor, os direitos humanos não são estáticos, mas acompanham o processo histórico. Esse não é linear: acontece em saltos e em retrocessos.

Nesse sentido, Cury (2002) indica que, apenas no século XX, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos definiram-se explicitamente e adquiriram o reconhecimento mundial. Os registros de Cury (2002) ressaltam, ainda, que esse reconhecimento da noção de direitos humanos é muito antiga, perdendo-se no tempo, por isso há divergência quanto ao surgimento dos direitos humanos na história. Muitos autores situam essa noção no contexto político da Grécia, quando os direitos foram aludidos em um texto de Sófocles, no qual Antígona, em resposta ao rei que a interpelava em nome de quem havia sepultado, contra suas ordens, o irmão que fora executado, proclama: ‘Agi em nome de uma lei, que é muito mais antiga do que o rei, uma lei que se perde na origem dos tempos, que ninguém sabe quando foi promulgada’. Assim, para o autor, os profetas judeus vinculam o exercício do poder a deveres fundados em princípios religiosos que inspiram uma ética baseada na responsabilidade de todos os homens pelos seus atos e justifica essa ideia, citando o fato de que Buda, Confúcio e Zoroastro pregaram a supremacia do direito e da justiça, do ensino, da fraternidade e da generosidade e visavam à plena realização da natureza humana e a formação de uma sociedade pacífica e justa.

Complementando as concepções de Cury (2002) e Genevois (2006) nas afirmações acima, Jane Paiva (2007), trazendo contribuições às audiências do Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo como objeto a revisão do Parecer CNE nº. 11/2000, que estabelece as

Diretrizes Nacionais Curriculares para a *EJA*, destaca a partir do questionamento: “direito à educação para quem?” sua compreensão a respeito dos conceitos de direitos civis e sociais e enfatiza o papel do mandado de injunção e de outros instrumentos legais como um conjunto por meio do qual a sociedade organizada pode cobrar o que é dever do Estado em suas funções clássicas e controlar o abuso do poder.

Nessas contribuições, Paiva (2007) entende que o direito humano busca se legitimar para a educação, e para a ontologia do ser social, entendendo que, mais do que uma construção da história, ela significa um atributo da própria humanidade dos sujeitos sem o qual homens e mulheres não se humanizam completamente. Nesse entendimento, a autora enfatiza que é por meio dos direitos humanos que o valor da liberdade passa a ser posto no horizonte como fundamento essencial da vida, cuja realização exige regras e formas de convivência capazes de garantir a igualdade para todos os sujeitos e que o modo possível de operar com essa igualdade tem sido defendido pela democracia como valor universal ao tempo em que, no mundo, a educação vem sendo tomada como um direito humano.

As contribuições de Paiva (2007) encontram-se fundamentadas nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, os quais a mesma interpreta afirmando:

Mais do que, apenas, direito social, a conquista no aspecto jurídico, entre nós, contínua não garantindo na prática, esse direito. A letra da lei não consegue alterar o jogo das relações políticas e dos programas governamentais que vêm excluindo, pelas ações que realizam, uma dupla vez os brasileiros já excluídos na infância, negando-lhes o atendimento, o reconhecimento de serem cidadãos de direito, a ‘chance’ renovada do saber sistematizado da cultura escrita que organiza a vida social nas sociedades grafocêntricas (PAIVA, 2007, p. 08).

Também contribuindo com as análises e contribuições de Paiva (2007) acerca do *direito à educação*, Cury (2008, p.218), em considerações a respeito da educação escolar, a exclusão e seus destinatários, enfatiza que “a educação escolar rebela-se contra seu aprisionamento em uma dimensão exclusivamente instrumental. Daí a preocupação em torná-la constitutiva dos e nos vários códigos legais dos direitos subjetivos do indivíduo *ut singulus* e dos direitos sociais do cidadão *ut socius*”.

Corroborando as análises de Paiva (2007), Cury (2008) considera a nossa legislação perfectível em muitos aspectos porque tem um tom bastante avançado e contém elementos normativos em seus princípios que fazem jus a uma concepção democrática. Reforçando essas considerações, o autor destaca que Bobbio (1992) explica que a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo onde por "existência" entende-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente, quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação.

Situando a noção de *direito à educação* no contexto de formação docente em *EJA*, Miguel Arroyo (2006) considera que avançamos muito desde a década de 80 do século XX porque estamos vendo muitas lutas pela educação como direito; entretanto, nas concepções Arroyo (2006), os sistemas educativos dificilmente veem a criança, o aluno, como um sujeito de direitos, principalmente, porque não estamos discutindo, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais ainda, porque o nosso sistema educacional ainda não se pauta pela educação como direito; pauta-se muito mais pela educação como mercadoria e pela escolarização para incluir no mercado de trabalho. Já a *EJA*, no entendimento de Arroyo (2006), prioriza, em sua longa jornada, a inclusão social, política, cultural e, por conta disso, pode se pautar na educação como direito em consideração ao grande esforço que os jovens e adultos fazem para voltar à escola, para garantir seu *direito à educação*, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social.

Nessa compreensão, Arroyo (2006) defende que o movimento de *Educação Popular*, desde a década de 60, d século XX sempre colocou a alfabetização e a *EJA* no campo dos direitos quando nem sequer os outros campos da educação eram tocados por esses ventos e enfatiza ainda que, não devemos esquecer que a *Educação de Jovens e Adultos* sempre esteve vinculada aos movimentos emancipatórios, que é impossível ser educador de jovens e adultos sem ter consciência dessa trajetória, dos vínculos entre a *EJA* e a luta pelos direitos porque, quando falamos de jovens e adultos populares, o *direito à educação* está sempre entrelaçado nos outros direitos. Nesse sentido, Arroyo (2006) reforça que os jovens e adultos que sempre voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra e o direito à sua identidade negra ou indígena. Nessa direção, Arroyo (2006) considera que esse traço do *direito à educação* é muito importante porque a *Educação de Jovens e Adultos* nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos.

Aprofundando essa análise, Cury (2008) indica que a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação, pois políticas inclusivas supõem uma adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania, coberto pelo ordenamento jurídico do país. Dialogando com Bobbio (1992), o autor adverte que a linguagem dos direitos tem, indubitavelmente, uma grande função prática que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros, a satisfação de novos carecimentos materiais e morais, mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido e, nesse entendimento, não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz a apologia da era dos direitos e aquela que

denuncia a massa dos “sem direitos” porque, segundo Cury (2008), os direitos de que fala a primeira são somente proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, enquanto os direitos de que fala a segunda são aqueles que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato, ainda que sejam solene e repetidamente proclamados.

As considerações de Cury (2008), citando Norberto Bobbio (1992), celebram o avanço do ordenamento jurídico e consideram a legislação atual bem superior à legislação que se conheceu no passado. O autor considera também que, mesmo contando com o empenho dos governos para fazer da inclusão um patamar de maior equidade na vida social, a realidade não foi impedida de apresentar um quadro muito aquém dos benefícios que a educação desencadeia para o conjunto social e, mesmo assim, ainda se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra.

Nessa realidade, considerados cidadãos que, em períodos anteriores de suas vidas, não tiveram *direito à educação*, os estudantes da *EJA* veem, agora, no Estado brasileiro contemporâneo, esse *direito à educação* formalizado e enfatizado pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 ao determinar que

[...] a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. BRASIL. (1988, p.133).

Também na perspectiva determinada pela Constituição de educação como direito de todos, Paulo Freire (1978, 1997, 2001), defende uma educação progressista, transformadora, para a democracia pela participação de todos, calcada em perspectivas de sujeitos livres, racionais, capazes de participar nas promoções de mudanças sociais mediadas pelo consenso entre grupos e classes sociais, principalmente porque, quando os sujeitos são capazes de refletir sobre suas realidades, maiores condições terão de agir sobre ela, comprometendo-se, assim, em mudá-la pelo fato de sentir-se inserido, partícipe e produtivo nela. Nesse pensamento, Freire (2001) defende que a perspectiva libertadora aporta-se na educação como direito conquistado na luta cotidiana de cada um e na expressão da consciência crítica que os sujeitos manifestam em suas capacidades de diálogo que demandam reformas educacionais, históricas e culturais.

Nesse sentido, Freire (2001, p.23) afirma:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência, feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Referenciando e complementando o pensamento de Paulo Freire (1992, 1994), Paiva (2009), em publicação sobre a construção coletiva da política de *Educação de Jovens e Adultos* no Brasil, afirma ser indispensável definir o arcabouço teórico erigido a partir de dois conceitos que possibilitarão, também, compreender os sentidos assumidos pela *EJA* na atualidade. São eles: direito, entendido pela conquista do *direito à educação*, e esse mesmo direito, como fundamento da perspectiva democrática. Partindo dessa afirmação, a professora Jane Paiva (2009) levanta premissas iniciais para pensar o conceito de *direito à educação* a partir da temática “perspectiva democrática: mais raciocínios do que intuições”.

Nessas premissas, Paiva (2009) desenvolve seu raciocínio relembrando como a história da educação revela as maneiras que o *direito à educação* foi conquistado; portanto, nesse movimento de memória histórica, a autora cita alguns personagens da história que se ocuparam dessa perspectiva e, dentre elas, encontra-se Paulo Freire (1984) que, após Anísio Teixeira defender, em 1957, que a educação não é privilégio, mas fundamento das formas democráticas de vida social, Paulo Freire (1984) toma a concepção libertadora da educação como síntese do método democrático e da forma como o direito trata do conteúdo liberdade e resume o caráter humanizador da educação.

Nesse pensamento, Paiva (2009, p.63) reforça:

Paulo Freire, cujos vínculos com a cultura antropológica determinou outro olhar sobre os processos educativos, fez na prática, mais do que no discurso, a vivência da democracia. Em busca de compreensão de fenômenos da formação social pelo aspecto psicossocial e de como a opressão se introduz e se instala no universo subjetivo do próprio oprimido, produzindo não apenas atitudes submissas, mas também extremamente autoritárias, quando em situação favorecida – oprimidos que oprimem, aderentes ao conteúdo do opressor –, o autor revela intensa preocupação com a desigualdade das relações de poder na sociedade e as necessárias rupturas, para que práticas mais igualitárias possibilitem a conquista de direitos iguais para todos.

Diante dessas afirmações, publicadas nos documentos levantados e referenciados acima, infere-se que a concepção determinada pela Constituição está relacionada aos direitos dos cidadãos brasileiros em terem saúde, educação pública, gratuita e de qualidade, moradia digna, trabalho, lazer e participarem ativamente dos destinos da sociedade, sejam eles pobres, brancos, negros, índios, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos, trabalhadores empregados ou desempregados.

Debatendo a temática da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos, no trabalho “Da cegueira à Orfandade: A questão da Cidadania nas Políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos (1947-2002)”, Márcia Soares de Alvarenga (2009) explica o sentido de cidadania, defendendo o direito dos sujeitos trabalhadores estudantes da *EJA* em alfabetizar-

se, estudar e trabalhar, ressaltando que, certamente, não se pode desprezar, em absoluto, a complexa relação existente entre os contextos histórico-político-sociais e econômicos e os sentidos da cidadania, particularmente em relação ao contexto da década de 1980.

Explicando essa relação, Alvarenga (2009) recorre aos estudos do geógrafo Milton Santos (1996) para apontar que, em análise da grande crise econômica do capitalismo de livre mercado, Milton Santos indica que os países do Terceiro Mundo retrocederam em certas, embora nem sempre extensivas, conquistas sociais e políticas dos seus povos.

A respeito dessa afirmação, Alvarenga (2009), reportando-se aos citados estudos, explica que Santos (1996), ao tratar do caso brasileiro, afirma que, em nenhum outro país do mundo, os processos de desruralização, de migrações brutais desenraizadoras, de urbanização, a expansão do consumo de massas entre tantos outros fatores, efetivaram-se, de forma tão concomitante e avassaladora como no Brasil, nos últimos trinta anos.

Assim, nos registros de Alvarenga (2009), Santos (1996) atribui ao modelo político-econômico, particularmente, àquele relacionado ao “milagre brasileiro”, a responsabilidade pela eliminação do embrião de cidadania que no Brasil, se gestava. No dizer de Alvarenga (2009), o “milagre” operou pelo alargamento de uma nova classe média em detrimento das massas pobres e populares, aumentando as disparidades sociais e econômicas entre esses segmentos. Dessa forma, o desenvolvimento econômico acelerado, durante esse período, dispensou a redistribuição de renda e diminuiu a capacidade do Estado de fazê-la.

Ainda defendendo o sentido da cidadania como direito dos trabalhadores da *EJA* em alfabetizar-se, estudar e trabalhar, Alvarenga (2009) indica que, naquele contexto político de 1980, passamos a assistir o crescimento econômico baseado em certos setores produtivos e em certos lugares, agravando a concentração de riqueza e a ampliação das injustiças entre as pessoas e entre os lugares. Desse modo, todo o equipamento do país destinado ao escoamento rápido e mais fácil da produção serviu ao modelo econômico, que o gerou para a criação do modelo territorial a ele correspondente: grandes migrações (muito mais de consumo do que de trabalho, esvaziamento demográfico de inúmeras regiões, concentração da população em crescimento, principalmente, em áreas urbanas e formação de grandes metrópoles em todas as regiões).

Para Alvarenga (2009), os impactos produzidos pelos modelos econômico e territorial criaram um “arremedo” de sociedade de massas, sem que, necessariamente, tenha correspondido a um concomitante e real consumo de massas. Na discussão de Alvarenga (2009), a notável análise feita por Santos (1996) sobre o contexto contemporâneo histórico político e social da sociedade brasileira traz como novidade a profunda preocupação em

relação aos sentidos da cidadania no Brasil: um território que, em virtude dos modelos econômicos excludentes, tem sido habitado por menos cidadãos e mais não cidadãos.

Ampliando o debate da temática, Alvarenga (2009) comenta que para Santos (1996), o modelo econômico adotado pelo país nas décadas de 1980/1990 metamorfoseou a cidadania, então renascida, pela ideologia do consumo e da prosperidade e, através dessa ideologia, criou-se a impressão de que as populações, sobretudo, a classe média, gozavam de inesgotável realização pessoal.

Desse modo, Alvarenga (2009), fazendo referência aos estudos de Milton Santos (1996, p. 13), reforça que, no dizer do autor, no “lugar do cidadão, formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário” e que a ideologia do consumo e da prosperidade atinge a sociedade de alto a baixo. Ao mesmo tempo em que o mapa da pobreza se ampliava, o empenho da mídia, aliada à empreitada do esvaziamento da esfera pública e à privatização do Estado pelas políticas neoliberais, construiu a miragem da prosperidade.

Nessas explicações, Alvarenga (2009) acrescenta que a ideologia do consumo associou-se, em fins da década de 1980 e na década de 1990, à ideologia da competitividade, ambas engordadas pela globalização e pelas práticas político-econômicas neoliberais, naturalizando a construção da existência de cidadanias desiguais: a cidadania de primeira-classe e as cidadanias de segunda e terceira classes e, também, que a tirania da informação e da expansão do paradigma da avaria representada pelos grandes organismos que comandavam a produção e as finanças do mundo, tornam a competitividade uma regra de existência coletiva e individual. Nessa direção Alvarenga (2009, p. 25) afirma: “tanto a ideologia do consumo quanto a ideologia da competitividade, nos assegura Santos (2000), levam-nos a esquecer a oposição que há entre a figura do consumidor e a figura do cidadão”.

Identificando confluências nas análises dos autores acerca do conceito de *direito à educação*, no contexto da sociedade democrática e participativa e nos trabalhos publicados e referenciados por teóricos como: Cury (2002); Genevois (2006); Paiva (2007, 2009), Alvarenga (2009) e Freire (2001), considera-se pertinente incluir, nesse exercício de confluências, o estudo de Maria Margarida Machado (2009) sobre a *Educação de Jovens e Adultos* no Brasil pós-LDBEN nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública que evidencia, em sua análise, as principais ações que se voltam para o acesso dos jovens e adultos ao sistema escolar, contextualiza essas ações com a escolarização e enfatiza como fundamental que se reconheça que a luta pelo *direito à educação* implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se

como sujeitos. Dialogando com essas questões, Machado (2009) apresenta uma análise dos marcos legais, operacionais e políticos da constituição e da *EJA* como política pública.

Defendendo a perspectiva de educação como direito numa prática participativa e democrática e dialogando em concordância com os demais teóricos já citados, Machado (2009) reforça que essa perspectiva de educação como direito – pauta da sociedade civil e da sociedade política, representada pelos fóruns de *EJA* – requer, para concretizar-se, uma mudança de mentalidade em relação ao sentido da escola, em relação ao papel que ela deve cumprir no âmbito da comunidade e em relação ao significado do ato de educar e aprender.

Assim, para a autora não há nada de totalmente novo nisso, há algo cada vez mais desafiador porque há uma dificuldade real de se colocar *Educação de Jovens e Adultos* como direito na pauta dos próprios jovens e adultos que já passaram pela escola e não veem mais sentido em retornar, a não ser em busca de uma certificação aligeirada, que não corresponde em nada à concepção de educação defendida pelos fóruns de *EJA*.

Contribuindo com as análises de Machado (2009), no que concerne às perspectivas participativa e democrática na realidade da *EJA*, Paiva (2009) aprofunda o debate com o pensamento dos teóricos acima quando apresenta explicações relacionadas à construção coletiva da política de *Educação de Jovens e Adultos* no Brasil, às Conferências Nacionais e Internacionais e aos fóruns de *EJA*.

A explicação da autora se organiza em torno de entendimentos e concepções que forjam, ainda hoje, o sentido da *EJA*, que levam à compreensão de que a linguagem dos direitos tem grande função prática porque empresta força particular aos movimentos que reivindicam a satisfação de novos carecimentos e necessidades, tanto materiais quanto morais, embora sua formulação, por si só, não garanta a proteção que o direito deveria conferir. Para Paiva (2009, p. 66), “a proclamação de muitos deles não invalida a busca permanente por novos direitos, no horizonte de novos carecimentos sociais”.

Nesse raciocínio que a autora chama de “miradas no espelho”, Paiva (2009) afirma que, no horizonte de 2009, a mirada paira sobre a VI Confinteia, pela primeira vez no hemisfério Sul, no Brasil, que foi adiada de maio para dezembro do mesmo ano por questões de segurança epidemiológica. Nesse contexto, Paiva (2009) informa que se inscreveu em Belém do Pará a possibilidade de consolidar internacionalmente o processo preparatório que o País viveu e para o qual os fóruns de *EJA* do Brasil foram decisivos, na organização e articulação política em defesa do direito à *EJA* e à diversidade.

Para Paiva (2009), todo esse processo produzirá resultados que ultrapassam a realização do evento internacional porque pode consolidar e fortalecer concepções sobre a

necessária política nacional de *EJA* em que os fóruns continuam com a missão de ampliar a compreensão de *EJA*, abrindo-a para novas possibilidades e necessidades do fazer educativo e para fazer prática o direito proclamado. No dizer da autora, a exigência de transformação das práticas na *EJA* não pode prescindir da dimensão solidária e intercultural, pois o Brasil tem, certamente, um novo cenário e o desafio de pensar direito e democracia, na educação, para segmentos tão desfavorecidos que se superpõem a outros muitos direitos negados, em um mundo de exclusão crescente.

Ainda nesse movimento de “miradas no espelho”, Paiva (2009) enfatiza a participação da sociedade nos fóruns de *EJA* como possibilidade de os sujeitos experienciarem a democracia, reinventando-a e apropriando-se de um novo instrumento para a consolidação de direitos e contribuindo com a indução de avanços significativos, que se dão no campo de ordenações jurídicas, legislações, acordos e ampliação do acesso e reconhecimento de novas práticas.

Também incluída nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, no seu artigo 26, estabelece o direito de todos à educação quando afirma:

1) Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito. 2) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A partir desse aporte legal, os apontamentos de Paiva (2009) registram o movimento das Conferências Internacionais, destacando que, na primeira Conferência, a perspectiva do *direito à educação*, ainda, não se fazia presente; portanto, essa perspectiva só surge nesse contexto de participação coletiva, a partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confintea, que ocorreu em Montreal-Canadá/1960, reconhecendo as possibilidades de todo adulto para a educação geral e profissional e estabelecendo que a *Educação de Adultos* deve-se integrar ao sistema educacional, não existindo apenas como um apêndice.

Os apontamentos consultados registram ainda que a perspectiva de educação vinha anteriormente centrada no adulto sob a sigla *EDA*, de Educação de Adultos, mas, é a partir da III Confintea, realizada na cidade de Tóquio no Japão, em 1972 que, entre outros compromissos assumidos e/ou reafirmados, ressalta que a necessidade de atenção para os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos adultos apareça contemplada, indicando

medidas que favoreçam as categorias, tradicionalmente, desfavorecidas, tais como jovens sem emprego, jovens que deixaram prematuramente a escola em países em via de desenvolvimento, populações rurais, trabalhadores migrantes e pessoas idosas e desempregadas.

O relatório da III Conferência determina que a *EJA* esteja em pé de igualdade com a educação escolar básica, até mesmo no que tange a investimentos financeiros em qual a discussão a respeito da educação como um processo permanente também é reforçada.

Nesse movimento participativo, a IV Confinteia, ocorrida em Paris, em 1985, declara o direito de aprender como desafio capital da humanidade, não sendo somente um instrumento econômico, mas reconhecido como direito fundamental, com legitimidade universal.

Já o documento preparatório nacional para a V Confinteia, que foi escrito na forma de relatório dos encontros regionais e estaduais, objetivando produzir subsídios e recomendações para o 227º encontro nacional, enfatiza, no anexo III, o reconhecimento do caráter juvenil e feminino dos participantes dos programas de *Educação de Jovens e Adultos*, indicando a necessidade de mudar a referência, até então, feita à *Educação de Adultos*, assumindo-a como de pessoas jovens e adultas.

A V Confinteia, realizada em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997, centraliza suas discussões na temática “Aprendizagem de adultos: a chave para o século XXI”. Dessa temática originaram-se dois documentos importantes para pensar a *Educação de Jovens e Adultos*: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. A Declaração de Hamburgo reafirma a perspectiva do direito na *EJA*, enfatiza a *Educação de Jovens e Adultos* como um processo de longo prazo, destacando uma nova visão de educação em que a aprendizagem acontece por “toda a vida”, confirmando a *Educação de Jovens e Adultos* como um direito e, também, como um dever do Estado para com todos, abordando a questão do direito num processo ainda mais amplo, na perspectiva da educação continuada.

Ainda considerando as Conferências Internacionais como eventos democráticos de participação da sociedade e de luta pela concretização do *direito à educação*, Paiva (2009, p.69) considera que “os fóruns continuam com a missão de ampliar a compreensão da *EJA*, abrindo-a para novas possibilidades e necessidades do fazer educativo e para fazer na prática o direito proclamado”. Nessa direção, Paiva (2006, p.01) afirma que:

No âmbito internacional, a “Declaração de Educação Básica para Todos”, crianças, jovens e adultos, de Jomtien, na Tailândia, 1990, é o primeiro marco seguido da V Conferência de Educação de Adultos, a V CONFINTEA, em 1997, em Hamburgo, Alemanha. Nessa Conferência, firma-se a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro e se reconhecem dois aspectos fundamentais com que as nações,

principalmente as mais pobres, conviviam: a maciça existência de jovens na modalidade de educação de adultos, o que já se fazia com que fosse designada como educação de jovens e adultos nesses países; e o reconhecimento de que essa educação atuava/podia atuar alterando as construções sociais e a esfera dos direitos das populações, se pensada pelo sentido do aprender por toda vida.

Reforçando essas considerações, Paiva (2009, p.90-91) utiliza registros de organismos internacionais como UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA para explicar que a América Latina se destaca por conta do número de estudantes jovens na *EJA* e, nessa explicação, utiliza a seguinte afirmação:

[...] que los jóvenes constituyen hoy em dia uno de los principales públicos de la denominada DEJA y de que es necesario establecer nuevas estrategias que den respuesta adecuada a las demandas educativas juveniles. El eco de esta iniciativa latinoamericana fue mayor em representaciones de África, Estados Árabes y parte Del Asia que em las de países Del Norte desarrollado, con realidades etáreas y poblaciones distintas a la nuestras.[...] Se plantean por lo menos tres áreas de acción prioritária:- Generar motivaciones para uma mayor participación ciudadana juvenil.- Programas em apoyo a la inserción laboral de la Juventud.- Énfasis em la educación media de jóvenes con escasos recursos. (UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA apud PAIVA, 2009, p. 90-91).

Mediante essa perspectiva da busca pela garantia do *direito à educação*, a VI Confintea, realizada em Belém, no Pará, no ano de 2009, reitera o papel fundamental do aprender na *Educação de Adultos* e compromete-se a promover com urgência a agenda da aprendizagem desses sujeitos. Também reconhece o papel do ensino e da *Educação de Adultos* na consecução dos objetivos de desenvolvimento do milênio, considerando a aquisição de conhecimentos ao longo da vida para resolver questões globais e desafios educacionais. Nessas discussões e seguindo o protocolo recomendado pela Comissão 228 Internacional sobre Educação para o Século XXI, a VI Confintea reafirma também os quatro pilares da aprendizagem. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

A alfabetização surge nesse VI evento como pilar indispensável na perspectiva de permitir que jovens e adultos participem de oportunidades de aquisição de conhecimento em todas as fases do *continuum* da aprendizagem, reafirmando que o direito à alfabetização é parte inerente do *direito à educação*. No que se refere mais especificamente ao jovem, a VI Confintea prevê o atendimento a grupos identificados com trajetórias de carências múltiplas, especialmente, no início da fase adulta e em seu relatório Anexo - Declaração de Evidência - aponta a presença de um número crescente de jovens deslocados social, econômica e politicamente e que já sentem não ter lugar na sociedade.

Analisando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e levantando premissas para pensar o conceito de *direito à educação* numa perspectiva democrática, Paiva

(2009, p.61) acrescenta o raciocínio de que, naquele movimento, a Declaração de Hamburgo reafirmou que “apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável”.

Ainda detalhando esse raciocínio, Jane Paiva (2009) reforça a citação da declaração quando afirma que “a educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI, é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1998, p.89).

Prosseguindo nessas premissas de educação como direito, Paiva (2009) demarca dois aspectos no texto da Declaração Hamburgo, que recupera lugar de relevo em acordos em torno do meio ambiente, das mulheres, das populações e dos assentamentos humanos, que são os seguintes: a reafirmação do *direito à educação*, mais que um direito, e o vínculo inalienável na materialidade do ser humano como centro de ações de desenvolvimento que, inegavelmente, leva aos direitos humanos como pacto maior de qualquer ação em que a pessoa esteja envolvida.

Partindo para uma reflexão a respeito da inclusão do termo jovem na concepção de *Educação de Adultos*, no contexto dessas políticas, Paiva (2009, p.94) afirma:

Embora Hamburgo tenha demarcado a assunção da UNESCO para uma concepção de educação de adultos que inclui o reconhecimento dos jovens como sujeito dessa modalidade educativa, no texto da Declaração passa-se a usar indistintamente as expressões educação de adultos e educação de jovens e adultos, sem que tenha demarcado o porquê da inclusão do segmento jovem na segunda expressão adotada.

Detalhando essa afirmação, Paiva (2009) explica que a UNESCO apresenta, nesse contexto, uma dificuldade em assumir a presença dos jovens na *Educação de Adultos* por, de certa forma, não querer reconhecer o fracasso do sistema de ensino, que não consegue levar os adolescentes e jovens à conclusão da educação básica, educação em que o próprio Organismo Internacional tem apostado e apoiado.

Ainda nesses apontamentos, a autora enfatiza que a *EJA* como processo de longo prazo destaca-se numa nova visão de educação em que “o aprendizado acontece durante a vida inteira”, ou seja, como educação continuada e reafirma-se, com isso, o vínculo entre modalidades de educação, descartando o paralelismo conforme o qual a *EJA* vem sendo realizada, regra geral. Paiva (2009) aponta ainda como ênfase dessa análise o seguinte trecho da Declaração: “O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais

e os não formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade” (Declaração de Hamburgo, 1998, p.90, 92).

Ainda nesse horizonte de análises e explicações dessa nova visão da *EJA* como *aprendizado ao longo da vida*, Paiva (2004, p.02) afirma:

Pós-Hamburgo, duas importantes vertentes consolidam a educação de jovens e adultos: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda vida, independente da educação formal, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. Como verdadeiro sentido da EJA, ressignificando os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, não mais se pode mantê-la restrita à questão da escolarização, ou da alfabetização, como foi vista por largo tempo.

Por fim, mediante as concepções aqui mapeadas, compreende-se que o termo ou descritor *Educação de Jovens e Adultos* passa a circular nas publicações levantadas e em pesquisas realizadas em diversificadas fontes, a partir da década de 1980, mais precisamente na Constituição de 1988.

Já a partir de 1990, o termo *EJA* surge no âmbito internacional com a “Declaração de Educação Básica para Todos”, crianças, jovens e adultos, de Jomtien, na Tailândia, impulsionado pelo grande número de jovens de 18 anos em diante, matriculados na modalidade EJA em toda América Latina, fenômeno que é chamado por muitos estudiosos como “juvenilização na *EJA*” e, de forma muito mais marcada, nos registros dos pesquisadores dessa área a partir de 1997 na realização da V Conferência de Educação de Adultos, a V Confinteia em 1997, em Hamburgo, Alemanha, que defende as concepções de “*educação ao longo da vida*” e “*aprender por toda vida*”.

Nessa defesa, Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2009, p.18) reforça que a *Educação de Jovens e Adultos* traz para debate a questão da democratização do ensino, ou seja, do acesso de todos os indivíduos à educação escolar, bem como da sua permanência na medida em que o *direito à educação* escolar se torna referencial de equidade social. Nesse sentido, a autora aponta, ainda, a necessidade existencial e política de as pessoas jovens, adultas e idosas serem educadas, de acordo com as suas especificidades etárias e sociais, entendendo-as em suas condições de pessoas humanas, em suas condições sociais de não crianças, de excluídas e membros de determinados grupos e classes sociais populares. Portanto, para Oliveira (2009), essa compreensão das necessidades e especificidades sociais da *Educação de Jovens e*

Adultos deve ser alcançada pelos(as) educadores(as) educandos(as) e tem de se transformar em responsabilidade ética e luta política pela inclusão social.

Também na linguagem dos direitos e de permanência escolar, Gerson Tavares do Carmo (2011) relaciona o *direito à educação* ao reconhecimento social e, em sua pesquisa sobre “Reconhecimento social, intuições e teoria: alternativa à compreensão da evasão na EJA”, afirma que o não reconhecimento é presente diante dos modos de perceber e agir no mundo dos estudantes e que um dos maiores motivos para a evasão escolar é o não reconhecimento desses jovens estudantes enquanto sujeitos de direito.

Nessa compreensão, Carmo (2011, p.4) afirma:

Num contexto marcado pelo desemprego estrutural, os sistemas escolares universalizados não podem mais assegurar nem empregos, nem mobilidade social, nem acréscimos ao “desenvolvimento”, constituindo, segundo Casassus (1995, p. 36 *apud* BARROSO FILHO, 2008, p. 47), o núcleo central da crise de sentido que marca os sistemas de ensino desde o século XX, o que coloca a instituição escolar diante de paradoxos, tal como expressa Teodoro (2005, p. 11 *apud* BARROSO FILHO, 2008, p. 47) ‘nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tanta dúvidas os sentido de sua mudança, Delineia-se o aspecto -talvez o mais dramático – da crise da escola desde o fim do século XX: a sua impossibilidade de continuar pretendendo legitimar-se como meio de ascensão social’.

Nessa pesquisa, o autor estuda o reconhecimento social na realidade da *EJA* pelo viés da teoria de Honneth (2003)² e defende que a chave para compreender as questões da evasão escolar é estudar o retorno desses trabalhadores à escola pela via do reconhecimento social, pois considera, em suas hipóteses, fundamentado por diferentes autores como Andrade (2004), Costa (2000). Fávero (2002), Martinez (2006) Paiva (2005), e outros, que o fracasso escolar é consequência do não reconhecimento social dos trabalhadores como sujeitos de direito na instituição.

A partir dessa identificação, Carmo (2011) faz a seguinte indagação: Por que a visibilidade da expressão permanência escolar não interessou à academia por mais de uma

² A teoria do reconhecimento social, em sua expressão consolidada, é uma formulação do filósofo social alemão Axel Honneth, inscrita na obra “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” (2003). Sinteticamente para Honneth, é possível perceber nas variadas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona os desenvolvimentos sociais. A teoria do reconhecimento elaborada por Honneth busca ser teórico-explicativa e, ao mesmo tempo crítico-normativa, na medida em que pretende ser um modelo para avaliar os conflitos sociais contemporâneos por meio de um conceito moral de luta social, e da mesma forma ser um modelo explicativo do processo de evolução social. Honneth recuperou o conceito de reconhecimento de Hegel (1770-1831). Nesse sentido, deve-se a Hegel o primeiro aprofundamento teórico na compreensão do homem baseada no desejo de reconhecimento, no qual esse deseja não só objetos materiais mas fundamentalmente, objetos não-materiais. Isto é, não deseja a materialidade apenas por seu valor intrínseco, mas fundamentalmente por serem estes desejados por outros homens. Desejar aquilo que outros desejam é o mesmo que participar de um sistema de reconhecimento social, no qual as identidades individuais estão ligadas a valores identitários coletivos compartilhados. (CARMO 2011, p.04)

década (após 1996) e a da evasão escolar sim, se esta última não consta em qualquer artigo da LDBEN vigente?

Respondendo aos questionamentos levantados, o autor parte da hipótese de que o objeto permanência na educação conserva diferenças epistemológicas significativas em relação à abordagem que toma a evasão como objeto de pesquisa e, dialogando com Paiva (2016), o autor considera que esses dois objetos podem até ser considerados indissociáveis, entretanto conservam especificidades que os diferenciam quando se trata de contribuir para as bases de pensamentos que lutam pelo direito e pela qualidade da educação pública no Brasil.

Recorrendo aos estudos de Reis (2012), Carmo (2011) defende que a permanência deve ser entendida como a duração do sujeito no percurso escolar, que a permanência escolar permite a transformação e a existência dos sujeitos com seus pares e também que a permanência seja pensada sob duas vertentes: a material e a simbólica. A primeira ligada às condições materiais do indivíduo para manter os custos de seus estudos, como, por exemplo, comer, vestir e adquirir materiais para estudo. Já a segunda vertente, a simbólica da permanência, aborda o modo como um aluno, das camadas populares por exemplo, se sente para frequentar o ambiente educacional no qual prevalecem padrões culturais das classes mais favorecidas. Nesse entendimento, Carmo (2011) afirma que, de forma pragmática, a permanência perpassa o reconhecimento do aluno pela escola, considerando-o sujeito no processo de construção dos seus próprios saberes.

Em sua visão geral obtida após a leitura das referências pesquisadas e do trabalho de pesquisa, o professor Carmo (2011) compreendeu que a evasão escolar está presente não só na *EJA*, mas também em qualquer lugar que esteja estabelecida a educação escolarizada e em todas as faixas etárias em maior ou menor grau, conforme a classe econômica do aluno ou sua família.

Nessa compreensão, Carmo (2011) conclui seus registros indicando a necessidade de uma ruptura com a expressão evasão escolar que deve ser assumida pelos educadores e pesquisadores em geral, principalmente porque, mediante resultados de suas pesquisas, entre janeiro de 2006 a outubro de 2012, havia apenas nove pesquisas sobre permanência e que, no início de 2017, foram contabilizados 23 núcleos de pesquisa no país: 1 de política pública na Rede Federal de Ensino para elaboração de Planos Estratégicos de Permanência e Êxito em suas unidades, 2 de eventos nacionais (UERJ e UENF) e 2 de eventos internacionais na Universidade Nova de Lisboa e na Universidade de Guadalajara. (CARMO, 2014).

3.2 *Educação e aprendizado ao longo da vida: novo conceito de EJA construído e cunhado de forma coletiva*

Dando continuidade à prática de pesquisa em periódicos e em diversificados documentos e publicações *online* e impressos, agora partindo dos *descritores educação e aprender ao longo da vida e aprender por toda vida*, identifica-se que o novo conceito, no contexto da *EJA*, aparece nas referidas publicações fundamentado nas concepções de estudiosos desse campo e, também, em documentos legais que legitimam o direito à *EJA* não só como modalidade de ensino e escolarização, mas também como *Educação Popular*, educação democrática, de qualidade, diversificada, contextualizada, dialogada, conscientizadora, libertadora, emancipadora e empoderadora.

Nessa identificação, compreende-se que a construção coletiva das políticas de *EJA* foram reforçadas e se consolidaram a partir do evento das CONFINTEAS, bem como que o termo *EJA* foi construído de forma coletiva, a partir da participação da sociedade civil e instituições educacionais representadas por seus membros nessas Conferências Internacionais.

No documento “*História das Conferências Internacionais da UNESCO, a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas*”, o documento da UNESCO *Educação de Adultos em retrospectiva 60 anos de Confintea (2014)* registra, no artigo de Joachim H. Knoll (2014), que as Conferências Internacionais da UNESCO de *Educação de Adultos* – Elsinore em 1949, Montreal em 1960, Tóquio em 1972, Paris em 1985 e Hamburgo em 1997 – foram, de muitas formas, uma vitrine profissional para a Educação de Adultos, cuja intenção foi a de serem vistas como sinais de saltos para adiante.

O apanhado sobre esses eventos realizados pela UNESCO (2014) indica, também, que ao longo das últimas seis décadas, a UNESCO promoveu seis Conferências Internacionais de *Educação de Adultos*, que se tornaram conhecidas mais recentemente como Confintea (do francês, Conférence Internationale sur l’Education des Adultes).

Nessa historiografia, o documento ressalta que CONFINTEAs têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da *Educação de Adultos* e que, nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da *Educação de Adultos* para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* das pautas políticas em vários países.

Nessa retrospectiva, o documento indica, ainda, no artigo de Knoll (2014) que, quando foi assinada a constituição da UNESCO no dia 16 de novembro de 1945, em que se estabelecia sua organização, requereu-se, no artigo 1, parágrafo 2, que se “dará novo e vigoroso impulso à *educação popular* e à difusão da cultura” (HÜFNER; REUTHER, 1996, p. 14); “mas disso não é possível deduzir que a UNESCO, no seu início, tenha prestado particular atenção à *educação de adultos*”. (KNOLL, 2014, p. 13)

Assim, os registros de Knoll (2014) formulam que a *Educação de Adultos* foi vista, o que tem sido típico nas intenções da UNESCO, como uma forma de fechar as brechas humanitárias, políticas e sociais, seja ao centrar-se na alfabetização e na educação básica como resposta a crises sociais e econômicas em países em desenvolvimento, seja identificando a *Educação de Adultos* com a alfabetização, nos anos 1980.

No que diz respeito ao aporte legal, o termo *direito à educação e aprendizagem ao longo da vida* foi determinado pelo Projeto de Lei da Câmara (PLC) 75/2017 que garante o *direito à educação e aprendizagem ao longo da vida* como um dos princípios norteadores do ensino brasileiro e estabelece que a *EJA* constitua um instrumento para a *educação ao longo da vida* para os sujeitos que não tiveram acesso aos estudos em períodos anteriores. No dia 28 de junho de 2017, o referido projeto foi aprovado pelo plenário do Senado Nacional mediante a redação final da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania em que altera a LDBEN 9.394/96 e inclui o conceito de *educação e aprendizagem ao longo da vida* entre os princípios do ensino, bem como no âmbito da *Educação de Jovens e Adultos* e da educação especial.

A partir dessa promulgação, a LDBEN 9.394/96 passa a vigorar com as seguintes alterações relacionada à *EJA* e à oferta de educação especial.

Art. 3º XIII – garantia do direito à educação e a aprendizagem ao longo da vida (NR)

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação ao longo da vida.
§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil, e será estendida ao longo da vida em todos os níveis e modalidades. (NR)

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

O projeto aprovado teve autoria do deputado federal Eduardo Barbosa (PSDB-MG) e recebeu parecer pela aprovação com emenda do relator, o Senador Cristovam Buarque, que assegura o destino dos recursos para a educação formal. Assim, na aprovação do projeto, o Senado considera o conceito *educação e aprendizagem ao longo da vida* o termo que vai orientar a *Educação de Jovens e Adultos* e de pessoas com deficiências. No dizer dos Senadores, o conceito aproxima a legislação do pensamento educacional contemporâneo ao

garantir um processo de desenvolvimento contínuo que, segundo o relator da proposta na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), Senador Cristovam Buarque (PPS-DF), vai garantir conhecimentos sempre atualizados.

Ainda se tratando de documentos e fontes acessadas neste estudo, um documento bastante citado para referendar o conceito e as funções da *EJA* é o parecer CNE/CEB 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que fixa a concepção de que a *EJA* é uma modalidade da educação básica constante da estrutura da educação nacional com as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Nessas premissas, a função qualificadora é considerada o próprio sentido da *EJA*.

Outro documento que defende as perspectivas da *educação e aprender por toda vida* no contexto da *EJA*, é o Relatório Jacques Lucien Jean Delors (1998, p.105) na seguinte afirmação:

[...] a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão com certeza generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo da vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como o exercício de uma cidadania ativa.

O Relatório Delors (1998) fixa a ênfase no respeito à diversidade e caminha na direção do pluralismo como forma de melhorar as relações solidárias de entendimento entre os povos na perspectiva da construção de um mundo melhor. Nessa perspectiva, registra o reforço a Educação Continuada, partindo da constatação de que as mudanças na estrutura social são decorrentes das transformações no mundo do trabalho que geram a nova sociedade da informação. Partindo dessas premissas, Delors (2004) estabelece quatro pilares como sustentáculo para educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos.

Pesquisando essa mesma temática e analisando os significados das teses acerca da *educação ao longo da vida*, Jaqueline Pereira Ventura (2013) discute em texto que tem como título “Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da EJA” o conceito de *educação ao longo da vida* e analisa conceitos e propostas do Banco Mundial e da UNESCO para a *Educação de Jovens e Adultos* desenvolvida como respostas à nova materialidade do capitalismo internacional e suas influências nos debates, nas formulações relativas à educação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadores no Brasil e na atualidade.

Nesse trabalho, Ventura (2013) analisa os significados das teses acerca da *educação ao longo da vida* a partir do parecer CNE/CEB 11/2000 e da discussão sobre dois pontos: a) as propostas políticas presentes nos documentos internacionais; b) as visões contidas na tese da *educação ao longo da vida* e problematiza a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos contemplada no parecer CNE/CEB 11/2000, o Relatório Delours e a perspectiva do direito a educação nesse campo.

Nessa análise, Ventura (2013) entende que todo ser humano tem o direito de educar-se na e pela vida e aponta a função qualificadora da *EJA*, acenando para a incompletude humana e para a criação de uma sociedade solidária e heterogênea que se coaduna com o projeto histórico da Unesco proposto no Relatório Jacques Delours. Nesse entendimento, a autora destaca que o relatório Delours é resultado da influência de agências internacionais, onde a perspectiva da educação ao longo da vida tornou-se um imperativo na chamada sociedade do conhecimento.

Segundo Ventura (2013), a perspectiva da *educação ao longo da vida* é uma das funções da *EJA* cuja origem remonta à década de 1970 e ressurge reeditada na década de 1990 como chave de acesso ao século XXI. No entendimento da autora, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apresentou avanços e limites. Como avanços Ventura (2013) faz os seguintes destaques: a ênfase da *EJA* como direito, particularmente direito público subjetivo; o reconhecimento da sua especificidade como uma modalidade de ensino com finalidades e funções específicas e a referência à função reparadora, entendida como restauração de um direito negado. O direito negado é o direito a uma escola de qualidade, mas, também, o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, responsabilizando os sistemas de ensino pela construção de modelos pedagógicos próprios para esta modalidade da educação básica, modelos que propiciem o atendimento aos interesses e necessidades do seu público. Como limites, a autora indica que o parecer CNE/CBE nº 11/2000, de função qualificadora da *EJA*, ignora a desigualdade real como elemento fundamental, desigualdade real essa, que define a sociedade de classes porque parte do pressuposto da igualdade legal baseada numa liberdade abstrata, que é fundamento do Estado Liberal.

Mesmo identificando que as considerações da autora, nos registros do corpo do referido artigo, apresentam muitas questões para discussão, pontuamos nesse registro que as compreensões acima mencionadas dizem respeito à problematização construída pela autora acerca do Parecer CNE/CBE nº 11/2000, em que a autora argumenta que, apesar de à primeira vista parecer um avanço, a disposição de reafirmar o preceito constitucional do direito de

todos à educação, ao se sustentar apenas na igualdade formal, revela um claro predomínio da concepção liberal de indivíduo. Assim, ao oferecer oportunidades equânimes, o mesmo ponto de partida, mesmo que tardiamente, para que todos possam competir na sociedade, o mérito individual, esforço, empenho etc., continuariam justificando a desigual posição ocupada pelas pessoas na sociedade, escamoteando as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista.

Assim, a respeito da perspectiva da *educação ao longo da vida* no contexto dos organismos internacionais, Jaqueline Ventura (2013) chama a atenção para o fato de que a aprendizagem é inerente à condição humana porque, enquanto estamos vivos, aprendemos, ou seja, aprendemos tanto no que diz respeito à sociabilidade, quanto no que diz respeito às nossas relações com o mundo físico natural. Os apontamentos de Ventura (2013) veiculam sua compreensão da sociedade como um bloco histórico, resgatando as concepções de que, no campo da *EJA*, essas compreensões tornaram-se hegemônicas com a intensificação da subsunção real do trabalho ao capital e, nessa realidade, a perspectiva de *educação ao longo da vida* é incorporada de forma reconceituada ao campo da *EJA* no Brasil a partir do final dos anos 1990. Nessa direção, Ventura (2013, p.32) aponta:

Na sociedade dividida em classes, o acesso à escolarização para a classe trabalhadora foi inicialmente negado, depois a instituição escolar o distribuiu desigualmente. Por isso, ao longo dos dois últimos séculos, os trabalhadores organizados lutaram e lutam para garantir aos seus filhos e a si mesmos o direito à educação escolar. Nesse horizonte, o *locus* do saber legitimado passou a ser a escola, instituição responsável por educar os homens num determinado período de suas vidas, preparando-os para a vida adulta. Atualmente, frente à sistemática relação entre ciência, tecnologia e produção, que produz avanços tecnológicos e organizacionais – favorecendo o surgimento de um novo regime de acumulação capitalista, a acumulação flexível (Harvey, 1999) –, o conhecimento distribuído pela escola não é mais suficiente para toda a vida produtiva do trabalhador, tornando-se necessário que este refaça sua trajetória profissional várias vezes.

Nessa compreensão, após analisar a função qualificadora atribuída à *EJA*, a autora sinaliza para o fato de que esse emprego permanente ou continuado da *EJA* dificilmente tem materialidade histórica para ocorrer enquanto se pressupuser que ela irá propiciar a todos, de forma abstrata, a atualização de conhecimentos por toda a vida sem, por exemplo, garantir a obrigatoriedade do Estado de ofertá-la, garantindo profissionais, número de horas de formação, local e infraestrutura e, além disso, sem garantir que as pessoas tenham liberdade de escolha do conteúdo dessa formação, ou seja, sem possibilitar que ela seja desatrelada das necessidades imediatas do mercado e que possa responder ao desenvolvimento das mais variadas potencialidades humanas.

Nessa direção, Ventura (2013) afirma que a *Educação de Jovens e Adultos* é determinada, historicamente, pelo modo de produção capitalista e que sua compreensão não pode se dar apartada das relações sociais de produção e que é preciso situá-la naquilo que tem caracterizado a expansão capitalista no nosso país, isto é, o desenvolvimento dependente, desigual e associado ao grande capital, instrumento de viabilização da inserção subalterna do Brasil na divisão internacional do trabalho. Para a pesquisadora, as diferentes iniciativas voltadas para a *EJA*, ao longo de sua história, apontam para a continuidade da lógica de conformação à ordem social capitalista e que a naturalização das desigualdades, por meio de políticas de integração dos pobres à sociedade com as adequações de cada período histórico, tem favorecido a acumulação capitalista, sobretudo ao servir como forma de apaziguamento social e resposta ao processo de acumulação flexível, diante dos perigos do desemprego estrutural.

Ainda nessa análise, Ventura (2013) reforça que a associação, no Brasil, entre a *EJA* e *educação ao longo da vida* tornou-se comum na última década. Tal fato, identificado como a emergência de um novo paradigma, estaria redefinindo a identidade da área em oposição ao suposto paradigma anterior de educação compensatória. Na opinião de Ventura (2013), esse processo de transição de referências, ou de paradigmas, é justificado, nacionalmente, pela necessidade de crítica a uma visão redutora e escolarizante que aborda a *EJA* apenas no sentido de reposição de estudos via escolarização e, também, pela necessidade de uma oposição às ações de curta duração e baixa escolaridade, que caracterizam historicamente as políticas para a área.

Nessa concepção, Ventura (2013) enfatiza que o discurso sobre a necessidade de uma *educação ao longo da vida* não é novo. Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO, apresentou *Relatório Aprender a Ser* (Relatório Faure), enfatizando o conceito de Educação permanente. Em 1996, mais de vinte anos depois do Relatório Faure e, portanto, num contexto totalmente diferente, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado de 1993 a 1996 e divulgado no livro *Educação: um tesouro a descobrir* (Relatório Delors), apresentou os desafios aos quais a educação, em âmbito mundial, deveria responder no próximo milênio.

A partir do Relatório Faure (1981), novos pressupostos para a educação foram elaborados nos anos 1970. Um dos objetivos do Relatório Faure foi analisar a crise mundial da educação, resultante dos acontecimentos do final da década de 1960 e da expansão dos sistemas educacionais após a Segunda Guerra Mundial. O documento manifestou apreensão

com relação à grande disparidade, nos níveis econômico e social, entre os países industrializados e os em desenvolvimento e com a questão da marginalização de muitas pessoas em todo o mundo, acarretando um processo de desumanização da sociedade e pondo em xeque a democracia.

No dizer de Ventura (2013), a finalidade do Relatório era propor uma educação capaz de possibilitar e garantir a democracia, dentro de uma referência de desenvolvimento social. Assim, a partir de um enfoque no sujeito, o Relatório Faure enfatiza a adequação da sociedade à modernização, ou seja, baseia-se na ideia de expansão do progresso e no impedimento de possíveis conflitos gerados pelos que não eram incorporados ao suposto desenvolvimento.

Dando continuidade à pesquisa desse descritor em fontes documentais legais e educacionais, encontra-se na VI Confinteia, em Belém/Pará/Brasil 2010, o termo *aprendizagem ao longo da vida* no seguinte destaque:

A aprendizagem ao longo da vida “do berço ao túmulo” é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseadas em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010, p.6)

Nesse contexto, a *aprendizagem ao longo da vida*, para a UNESCO, é veiculada como prática fundamental na resolução de questões globais e de desafios educacionais.

Nessa filosofia, a educação em relação ao adulto é problematizada por educadores, que consideram a educação como parte do existir do ser humano, a partir de uma visão existencialista e dialética de mundo. Dessa forma, tomam como aporte a concepção de Paulo Freire (1997, p.55) quando considera a incompletude do ser e afirma que “os homens e mulheres são seres inconclusos, que estão em permanente busca do conhecimento e em processo de formação como pessoa humana”. Para Freire (1997, p. 55), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão são próprios da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Nessa compreensão, a educação tem sentido para o ser humano porque o seu existir é um *estar sendo*. Portanto, nessa crença, Freire (2000, p.40) afirma:

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. (FREIRE, 2000, p.40).

Nessa tese de incompletude humana, Freire (1979, p.29) frisa que “o nosso planeta é habitado por seres inacabados”. Assim, entende-se que os animais ditos irracionais, os vegetais e, até mesmo, os seres humanos são inacabados, mas há algo que diferencia o homem

dos demais seres terrestres mesmo sendo inacabados, a consciência, ou seja, a capacidade de consciência de que se é um ser inacabado impulsiona os seres humanos à necessidade de ter educação. Nessa defesa, Freire (1979) reforça que, assim como não existe um ser humano completo, terminado, também, não existe um indivíduo completamente ignorante, absolutamente ignorante e, nesse sentido, o autor pontua que isso acontece porque o saber é relativo, pois mesmo os sujeitos que nunca frequentaram uma escola institucionalizada, uma faculdade ou uma simples sala de aula detêm um saber que pode não estar inserido no repertório do conhecimento de um acadêmico reconhecido e, nessa concepção, ilustra como exemplo o trabalhador rural, que sabe mais sobre temas relativos ao plantio e às colheitas do que a grande parte dos estudiosos, pesquisadores e cientistas urbanos.

Nesse entendimento, a discussão sobre a compreensão da *educação ao longo da vida* se ampara nas construções conceituais de autores e pesquisadores da *Educação Popular*, tendo Freire (1993) como a principal fonte filosófica em que se identifica a *Educação Permanente* numa perspectiva de dimensão humanista

[...] na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza 'não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim saber que podia saber mais'. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE 1993, p.20).

A partir dessa crença, a UNESCO mobiliza, nas CONFINTEAS, as instituições oficiais para, no campo internacional, essas instituições debaterem e definirem políticas públicas para a *Educação de Jovens e Adultos* como prioridade social e, incluída nessas discussões, identificarem as temáticas *educação ao longo da vida* e *aprender por toda vida*, temáticas muito bem marcadas a partir da V Confintea, em 1997.

Fortalecendo essa mobilização das CONFINTEAS, Maria Clarisse Vieira (2008) faz uma revisão crítica das Conferências Internacionais e enfatiza que a V Confintea representou um marco na *EJA* porque estabeleceu uma compreensão ampla da educação vista como *aprendizagem ao longo da vida* e que a educação e aprendizagem de adultos foram consideradas ferramentas essenciais para lidar com os desafios do desenvolvimento. Mesmo assim, para Vieira (2008), os compromissos expressos nesse evento não foram suficientes para priorizar políticas de educação de jovens e adultos comprometidas com maior equidade social. Após essa crítica, a autora propõe que a VI CONFINTEA, que estava sendo planejada para ser realizada em 2009, ocorra como um momento para renovar as esperanças, reavaliar os caminhos atuais e indicar a *Educação de Jovens e Adultos* que queremos, bem como uma

oportunidade de tentar diminuir o fosso entre o discurso e o desenvolvimento efetivo de políticas sistemáticas para a educação e aprendizagem das pessoas jovens e adultas.

Nessa revisão, Vieira (2008, p.17) afirma, ainda:

Além disso, no decorrer das Conferências, o conceito de educação como aprendizagem ao longo da vida vem sendo consolidado, assim como o direito de aprender, visto como “indispensável à própria sobrevivência da humanidade” A Declaração de Hamburgo, em seu Art. II, destaca que “a educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas”, tornando-se fundamental para o exercício da cidadania e para o processo de inclusão social. Esta Declaração, em seu Art. III, conceitua a educação de jovens e adultos como: (...) processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

A afirmação acima remete-nos à compreensão de que, na perspectiva da *Educação Continuada*, a lógica do direito entra nos seguintes movimentos reflexivos: educação é um direito e ponto, o sujeito volta a assumir o centro do processo de ensino e aprendizagem, a educação tem que estar a serviço desses sujeitos porque eles aprendem durante toda a vida à medida que se movimentam no mundo e, nessa concepção, a educação é um desses movimentos dos sujeitos. Portanto, não é uma instituição que forma esses sujeitos, são eles próprios que preenchem suas incompletudes. Na *educação permanente*, o marco maior é o sujeito e sua prática na *EJA* se configura como movimento de formação do trabalhador. A *educação continuada* tem a ver com o sentido de *educação ao longo da vida*. Por sua vez, *educação permanente* é diferente, contempla uma formação, fundamentalmente, voltada para o mercado de trabalho e suas qualificações; já a *educação continuada e ao longo da vida* compreende um processo de formação humana, de crescimento e realizações pessoais.

Aprofundando essa compreensão, Paiva (2015) defende a *educação continuada* porque, na contramão da *educação permanente*, aparece nas fontes documentais já referenciadas e identificam os estudantes jovens e adultos trabalhadores como sujeitos de direitos, direitos que foram negados durante muitas décadas, desde a Declaração de Direitos Humanos de 1948, sujeitos que devem ter a educação para si próprios e não para atender à lógica de produtividade do mercado como preconizava a concepção da *educação permanente* no movimento tecnicista dos anos 1970, que vinha acompanhada do discurso de que um país subdesenvolvido como o Brasil, precisava de capital humano para o desenvolvimento e avanço do capital, ou seja, aprender para a produção.

Nessas explicações, Jane Paiva (2015) pontua que a *educação permanente*, que vigorou de 1972 até 1980, não tem a mesma política de *educação continuada* porque a *educação permanente* se apoia na teoria do capital humano e na formação profissionalizante; já a *educação continuada* caminha na lógica da formação humanista, não só da formação profissional, mas também na lógica da *educação e aprender por toda vida*; portanto, na *educação permanente*, o sujeito humano é escolarizado para o capital, para o desenvolvimento e para ter mais produtividade no sistema capitalista. Na *educação por toda vida*, que é fundamentada nos direitos humanos, os sujeitos são considerados em suas diversidades.

Confrontando as perspectivas político-ideológicas para a *EJA* no contexto das décadas de 1990 e 2004, Jane Paiva (2004) aponta que, em 1990, a educação ainda vinha sendo pautada nas concepções históricas de que essa prática social deveria ser utilizada como objeto de uso político simbolizada pelo voto do analfabeto sem o direito de saber ler e escrever” e que esse entendimento sugeria o modo como a educação deveria ser encaminhada, sendo usada para fins eleitoreiros a serviço de uma determinada ordem instituída para continuar assegurando privilégios.

Ainda nesse confronto, Paiva (2004) aponta que, em 2004, a sociedade reivindicou, participou e que, mesmo em contextos de regimes produtores de exclusão, iniciou-se o fortalecimento de concepções de educação voltadas para regimes de colaboração entre as esferas governamentais e não governamentais que demandavam do Estado, políticas públicas eficazes na área social, voltadas para os setores populacionais mais vulneráveis às transformações econômicas. Assim, nesse confronto, Paiva (2004, p.02-03) tece a seguinte crítica e a seguinte consideração:

Durante toda a década de 90, no entanto, o Brasil assumiu sua opção político-ideológica, destoando do concerto das nações presentes à V Conferência, sustentando ser a educação de adultos um “desvio” causado pelo fracasso do Ensino Fundamental de crianças. E, por isso mesmo, apostou tão somente no Ensino Fundamental de crianças, como “prevenção” à educação de adultos. Voltava-se à ideia de que assim se estancaria a “fonte” de analfabetos, o que concorria para a manutenção das taxas e dos números recolhidos pelo Censo do IBGE e pela PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, que atualiza os dados do Censo durante cada década. Essa concepção, até 2002, agudizou o afastamento do país em cumprimento ao texto constitucional, que considera direito de todos ao Ensino Fundamental, e dever do Estado em oferecê-lo.

A partir dessa afirmação, Paiva (2004) reforça que, naquela época, programas compensatórios, de assistência social, formulados apenas para a alfabetização, demonstravam o pouco compromisso do Ministério da Educação, contrariando os acordos, princípios e metas

traçados pelas decisões da Conferência e as definições legais da Constituição e da LDBEN 9.394/96. Mas, a partir dessa constatação, o governo brasileiro, atento a esses reclamos, a partir de 2004, investiu no alargamento político da *EJA*, entendendo que um programa de alfabetização, sem garantir o direito à continuidade, é pouco para fazer justiça social a tantos excluídos do *direito à educação* e, nesse entendimento, estabeleceu que a continuidade de estudos é meta inalienável da *EJA* e que, a partir dessa concepção, põe-se como desafio a garantia do acesso ao Ensino Médio, por via da mesma modalidade. Portanto, para Jane Paiva (2004, p. 04) “esse ponto de chegada, no entanto, não é outorga, nem beneplácito das autoridades e dos dirigentes. É fruto da luta social organizada, da qual os Fóruns de *EJA* vêm assumindo estreita responsabilidade”.

Também defendendo essa perspectiva de educação e *aprender por toda vida*, Luiz Gonzaga Gonçalves (2009, p.25) destaca a importância das práticas não escolares para o processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas na seguinte afirmação:

A Educação Permanente, afirmada por Pierre Furter, que esteve no Nordeste brasileiro no período em que o MCP e a Equipe de Extensão Cultural da Universidade do Recife concretizavam suas iniciativas, segue uma compreensão da educação para além dos limites da educação de adultos, tida como educação compensatória. A educação permanente quer pensar a educação em sua amplitude, incluindo as modalidades formais e as não formais. Talvez por isso e por ter chegado ao Brasil próximo ao golpe militar, Brandão (1984, p.159-60) considera que a educação permanente não conseguiu substituir a educação popular, não conseguiu êxitos por aqui, apesar dos esforços dos educadores e de intelectuais europeus.

Conceituando e reforçando a perspectiva de *educação continuada*, Haddad (2007) indica que *Educação Continuada* é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro lado, atitudes e valores, implicando o aumento da capacidade de discernir e agir. Assim, para o autor, essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal.

Considerando esse contexto educativo como lugares onde as vozes a respeito do conceito de educação começaram a ser diferentes porque retomavam vozes antigas, outrora, tantas vezes silenciadas, de que educar é fazer perguntas, de que ensinar é criar pessoas em quem a inteligência venha a ser medida mais pelas dúvidas mal formuladas do que pelas certezas bem repetidas, de que aprender é construir um saber pessoal e solidário por meio do diálogo entre iguais, sociais e culturalmente diversificados e que um conhecimento apto é

uma maneira frágil e efêmera de criar ideias mais do que de reproduzir saberes, Brandão (2002) considera que a educação é por toda a vida, pelo fato de ser uma vivência solidária de criação de sentidos ao longo da vida e em cada um dos momentos da vida de cada ser humano, não podendo ser pensada unicamente como uma preparação para o trabalho.

Segundo Brandão (2002), a educação deve acompanhar, ao longo da vida, pessoas que se recriam ao reaprenderem sempre, pessoas que devem estar inseridas em comunidades de saber, pessoas que estudam e devem estar sempre aprendendo, porque, desde sempre, somos pessoas, somos cidadãos em construção da cidadania desde a tenra infância ao longo de uma sempre contínua descoberta e recriação de si-mesmo *com, para e através* de outros. Portanto, no dizer do autor, para que consigamos realizar esse movimento, estudamos, dentro e fora da escola e que, por isso, devemos estar sempre *aprendendo ao longo de toda a vida*. Assim, dessa forma, a educação é destinada à comunicação e não ao trabalho destinado à produção; a educação deve ser a experiência de identidade de cada um de nós.

Diante disso, conclui-se das fontes analisadas até aqui que as ações realizadas pelos governos, pelos grupos sociais e pelos estudos dos autores/pesquisadores referenciados na *EJA* apresentam uma mudança de paradigma quando compreendem a *EJA* como *educação ao longo da vida* e que várias experiências têm sido realizadas nessa área de ensino, tendo essa perspectiva educativa como nova orientação e proposta curricular na busca de romper com a visão compensatória e assistencialista tão enraizada nas concepções de muitas políticas, de muitos estudantes, de muitos educadores e lideranças dessa área de conhecimento.

3.3 As fontes analisadas, a historiografia da *EJA* e a alfabetização das classes populares entre duas visões: a supletiva, compensatória e a popular, progressista, conscientizadora e libertadora.

Dando continuidade a essa trajetória histórica, agora partindo do descritor *Alfabetização na EJA*, as fontes históricas *online*, impressas, documentais e legais registram que a função supletiva de alfabetização para adultos foi publicada a partir da iniciativa de Paschoal Lemme nos anos 1930 durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública, hoje município do Rio de Janeiro.

Fávero e Freitas (2011) registram que, historicamente, o trabalho de Paschoal Lemme foi o primeiro trabalho sobre *Educação de Adultos* no Brasil apresentado como tese de concurso para técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde (MES), em 1938, tomando como base as experiências realizadas pelos países desenvolvidos, a exemplo da

Inglaterra, França, Estados Unidos, após o final da 1ª Grande Guerra Mundial (1914-1918), época em que foram implantadas extensas redes de educação não sistemática, denominadas de extraescolares, momento em que foram recuperados os resultados das pesquisas realizadas na Psicologia sobre a capacidade de os adultos aprenderem, estudos esses realizados por Edward Thorndike que retoma também os importantes estudos de John Dewey e Willian Heard Kilpatrick, muito atuais na época.

O material encontrado nessas fontes pontua que, durante o Estado Novo, poucas iniciativas foram tomadas em relação à difusão da *Alfabetização de Adultos* porque não havia muita preocupação com a *Educação Popular*, pois o novo regime suspendeu as eleições diretas, mostrando preocupação com “individualidades condutoras”.

Naquela época, as iniciativas oficiais para a *Alfabetização de Adultos* ocorriam de forma tímida, principalmente, aquelas direcionadas aos moradores de áreas mais pobres do Brasil a exemplo da zona rural do Brasil e do Sertão Nordeste.

Sobre esse aspecto histórico de *Alfabetização de Adultos*, Ana Maria de Oliveira Galvão e Leôncio José Gomes Soares (2004, p. 39) citam, como exemplo de experiência não escolar no trabalho com adultos-analfabetos em meados de do século XX, o caso de Pernambuco com folhetos de cordel. Nesse exemplo, os autores fazem a seguinte afirmação:

Entre essas experiências, podemos destacar, no caso de Pernambuco, a grande força que teve, nos anos 1930 e 1940, as práticas de leitura oralizada de folhetos de cordel. Comprados, ou tomados de empréstimo, os folhetos eram lidos pelo vendedor ainda nas feiras e, posteriormente, em reuniões coletivas, onde ocorriam, em muitos casos, narrações de contos e cantorias. Os poemas eram lidos, principalmente, de maneira intensiva – ou seja, um mesmo folheto era lido diversas vezes pela mesma pessoa e/ou pelo mesmo grupo e a memorização, facilitada pela própria estrutura narrativa e formal dos poemas, era considerada, pelos leitores/ouvintes, fundamental nos processos de apropriação das leituras.

Detalhando essa experiência, Galvão e Soares (2004) explicam que, em muitos casos, as pessoas chegavam a se alfabetizar através do cordel e que a memorização dos poemas, lidos ou recitados por outras pessoas, permitia que o “alfabetizando”, em um processo solitário de reconhecimento das palavras e versos, atribuísse, ele mesmo, significados a esse novo sistema de representação – a escrita. Nessa narrativa, os professores enfatizam que, aos poucos, esse processo ia se estendendo a outros objetos de leitura e que, a partir dessa extensão, era identificado que muitos leitores/ouvintes de folhetos tiveram, anteriormente a esses estudos de literatura de cordel, experiências curtas e traumáticas de escolarização, que foram marcadas pelo uso da carta do ABC, pela abstração dos conteúdos e pela inflexibilidade dos professores.

Segundo os autores, essas vivências, somadas à necessidade de engajamento no campo de trabalho e à pouca oferta de escolas no período, principalmente na zona rural, contribuíram para a não frequência à escola e para a construção de uma autorepresentação, do não alfabetizado como “cabeça dura”, “sem jeito para as letras”, “incapaz”. Por conta disso, fora da escola, vivenciavam experiências com materiais escritos que, efetivamente, contribuíram para desenvolver as competências de leitura e para a formação de leitores, na medida em que provocavam prazer, deleite e fruição estética em quem lia. Nesse contexto, Galvão e Soares (2004, p. 30) afirmam que, “dessa forma, a vivência no mundo urbano e a ocupação profissional também pareciam decisivos para que esses sujeitos analfabetos e semialfabetizados se inserissem gradativamente no mundo da cultura escrita”.

Nesse mesmo percurso histórico, a *alfabetização de adultos* aparece na Campanha Nacional de 1947, tendo como principal característica a *suplência*. Na visão dos pesquisadores, a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 previa o *Ensino Supletivo* e o governo brasileiro da época lança, pela primeira vez, uma Campanha de Alfabetização de Adultos com essa perspectiva bem caracterizada pelos aspectos redentor, missionário e assistencialista.

A respeito desses aspectos, Galvão e Soares (2004) indicam que a Campanha teve o mérito de criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à *Educação de Jovens e Adultos* e que houve também a produção de vários tipos de materiais sobre noções elementares de higiene, saúde, produção conservação de alimentos como, por exemplo, primeiro guia de leitura, organizado em lições que partiam de palavras-chave e que tinham, como base de sua elaboração, o método silábico, pequenas frases e textos de conteúdo moral e com informações sobre higiene, saúde e técnicas de trabalho. Essas informações compunham a parte final do livro. Os registros dos autores indicam ainda que a alfabetização inicial estava prevista para ocorrer em três meses, após essa etapa, o primeiro seria feito em dois períodos de sete meses e, posteriormente, o adulto poderia fazer cursos voltados para a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Segundo Galvão e Soares (2004), a Campanha fez vários apelos ao engajamento de voluntários para erradicar o “mal do analfabetismo” do país. O aspecto redentor, missionário e assistencialista da alfabetização de adultos permanecia no Brasil. O analfabeto continuava a ser considerado incapaz e marginal, e era comparado a uma criança. Exemplificando essa comparação, os autores citam uma publicação destinada aos professores veiculada no *Guia do Alfabetizador* em que um dos mentores da Campanha, Professor Lourenço Filho, expressou-se da seguinte forma: “É mais fácil, mais simples e mais rápido ensinar a adultos do que as

crianças,” (GALVÃO; SOARES 1995, p. 27). A esse respeito, Galvão e Soares (2004) tecem a suposição de que, a partir da afirmação de Lourenço Filho, alfabetizar adultos era uma ação “fácil”, “simples” e “rápida” e que o material da Campanha poderia ser usado de qualquer forma, com qualquer alfabetizador, sendo remunerado por qualquer valor.

A alfabetização, na proposta da Campanha, tinha essas características porque o alfabetizador era comparado a um missionário ou sacerdote do saber, e o ensino para trabalhadores adultos era considerado uma tarefa fácil, sem muita importância e que poderia ser praticado por qualquer pessoa, sem compromisso com a remuneração do trabalho. Considerando, então, que não existia exigência de remuneração e muito menos de formação específica para o desempenho da função de alfabetizador, o organismo responsável buscava pessoas voluntárias para tal. Nesses moldes, a prática de alfabetizar adultos das classes populares ocorria sem planejamento prévio, sem pesquisa e sem metodologia específica. O adulto analfabeto recebia o estigma de ignorante, matuto e imaturo, de culpado pelas causas da pobreza e de incapacitado para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa historiografia, ao chegar ao final dos anos 1950, a Campanha recebeu críticas, que partiram dos próprios participantes nela engajados onde os mais destacados foram os de Pernambuco, tendo em evidência Paulo Freire que, em palestra no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, defendia que a alfabetização dos trabalhadores das classes populares tinha que partir da realidade dos participantes, entendendo o movimento educativo num processo dialogado, participativo, conscientizador, emancipador e progressista, “com” o homem e não “para” o homem.

Nesses documentos, a proposta do educador popular pernambucano Paulo Freire era fundamentada numa prática pedagógica de diagnóstico prévio e crítico da experiência dos trabalhadores em seus contextos de vida, na região de origem, no trabalho, na igreja, nas crenças comunitárias, nas relações culturais, na política, nas relações entre as problemáticas educacionais e sociais e na busca de possibilidades de superação dessa realidade desigual.

Assim, nesse contexto histórico, a perspectiva de alfabetização de Paulo Freire surge na contramão do entendimento de que o analfabetismo era causa da pobreza e da marginalização e se apoia na concepção de que o fenômeno do analfabetismo é uma mazela gerada pelas desigualdades sociais advindas do sistema capitalista já vigente na época e que nas condições de miséria em que viviam os sujeitos não alfabetizados é que se configuravam as desigualdades produzidas por esse sistema.

Reforçando esses registros, Galvão e Soares (2004, p.43) afirmam que Paulo Freire, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, indicava que a

organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito “com” o homem e não “para” o homem. Por consequência, os materiais a serem usados com os alunos não poderiam ser uma simples adaptação daqueles que já eram utilizados com crianças. Subjacente a essas novas práticas propostas, estava a concepção sobre o adulto não alfabetizado, que não poderia ser mais visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e de saberes. Por isso, um dos pressupostos em que se baseava a sua proposta de alfabetização era que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Além disso, afirmava que o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas.

A problematização a que os autores se referem no registro histórico acima diz respeito também ao entendimento de que os sujeitos analfabetos das classes populares devem ser reconhecidos como seres produtivos, detentores de cultura e que os educadores, também trabalhadores no processo de alfabetização desses sujeitos, devem ter um profundo comprometimento com os mesmos, difundindo, em suas práticas, esses ideais pedagógicos com respeito e ética.

Aspectos da tese de Freire criticam a educação bancária, que tem como aporte principal a compreensão de que ensinar é transferir conhecimento e vê o educando como um depósito de informações transmitidas pelo educador, informações que devem ser devolvidas pelo educando ao educador por meio das provas, de exercício de verificação, de domínio das informações. Essa forma de proceder, segundo Paulo Freire (1979), traz características “bancárias”, que são sustentadas na lógica de educação voltada para a dominação.

A escrita de Paulo Freire, nas fontes acima referenciadas, registrava, de um lado, a teoria da pedagogia da dominação, que tentava impingir os interesses dos latifundiários, dos industriais e da burguesia, e, do outro, os fundamentos da pedagogia libertadora, pedagogia que, voltada aos oprimidos, aos dominados, aos operários e aos camponeses assalariados, contribuiria para a conscientização desses sujeitos quanto as suas condições de explorados e quanto às suas possibilidades de alterarem essa condição de exploração.

Nesse fundamento crítico, a educação bancária tem processo educativo rígido, autoritário e avesso ao diálogo, em que a educação se torna um ato de depositar no qual o educador é o que sabe, e os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa, e os educandos os pensados; o educador é o sujeito do processo, e os educandos são meros objetos. Segundo o professor Paulo Freire, a educação bancária classifica os educandos entre

os que sabem e os que não sabem e produz professores empenhados em ter alunos dóceis e passivos e em dar aulas formais e distanciadas da realidade dos educandos.

Nessa crítica, Freire via a educação bancária vinculada à harmonização social entre as diferentes classes. Já as posições de rebeldia e indocilidade dos sujeitos eram consideradas por Freire (1979, p.32), como posicionamentos de conscientização e libertação dos sujeitos frente às situações de opressão. Sobre isso reforçava, que “quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de nossa sociedade dizer que o rebelde é um ser inadaptado”.

Complementando essa posição, Freire (1979) aportava-se na concepção de que o homem deveria transformar a realidade e, para poder agir nessa ação de transformação, o sujeito deveria libertar-se da ingenuidade, da domesticação e da acomodação, para, a partir dessa libertação, adquirir a conscientização, a desinibição e a criação e agir na transformação da sociedade que vem, ao longo da história, trilhando uma trajetória enraizada no pensamento hegemônico de restrição, adaptação, redução e acomodação. A esse respeito, Freire (1978, p.89) afirmava que:

Ao considerarmos os educandos como seres passíveis de se conhecer, é preciso considerar, também, dois aspectos fundamentais: a cultura e a conscientização, indispensáveis tanto na compreensão das capacidades de aprender desses sujeitos como, principalmente, da sua capacidade de criar e intervir para transformar.

Nessa proposição, o educador Paulo Freire defendia o rompimento com a rígida estrutura social própria de muitos países da América Latina outrora colonizados que tinham suas decisões econômicas engendradas em outra sociedade ou na metrópole/matriz, sociedade objeto, que dificultava a mobilidade social vertical ascendente de seus membros e que conservava a estrutura educacional como instrumento poderoso de manutenção do *status* das camadas favorecidas e impossibilitava os sujeitos oriundos das classes populares de galgar um patamar social superior. Nesse sentido, Freire (1992/1999) argumentava que as práticas pedagógicas deveriam considerar o contexto de vida dos educandos como conteúdo básico, levando-os a se compreenderem como seres culturais, originários e produtores de cultura.

O imperativo de Freire, nesse contexto histórico, era a educação que busca ultrapassar a consciência ingênua. Também, nesse imperativo, que considerava progressista, fomentava na consciência crítica uma educação que favorecesse a possibilidade de diálogo, de reflexão e de problematização da realidade, intensificando o compromisso dos trabalhadores adultos analfabetos das classes populares com a posição de sujeitos de sua própria aprendizagem e de sua realidade, levando-os a intervirem nelas.

Para que isso ocorresse, Freire (2001, p.39) apresentava a seguinte proposição:

Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. (...) Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão. [...] Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.

Assim, para Freire (2001), a prática educativa problematizadora é aquela fundamentada no diálogo e na transformação social porque é construída pelo homem que dialoga, indaga, faz, refaz e recria a própria teoria. Nesse movimento, a concepção problematizadora tem como fundamento a relação dialógico-dialética entre educador e educando em que ambos aprendem juntos e colocam em prática a percepção de que o educador não é o detentor de todo saber, mas que é alguém que sabe que não sabe tudo e, também, que o educando é portador de saberes diversos.

A relação educador-educando, mediada pelo diálogo, é vista como relação democrática na qual um não discrimina nem estigmatiza o outro, mas ambos conservam suas identidades e diversidade, respeitam-se, defendem-se e engajam-se no processo. Se o educador for autoritário, ditador e radical, ele anula o pensamento dos educandos e leva-os a comportamentos de timidez e rebeldia, posições que levam o processo ao fracasso, porque, para Freire (2001), a responsabilidade da educação está no próprio estudante, possuidor das forças de crescimento e autoavaliação, o processo educativo está centrado nele, sujeito de sua própria aprendizagem.

Mediante esses estudos, a coletânea de fontes historiográficas referenciadas e até aqui levantadas veicula que o educador pernambucano Paulo Freire tornou-se conhecido internacionalmente, em especial pelo seu método de alfabetização de adultos que propagava um pensamento pedagógico com dimensão política. Para Freire (1979), o objetivo maior da educação era conscientizar os trabalhadores analfabetos das classes populares pelo fato de esses sujeitos constituírem uma parcela desfavorecida da sociedade. Portanto, nas concepções filosóficas do método, o ideal era inquietar esses sujeitos, levando-os a entender sua situação de oprimidos e a agir em favor da própria libertação. Nesse projeto, a escola tinha que ser ideologizada de forma crítica, reflexiva, libertadora e emancipadora a fim de despertar a consciência crítica dos oprimidos. Nessa política, alfabetização para Freire (1979) era também

ler o mundo, era aprender a ler a realidade e conhecê-la para, em seguida, poder reescrever essa realidade, transformá-la.

Exaltando a proposta de Paulo Freire para alfabetização de trabalhadores das classes populares, Ana Paula Ferreira Pedroso (2008), considerando parte da história da *EJA* em dissertação de mestrado, explica que Paulo Freire articula uma proposta de alfabetização centrada no diálogo e no respeito à cultura dos educandos, conforme se evidencia nos aspectos de seu método. A autora defende que o pensamento de Paulo Freire deve ser entendido no contexto em que surgiu, o nordeste brasileiro, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na "cultura do silêncio", como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso "dar-lhes a palavra" para que "transitassem" rumo à cidadania, de forma que fossem donos de seu próprio destino e que superassem o colonialismo. Assim, a partir dessa sua prática, Paulo Freire criou um método que o tornaria conhecido no mundo, fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando, pois não basta saber ler que "Eva viu a uva", diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. Nessa perspectiva, Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1985, p.11). Renunciando à simples utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como "Método Paulo Freire".

Ainda nessa identificação do termo *EJA* como *Alfabetização de Jovens e Adultos* na perspectiva de *Educação Popular*,³ progressista, conscientizadora e libertadora, identifica-se no artigo Márcia Friedrich; Anna M. Canavarro Benite; Claudio R. Machado Benite; Viviane Soares Pereira (2010) que, em 1989, foram convocados especialistas para a discussão do Ano Internacional da Alfabetização, definido pela UNESCO, para 1990, data em que foi fundada a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), porém a mesma é desarticulada pela ocasião da extinção da Fundação EDUCAR no governo do Presidente Fernando Collor de Mello.

Segundo registros no artigo sobre "Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas", os autores apontam que, no ano Internacional da Alfabetização (1990), vários debates foram realizados por

³ Sobre o descritor *Educação Popular* ver documentos originais, livros, fotos etc, no link: <http://forumeja.org.br/brasil> e em seguida clicando na bandeira do Brasil e depois na palavra Educação Popular buscar no link <http://www.forumeja.org.br/edupopular>.

instituições governamentais e não governamentais no sentido de encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil e que, nesse mesmo ano, o governo Fernando Collor de Mello lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo reduzir 70% do número de analfabetos do país em cinco anos que, em termos quantitativos, chegava a 17.762.629 em 1990. Assim, para atingir esse objetivo, criou-se a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania que, aos poucos, foi-se desarticulando, tendo em vista a completa fragmentação e desvinculação do Programa e da Comissão na liberação de recursos.

Para Friedrich; Benite; Benite; Pereira (2010), o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006) foi o único que, diferente dos governos anteriores, trabalhou, com maior ênfase, com iniciativas para as políticas públicas de *EJA*. Nas concepções dos autores, a criação do *Programa Brasil Alfabetizado* foi um dos exemplos dessa sinalização porque envolveu, concomitantemente, a geração de suas duas vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade da *EJA*. Primeiro, o *Escola de Fábrica*, que ofereceu cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos e segundo o programa de educação profissional.

Corroborando essa compreensão, Maria de Fátima Mota Urpia (2012) registra no artigo “O ideário da política pública da educação de jovens e adultos, no Brasil, no contexto atual” que, em 2003, no primeiro mandato do governo Lula, foi instituído por meio de Decreto nº 4834 de 08/09/2003, o Programa Brasil Alfabetizado que objetivava, à época de sua instituição, erradicar o analfabetismo no país e, ainda, que, em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6093, o Programa foi reorganizado e passou a ter como objetivo a universalização da *Alfabetização de Jovens e Adultos* de 15 anos ou mais.

Nessa direção, Gadotti e Romão (2006) indicam que o número de analfabetos em todo o mundo tem aumentado e que, segundo dados da UNESCO, o número de analfabetos passou de 742 milhões em 1970 para 884 milhões em 1990; A esse respeito, os autores acrescentam, ainda, que o Brasil contribui generosamente para essa estatística porque, de 1983 até 2016, o número de analfabetos com 15 anos ou mais aumentou de 17.204.041 para 17.587.580 (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Diante do exposto, identifica-se que, de 2007 para 2008, no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 10,1% para 10,0% e que a média de anos de estudo aumentou de 6,9 para 7,1 anos, embora não represente o ensino fundamental concluído.

Assim, a taxa de analfabetismo funcional, no referido período, caiu de 21,8% para 21,0%, e a frequência à escola, pelas crianças de 6 a 14 anos, subiu de 97,0% para 97,5%.

Já nos dados publicados pelo portal do MEC (2018), encontra-se registrado que o analfabetismo de jovens e adultos vem sendo reduzido no Brasil porque passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012 e destaca, ainda, que, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), essa redução é ainda mais intensa nas regiões Norte e Nordeste, onde estão localizados os maiores índices de analfabetismo do país. Partindo desse registro, a Pnad de 2012 indica também que, na faixa de 15 a 19 anos, a taxa de analfabetismo é de 1,2%, muito inferior à média geral, dados que, segundo observação do MEC, demonstra a efetividade das políticas em curso para a educação básica.

Ainda nessa publicação, o MEC indica que, ao longo da última década, o Ministério da Educação (MEC) construiu uma política sistêmica de enfrentamento do analfabetismo e, citando o Programa Brasil Alfabetizado, como exemplo, a instituição ressalta que essa política educacional é uma ação do governo federal desenvolvida em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios. Acrescenta, ainda, que o programa garante recursos suplementares para a formação dos alfabetizadores, para a aquisição e a produção de material pedagógico, para a alimentação escolar e transporte dos alfabetizandos, além de prever também, bolsas para alfabetizadores e coordenadores voluntários do programa.

Reforçando esses registros, o MEC aponta que, entre 2008 e 2012, 6,7 milhões de jovens e adultos foram beneficiados pelo Programa Brasil Alfabetizado, o que representou investimento de R\$ 1,4 bilhão. Nessa direção, o Ministério da Educação considera importante destacar que, para uma ação efetiva, a alfabetização deve estar integrada a uma política de *Educação de Jovens e Adultos* para que os estudantes deem continuidade a seus processos educacionais.

Destacando essas ações efetivas, o MEC aponta a inclusão da *Educação de Jovens e Adultos* no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) como um passo importante nesse sentido porque, além dessa inclusão, foi ampliado o financiamento para abertura de novas turmas de *Educação de Jovens e Adultos* com foco nas populações do campo, quilombolas, indígenas, egressos do Programa Brasil Alfabetizado e pessoas em privação de liberdade.

Indicando um alerta no contexto das políticas de alfabetização no Governo Lula, Moacir Gadotti (2012, p. 2), aponta que a *Alfabetização de Jovens e Adultos* representou uma lacuna no governo Lula porque “faltou um plano nacional de erradicação do analfabetismo.

No dizer de Gadotti (2012, p. 2) “hoje nós temos o mesmo número de analfabetos que tínhamos quando Paulo Freire foi exilado, em 1964”.

A esse respeito, Gadotti (2012) ressalta que, no início do mandato petista, Cristovam Buarque foi nomeado Ministro da Educação e criou uma Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e, ainda, que, em 2003, foi formulado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com a promessa de erradicar o analfabetismo em quatro anos. Gadotti (2012) destaca que, nesse mesmo ano, Cristovam Buarque foi substituído por Tarso Genro e a política de alfabetização foi abandonada, considerando que Tarso Genro extinguiu a secretaria e focalizou mais na universidade. (GADOTTI, 2012). Em 2005, o ministro da educação passou a ser o professor Fernando Haddad, que continuou a política de Tarso Genro. Na defesa de uma política nacional de *Educação Popular de Jovens e Adultos*, Moacir Gadotti (2014) registra que, no dia 6 de novembro de 2012, o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, criou a Comissão Paulo Freire, 50 anos de Angicos para celebrar uma memorável experiência, que deu origem ao Programa Nacional de Alfabetização (1964).

Nessa iniciativa, Gadotti (2014) registra que a comissão estabeleceu, como objetivo da celebração, avançar nas políticas e ações de alfabetização por meio do resgate do *ethos* freiriano da *Educação de Adultos* e que, entre as propostas e sugestões dessa comissão, foi planejada, entre muitas metas, a redefinição da política nacional de *Educação de Jovens e Adultos* entendendo ser a melhor homenagem que o país poderia prestar a Paulo Freire. Assim, segundo Gadotti (2014), essa iniciativa sintetiza um esforço nacional pela universalização da alfabetização no Brasil e pela criação de um Pacto Nacional pela Alfabetização de Jovens e Adultos.

Oferecendo algumas reflexões em torno da iniciativa do Governo Dilma Roussef no que poderia ser uma política nacional de *Educação Popular de Jovens e Adultos*, Gadotti (2014) ressalta os movimentos e fóruns como inspiração para reafirmar o paradigma da *Educação Popular* e aponta que o evento de Angicos representou, sobretudo, um convite para enfrentarmos com mais urgência e responsabilidade, a situação em que vivem milhões de pessoas ainda analfabetas.

Nas concepções de Gadotti (2014), as celebrações dos 50 anos de Angicos e do Programa Nacional de Alfabetização não podem ficar só no âmbito das homenagens, seminários e publicações, principalmente, porque, no entendimento do autor, celebrar é manter viva a luta e anunciar conquistas. No dizer de Gadotti (2014), o contexto das comemorações dos 50 anos de Angicos foi propício ao anúncio de avanços significativos no campo da alfabetização de adultos e foi, também, uma homenagem à altura dos 50 anos de

Angicos e, no entanto, Gadotti (2014) reconhece que a homenagem, que podemos prestar a Paulo Freire, é eliminar o analfabetismo no Brasil.

Nessa direção, Gadotti (2014) aponta que o ministro Aloizio Mercadante, com o apoio direto da presidenta Dilma Rousseff, criou um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – envolvendo estados, municípios e União –, um pacto pela infância, que inclui um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, além de prever formação continuada dos professores alfabetizadores e também a construção de creches.

Propondo a ampliação dessas iniciativas, Gadotti (2014) ressalta que o ideal para complementar essas políticas iniciadas pelo MEC, no Governo Dilma Rousseff, é o “Pacto Nacional pela Alfabetização de Jovens e Adultos”, o qual poderia mobilizar, também, União, Estados e Municípios, e, igualmente, a sociedade civil, os movimentos sociais, as ONGs, estabelecendo parcerias com as organizações não governamentais que têm programas de *Alfabetização de Jovens e Adultos*, num esforço conjunto para pôr fim ao analfabetismo.

Nas proposições de Gadotti (2014), essa poderá ser uma marca fundamental de um Brasil sem miséria, pois, no dizer do autor, é sabido que o analfabetismo é fator e produto da miséria de um povo. Nessa direção, Gadotti (2014) reforça suas propostas, enfatizando que suas indicações não caminham na direção da repetição do Programa Nacional de Alfabetização, da década de 1960, mas de reinventá-lo no século XXI, recorrendo a todos os avanços das redes sociais e das novas tecnologias da informação.

Nessa perspectiva, Gadotti (2014) reforça que suas proposições não estão relacionadas ao retorno das campanhas do passado, que não alcançaram os objetivos previstos por serem emergenciais e fragmentadas, mas que suas sugestões tratam de promover uma ação política articulada entre os três entes federados e a sociedade civil, com novos arranjos e com compromissos claramente definidos, pois, referenciando Paulo Freire Gadotti (2014, p. 4) afirma: “como dizia Paulo Freire, o Estado sozinho não conseguirá superar o nosso atraso no campo da *Alfabetização de Adultos* sem a participação da sociedade.”

Ainda nesses registros, Gadotti (2014) amplia suas proposições, afirmando que se espera com esse pacto, promover uma ação alfabetizadora nacional de jovens e adultos como etapa inicial de um processo formativo continuado, fortalecendo a articulação com os programas já existentes –Brasil sem Miséria, Brasil Alfabetizado, MOVA-Brasil, entre outros – e constituindo equipes de mobilização para a superação do analfabetismo já, sem estabelecer um prazo como se fez no passado. Para Gadotti (2014), o Pacto Nacional pela Alfabetização de Jovens e Adultos não eliminará programas como o programa Brasil Alfabetizado, hoje capilarizado pelo país.

Nesse entendimento, Gadotti (2014) considera que o Pacto Nacional pela Alfabetização de Jovens e Adultos deve ser parte integrante de uma nova política de *EJA*, com um desenho flexível, capaz de atender à diversidade regional e à diversidade de público, em um país com as dimensões do Brasil e, reconhece, também, que, para isso, precisaria rever sua política de pagamento de bolsas, de contratação de voluntários e de formação de alfabetizadores por algo mais estruturante e profissional para a *EJA*. Nesse contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização de Jovens e Adultos, Gadotti (2014) destaca que, em 2009, a Comissão da Anistia do Ministério da Justiça anistiou Paulo Freire com um pedido de desculpas oficial pelos erros cometidos pelo Estado.

Nessa direção, identifica-se, nos registros de Gadotti (2014), que, em 2012, a presidenta Dilma Rousseff declarou Paulo Freire, patrono da Educação brasileira e também que o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê, em sua meta 9, erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto. Portanto, para Gadotti (2014), o Pacto Nacional pela Alfabetização de Jovens e Adultos constitui uma estratégia concreta para cumprir essa meta e não ficarmos novamente frustrados com objetivos e metas não cumpridos.

Gadotti (2014) reforça que nossa história recente já nos deu lições que não podemos esquecer. A primeira dessas lições é que a Constituição de 1988 que previa, em suas “Disposições Transitórias”, o fim do analfabetismo em dez anos, meta que não foi alcançada. Uma segunda lição que não podemos esquecer é, segundo Gadotti (2014), que, em 2003, propondo “abolir” o analfabetismo em 04 anos, o MEC criou a Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e o Programa Brasil Alfabetizado.

Portanto, para Gadotti (2014), os 50 anos do Programa Nacional de Alfabetização de Paulo Freire oferecem uma nova oportunidade para os analfabetos brasileiros que são hoje, aproximadamente, tantos quantos havia no país no dia em que Paulo Freire deixou o Brasil, em 1964, seguindo para o exílio. Nessa direção, Gadotti (2014, p. 10) afirma: “Os esforços, articulações e cuidados deverão ser proporcionais ao tamanho da ousadia. Mas a causa tem força mobilizadora e podemos, juntos, chegar lá”!

Nessas reflexões e sugestões, Gadotti (2014) aponta que o ano de 2014 foi de intensa mobilização municipal e estadual pela Educação, iniciado com a II Conferência Nacional de Educação (Conae), que, novamente, se concentrou no principal entrave da Educação Nacional, a falta de um sistema nacional articulado, colaborativo e emancipador (CURY, 2010) e que todas as circunstâncias hoje conspiram em favor de um pacto nacional pelo fim

do analfabetismo no Brasil e que, por isso, não podemos ficar indiferentes a essa nova oportunidade histórica.

Considerando a teoria marxista como um referencial que continua vivo para pensar as questões relacionadas à educação, Gadotti (2012) enfatiza que o marxismo é um paradigma histórico que, sendo reinventado, é uma metodologia de análise e, também, uma ética.

Em sua análise, Gadotti (2012) pondera que o marxismo na qualidade de uma doutrina ortodoxa morreu porque como ortodoxia virou um credo. Nesse sentido, Gadotti (2012) destaca que quem não consegue ler, historicamente, um pensamento ou não consegue contextualizar um pensamento, evidentemente, não está dando conta da grandiosidade da dialética marxista e, portanto, da obra de Marx.

Continuando com tais destaques, Gadotti (2012) registra suas reflexões conclusivas reforçando que o marxismo continua sendo um grande referencial, inclusive para estudar e investigar a educação de forma contextualizada, atualizada e como paradigma válido para a leitura do mundo de hoje. Reforçando sua análise, Gadotti (2012) afirma que Paulo Freire disse que o mundo é que o levou à luta social, ao trabalho social e ao contato com a realidade e que o levou ainda, a ler Marx para ajudar a entender melhor aquela realidade. Assim, segundo Gadotti (2012, p. 724), “Paulo Freire não fez o contrário: primeiro leu Marx para depois ler a realidade”.

Finalizando essas reflexões, considero pertinente registrar as concepções Gadotti e Romão (2006) ao afirmar que os termos *Educação de Adultos*, *Educação Popular*, *Educação não formal* e *Educação Comunitária* são usados como sinônimos, mas não o são. A *Educação de Adultos* caracteriza-se pela postura da *United Nations Education Social and Cultural Organization* (UNESCO), reportando-se a uma área especializada da educação. Educação não formal é utilizada pelos Estados Unidos para fazer referência à *Educação de Adultos* dos países de terceiro mundo, onde se reserva o uso do termo *Educação de Adultos* (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

3.4 Tecendo algumas considerações (in)conclusivas

As fontes até aqui encontradas e analisadas a respeito da origem da *EJA* constituíram-se um acervo digital/virtual/impresso, que possibilitou aprofundar/ampliar pesquisas articuladas entre a temática publicada em periódicos e as publicações diversas e em marcos legais revestidas de uma certeza histórica acerca dos limites e possibilidades da *EJA* nos contextos relacionados à política de educação local e nacional.

Mesmo trazendo um viés historiográfico a respeito da temática, as referidas fontes publicam registros reflexivos, críticos de seus autores no que se relaciona aos limites e aos embates das políticas educacionais no atual contexto exacerbado de crise política, econômica, financeira na explicitação do grande desafio que a sociedade civil tem que enfrentar no que se configura a luta pela garantia da concretização de uma *EJA* democrática, pautada nos direitos políticos, sociais, culturais e educacionais das classes populares brasileiras, bem como na busca pelo direito/respeito à diversidade desses sujeitos a fim de não correr o risco dos reducionismos teórico-metodológicos e políticos, neocolonizadores e de descompromissos de representantes dos governos com ações que, efetivamente, pensem a alfabetização integrada à *EJA*, e essa, numa relação clara de desenvolvimento centrado no ser humano ligado à atual realidade do mundo do trabalho e à recuperação de sua vocação para facilitar transformações.

3.5 Retomando as reflexões iniciais sobre as origens do termo *EJA*

A escritura desses textos como registros de pesquisa, primeiro e segundo capítulos de tese, possibilitou identificar e refletir, após movimento de pesquisa em periódicos e em acervo diversificado, que o conceito de *Educação de Jovens e Adultos* se configura um termo em transição, principalmente, porque é um termo histórico e, por ser histórico, sofre mudanças ao longo da história. Nesse sentido, de 1940 até 1980, aparece registrado nas fontes documentais estudadas como *Educação de Adultos (EDA)* acompanhado da visão compensatória de *suplência* da deficiência escolar, da visão profissionalizante para reajuste do homem às condições de trabalho, da visão física e moral para ajustar/adaptar os imigrantes e migrantes adolescentes adultos ao novo país em seus direitos cívicos, da visão libertadora, em 1960, idealizada por Paulo Freire até 1964, finalizada pela Ditadura Militar, da visão de educar para o mercado na lógica do ensino tecnicista profissionalizante da Lei 5.602/71 finalizada a partir dos anos 80 do século XX com as discussões acerca da redemocratização da sociedade brasileira e da visão de direito de todos na consolidação da Constituição Federal de 1988.

Portanto, mediante esse movimento de transição da *EJA*, no período de 1980 até 2016, o referido conceito muda a partir de embates políticos ideológicos e de discussões da sociedade em torno das legislações anteriores à Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de manifestações de diversos movimentos sociais em debates acerca da redemocratização da sociedade brasileira, que se concretizou após 1985. Naquele período, as políticas de *EJA* passaram a incluir os jovens em suas proposições, levando essa prática educativa a ser chamada de *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*.

Nessa feição, a *EDA* que, anteriormente, vinha sendo caracterizada pela visão compensatória com sentido e conotação de compensar o “tempo perdido” ou “complementar o inacabado,” passa a ser chamada *EJA*, prática, que corresponde ao *direito à educação* e ao *aprender por toda vida*, do berço ao túmulo, não apenas com práticas compensatórias do ensino regular, de escolarização e de *suplência*, mas também com as proposições de respeito à diversidade dos sujeitos, de práticas formativas que favoreçam a conscientização, a libertação, a emancipação e o empoderamento dos sujeitos jovens, adultos e idosos trabalhadores das classes populares como sujeitos pensantes, construtores dos seus próprios conhecimentos e participantes das lutas e disputas por mudanças e melhorias democráticas, iguais e legais na sociedade brasileira.

4 A PESQUISA EM PERIÓDICOS: QUESTÕES METODOLÓGICAS

A questão metodológica é, sem dúvida, de fundamental e decisiva importância para os resultados da pesquisa, pois o método é responsável pela apresentação da realidade que a investigação descortina ao pesquisador. Compreende-se, então, o porquê das controvérsias e discussões intermináveis a respeito de metodologia da pesquisa em ciências sociais, particularmente da pesquisa em educação. Eles ignoram, muitas vezes mascaram e desvirtuam, mas sempre colocam em segundo plano, ou pelo menos obscurecem, a natureza filosófica do problema metodológico. (ESTEVES 1984, p. 7)

A análise de Oyara Pertesen Esteves (1984), apresentada no texto “Pesquisa educacional em crise: Ontem, hoje – Que caminho tomar?”, ajuda-nos a refletir sobre a importância do método na pesquisa em educação, principalmente, porque sem a definição de uma metodologia de pesquisa, ficamos sem rumo, sem saber para onde ir, como ir, nem como chegar ao alcance do objetivo proposto no estudo.

Assim, procurando planejar com clareza o percurso a ser seguido na pesquisa, bem como o horizonte que se deseja alcançar, considera-se de grande relevância definir o tipo de pesquisa a ser empreendida nesse estudo.

4.1 Definindo o tipo de pesquisa empreendida no estudo

A pesquisa empreendida neste trabalho segue uma prática de pesquisa qualitativa e de estudo bibliográfico-documental, que tem como problema de partida a seguinte questão: Quais perspectivas teórico-metodológicas aparecem nas pesquisas sobre a EJA publicadas no periódico *RBEP*, no período de 1980 até 2016? Partindo dessa questão, o objetivo deste estudo foi mapear e analisar pesquisas sobre a *EJA*, identificando, nos artigos selecionados, lidos, mapeados e resumidos, as perspectivas teórico-metodológicas, que aparecem nas pesquisas sobre *EJA* publicadas no periódico *RBEP* no período 1980 - 2016.

Portanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi feito um movimento de busca de leituras, em fontes publicadas a respeito de estudos bibliográficos e reflexivos na área da Filosofia, da Ciência e da metodologia científica com o propósito de se construírem ideias acerca do objeto de pesquisa a partir da abordagem qualitativa da pesquisa e pesquisa em periódicos, recorrendo às orientações e procedimentos dos estudos bibliográficos e documentais.

4.2 A pesquisa qualitativa em educação

Fazendo referência aos primórdios da pesquisa qualitativa, Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 57) registra a seguinte indicação:

O que hoje denominamos estudos qualitativos começaram a aparecer no cenário da investigação social a partir da segunda metade do século XIX. O estudo sociológico de Frédéric Le Play (1806-1882) *Les ouvriers européens*, publicado em 1855, sobre as famílias das classes trabalhadoras da Europa, pode ser citado como uma das primeiras pesquisas a usar a observação direta da realidade.

A indicação da autora encontra-se registrada em artigo intitulado “Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades” em que oportuniza a explicação de que, nessa prática metodológica, “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto” (GODOY 1995, p. 57). Segundo Godoy (1995), o interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias e defende ainda que não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. (GODOY, 1995). Nessa direção, Godoy (1895, p. 61) reforça ainda que “do ponto de vista metodológico a melhor maneira para captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador ‘colocar-se no papel do outro’, vendo o mundo pela visão dos pesquisados”.

Também, indicando algumas notas históricas acerca da pesquisa qualitativa em educação, Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987, p. 116) registra que o interesse por pesquisas qualitativas surgiu nos países da América Latina, na década de 70, do século passado, principalmente, devido aos aspectos qualitativos na educação. Introduzido suas concepções acerca da temática pesquisa qualitativa, Triviños (1987, p. 116) afirma:

Na verdade, o ensino sempre se caracterizou pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de mediações, de quantificações (percentagens de analfabetos, de repetentes, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados etc.) Isto que, em geral, aparecia como uma forma espontânea e natural de apreciar as realidades escolares principiou a vincular-se, sistematicamente, a posicionamentos teóricos claros. [...] O avanço das ideias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real. Frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor “alternativas metodológicas” para a pesquisa em educação.

Buscando compreender as concepções dos autores e relacioná-las com o objeto desse estudo, entende-se ser a pesquisa qualitativa mais apropriada para a compreensão da *EJA*, no

contexto da pesquisa em periódicos, por se tratar de uma problemática que enlaça, conforme afirma Minayo (2002, p. 18), “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Nesse sentido, entende-se que pesquisar a *EJA*, num enfoque qualitativo é interessar-se por identificar as formas como essa prática educativa vem sendo pesquisada, compreender as concepções dos autores nos aportes e percursos teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas publicadas, nos registros e nos artigos selecionados no periódico *RBEP*, interpretar seus conteúdos, bem como aprofundar o estudo de conceitos e significados, principalmente, porque a prática qualitativa não é a banalização da ciência, é a possibilidade de se surpreender com o resultado que nos desafia e desafia o patrimônio teórico preexistente.

Nesse pensamento, incluiu-se o objeto deste trabalho na abordagem de pesquisa qualitativa por entender que essa prática metodológica favorece na identificação dos aportes teórico-metodológicos acessados e valorizados pelos pesquisadores da temática *EJA*, a fim de analisá-los à luz de um quadro/referencial teórico-metodológico.

Segundo as pesquisas de abordagem qualitativa, Godoy (1995), Triviños (1987) e Godoy (1995), o pesquisador não parte de hipóteses estabelecidas *a priori* nem investe seu tempo de estudo na busca de dados ou evidências que corroborem ou neguem suposições. Ao contrário, na pesquisa qualitativa, o pesquisador parte de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. Nessa compreensão, as abstrações e as interpretações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima, pois, segundo Godoy (1995, p. 63), “quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina”.

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis (2010, p. 6), em trabalho intitulado “A pesquisa e a produção de conhecimentos”, debate a respeito das palavras-chave do seu trabalho, a saber: *produção de conhecimento, pesquisa qualitativa e metodologia de pesquisa* e afirma que “dada à impossibilidade de se utilizar modelos científicos das ciências exatas e naturais, as ciências humanas e sociais orientam-se por paradigmas qualitativos”. Assim, Tozoni-Reis (2010, p.7) afirma que as abordagens qualitativas de pesquisa são valorizadas no tratamento dos fenômenos educacionais e que essa preocupação ocorre desde os anos sessenta do século XX. Nessa afirmação, a autora reforça também que “essa compreensão não está presente somente na educação; ela encontra-se presente também nas ciências exatas e naturais”. (TORZONI-REI, 2010, p. 7).

Apresentando seu ponto de vista acerca da definição do problema na pesquisa qualitativa, Godoy (1995, p. 63) pontua que, “em função da natureza do problema que se quer estudar e das questões e objetivos que orientam a investigação, a opção pelo enfoque qualitativo, muitas vezes, torna-se a mais apropriada”. Nessa perspectiva, busca-se na pesquisa de abordagem qualitativa instrumentos e técnicas que nos ajudem a encontrar respostas para a nossa questão de pesquisa.

Ainda buscando identificar e compreender instrumentos e técnicas de pesquisa qualitativas em educação, recorreremos às concepções de Minayo, (2002, p.10) a respeito da prática da pesquisa qualitativa, buscando relacioná-las às análises de artigos sobre EJA no periódico *RBEF* e concluímos que trabalhar nessa perspectiva é “trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou ‘objetos sociais’ apresentam”.

Reforçando essa compreensão, Antonio Chizzotti (1991, p. 84), em explicação acerca dos dados na pesquisa qualitativa, enfatiza que os dados não são coisas isoladas ou acontecimentos fixos captados em um instante de observação; ao contrário, os dados, para esse autor, dão-se em um contexto fluente de relações, são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. O autor defende ainda que “é preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência” (CHIZZOTTI, 1991). Chizzotti (1991) afirma também que, na pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio e que é necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto.

Segundo Chizzotti (1991), na pesquisa qualitativa, todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes: do culto e do iletrado, do delinquente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos “normais” e dos “anormais”. (CHIZZOTTI, 1991, p.84).

No entendimento de Chizzotti (1991), na pesquisa qualitativa, procura-se compreender a experiência que os sujeitos têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos e as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa. No dizer de Chizzotti (1991), observando a vida cotidiana em seu contexto ecológico, ouvindo as narrativas, lembranças e biografias, e analisando documentos, obtém-se um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais nem por índices quantitativos.

Compreendendo a relevância da pesquisa qualitativa, a partir do mesmo ponto de vista de Chizzotti (1991), Triviños (1987) apresenta a pesquisa qualitativa do tipo histórico-estrutural, dialética como prática que intenta captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência e que busca as causas da existência desse fenômeno, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforçar por intuir as consequências que terão para a vida humana.

Na sua análise, Triviños (1987, p. 129-130) destaca aspectos teórico-conceituais da pesquisa qualitativa em educação afirmando que,

Na pesquisa qualitativa como já dissemos, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente. [...] É interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação. (TRIVINOS, 1987, p. 129-130)

Nessa análise, o autor reforça que, em uma pesquisa de inquirição qualitativa, o pesquisador deve ser capaz de estudar as questões educacionais e os fenômenos sociais com suas características gerais que lhes permitem diferenciar-se de outros fenômenos, ou seja, o autor defende que o pesquisador, no enfoque qualitativo, deve buscar, em sua pesquisa, captar, desvelar e analisar as causas da existência de sua questão, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforçar por intuir acerca das consequências que esses aspectos terão para a vida humana. (TRIVIÑOS, 1987).

Pelo exposto, considera-se que, no que diz respeito ao conhecimento da educação, as pesquisas qualitativas investigam os fenômenos educativos na educação escolar ou na educação fora da escola e, nessa abordagem qualitativa, as questões levantadas nesse contexto deverão ser compreendidas/interpretadas em suas complexidades histórica, política, social e cultural pois, somente nesse procedimento, pode-se realizar pesquisas em educação que produzam conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora.

Buscando aprofundar a compreensão das concepções dos autores acerca das abordagens qualitativas na pesquisa, entendemos que, na pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, devemos focar nossas análises de interpretação do real buscando refletir, interpretar e fixar as pesquisas já realizadas na EJA, publicadas nos artigos do periódico

RBEP, a partir da problemática do mundo real, do conceito, da consciência real, da teoria e da ciência a fim de compreender o real estudado/pesquisado.

4.3 Pesquisa bibliográfica-documental

No que diz respeito às questões da pesquisa bibliográfico-documental, Antonio Chizzotti (1991, p. 109) argumenta que a “documentação é a ciência que trata da organização e do manuseio de informações”. Considerando, portanto, a importância e a necessidade da organização e do manuseio das informações para o trabalho com a documentação, como sugere Chizzotti (1991), recorreremos a uma seleção de artigos publicados no periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* já sistematizados e disponíveis no acervo do GP *Episteme*. A partir desse material, dedicamo-nos ao manuseio e a uma nova organização bibliográfica, quando foram identificadas questões referentes à pesquisa em *EJA*.

A respeito da prática de pesquisa bibliográfica, Tozoni-Reis (2010) enfatiza que a pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que a sua fonte dos dados é a bibliografia especializada. Para a autora, todas as modalidades de pesquisa exigem uma revisão bibliográfica, uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada, mas só a pesquisa bibliográfica tem como campo de coleta de dados, a bibliografia.

Fabio Appolinário (2009), no seu dicionário de metodologia científica define a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental como termos sinônimos, ou seja, como o mesmo tipo de pesquisa: [bibliographical research; documental research] e pesquisa bibliográfica: [bibliographical research; documental research]. Nessa definição, o autor reforça que essas práticas de pesquisa se restringem à análise de documentos e orienta no sentido de que o pesquisador veja, também, as estratégias de coleta de dados.

Nessas indicações, o autor apresenta, na citação a seguir, uma explicação para a coleta de dados na pesquisa bibliográfica, detalhando que,

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental) (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz que a pesquisa possui estratégia de campo (APPOLINÁRIO 2009, p. 85).

Comentando a metodologia de pesquisa nas Ciências Sociais, Antonio Joaquim Severino (2000) ressalta a importância da técnica da documentação temática como forma de estudo que se constitui pela capacidade de reflexão no interior de determinada área do conhecimento e que exige o domínio de uma série de informações.

Nesse comentário, Severino (2000, p. 82) completa suas orientações, apresentando a técnica da documentação temática e compara a prática da reflexão sobre a documentação ao ato de filosofar. A respeito da técnica de documentação temática, Severino (2000, p. 82) indica que

A documentação temática visa coletar elementos relevantes para o estudo em geral ou para a realização de um trabalho em particular, sempre dentro de determinada área. Na documentação temática, esses elementos são determinados em função da própria estrutura do conteúdo da área estudada ou do trabalho em realização. Tal documentação é feita, portanto, seguindo-se um plano sistemático, constituído pelos temas e subtemas da área ou do trabalho em questão. A esses temas e subtemas correspondem os títulos e subtítulos que encabeçam as fichas, e formam um conjunto geral de fichas ou fichário. Os elementos a serem transcritos nas fichas de documentação temática não são tirados apenas das leituras particulares, mas também das aulas, das conferências e dos seminários. As ideias pessoais importantes para qualquer projeto futuro também devem ser transcritas nas fichas, para não se perderem com o passar do tempo.

Reconhecendo as orientações de Severino (2000) e de Tozoni-Reis (2010) sobre a técnica da documentação, ressaltamos, ainda, o alerta de Menga Ludke e Marli André (1986, p. 38) sobre a pouca presença da prática da documentação nas pesquisas realizadas em Ciências Sociais e na área do conhecimento em educação: “a documentação é uma metodologia ainda pouco explorada não só na área da educação, como em outras áreas das Ciências Sociais”. Esse alerta é reforçado pela importância da reunião e da análise da documentação no desenvolvimento das pesquisas qualitativas. Nesse sentido, as autoras Menga Ludke e Marli André (1986, 38) destacam a importância da análise documental, nos seguintes termos: “a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Especificamente sobre o trabalho de coleta e organização dos dados, Ludke e André (1986 p. 42) afirmam que, “nesse processo de organizar os dados, o pesquisador deve fazer diversas leituras e releituras, ir e voltar no texto inúmeras vezes a fim de reexaminá-lo para identificar temas e temáticas mais frequentes”. Para as autoras, “esse processo, essencialmente indutivo vai culminar na construção de categorias ou tipologias”. Considerando as orientações de Ludke e André (1986) a respeito dos procedimentos para a construção de categorias de análises na pesquisa bibliográfica e documental – várias leituras e

inúmeras voltas aos textos – identificamos os descritores para a seleção do material empírico. Nesse trabalho de manuseio, leitura e releitura, isto é, no desenvolvimento do trabalho teórico e empírico, os descritores foram sendo assinalados.

Sinalizando que a construção de categorias é resultado de um trabalho teórico-conceitual, consideramos importante compreender que as categorias refletem os propósitos da pesquisa e também que é necessário destacar os esclarecimentos de Ludke e André (1986, p. 43) acerca dessa prática compreensiva na seguinte afirmação:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados.

Desenvolvendo um debate acerca da legitimidade da pesquisa documental nas abordagens qualitativas, Godoy (1995) indica que, como a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques e que, nesses novos enfoques, encontra-se a pesquisa documental, representando uma forma de pesquisar que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas principalmente porque, para a referida autora, “os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial” (GODOY, 1995, p. 21).

Ainda na direção dos estudos acerca da pesquisa bibliográfica-documental, vale pontuar as orientações de Maria Cecília Gonzaga Ferreira e Rosaly Favero Krzyzanowsk (2003), quando afirmam que os descritores são termos indicativos dos conteúdos dos artigos e devem ser escolhidos sempre que possível, utilizando-se de vocabulários controlados porque são muito importantes para a indexação correta dos artigos em base de dados para futura busca dos assuntos.

Corroborando essas concepções, Godoy (1995, p. 23) enfatiza que

Os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob

investigação. A pesquisa documental é também apropriada quando queremos estudar longos períodos de tempo, buscando identificar uma ou mais tendências nos comportamentos e temáticas a serem examinados.

4.4 A pesquisa em periódicos: os periódicos científicos em um breve contexto histórico

Apresentando considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros, Maria Helena Freitas (2006, p. 54) registra que “os periódicos foram, desde seus primórdios, importantes canais de publicação de notícias científicas. No século XIX, expandiram-se e especializaram-se vindo a realizar importantes funções no mundo da ciência”.

A esse respeito, Moysés Kuhlmann Jr (2015) comenta que a contrapartida dos artigos são as revistas que os acolhem, portadoras de identidades institucionais, de linhas editoriais, de prestígio e classificações. Nos registros de Kuhlmann Jr (2015), a publicação de perfil científico teria sido inaugurada em 1665, com o *Journal des Sçavans*, na França, e as *Philosophical Transactions*, na Inglaterra. Desde então, imbricados com a produção do conhecimento, sempre estiveram envolvidos outros interesses.

No primeiro caso, havia injunções políticas, considerando a iniciativa de Colbert, ministro de Luís XIV, de atribuir a Denis de Sallo, sucedido pelo abade Gallois, a tarefa de, periodicamente, resenhar obras recém-publicadas (FEBVRE; MARTIN, 1992; SOLL, 2009). No segundo caso, existiam interesses pecuniários, já que Oldenburg, secretário da Royal Society, deteve os direitos editoriais da publicação (SPINAK; PACKER, 2015; BANKS, 2009). Outros periódicos se sucederam, como as holandesas *Nouvelles de la République des Lettres*, em 1664, a *Bibliothèque Universelle et Historique*, em 1686, e a *Histoire des ouvrages de Sçavans*, em 1687; ou o jesuíta *Journal de Trévoux*, em 1712.

Destacando essas características dos periódicos, Kuhlmann Jr (2015) aponta que, ao produzir informação sistematizada sobre os novos lançamentos para um público com alto potencial consumidor, esse gênero de publicação mostrava-se relevante para o interesse das editoras e o desenvolvimento do mercado editorial, constituindo um avanço em relação aos catálogos de livros que eram distribuídos nas tradicionais feiras (FEBVRE; MARTIN, 1992, p. 339-340).

Já no trabalho de Freitas (2006), identifica-se a afirmação de que, antes do surgimento dos periódicos científicos, desde a invenção da imprensa até o século XVII, as notícias sobre a ciência, as técnicas variadas e as invenções eram veiculadas em folhetins, em volantes e em jornais cotidianos e, sobre isso, Freitas (2006) acrescenta que, até àquela época, o conhecimento mais especializado era comunicado por correspondências realizadas entre os

cientistas ou enviadas às agremiações científicas. Nesse contexto, Freitas (2006, p. 54) explica que “essas correspondências deram origem, no século XVII, às atuais correspondências científicas que são veiculadas entre os estudiosos, voltadas para sujeitos específicos e alcançam um público mais amplo de pesquisadores”.

Trazendo mais explicações acerca desse surgimento histórico, Freitas (2000, p. 55) reforça que o periodismo surge no Brasil, no século XIX, quando são afrouxadas as amarras da política colonial portuguesa, com a inédita e instantânea transformação brasileira de colônia à sede da Corte, em 1808 e que, embora as condições, artificialmente criadas, tivessem o intuito de transplantar as instituições portuguesas para o Brasil, servindo às necessidades da corte portuguesa, acabaram por iniciar a institucionalização da cultura científica e por estimular os brasileiros a elaborar uma identidade nacional e a se organizar como nação.

Ainda fazendo referência ao citado momento histórico de surgimento dos periódicos científicos, Freitas (2006, p. 55) afirma que

Ao publicarem textos, os estudiosos registram o conhecimento (oficial e público), legitimam disciplinas e campos de estudos, veiculam a comunicação entre os cientistas e propiciam ao cientista o reconhecimento público pela prioridade da teoria ou da descoberta. Além de fonte privilegiada da história da ciência, o periódico científico pode ser considerado um espaço institucional da ciência, pois se insere dentro do universo das realizações e comunicação das atividades científicas.

A afirmação da autora encontra-se relacionada ao seu trabalho de análise dos periódicos da área de ciências publicados no Brasil no início do século XIX, fundamentado no entendimento de que os periódicos representam um dos pilares da institucionalização da ciência no país. Nesse entendimento, a autora analisa e avalia os seguintes periódicos: o *Patriota, Jornal Litterario, Politico, Mercantil &c. do Rio de Janeiro*, primeiro periódico dedicado às ciências e às artes no país, publicado de 1813 a 1814; os *Annaes Fluminenses de Sciencias, Artes e Litteratura*, publicados por *Huma Sociedade Philo-Technica* no Rio de Janeiro (1822) e o *Jornal Scientifico, Economico e Literario* (1826) que, nos registros da autora, foram os principais comunicadores das artes e das ciências no Brasil até a década de 1830.

Por fim, consideramos pertinente enfatizar essa importância dos periódicos para a pesquisa no campo da EJA, acessando os estudos de Abel L. Packer (2011) que, exaltando a importância dos periódicos nas pesquisas científicas através do artigo: “Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional”, afirma:

Os periódicos científicos brasileiros publicam a partir de 2009 mais de um terço da produção científica do Brasil segundo os índices bibliográficos *Web of Sciences (WoS)* e *Scopus*, que são referência internacional para a medida da produção científica dos países. Ao alcançar esse marco, contribuíram decisivamente para que o Brasil viesse a ocupar a 13ª posição no *ranking* internacional de produção científica medido pelo número de artigos publicados. Ao mesmo tempo, a coleção de periódicos brasileiros publicados e indexados *online* em acesso aberto na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* atendeu, em 2010, uma média mensal de 10,6 milhões de *downloads* de artigos. (PACKER 2011, p. 29).

4.5 Importância dos periódicos na pesquisa científica

Empreendendo leituras mais detalhadas e estudos mais aprofundados nos artigos acima referenciados, infere-se que as publicações em periódicos científicos têm se configurado em práticas relevantes que favorecem na melhoria do acesso e da divulgação científica de resultados de trabalhos de pesquisas realizadas não só na área da *EJA* e da educação, mas também no campo das ciências de forma geral. A facilidade de acesso eletrônico a esses periódicos possibilita a rapidez da divulgação de resultados de pesquisas, bem como a melhoria e disponibilidade de acesso a esses documentos por parte de pesquisadores, cientistas, leitores e estudantes não só no Brasil, mas também no mundo.

A respeito do surgimento dos periódicos eletrônicos, Kátia Carvalho (2011) indica que a década de 90 do século passado marcou essa significativa mudança porque foi nessa década que o interesse dos pesquisadores saía do texto impresso para o eletrônico. Relatando que o primeiro periódico eletrônico, o *Postmodern Culture* foi publicado em 1990 pela John Hopkins University, os registros da autora indicam ainda que, no Brasil, esse fato ocorreu em 1998 com a publicação do *The Journal of Venomous Animals and Toxins*, revista multidisciplinar.

Nesse entendimento, ressalta-se que os periódicos se configuram como elo de comunicação científica de grande importância entre pesquisadores, professores e estudantes, sendo considerados veículos importantes, que fomentam o exercício de construção de novos conhecimentos, que favorecem para a melhoria de práticas educativas e de formação de professores-pesquisadores que, em trajetória de formação continuada e de *aprendizagem ao longo da vida*, buscam estudar e se influenciar por esses estudos e pesquisas registradas nesses acervos bibliográficos em formato de artigos impressos e eletrônicos.

Discutindo a temática da avaliação de periódicos, em um artigo intitulado “Diretrizes para avaliação de periódicos científicos e técnicos brasileiros”, Gilda Maria Braga e Cecília Alves Oberhofer (1982), ao traçarem diretrizes para a avaliação de periódicos brasileiros, agruparam os periódicos em três categorias: científicos, técnicos e de divulgação.

Nesse agrupamento, as autoras indicam que o ideal na seleção dos títulos a serem incorporados nos trabalhos de pesquisa é que o pesquisador procure seguir essa categorização, eliminando qualquer publicação de estilo popular, ou seja, eliminando aquela publicação cujo conteúdo veiculado não desperte interesse na comunidade acadêmica.

Também avaliando periódicos científicos e seus critérios de qualidade, Ferreira e Krzyzanowsk (2003) registram suas concepções acerca dos critérios de qualidade nas publicações de artigos científicos em periódicos afirmando que

O cuidado do pesquisador na escolha dos periódicos a serem analisados deve ser permeado pelas observações da regularidade das publicações, da distribuição da revista, da normalização dos artigos científicos, pelos problemas ligados à avaliação de conteúdo e ao corpo editorial entre outros. (FERREIRA; KRZYZANOWSK (2003, p. 43)

A esse respeito, as pesquisadoras acima citadas indicam, nas considerações acerca das análises feitas em diferentes periódicos, que todos os estudos realizados refletiram praticamente a mesma preocupação com a qualidade das informações veiculadas através dos periódicos. Segundo Ferreira e Krzyzanowsk (2003, p. 47), “vários pontos em comum foram constatados nessas avaliações” e, citando um desses exemplos, registram a constatação de que “os parâmetros que mensuraram os periódicos e lhes deram uma classificação, são e estão apresentados basicamente relacionados com os aspectos de conteúdo e normalização”. (FERREIRA; KRZYZANOWSK 2003, p.47).

Diante das indicações das autoras, entende-se que catalogar e reunir títulos de periódicos eletrônicos que se encontram publicados na *Internet* e também impressos, devem ser práticas rotineiras dos pesquisadores a fim de arquivá-los para uso próprio e até para compartilhar com outros pesquisadores e estudiosos. Segundo as proposições das autoras, “essas devem ser uma das inúmeras práticas dos pesquisadores que estão se inserindo no sistema de informação institucionalizado para o livre acesso ao conhecimento científico”. (FERREIRA; KRZYZANOWSK 2003, p.47).

Mediante essas orientações, pode-se afirmar que o ganho na melhoria dos estudos, principalmente no que se relaciona às pesquisas em educação, passa a ser de todos, da comunidade acadêmica e dos serviços de informação por constituírem-se mais uma fonte de busca, consulta, estudos e divulgação de textos/artigos científicos. Nessa direção, entende-se também ser importante executar essas práticas, atentando para o histórico desses periódicos, para os critérios utilizados na análise e avaliação dos artigos, para o rigor das pesquisas publicadas, para a confiabilidade e veracidade dos dados registrados, bem como para a credibilidade científica desses periódicos.

4.6 O periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

Em apontamentos a respeito do tema divulgação científica, em um artigo intitulado “Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do Em Aberto”, Osmar Fávero (2012) enfatiza que, no contexto da informação educacional no início dos anos de 1980, contava-se com a presença histórica da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* criada em 1944 e mantida ao longo desses anos, mesmo na crise sofrida pelo Inep na década de 1970.

Aprofundando esses apontamentos, Fávero (2012, p. 20-22) afirma que:

A discussão sobre a produção da pesquisa em educação, a rigor, foi inaugurada pelo estudo pioneiro de Aparecida Joly Gouveia, “A pesquisa educacional no Brasil”, publicada simultaneamente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (n. 122, abr./jun. 1971), e no primeiro número dos *Cadernos de Pesquisa* (jul. 1971). Foi localizado apenas um texto anterior sobre o assunto, “Uma política para a pesquisa educacional” Em Aberto, de Jayme Abreu, também publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (n. 115, jul./set. 1969). [...] Durante a década de 1980 é muito forte a discussão sobre a natureza e a “cientificidade” da pesquisa em educação. Foram realizados vários seminários sobre a temática e vários artigos foram publicados, sobretudo na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e nos *Cadernos de Pesquisa*. O próprio Em Aberto dedicou o número 31 (ago./set. 1986) à “Pesquisa educacional no Brasil”.

Reforçando os dados históricos apresentados por Fávero (2012) acerca da *RBEP* desde sua inauguração e pontuando a década de 80 do século XX como período de discussão acerca da pesquisa educacional no Brasil, José Carlos Rothen (2005) lembra que o periódico *RBEP* teve suas edições suspensas entre os anos de 1980 e 1983 e acrescenta que, depois dessa interrupção, suas publicações passaram a ter um número maior de edições a partir de 1985.

Os dados apresentados pelos autores corroboram o número de artigos sobre a *EJA*, que aparecem publicados no periódico *RBEP* a partir de 1985, período em que os primeiros aparecem e, depois, vão sendo acrescentados ano a ano até 2016.

Ainda relacionando os estudos históricos de Rothen (2005, p. 214) sobre o periódico *RBEP* com o recorte temporal desta pesquisa, consideramos importante indicar que o autor chama o período de 1980 a 1995 de “tempos da comunidade acadêmica” porque, segundo Rothen (2005), naquele tempo, houve a aproximação da comunidade acadêmica com o Inep e entendemos relevante reconhecer que a década de 80 do século passado foi um marco porque não coincidiu com o início do mandato de nenhum dos seus diretores. No artigo, Rothen (2005, p. 214) ressalta que, naquele tempo, “houve por um lado a aproximação da comunidade acadêmica com o Inep, e, por outro, a ligação dos novos diretores com essa comunidade”.

Ainda nesses registros, o autor informa que, no ano 1983, a *Revista* é relançada com o objetivo de (re)estabelecer o diálogo com a comunidade acadêmica. Durante o governo de José Sarney, de 15 de março de 1985 a 15 de março de 1990, a *RBEP* deixa de ser um periódico que tinha íntima relação com o Inep porque, naquele momento, o Inep volta a ter o papel de assessoramento do Ministério da Educação e o periódico *RBEP* continua próximo à comunidade acadêmica, não mais como um canal de diálogo, mas como um instrumento de monólogo.

Assim, estudando de forma mais aprofundada essa trajetória histórica no contexto do período recortado, é importante registrar que, em abril de 1983, Lena Castelo Branco Ferreira Costa, professora da Universidade Federal de Goiás e Conselheira do então, Conselho Federal de Educação (CFE), assume o Inep e relança o periódico *RBEP* com nova estrutura.

A esse respeito, Rothen (2005, p. 215) afirma:

A partir do número 147, maio/agosto de 1983, é demonstrado na *Revista* o interesse pela efetiva colaboração da comunidade, ao apresentar, como o fazem outras revistas acadêmicas, as normas de publicação e a existência de consultores para avaliar os artigos recebidos. A partir desse momento, publica colaborações, em vez de artigos solicitados. Outro indicador dessa aproximação é o fato de o comitê editorial da *RBEP* contar com figuras da comunidade acadêmica, funcionários de carreira do Inep e pessoas historicamente ligadas ao Inep. [...] Em uma vista panorâmica pelos números que seguem do 147, maio/agosto de 1983, ao 198, maio/agosto de 2000 – encontra-se farta distribuição de artigos de autores ligados à comunidade acadêmica. Essa aproximação é reforçada nos artigos que avaliam a história da revista e do Inep. Na edição comemorativa dos 150 números da *RBEP*, em 1984, a grande maioria dos artigos é de autores vinculados à Universidade. [...] Em 1985, Vanilda Paiva, ao assumir o Inep, na Nova República, promove um seminário convidando funcionários de carreira do Instituto e várias pessoas ligadas à comunidade acadêmica para avaliar e propor a linha de atuação para o Inep. Nas diversas falas reproduzidas na *RBEP*, transparece que a função do Instituto estaria baseada no tripé pesquisa/documentação/disseminação da informação.

Mediante a compreensão do citado movimento histórico, identifica-se nos registros de Rothen (2005) que, no início do governo Collor, de 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992, o Inep quase foi extinto e periódico *RBEP*, que sempre foi sensível às crises do Instituto, registra novamente os descompassos por que ele passou, pois, durante o governo Collor, foi publicado apenas o volume 71, correspondente a 1990, tendo sido os seus três números, 167, 168 e 169 encadernados juntos e contendo sumários independentes.

Segundo Rothen (2005, p. 218),

Nessa nova fase, a periodicidade da *Revista* continua irregular: em 1999 são publicados dois números; em 2000, apenas um; em 2001, dois; e em 2002, também dois. Este fato sugere que a *RBEP* não é compreendida como um instrumento do Instituto para o exercício de uma liderança intelectual das reformas educacionais, como foi desde o seu lançamento em 1944, até o ano de 1971. A postura da nova

linha editorial da *Revista* é coerente com a postura assumida pelo Instituto de ser uma agência de avaliação do Ministério da Educação.

Concluindo esses rastros históricos da *RBEP*, Rothen (2005) faz uma síntese das reformulações sofridas pelo Inep e, conseqüentemente, pelo periódico *RBEP* a partir das mudanças de seus dirigentes no contexto das mudanças de governo do Brasil com a eleição de diferentes presidentes e, especialmente, a partir do início da década de 1980, quando o Inep aproxima-se da comunidade acadêmica, tanto por contar com dirigentes pertencentes a essa comunidade como pelo fato de transformar-se em uma agência financiadora de pesquisas, mesmo com poucos recursos.

Também analisando a questão do Inep e do seu periódico, Demerval Saviani (2012, p. 310), no artigo “O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a *RBEP*”, no referido período histórico, afirma que:

Com esse encaminhamento, a *RBEP* refletiu, na década de 1980, a ebulição que caracterizou a educação brasileira, mas ao mesmo tempo, também foi vítima da instabilidade que caracterizou esse período de transição entre a ditadura militar e o restabelecimento da democracia no País; assim, foi suspensa a sua publicação entre abril de 1980 e abril de 1983. Entretanto, a nova gestão do Inep, encabeçada por Lena Castelo Branco Ferreira Costa, que se iniciou em abril de 1983, relançou a Revista, que logrou manter em dia sua periodização quadrimestral até 1991, mesmo com a ameaça de extinção do Inep durante o governo Collor (15/31990-02/10/1992). A partir de 1992 voltou a atrasar sua periodicidade, só regularizou em 2016.

Diante das citadas interrupções sofridas pelo periódico *RBEP*, na época da crise política, Rothen (2005) retrata a pouca importância dada ao periódico pelo Instituto, afirmando que essa se torna notória com os constantes atrasos e irregularidades na sua publicação. Nas concepções do autor, os tempos de agência de avaliação instauram-se na segunda metade da década de 1990, quando o Inep é novamente reestruturado com a finalidade de tornar-se o órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pela avaliação do sistema de ensino superior além de manter a sua tradicional atividade de disseminar a informação das pesquisas educacionais. Nessa perspectiva, o periódico *RBEP*, no ano de 1999, é novamente reestruturado visando assumir o papel de discutir com a comunidade acadêmica as questões relacionadas às políticas educacionais implantadas pelo Instituto, bem como a avaliação do ensino superior.

Nessa trajetória histórica, Rothen (2005, p. 220) conclui a sua análise sobre o periódico *RBEP*, publicada no artigo “O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da *RBEP*” com a seguinte afirmação:

A história da *RBEP* e da sua linha editorial até o início da década de 1980 se confunde com a história do Inep. Ela, aos poucos, deixa de ser um órgão (periódico)

que reflete o movimento interno do Instituto, tanto que a legislação que o reformulou no governo Sarney e a que o reformulou no governo Fernando Henrique Cardoso não são publicadas na *Revista*. É possível que a nova fase de revitalização da *Revista*, que se inicia em 2003, consiga estabelecer o diálogo com a comunidade acadêmica e volte a refletir o movimento interno do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Os registros de Rothen (2005) nos indicam ainda que o periódico *RBEP* foi criado em 1944, portanto, completa 75 anos de existência em 2019 e que, em seu percurso histórico, apresenta quatro momentos: primeiro (1944-1964), que enfoca o nascimento, a natureza e a consolidação do periódico; segundo (1964-1979), que registra a forte presença do Estado na definição das políticas educacionais, com destaque para a reforma educacional orquestrada pelo governo militar-autoritário; terceiro (1980-1995), que destaca a presença marcante da sociedade civil quando essa se redemocratizava e quando a produção intelectual tinha origem especialmente nos programas de pós-graduação em educação, que, à época, se consolidavam e a partir de (2003) quando se inicia sua nova fase de revitalização.

Assim, os dados acima confirmam a resistência e a potencialidade do periódico escolhido para ser fonte de pesquisa neste estudo. Reforçando essa justificativa, é oportuno registrar que a *RBEP* se encontra classificada, pelo Sistema *Qualis* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*Capes*) com o conceito A1 nacional e que vem alcançando, desde sua criação, o objetivo proposto de divulgação das pesquisas do Inep e das pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação, bem como a consolidação de sua dimensão política no serviço do governo brasileiro via MEC.

Também reforçando as potencialidades do periódico *RBEP*, Maria Isabel da Cunha (2012, p. 390-391) afirma que a *RBEP* “tem uma abrangência eclética, guardada a sua identidade com os temas ligados com o campo da educação. Com isso, quer-se frisar que não se trata de um periódico temático, e sim de um veículo aberto a todas as vertentes investigativas e reflexivas do campo educativo”.

Registros sobre essas contribuições encontram-se na primeira página do periódico *RBEP* de número 117, referente ao trimestre de janeiro a março de 1970, onde as finalidades do periódico são apresentadas da seguinte forma:

RBEP, órgão de estudos e pesquisas do MEC é publicada sob a responsabilidade do Inep, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País, e refletir o pensamento do seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quando possível, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1970, p. 1).

Assim, mediante os estudos acima referenciados, o periódico *RBEP* foi criado pelo Inep e vinculado ao Estado Nacional Brasileiro, tendo como função principal ser porta-voz de ideias e ações de governos centrais do Brasil na área de educação. Caracteriza-se pela grande importância como publicação científica direcionada ao campo da educação e pelas participações/contribuições de pensadores/gestores que formularam e agiram na direção de promover políticas para a educação em âmbito nacional.

Diante desses registros históricos do Inep e do periódico *RBEP*, a escolha desse periódico como fonte de pesquisa para este estudo deu-se por se tratar de um periódico, que já vem sendo disponibilizado em formato impresso eletrônico desde julho de 1944, veiculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que vem assessorando o MEC em proximidade e intimidade com a comunidade acadêmica, discutindo e encaminhando os destinos da Educação no Brasil e, além disso, é na atualidade, um periódico quadrimestral em formato impresso e eletrônico cujo conteúdo aborda artigos inéditos relacionados às pesquisas na área de educação dentre outras e também por ser, desde sua criação, distribuída no Brasil e no exterior.

Portanto, nessa distribuição e desde a sua inauguração, órgãos diversos acessam o periódico. São eles: Bibliotecas, Secretarias de Educação, Departamentos de Educação e Diretorias de Ensino, Delegacias Estaduais de Ensino, Reitorias das Universidades, Faculdades de Filosofia, Institutos de Educação e Escolas Normais, Escolas Industriais, Centros de Estudos e Pesquisa, Jornais, Revistas e Instituições diversas, além de assinantes individuais.

A escolha desse periódico se justifica, também, por sua contribuição com a disseminação da pesquisa educacional, considerando sua longevidade, sua tiragem, sua circulação nacional, seu caráter geral, atingindo um grande público de leitores, do professor ao clínico, do especialista ao pesquisador iniciante e até ao mais renomado cientista e, assim, expressar, de uma forma mais integral, a produção em educação. Mesmo tendo sofrido algumas interrupções, segue publicando edições com reconhecida credibilidade e penetração no meio educacional não só da *EJA*, mas também de todas as áreas da educação em geral.

Também utilizando o periódico *RBEP* como fonte de pesquisa, Rothen (2005, p. 191) afirma que esse periódico “é fonte de pesquisa e objeto de estudo ao mesmo tempo”. Situando essa afirmação no contexto de sua pesquisa particular sobre o Inep e o periódico *RBEP*, Rothen (2005) defende:

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos é ao mesmo tempo fonte de pesquisa e objeto de estudo: é fonte por fornecer os artigos e documentos que serão estudados

[...]; é objeto por ser um dos instrumentos utilizados pelos escolanovistas para instaurar a sua hegemonia política e intelectual no campo educacional. (ROTHEN, 2005, p. 191).

Por fim, partindo dos citados registros históricos e dos destaques das potencialidades do periódico *RBEP* registrados pelos autores e fontes acima referenciados, elegemos esse periódico como fonte de pesquisa.

4.7 Etapas da pesquisa procedimentos, levantamentos de dados, buscas, leituras, resumos e mapeamentos de artigos sobre a *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*

4.7.1 Primeiro e segundo levantamentos: Periódicos online e em diversificadas fontes impressas

Com o objetivo de descrever as etapas e os procedimentos do trabalho de pesquisa, optamos por um relato mais pontual, apresentando o percurso material da investigação.

Para iniciar os registros dessas etapas de pesquisa, vale pontuar que grande parte do nosso tempo foi dedicado ao levantamento de fontes de estudo empírico. Nesse tempo, o primeiro levantamento foi feito no dia 25 de setembro de 2015 em que, inserindo os descritores *Educação de adultos/Educação de Jovens e Adultos*, nos *links* das revistas *online*, sem definição do período para seleção, os textos iam sendo apresentados e, pelos títulos, os artigos iam sendo selecionados, organizados por data de publicação em uma pasta no computador para posterior leitura, estudo, resumo e mapeamento.

Objetivando identificar e compreender o nosso objeto de pesquisa nos documentos do acervo inicial pesquisado e analisado, optamos de forma aleatória e exploratória, por uma lista de 24 revistas *online* *Qualis* Capes A1, A2 e B1: *Avaliação* (UNICAMP); *Cadernos de Pesquisa* (FCH); *Ciência e Educação* (UNESP); *DADOS* (Rio de Janeiro); *Educação e Revista* (UFMG); *Educação e Pesquisa* (USP); *Educação e Realidade*; *Educação e Sociedade* *Educação em Revista*; *Ensaio* (fundação CESGRANRIO); *Estudos Sociológicos*; *Educação Temática Digital*; (ETD); *História, Ciência, Saúde Manguinhos*; *Proposições* (UNICAMP); *Psicologia: Reflexão e Crítica*; *Revista Brasileira de Ciências Sociais*; *Revista Brasileira de Educação* (Anped); *Revista Brasileira de História*; *Revista da ABRALIN*; *Revista de Estudos da Linguagem*; *Revista de Historia* (USP); *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*; *Revista Lusófona de Educação*; *Teresa* (USP), e *Varia História* (UFMG). A partir da definição dos 24 periódicos, foi feito o levantamento dos artigos, fazendo buscas em trabalhos

publicados a respeito da *EJA* a fim de identificar ideias que viabilizassem a construção do nosso objeto de pesquisa.

Ainda nessa trajetória exploratória e, considerando a necessidade de definir outros descritores que possibilitassem ampliar a compreensão da temática escolhida, retornamos aos periódicos já pesquisados, dando continuidade a um segundo levantamento, ainda de forma aleatória e exploratória, de 10 periódicos *online Capes Qualis* num total de 66 artigos.

Essa busca inicial ajudou-nos na escrita do segundo e do terceiro capítulos da pesquisa. Com base na análise dos artigos identificados, inicialmente, e do consolidado debate sobre a *EJA*, registramos que o termo *Educação de Adultos (EDA)* é um termo em transição, que sofre mudanças, passando de *Educação de Adultos (EDA)* para *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, mudanças essas proporcionadas pelos diferentes contextos históricos, políticos e educacionais presentes na realidade brasileira, no período de 1944 até 2016. Assim, a respeito da referida mudança, destacamos, no capítulo três, que essa se deu mediante a inclusão do jovem nas proposições filosóficas e políticas da referida prática educativa.

Nessa compreensão, a partir das buscas realizadas na primeira e segunda etapas da pesquisa, registradas nos capítulos 2 e 3, fizemos um levantamento das temáticas após a leitura e análise dos artigos mapeados e identificamos que, além da já mencionada transição do termo *EJA*, desde sua origem como *Educação de Adultos (EDA)*, em 1944, a partir dos artigos de Lourenço Filho publicados no periódico *RBEP*, em 1944/47, aparece, com muita frequência, nesses registros durante o período de 1985, processo de redemocratização da sociedade brasileira até 2016, a preocupação dos pesquisadores da *EJA* direcionada para estudos da evasão/permanência, formação de professores, migração, relações de gênero etc. Nesse contexto, foram identificadas também inquietações e questionamentos sobre as problemáticas de *assistência, suplência, supletivo, mobral, direito à educação/alfabetização, educação permanente, educação popular e aprender por toda vida*.

4.7.2 Terceira etapa: pesquisa no periódico RBEP

Após o término da segunda etapa de buscas e estudos dos artigos já selecionados, consideramos pertinente buscar os descritores listados somente nos números disponíveis *online* do periódico *RBEP* de 1980 até 2016 a fim de fazer um estudo mais detalhado das concepções, argumentos e aportes teórico-metodológicos registrados pelos pesquisadores da *EJA* veiculados nos artigos publicados nesse periódico.

Procedendo à pesquisa nessa etapa, iniciamos essa terceira busca, consultando o arquivo do GP *Episteme* que elaborou um catálogo que enumera artigos do periódico publicados na sessão sobre resultados de pesquisa chamada “Ideias e Debates” posteriormente chamada “Estudos e Debates” e, por fim, apenas “Estudos” nomenclatura, que, ainda, permanece. O referido catálogo tem índice de 1.351 artigos publicados nos números do periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* de 1944 até agosto de 2014, onde fizemos, inicialmente, um mapeamento dos volumes e números que tinham, em seus sumários, os descritores: *Alfabetização de Jovens e Adultos, Suplência e Supletivo, Educação Popular, Educação Permanente, Educação Continuada, Direito à Educação e Aprender ao Longo da Vida.*

Depois desse mapeamento, foram lidos os resumos de todos os artigos disponíveis *online*. Os artigos que não tinham resumos foram lidos na íntegra. Assim, todos os artigos que, em seus títulos ou subtítulos, continham os descritores listados, foram selecionados para análise. Do acervo completo, 36 foram identificados, mapeados, lidos e resumidos. Esses encontram-se apresentados como estudo empírico no apêndice deste trabalho de tese, juntamente com mais 10 artigos impressos que foram encontrados no acervo do periódico *RBEP*, da biblioteca do décimo segundo andar da UERJ.

Então, após o mapeamento e resumo desses 36 artigos disponíveis *online*, e uma busca na biblioteca física da Faculdade de Educação da Uerj, foram encontrados mais 07 artigos com os descritores: *Alfabetização de Adultos, Pesquisa em Educação de Adultos, Educação de Adultos e Educação Permanente, Ensino Supletivo e MOBREAL*, todos publicados nas décadas de 70, 80 e 90, do século XX. Esses sete artigos foram lidos, mapeados, resumidos e incluídos no apêndice deste trabalho de tese.

4.7.3 Contribuições teórico-metodológicas iniciais do campo teórico do marxismo para o trabalho investigativo

Buscando exercitar a construção inicial do quadro teórico-metodológico, buscamos aprofundar compreensões a respeito da pesquisa no campo teórico do marxismo e, partindo dessa perspectiva, encontramos, nos registros de Karl Marx (1983, p. 20), a seguinte orientação:

A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real. Caso se consiga isso, e

espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção, *a priori*.

No esforço de iniciar a pesquisa, primando pelas considerações teóricas desse aporte, buscamos, nos estudos de Miriam Limoeiro Cardoso (1976), explicações sobre as relações entre realidade e conhecimento científico e sobre a distinção entre objeto real e objeto teórico.

Nessa proposição, consideramos necessário o registro de Cardoso (1976, p. 64-65), quando afirma: “no fundo, é a realidade que importa”. A afirmação da autora diz respeito à sua compreensão dos estudos marxistas e, dentre eles, da obra *Introdução à Crítica da Economia Política*, publicada por Karl Marx, em 1857, entre outras, na qual a autora se fundamenta para explicar e aprofundar a concepção de que há, no movimento metodológico de pesquisa, uma distinção entre o objeto real e o objeto científico.

Explicando essa distinção, Cardoso (1976, p. 65) afirma que “a realidade fornece elementos que os sentidos possam captar”. Dessa forma, entendemos que, mesmo sabendo que a realidade afeta os sentidos, as percepções, os sentimentos e as emoções do pesquisador, isso não significa dizer que sua prática de pesquisa deve se pautar em uma simples leitura de dados. Ao contrário, a pesquisa exige, do cientista, organização ativa, decisões, pré-inferências e esquematismos das ações ou das operações, principalmente porque para Cardoso (1979, p. 48) “a realidade além de existir, afetar indivíduos e grupos, é complexa”.

Assim, procurando compreender as premissas de Cardoso (1976, 1979) acerca dessa distinção no contexto da complexidade social, entendemos que, como a realidade é complexa e determinada pelos fatos sociais, ela exige do pesquisador que ele busque a apreensão de suas determinações, valendo-se da compreensão da relação de sujeito e objeto para ter como resultado o conhecimento científico sobre o objeto de sua preocupação, mediante o aporte teórico que lhe possibilitou o alcance desse conhecimento.

Para aprofundar essa compreensão, consideramos a análise de Rosa Maria Corrêa das Neves e Siomara Borba (2015, p. 435) quando sublinham as posições de Miriam Limoeiro Cardoso sobre conhecimento científico e realidade e suas consequências metodológicas na produção do conhecimento científico. Para Cardoso (1976, p. 65),

Para Cardoso (1976, p. 65), o conhecimento científico é um processo resultante do sujeito que busca o conhecimento da realidade, ação que coloca em relação dois elementos - “o sujeito e o objeto: o conhecimento é resultado da relação entre um sujeito que se empenha em conhecer e o objeto de sua preocupação”. Em uma de suas afirmações sobre essa relação - “a realidade ela mesma se torna objeto como termo da relação, uma coisa pensada” (CARDOSO, 1976, p. 65) -, afirma-se como tese epistemológica que a realidade, coisa pensada, é o objeto da relação, aquilo que o sujeito busca conhecer. Usando os termos da autora, esta tese impõe que, ao fim do processo de conhecimento, o sujeito pode chegar a mudar seus pensamentos

sobre “a coisa pensada”, o que não significa mudar “a coisa”, a realidade propriamente dita.

A afirmação acima encontra-se relacionada às concepções construídas pelas autoras sobre “A primazia do real na construção do conhecimento científico e primazia da teorização na construção de pesquisas científicas: contribuições metodológicas a partir de Miriam Limoeiro Cardoso” (2015), em que registram que, para pensar o processo de construção do conhecimento de uma perspectiva propriamente científica, o objeto, que se torna objeto de conhecimento, não é o real em si mesmo, não é o real na sua experiência nem em sua apreensão imediata, mas na sua condição de real já pensado, já conhecido, na sua condição de conhecimento. Nesse sentido, para que o real se torne objeto de conhecimento, é necessário que seja objeto construído teoricamente.

Neves e Borba (2015) entendem que o objeto teórico é uma construção e não a apreensão imediata da experiência e da realidade através das percepções particulares do sujeito que a investiga. Assim, por outro lado, a investigação/compreensão não termina no objeto teórico de que se partiu; termina em outro objeto, também teórico, outro conhecimento científico.

Ainda aprofundando esses estudos metodológicos no campo teórico do marxismo, consideramos, também, como orientações para o trabalho de apreensão teórica do real, as considerações de Karel Kosik (1976, p. 30) na seguinte afirmação:

Para que o pensamento possa mover-se do abstrato ao concreto tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediaticidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é o abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

5 EPISTEMOLOGIA, TEORIA E MÉTODO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: UM ESTUDO REFLEXIVO

Epistemologia significa, etimologicamente, discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). Apesar de parecer um termo antigo, sua criação é recente, pois surgiu a partir do século XIX no vocabulário filosófico. Essa dupla condição obriga que se compreenda como a epistemologia se situa a si mesma relativamente à filosofia das ciências e a outras disciplinas que lhe são mais ou menos afins. (JAPIASSU, 1992, p. 29).

O conceito de epistemologia enunciado por Hilton Japiassu (1992) nas linhas acima deste capítulo registra que, tradicionalmente, a epistemologia é considerada como uma disciplina especial no interior da filosofia e que eram os filósofos que faziam as pesquisas em epistemologia pois, nas concepções do autor, a epistemologia era para a ciência ou sobre a ciência, mas não era obra dos próprios cientistas.

Reforçando essa conceituação, Japiassu (1992) caracteriza a epistemologia como um discurso sobre o qual o discurso primeiro da ciência deveria ser refletido” (JAPIASSU, 1992, p. 24). Assim, para Japiassu (1992, p. 24), “o estatuto do discurso epistemológico, como duplo, é ambíguo: discurso sistemático que encontraria na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto. Seria um discurso dividido entre duas formas de discurso racional”.

Nicola Abbagnano (2003), ao registrar o verbete epistemologia em seu Dicionário de Filosofia e ao remeter o leitor ao termo teoria do conhecimento, explica que teoria do conhecimento em inglês denomina-se, em geral, como *epistemology*; já, em alguns casos, como *gnosiology*. Segundo Abbagnano (2003), na cultura francesa, acontece o contrário, pois, em regra, usa-se *gnoséologie* e, em casos específicos, *epistemologie*. Portanto, na tradição germânica, *gnoseologie*, raramente, é utilizada, sendo muito comum *erkenntnistheorie* e na experiência italiana destaca-se o uso de *teoria della conoscenza* e de *gnoseologie* e que, em escala muito reduzida, aparece *epistemologia*. (ABBAGNANO, 2003, p. 183).

Mediante esses registros, Abbagnano (2003) afirma que, embora se identifiquem nas publicações filosóficas todas essas terminologias, todos esses nomes têm o mesmo significado pois não indicam, como muitas vezes se crê ingenuamente, uma disciplina filosófica geral, como a lógica, a ética ou a estética, mas um modo de tratar um problema nascido no âmbito de determinada corrente filosófica, que é o idealismo.

Em estudos anteriores aos conceitos acima referenciados e também debatendo sobre as questões epistemológicas nas práticas de pesquisa a partir da temática, “Para o conhecimento dos objetos históricos: algumas questões metodológicas”, Miriam Limoeiro Cardoso (1979), fundamentada nas formulações sociológicas de Bourdieu, indica que, acerca da produção do

conhecimento científico de um objeto, entende-se que o objeto é uma realidade e parte de um mundo que é externo ao saber e à inteligência.

Partindo desse entendimento, Cardoso (1979) reforça que é importante notar que, mesmo o objeto estando demarcado no plano de existência do real, nem por isso o objeto do saber está definido. Nessa orientação, Cardoso (1979) destaca que a parte inicial da pesquisa deverá desincumbir-se da tarefa de construção do objeto, pois, para cumpri-la, deve dispor de dados de teorização.

Reforçando essa explicação, Cardoso (1979) reflete que, se, por um lado, o conhecimento histórico dispõe de dados da historiografia anterior e de teorizações específicas e de teorizações gerais, por outro lado, o conhecimento econômico dispõe de dados de teorizações específicas e de teorizações gerais para daí. poder conseguir produzir, adequadamente, o seu objeto do saber, baseando-se nesse vasto conhecimento histórico pertinente e acumulado até hoje.

As orientações, reflexões e análises apresentadas pela professora Miriam Limoeiro Cardoso (1979) encontram-se relacionadas a uma palestra ministrada e direcionada para pesquisadores responsáveis pelo projeto de investigação sobre a “história da agricultura brasileira” (SUPLANIBDF/FGV-1976) em que a autora trabalha, em detalhes explicativos, os conceitos que utiliza em suas pesquisas sobre as problemáticas sociais e econômicas brasileiras.

Propondo alertar os pesquisadores para levantar questões de cunho metodológico no contexto da prática da pesquisa científica e encaminhar reflexões em termos de algumas formas possíveis de resolvê-las, Cardoso (1979) indica, nessa proposição, que, para conseguir produzir adequadamente o seu objeto do saber, o pesquisador deve partir dos seguintes questionamentos: O que fazer com ele? Como?

Procurando refletir com os pesquisadores acerca de noções preliminares sobre possíveis respostas para esses questionamentos, Cardoso (1979) aponta que se trata de lidar intelectualmente com o objeto que se supõe existir na realidade concreta e, dando o exemplo do caso da “agricultura brasileira”, que é o objeto dos pesquisadores aos quais a professora se dirige, considera conveniente estudar a história do setor agrícola brasileiro e seu desenvolvimento principalmente porque “se faz necessário conhecer o passado para se interpretar o presente e se buscar soluções para o futuro” (CARDOSO 1979, p. 40).

Alertando para o fato de que, para a montagem e execução de um projeto como esse, sobre as questões da “agricultura brasileira”, não são poucos os problemas com os quais os

pesquisadores se deparam. Cardoso (1979) destaca que alguns desses problemas, como o de natureza metodológica, precisa de definição e de encaminhamento de solução.

Assim, proferindo reflexões sobre essas questões, Cardoso (1979) aponta que, no seu entendimento, o propósito inicial, para essa prática de pesquisa, é a construção de conceitos adequados à inteligibilidade da “agricultura brasileira”, (referida como concreto real) e que, se quisermos ser rigorosos, será necessário admitir que a “agricultura brasileira” já é um conceito, uma abstração, porque o concreto real é apenas cada cultivo, em cada lugar, em cada momento particular.

Assim, segundo Cardoso (1979), ao pensar sobre a “agricultura brasileira”, só se está pensando sobre a produção que deriva do tratamento da terra, unindo-a em torno a uma mesma “cultura” ou a culturas diferentes, no mesmo tempo, ou em tempos diferentes, coisa que, no entendimento da autora, é uma elaboração do pensamento e, como tal, um trabalho no plano do abstrato, o teórico.

Nessa direção, Cardoso (1979) reforça que, daí por diante, o trabalho continuará sendo teórico e o primeiro problema a enfrentar diz respeito a como se recorta, no teórico, esse objeto que se reporta à “agricultura brasileira”, ou à sua história e que, por isso, podemos desdobrá-lo em duas dimensões que são as seguintes:

- 1) Sob que condição se pode pretender a autonomia desse objeto para fins de seu entendimento, ou até que ponto é possível retraçar a história desse objeto (agricultura brasileira), ou ainda, o que significa isoladamente do próprio conjunto real que lhe dá forma e o que pode ser a sua história (de objeto parte isolado), a não ser o acompanhamento do seu desenrolar em termos puramente genéticos;
- 2) Como se pode conseguir que o recorte teórico desse objeto seja de fato objetivo, entendendo-se a objetividade como a adequação possível em vista dos dados e das teorizações, à realidade concreta, ao real existente no qual se vive.

Ainda detalhando essas dimensões acerca do objeto, no caso a “agricultura brasileira”, Cardoso (1979) aponta que a segunda dimensão é mais geral do que a primeira porque, segundo suas concepções, parece correto começar por ela, que, assim, aparece como a primeira grande questão, que é a seguinte: Como se pode produzir (teoricamente, abstratamente) a adequação entre o objeto do conhecimento, sob a forma do conceito de “agricultura brasileira” ou da sua história, e a realidade da agricultura no Brasil?

Partindo desse questionamento, Cardoso (1979) discute, com os pesquisadores, participantes do encontro de trabalho, propondo que as condições de objetividade numa

pesquisa como essa, faz-se necessário explicar o que admite como sendo a objetividade na pesquisa na produção do conhecimento científico.

Nessa discussão, Cardoso (1979) aponta que o senso comum postula que o conhecimento verdadeiro é totalmente adequado ao seu objeto e que, considerando esse objeto como a própria realidade que se quer conhecer, a posição de base do senso comum é de que os fatos “não mentem” e por isso, o conhecimento verdadeiro é aquele que reproduz, fielmente, “os fatos”. Assim, nas concepções de Cardoso (1979), invoca-se a figura da testemunha para corrigir as possíveis falhas daquela reprodução e, havendo acordo entre os que viram, os que presenciaram e os que tiveram contato direto com o fato, pode-se acreditar na objetividade do que se afirma.

Ampliando essas orientações, Cardoso (1979) indica que a ciência empirista se propõe como produtora de conhecimento em continuidade com o senso comum, acrescentando-lhe sistematicidade, controle e rigor e que, discutindo as relações entre ciência e senso comum, os empiristas encontram dificuldades em conseguir distinguir um do outro.

Assim, acreditando que as informações contidas no senso comum, embora possam ser bastante acuradas dentro de certos limites, raramente, são acompanhadas de qualquer explicação de por que os fatos são como são e como se pretende, Cardoso (1979) esclarece que, mesmo quando o senso comum pretende fornecer explicações, essas “frequentemente não contêm testes críticos da sua relevância para os fatos” (CARDOSO 1979, p. 41)

Diante do exposto, Cardoso (1979), fazendo referência aos estudos de Nagel e Hegenberg (1965), ressalta que, seguindo esse raciocínio, conclui-se que: É o desejo por explicações que seja imediatamente sistemáticas e controláveis pela evidência factual, que gera a ciência e a organização e a classificação do conhecimento com base em princípios explicativos, que é a finalidade distintiva das ciências e que as demais diferenças sugeridas, são todas decorrências destas.

Detalhando essas concepções, Cardoso (1979) afirma que para o empirismo não há diferença qualitativa entre o conhecimento em geral e o conhecimento científico e acrescenta ainda que o conhecimento, qualquer conhecimento não formal, é obra do pensar, que se constitui a partir do sentir. Portanto, no dizer da autora, “todo conhecimento empírico tem sua origem primeira no sensível, para depois tornar-se racional” (CARDOSO 1979, p. 41).

Nessas formulações, Cardoso (1979) afirma que a instância decisiva da objetividade de um conhecimento assim produzido, não pode estar senão no momento preciso em que se “sente” o objeto, ou seja, no momento da percepção e também, que é a objetividade, que é aqui, novamente, a adequação ao fato percebido, que depende, fundamentalmente, da pureza

dessa percepção, ou antes, da crença na possibilidade dessa pureza, ainda que seja entendida como ideal limite. Nesse entendimento, para Cardoso (1979), o mais importante é que a percepção e, mais tarde, a razão que trabalha as percepções, mantenha a integridade do fato de que partiu.

Nessa compreensão, Cardoso (1979) formula o seguinte questionamento: Como avaliar a manutenção dessa integridade? Respondendo a esse questionamento, Cardoso (1979) afirma que, apelando para a confirmação através de novas observações pelo mesmo observador (repetição da experiência, uso da estatística, determinação da amostra) ou pela utilização de outros observadores do mesmo fenômeno ou de fenômenos semelhantes, quer-se, com isso, eliminar as interferências subjetivas, ainda que, para tal, se traga a decisão para a concordância entre os sujeitos.

Para Cardoso (1979), o privilégio concedido ao objeto, que é um privilégio de direito, deixa de exercer-se de fato quando o próprio objeto é reduzido à sensação (subjetiva) que ele supostamente desperta e quando a objetividade do que se afirma dele, passa a depender do acordo entre as subjetividades que o sentem/pensam. Portanto, segundo Cardoso (1979), nos domínios de uma ciência que se admite como ciência unicamente quando não segue simplesmente os conhecimentos próprios do senso comum e, sim, quando é capaz de romper com eles como condição de construção das verdades científicas, as questões se tornam mais complexas, mais difíceis de resolver, mas, por outro lado, parecem estar elas mesmas muito mais de acordo com os “fatos” do desenvolvimento científico e da ciência contemporânea e, além disso, parecem ser muito mais férteis e portanto promissoras quanto à produção de verdades objetivas.

Alertando os pesquisadores para essas reflexões, Cardoso (1979) ressalta ser importante colocar que o conhecimento científico não tem origem sensível e sim racional e que, por conta disso, a recomendação de que, na produção do conhecimento, o sujeito não deve interferir só se aplica, quando se entende que essa é uma interferência de natureza estritamente subjetiva. Não tem nenhum sentido quando se entende que o que se supõe é a sua interferência teórica.

Diante do exposto, Cardoso (1979) enfatiza que, no processo da produção do conhecimento científico, não se recomeça tudo a partir do zero em cada pesquisa, mas, antes, trabalha-se sobre conhecimentos já formulados em que o pesquisador se apoia, ainda que seja para negá-los. Nessa direção, Cardoso (1979) reforça que é possível avançar com o conhecimento científico justamente porque ele considera o conhecimento acumulado e que a teoria lhe é, pois, indispensável para lidar com os fatos, que, por sua vez, são fatos novos

porque a aproximação que se faz deles é orientada pelo que deles nos diz ou prediz o conhecimento que deles se tem no momento.

Detalhando essas reflexões, Cardoso (1979) enfatiza que a pesquisa científica busca algo e não qualquer coisa, que a pesquisa científica sabe o que está procurando, embora não saiba o que vai encontrar e esteja aberta para encontrar o que não esperava e que, mesmo para isso, é necessário esperar alguma coisa.

Nessas reflexões, Cardoso (1979) aponta que, na pesquisa científica contemporânea, parece indispensável distinguir entre espírito em aberto ou espírito de pesquisa e ignorância, pois o fato que se constrói sobre o fenômeno que se observa não é fruto primeiro da observação desarmada e nem se pretende calcado numa percepção pura, de que a própria pesquisa experimental já desmentiu a possibilidade. Assim, Para Cardoso (1979), numa pesquisa científica, não se trabalha com “dados”. É preciso inclusive prestar atenção ao sentido do termo, que deriva de “dar”. Os fatos da pesquisa científica, não meramente exploratória, são sempre respostas a perguntas que o pesquisador faz, apoiado nas elaborações teóricas em que se baseia.

Ainda nessas reflexões, Cardoso (1979) aponta que, na pesquisa empírica, é para o real que o interesse se volta, o real é a finalidade principal, o que se visa é o seu entendimento, a sua explicação, o que, certamente, terá consequências práticas ativas, sobre esse momento real.

Nessas concepções, Cardoso (1979) afirma que, no que diz respeito à pesquisa empírica, levanta a suposição de que é a necessidade de intervenção no real que determina o esforço da pesquisa, mas essa intervenção é deliberada e se quer consciente e consequente.

Diante disso, Cardoso (1979) ressalta que já ai, nessa intervenção, temos um limite, pela adoção de uma perspectiva em função da qual se vai ao real. Ou seja, o que se capta do real não é o real nele mesmo, ou inteiro, mas o real perceptível por aquela perspectiva. Independente o real é, para o conhecimento, como objeto de conhecimento, o real depende da relação precisa que se estabelece entre ele e o sujeito, relação essa que é o sujeito que propõe. Assim, nesse movimento reflexivo, para Cardoso (1979), é o sujeito, portanto, que assume o comando imediato do processo de dar inteligibilidade àquele.

Nessas formulações, Cardoso (1979) ressalta que não é sempre ou em qualquer momento que essa inteligibilidade é possível, o que não depende exclusiva nem prioritariamente do sujeito e, sim, do estado em que o objeto se encontra na realidade e, conseqüentemente, no conhecimento.

Para Cardoso (1979), Bachelard ensina que são os fenômenos mais ricos que “abrem os olhos do experimentador” para a pesquisa dos fenômenos incompletos, pois a própria marca de incompleto só se coloca quando se conhecem as características do que é completo. “Por exemplo, pode-se dizer que um átomo que possui vários elétrons é, em certos aspectos, mais simples do que um átomo que apenas possui um só, pois que a totalidade é mais orgânica numa organização mais complexa”. Nessa explicação, Cardoso (1979) acrescenta que, no campo do estudo dos objetos históricos, Marx afirma que “as abstrações mais gerais não se produzem senão onde existe o desenvolvimento”.

Partindo para a orientação de construção de conceitos que permitem à pesquisa caminhar na direção a uma objetivação, Cardoso (1979) explica que a formação do valor representativo necessário para a construção de um conceito não decorre, pura e simplesmente de uma sensação, mas apenas da repetição de sensações semelhantes, quando a uma mesma excitação corresponde a uma mesma reação da célula nervosa, pois, para a autora, é a célula nervosa que, repetidamente estimulada, vai se retificando de modo a receber cada vez melhor, as impressões do real porque a própria experiência celular se acumula.

Assim, segundo Cardoso (1979), quando se trata de conceitos verdadeiros, em que se tem a intenção de aprender com a experiência passada, assimilando-a, é dentro desse quadro de conhecimento assimilado que os novos conceitos se constroem. A conceituação é aí ativa, portanto, o julgamento antecede o conceito.

Seguindo com essas explicações, Cardoso (1979) orienta que os conceitos que conformam a pesquisa científica são deste tipo: eles não se produzem a partir do dado e sim em direção ao fato. Por isso é possível corrigir uma percepção falha e capacitar-se para melhor perceber. A percepção difere em função da formulação e da intenção de quem percebe. Quem sabe o que quer procurar e sabe mais a respeito daquilo que procura, seguramente procura melhor e, assim, observa melhor e percebe melhor. E o resultado é que os fatos que registram os “dados” – tenderão, desse modo, a ser mais adequados à realidade a que se dirigem, isto é, mais objetivos e na próxima experiência, poderão ser ainda mais.

Portanto, para Cardoso (1979), o conceito é, assim, capaz de aprender o seu objeto de uma maneira muito mais ampla e profunda e muito mais concreta no sentido de que reproduz o concreto real de uma forma mais integral, e daí mais objetiva do que uma noção que acredita na objetividade primeira e que fica presa à aparência imediata do fenômeno.

Também procurando compreender o conhecimento no contexto das pesquisas em Ciências Sociais, Carlos Benedito Martins (1990-1999) recorre às análises de Bourdieu para apontar que o esquema analítico elaborado por Bourdieu são estudos que fornecem, direta ou

indiretamente, elementos teóricos e conceituais para a análise dos diversos campos constitutivos da vida social entre os quais se inclui o educacional. Martins (1990) afirma que o projeto sociológico de Bourdieu representa a disposição de reatualização, de imprimir ao trabalho de pesquisa, uma conduta controlada por padrões científicos e que essa conduta controlada busca expressar-se numa disposição em produzir determinadas técnicas de rupturas contra o saber imediato.

Nos registros de Martins (1990), identifica-se que, em seu trabalho *Le Métier Sociologue*, Bourdieu assinala que: "a familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência uma vez que produz, continuamente, concepções provenientes da imaginação". Assim, nas reflexões de Martins (1990), o sociólogo jamais cessa de se opor à sociologia espontânea e, dessa forma, ele deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências enganadoras provenientes do saber imediato.

Martins (1990-1999) registra que, no que se relaciona às práticas de pesquisa em Ciências Sociais, Bourdieu apresenta a análise de dois caminhos aparentemente opostos entre o subjetivismo e objetivismo nas formulações de Bourdieu e ressalta que, de acordo com Bourdieu, torna-se necessário superar a oposição criada em torno da polêmica do subjetivismo e do objetivismo. Partindo desse apontamento, Martins (1999) reforça ainda que, nesse propósito, Bourdieu assinala que as aquisições que esta oposição produziu em termos de conhecimento, são indispensáveis a uma ciência do mundo social que, no entanto, não pode se reduzir nem a uma fenomenologia social e nem a uma física social. Por isso, segundo Martins (1999), reconhece-se que tais posturas possuem em comum o fato de constituírem modos de conhecimento que se opõem ao modo de conhecimento prático que informa a experiência ordinária do mundo social.

Detalhando essa proposição de Bourdieu, Martins (1999) indica que com o propósito de superar a polêmica entre o subjetivismo e o objetivismo, Bourdieu procura formular e desenvolver um outro modo de conhecimento que é por ele denominado de praxiológico, cujo objetivo consiste em articular dialeticamente a estrutura social. Para tanto, segundo Bourdieu, o modo de conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista mas as conserva e as ultrapassa, procurando integrar o que a postura objetivista teve que excluir para produzir as suas formulações teóricas.

A respeito dessas formulações analíticas de Bourdieu, Martins (1999) acrescenta que, em seu trabalho "*Esquisse d' une théorie de la pratique*", o sociólogo afirma que o conhecimento praxiológico possui como objeto, não somente o sistema de relações objetivas, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições duráveis dos agentes

nas quais elas se atualizam e que, com isso. Bourdieu procura ressaltar, enquanto foco de sua preocupação, o duplo processo de interiorização da exterioridade e da exteriorização da inferioridade.

No entendimento de Martins (1999), uma das ambições do projeto intelectual de Bourdieu foi integrar teorias sociológicas que, tradicionalmente, têm sido consideradas como antagônicas e inconciliáveis. Por conta disso, Martins (1999) esclarece que, nas proposições apresentadas por Bourdieu, o obstáculo que impede a comunicação entre teorias, conceitos e métodos, deve-se menos a problemas lógico-científicos que a lutas de concorrência existentes entre elas, visando à conquista de posições de legitimação no interior do campo das Ciências Sociais.

Ampliando esses apontamentos, Martins (1999) ressalta que, na opinião de Bourdieu, os pesquisadores que se identificam com uma determinada postura analítica tendem, geralmente, a ignorar os resultados obtidos pela teoria concorrente, não se apropriando dessas descobertas que poderiam abalar as bases de suas convicções. Assim, no dizer de Martins (1999), Bourdieu reforça que essa atitude de alguns pesquisadores tem implicado uma interação constante com as aquisições das tradições clássicas e contemporâneas da sociologia.

Considerando as publicações de Pierre Bourdieu como referências bibliográficas significativas para investigações e estudos na área de educação, Cláudio Martins Nogueira (2006) aponta que, para construir sua teoria, Bourdieu criou uma série de conceitos como *habitus* e capital cultural.

Nessa indicação, Nogueira (2006) aponta que os conceitos construídos por Bourdieu partem de uma tentativa de superação da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo principalmente porque Bourdieu acreditava que qualquer uma dessas tendências, tomada isoladamente, conduz a uma interpretação restrita ou mesmo equivocada da realidade social. Para Nogueira (2006), a noção de *habitus*, na teoria sociológica de Bourdieu, procura evitar esse risco principalmente porque essa noção se refere à incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, influenciando em seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que os indivíduos se inclinam a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que nem sempre de modo consciente.

Já para Hermano Roberto Thiry-Cherques (2006), Bourdieu procura superar a oposição entre o subjetivismo e o objetivismo mediante uma relação suplementar, vertical, que medeia entre o sistema de posições objetivas e disposições subjetivas de indivíduos e coletividades e, nessa procura, Bourdieu argumenta que o *habitus* é referido a um campo, e se

acha entre o sistema imperceptível das relações estruturais, que moldam as ações e as instituições, e as ações visíveis desses atores, que estruturam as relações.

Nas reflexões de Thiry-Cherques (2006), o conceito de campo é fruto do “estruturalismo genético” de Bourdieu. Um estruturalismo que se detém na análise das estruturas objetivas dos diferentes campos, mas que as estuda como “produto de uma gênese, isto é, da incorporação das estruturas preexistentes” (BOURDIEU, 1987, p.24).

Nesse entendimento, Thiry-Cherques (2006) acrescenta que a noção de campo, nos registros de Bourdieu, configura-se em espaço estruturado de posições (postos) que podem ser analisados, como no estruturalismo em geral, independentemente das características dos seus ocupantes.

Nesse entendimento, os campos nas formulações de conceitos em Bourdieu são mundos, no sentido em que falamos no mundo literário, artístico, político, religioso, científico. São microcosmos autônomos no interior do mundo social e, nesses mundos, todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*. Nesse contexto, o campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo (Bourdieu, 1992, p. 102-103; Dortier, 2002, p. 55). Explicando melhor essa noção, Thiry-Cherques (2006, p. 36) registra que “o *habitus* é a internalização ou incorporação da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização ou objetivação do *habitus*.” (VANDENBERGHE, 1999, p.49).

Analisando as formulações de Bourdieu sobre o tratamento de problemas de pesquisa e sobre as questões epistemológicas relacionadas às formas de investigar, Hermano Roberto Thiry-Cherques (2006), reporta-se ao estudo da temática “*Pierre Bourdieu: a teoria na prática*” para afirmar que a compreensão da forma de investigar de Bourdieu apresenta uma dificuldade radical porque o seu método não é suscetível de ser estudado separadamente das pesquisas onde é empregado (BOURDIEU et al., 1990). No entendimento de Thiry-Cherques (2006), consta do cerne do que Bourdieu denominou de estruturalismo genético ou construtivista, a convicção de que as ideias, não só epistemológicas, mas até mesmo as mais abstratas, como as da filosofia, as da ciência e as da criação artística, são tributárias da sua condição de produção porque, para Bourdieu, acreditar que existe um método, uma filosofia pura do conceito ou um trabalho científico descarnado não passa de uma “ilusão escolástica” (DORTIER, 2002, p.54).

Ampliando essa discussão, Thiry-Cherques (2006) indica que a obra sociofilosófica de Pierre Bourdieu pode ser entendida como uma teoria das estruturas sociais a partir de conceitos-chave porque, nas suas investigações, Bourdieu erige uma variante modificada do estruturalismo e se esforça para encontrar tramas lógicas ou problemáticas que evidenciem a

presença de uma estrutura subjacente ao social; segue a tradição de Saussure e de Lévi-Strauss, ao aceitar a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, mas deles difere ao sustentar que tais estruturas são produto de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação, bem como que as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente (BOURDIEU 1987, p. 147).

Acerca do estruturalismo na obra de Bourdieu, Thiry-Cherques (2006) indica que do estruturalismo Bourdieu rejeita a redução objetivista que nega a prática dos agentes e não se interessa senão pelas relações de coerção que eles impõem. Bourdieu nega, igualmente, o determinismo e a estabilidade das estruturas, mas mantém a noção de que o sentido das ações mais pessoais e mais transparentes não pertence ao sujeito que as perfaz, senão ao sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam (BOURDIEU et al., 1990, p.32).

Com isso, para Thiry-Cherques (2006) Bourdieu se coloca a meia distância entre o subjetivismo, que desconsidera a gênese social das condutas individuais, e o estruturalismo, que desconsidera a história e as determinações dos indivíduos, pois, para Bourdieu, essa é uma perspectiva que difere substancialmente da de Saussure e de Lévi-Strauss.

Nessas indicações, Thiry-Cherques (2006) acrescenta que, ainda que procure identificar estruturas transfactuais, que escapam à observação empírica, e pense que a realidade só possa ser conhecida graças à intervenção de teorias e arcabouços conceituais, Bourdieu considera estruturas determinadas no espaço e no tempo (não universais), que devem ser desveladas com o auxílio de métodos empíricos.

Assim, nas concepções de Thiry-Cherques (2006), embora herdeiro da filosofia das ciências, Bourdieu se recusa a aplicar sistemas classificatórios aos objetos que investiga e entende que toda tipologia cristaliza uma situação, isto é, que toda tipologia tende a ser arbitrária na medida em que descarta os tipos que não se enquadram e os casos que se encontram na fronteira, os casos que não se distinguem claramente. Nesse contexto, Thiry-Cherques (2006) reforça que Bourdieu deve a Gaston Bachelard (1984) a ideia de que o pensamento opera como um movimento de pinça, que descobre, integra e supera as limitações das teorias em uma composição conceitual cada vez mais abrangente.

Já acerca da fenomenologia nas reflexões de Bourdieu, Thiry-Cherques (2006) aponta que da fenomenologia Bourdieu rejeita o descritivismo, que considera apenas como uma etapa do processo de investigação, mas absorve o rompimento com o senso comum, com as pré-noções, com as doutrinas e com os modos de apreender o mundo e acrescenta que Bourdieu segue a fenomenologia ao abandonar a “atitude natural” e, mesmo, a atitude intelectual ante o

objeto, e assume uma “atitude fenomenológica”, que entende o objeto como um todo e a ele integra a reflexão sobre a atitude, tanto dos agentes quanto dos pesquisadores (ROBBINS, 2002, p. 321).

Dessa forma, no entendimento de Thiry-Cherques (2006), Bourdieu absorve igualmente da fenomenologia o processo de construção do fato social como objeto (Bourdieu et al., 1990, *passim*) e a ideia de que são os agentes sociais que constroem a realidade social, embora sustente que o princípio desta constituição é estrutural, (BOURDIEU, 2001, p. 209).

A respeito do marxismo na obra de Bourdieu, Thiry-Cherques (2006) ressalta que do marxismo Bourdieu toma as ideias da luta pela dominação e da “consciência de classe”, que integra no conceito de *habitus*, mas se preocupa com o que denomina “ilusão racionalista” (BOURDIEU, 2001), pensamento que não leva em conta a situação em que se pensa o mundo em que se está imerso, como as teorias que partem de uma lógica dada do social (Rawls, Habermas), que se fundam em situações ideais de justiça, de diálogo etc; portanto, no dizer de Thiry-Cherques (2006), Bourdieu também se afasta das categorias marxistas ligadas à luta de classes como, por exemplo, falsa consciência, alienação, mistificação e outras, porque, para Bourdieu, a dominação se exerce sempre mediante violência, “seja ela bruta ou simbólica (DOLLÉ, 1998, p.32), seja mediante coação física, sobre os corpos, seja através da coação espiritual ou sobre as consciências” (BOURDIEU, 2001, p. 203).

Complementando essas indicações, Thiry-Cherques (2006) aponta que a formação filosófica, a prática etnológica e a da posterior dedicação à sociologia, ancoram Bourdieu à filosofia das ciências, à tradição de Bachelard (1984, 1990, 1996) e ao pensamento de Cassirer (1965, 1972) tanto no que se refere à sua filosofia das formas simbólicas, como à sua concepção relacional do conhecimento, bem como à fenomenologia de Husserl e Merleau-Ponty; trinômio ao qual ele une o modelo estruturalista de Lévi-Strauss (BOURDIEU et al., 1990, p.10) mas, mesmo assim, as suas fontes se estendem ao marxismo e ao diálogo intelectual com contemporâneos, como Althusser, Habermas e Foucault.

Sobre o positivismo no contexto do método em Bourdieu, Thiry-Cherques (2006) afirma que Bourdieu se considera contra o positivismo a partir do ponto de vista de que a ideia de que a observação é tanto mais científica quanto mais conscientes e mais sistemáticos forem os métodos de que se serve. Nessa consideração, Bourdieu sustenta que, em sendo o objeto de estudo um ente que pensa e fala, ele tende a tirar a objetividade da investigação e ainda, de que a pesquisa “espontânea”, no sentido positivista do termo, tende a obscurecer o fato social (BOURDIEU et al., 1990, *passim*).

Nessa compreensão, Thiry-Cherques (2006) explica que a epistemologia de Bourdieu funda-se em um racionalismo aplicado, pois, para Bourdieu, o positivismo é característico das ciências exatas e, uma vez que os fatos sociais têm, também, um caráter, a observação será tanto mais produtiva quanto melhor articulada; assim, a reflexão lógica que a antecede se torna mais sistemática, se for a teoria que predetermina os dados pertinentes e significantes subjetivos (BOURDIEU et al., 1990:16). Dessa forma, Thiry-Cherques (2006) entende que essa convicção não impede o pesquisador de seguir fielmente os métodos estatísticos básicos de levantamento e de análise do social.

Nessas explicações, Thiry-Cherques (2006) afirma que a epistemologia de Bourdieu implica, antes de tudo, a “objetivação do sujeito objetivante”, a autoconsciência, o autoposicionamento (BONNEWITZ, 2002, p. 5), principalmente, porque ele procura se colocar para além dos modelos existentes e da rigidez de qualquer modelo explicativo da vida social.

Nessa perspectiva, Thiry-Cherques (2006) reforça que Bourdieu argumenta que não se pode compreender a ação social a partir do testemunho dos indivíduos, dos sentimentos, das explicações ou reações pessoais do sujeito, ao contrário, Bourdieu defende que se deve procurar o que subjaz a esses fenômenos, a essas manifestações.

Assim, para Thiry-Cherques (2006), nessa procura do que subjaz a esses fenômenos e a essas manifestações, “Bourdieu adota o estruturalismo como método, mais que como teoria explanatória” (ROBBINS, 2002, p. 316) e parte de um construtivismo fenomenológico, que busca na interação entre os agentes (indivíduos e os grupos) e as instituições encontrar uma estrutura historicizada, que se impõe sobre os pensamentos e as ações.

Segundo Thiry-Cherques (2006), essa análise de Bourdieu fica clara na crítica que faz ao modelo de condicionamento de classe do marxismo e ao entendimento existencialista de Sartre sobre a liberdade individual e, acrescenta que, a meio caminho entre as análises marxistas, que fazem da condição de classe uma camisa-de-força, e a perspectiva sartriana do sujeito autodeterminado a partir da tomada de consciência da sua condição de classe, Bourdieu faz das relações entre as condições da existência, a consciência, as práticas e as ideologias a matriz determinante do indivíduo (BOURDIEU, 1992, p.188-190).

Thiry-Cherques (2006) acrescenta que na perspectiva de uma vigilância epistemológica Bourdieu discorda do individualismo metodológico, em que rejeita a ideia de que o fenômeno social é unicamente produto das ações individuais e que a lógica dessas ações deve ser procurada na racionalidade dos atores.

Nessa direção, Thiry-Cherques (2006) observa que, em seu pensamento, Bourdieu entende que a formação das ideias é tributária das suas condições de produção e que os atos e os pensamentos dos agentes se dão sob “constrangimentos estruturais” e ainda que, por conta disso, Bourdieu insiste que, na prática de pesquisa, se mantenha uma “vigilância epistemológica” em que se configura o cuidado permanente com as condições e os limites da validade de técnicas e conceitos e também que as atitudes de repensar cada operação da pesquisa, mesmo a mais rotineira e óbvia que seja, devemos proceder à crítica dos princípios e das análises das hipóteses para determinar a sua origem lógica (BOURDIEU et al., 1990, p.14).

Esclarecendo esses posicionamentos de Bourdieu, Thiry-Cherques (2006) explica as formulações de Durkheim nos estudos do autor, e indica que Bourdieu retoma os preceitos de Durkheim acerca de que os fatos sociais devem ser construídos para que se tornem objeto de estudo e, objetivando orientar o pesquisador para o fato de que antes de efetuar a análise dos arquivos, o experimento, ou a observação direta, é necessário preparar um quadro de referências, de modo a formular as questões adequadas e tornar as respostas inteligíveis. Thiry-Cherques (2006) observa que essas respostas inteligíveis, oriundas das reflexões de Bourdieu, representam um sistema de regras que vão reger o princípio unificador e organizador da teoria (SINGLY, 2002, p. 91); portanto, no que concerne à prática de construção do objeto no contexto das formulações de Bourdieu, Thiry-Cherques (2006) ressalta que para construir o objeto, é preciso separar as categorias que pré-constroem o mundo social e que se fazem esquecer por sua evidência que, no dizer de Bourdieu, significa levar a campo conceitos sistêmicos, noções que pressupõem uma referência permanente ao sistema completo das suas inter-relações, que subentendem uma referência à teoria.

Reforçando essa compreensão, Jefferson Mainardes (2007) destaca a reflexividade na compreensão sobre a epistemologia na prática da pesquisa científica e detalha que o posicionamento epistemológico está relacionado (ou deveria estar) à perspectiva epistemológica em uma pesquisa consistente e, ainda, que o posicionamento epistemológico está vinculado ao campo de estudo, constituindo o posicionamento do pesquisador com relação ao objeto de estudo em investigação.

Destacando seu posicionamento epistemológico e suas reflexões acerca da epistemologia no campo da filosofia e da ciência, Bourdieu (2008) afirma que, no contexto do campo das disciplinas e dos agentes que tomam a ciência como tema, filosofia das ciências, história das ciências e sociologia das ciências, a epistemologia se configura campo de fronteiras mal definidas, que são atravessadas por controvérsias e conflitos.

Nessa direção, Bourdieu (2008) indica que, por se situar na ordem do meta, do reflexivo, ou seja, na ordem do corolário ou do fundamento, o campo é dominado pela filosofia cujas ambições de grandeza ele imita.

Nesse pensamento, Bourdieu (2008, p. 19) ressalta que essas controvérsias e conflitos, no que diz respeito às reflexões relacionadas à epistemologia, encontram-se situadas nas dificuldades de se estabelecer uma história da própria sociologia da ciência, “não só por causa do volume da produção escrita, mas também pelo facto de a sociologia da ciência ser um campo em que a história da disciplina é uma questão de lutas, entre outras”. (BOURDIEU 2008, p. 19)

Aprofundando essas reflexões nesse debate a respeito das questões de epistemologia e de metodologia nas pesquisas em Ciências Sociais e mais pontualmente nas práticas da pesquisa científica, Pierre Bourdieu; Jean Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (2010) orientam que, segundo estudos de Augusto Comte, o método não pode ser estudado separadamente das pesquisas nas quais é utilizado ou que, se caso o procedimento for ao contrário, não passa de um estudo morto, incapaz de fecundar o espírito que se entrega a ele.

Acrescentando formulações acerca da temática epistemologia e metodologia, Boudieu; Chamboredon; Passeron (2010) indicam, no corpo da obra “*Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia*”, que, quando estabelecemos firmemente, como tese lógica, que todos os nossos conhecimentos devem ser baseados na observação e que devemos proceder a partir dos fatos para chegar aos princípios ou a partir dos princípios para chegar aos fatos e alguns outros aforismos semelhantes, ficamos conhecendo o método muito menos nitidamente do que aquele que, de maneira um pouco aprofundada, estudou uma única ciência positiva, mesmo sem intenção filosófica profunda.

Detalhando essas explicações, Boudieu; Chamboredon; Passeron (2010) apontam que, para que possamos estudar o método investigativo no contexto de um estudo sociológico, não podemos separá-lo de um estudo filosófico das ciências porque, nas concepções dos autores, os grandes procedimentos lógicos, ainda, não podem ser explicados com a precisão suficiente, separadamente de suas aplicações.

Ampliando essas indicações, Boudieu; Chamboredon; Passeron (2010) recusam estabelecer uma dissociação entre o método e a prática da pesquisa porque, no dizer dos autores, seria uma ameaça impor aos pesquisadores uma imagem desdobrada do trabalho científico. Assim, chamando os autores que tecem críticas à empiria de profetas que invectivam a impureza original da empiria e de sumos sacerdotes do método que, naturalmente, levariam todos os pesquisadores, durante a vida, a ficar presos aos bancos do

catecismo metodológico, Boudieu; Chamboredon; Passeron (2010) argumentam que, por esses autores terem o hábito de dissertar sobre a arte de ser sociólogo ou sobre a maneira científica de fazer a ciência sociológica, têm em comum, muitas vezes, a característica de estabelecer dissociação entre método, ou a teoria, e as operações da pesquisa, ou então entre a teoria e o método ou entre a teoria e a teoria.

Partindo dessa argumentação, Boudieu; Chamboredon; Passeron (2010) indicam, no desenvolvimento dos registros do texto, que as reflexões por eles apresentadas sobre epistemologia e metodologia, destinam-se aos pesquisadores que embarcam na prática da sociologia empírica. Destinam-se também aos estudiosos que não precisam ser alertados/lembrados da necessidade da medida e de toda parafernália teórica e técnica para, de imediato, concordar acerca da necessidade de levar em consideração todas as ferramentas conceituais ou técnicas que permitem dar todo seu vigor e toda sua força à verificação experimental. Nessa direção, Boudieu; Chamboredon; Passeron (2010, p.10) defendem que “somente aqueles que têm ou pretendem fazer a experiência da pesquisa poderão ver que sua obra visa colocar a prática sociológica em questão, ou seja, que sua obra visa colocar, em questão, um questionamento da sociologia empírica”.

Diante desses apontamentos, identifica-se nas formulações reflexivas de Boudieu; Chamboredon; Passeron (2010) ser necessário submeter as operações da prática sociológica à polêmica da razão epistemológica para definir e, se possível, inculcar uma atitude de vigilância que encontre, no conhecimento adequado do erro e dos mecanismos capazes de engendrá-lo, um dos meios de superá-lo.

Assim, propondo uma vigilância epistemológica no trabalho investigativo a partir da compreensão da sociologia da ciência, Boudieu; Chamboredon; Passeron (2010) indicam que, na intenção de dar ao pesquisador os meios de assumir por si próprio a vigilância de seu trabalho científico, opõem-se às chamadas ordem dos censores cujo negativismo peremptório só pode suscitar o terror em relação ao erro e ao recurso resignado a uma tecnologia investida da função de exorcismo.

Reforçando essas proposições, Bourdieu Chamboredon; Passeron (2010) ressaltam que uma epistemologia que faz apelo a uma sociologia do conhecimento tem menos condições, do que qualquer outra, para atribuir os erros a sujeitos que nunca são totalmente seus autores e, parafraseando Karl Marx, Boudieu; Chamboredon; Passeron (2010, p. 12) afirmam que:

Não “pintamos de cor-de-rosa” o empirista, o intuicionista ou o metodólogo, também nunca pensamos nas “pessoas a não ser pelo fato de que são personificação”

de posições epistemológicas que se deixam compreender completamente apenas no campo social no qual eles se afirmam.

Ainda ressaltando essas proposições, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) afirmam que o objetivo dos registros de suas reflexões caminha na direção de um ensino de pesquisa que tenha como projeto expor os princípios de uma prática profissional e inculcar, simultaneamente, uma certa atitude em relação a essa prática, ou seja, fornecer aos pesquisadores, instrumentos indispensáveis ao tratamento sociológico do objeto e, ao mesmo tempo, uma disposição ativa para utilizá-los de forma adequada, buscando romper com as rotinas do discurso pedagógico para restituir a força, heurísticos conceitos e operações mais completamente “neutralizados” pelo ritual da apresentação canônica.

Nessas proposições, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) delimitam os objetivos epistemológicos, salientando que a obra “*Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia*” não pretende propor uma construção de um sistema social perfeito e acabado, mas apresentar instrumentos que possibilitem uma proposta de teoria do conhecimento sociológico, ou seja, apresentar um esforço de tentar refletir sobre o pensamento sociológico no seu permanente devir, considerando-o dentro das condições sociais que o produzem, criando, no pesquisador, verdadeiros hábitos intelectuais que conduzam à busca contínua e incessante da construção do conhecimento científico social.

A partir da concepção de Gaston Bachelard (1996, p. 20) quando afirma que “o fato científico se conquista, constrói e comprova”, a proposta dos autores se completa com o estabelecimento de uma hierarquia epistemológica que, no dizer Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) entre atos científicos, a comprovação subordina-se à construção e esta, por sua vez, à ruptura.

Assim, na apresentação dessa hierarquia epistemológica, os autores registram, na primeira parte do livro, que suas reflexões estão aportadas na explicação dos atos de ruptura. Nesses registros, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) afirmam que os fatos sociais, como objeto de conhecimento assumem aspectos peculiares uma vez que o homem é ator e espectador dos mesmos, investindo no papel de cientista, estabelecendo hipóteses, manipulando conceitos e imaginando teorias.

Partindo dessas afirmações, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) apresentam o primeiro obstáculo epistemológico, ressaltando que esse acervo de conhecimentos esparsos e imediatos, de noções pré ou pseudocientíficas e essa pretendida intuição espontânea do real, surgem nos trabalhos investigativos como um primeiro obstáculo epistemológico a ser removido através de técnicas de objetivação e de uma construção teórica provisória.

Aprofundando essa introdução reflexiva sobre a temática do livro, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) consideram o princípio da “não consciência” como condição “*sine qua non*” da construção científica e como uma forma de vigilância contra o psicologismo que reduz todos os fatos sociais a fenômenos de interação entre pessoas, dotados de forte conteúdo de motivações.

Nessa direção, identifica-se, na obra de Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) que o conceito de “não consciência” também se apresenta muito interessante e fundamental para o fazer sociológico principalmente porque, naquele contexto histórico estudado pelos autores, havia uma crítica forte à prática dos psicólogos sociais que realizavam análises de indivíduos, muitas vezes, observando apenas os discursos de forma individual ou postulando razões de identidade ou ação das pessoas a motivações inconscientes.

Partindo para uma crítica direcionada a essas análises, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) discordam dessas práticas, argumentando que, muitas vezes, é perceptível que o discurso de um indivíduo pode ser a reprodução de um discurso de classe ou a síntese de acontecimentos exteriores ao indivíduo, ou seja, pode ser discursos sobre fenômenos sociais que influenciam no comportamento de cada um e que, por isso, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) chamam a atenção para a observação de que a “não consciência” da origem social do discurso ou do comportamento do indivíduo, sempre deve ser analisada a partir de suas interações sociais e, ainda, que fechar os olhos para isso é cometer um erro epistemológico. (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON 2010, p. 28-29).

Nessa reflexão, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) consideram a vigilância determinada e consciente uma forma do pesquisador ir contra aos reducionismos dos fatos sociais e de opor-se aos meros epifenômenos antropológicos e psíquicos. Dessa forma, segundo Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010), esse princípio seria, ademais, uma reformulação do determinismo metodológico que se encontra não só nas reflexões de Emile Durkheim, como também em Karl Marx e Max Weber, cujas teorias sociais são inegavelmente dissonantes entre si, mas se harmonizam no campo da teoria do conhecimento do social que são pressupostos epistemológicos para a construção da sociologia da ciência, pressupostos esses, encontrados nos registros apresentados nas propostas dos teóricos.

Nessas reflexões, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) defendem a efetivação de uma “ruptura” epistemológica que afaste o obstáculo sutil da linguagem, diferenciando o objeto do conhecimento da sociologia, confundido não raro pelo uso de conceitos de significação duvidosa e ainda que, nessa ruptura epistemológica, o sociólogo deve acautelar-

se contra as tentações messiânicas que, segundo recomendações dos autores, se configura como um outro momento de vigilância epistemológica.

Partindo dessas recomendações, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) indicam que, integrados à filosofia de Gaston Bachelard (1996), foi possível apresentar uma última vigilância no que tange às influências da tradição e, nessa apresentação, os autores afirmam que o progresso da ciência ocorre pelo questionamento constante de suas próprias teorias. Portanto, a partir dessas concepções, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) afirmam que não existe um saber definitivo, acabado, pronto para servir agora e sempre, por isso, a “ruptura” deve ser constante, um permanente devir.

Assim, no dizer dos autores, não se justificam vinculações servis ao passado e às influências das tradições e, explicando essas vinculações, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) afirmam que essas vinculações são mais acentuadas na sociologia cuja tradição repousa em concepções artificiais e antropomórficas, posto que o fato social, só muito recentemente, veio a ser tratado cientificamente.

Acerca dos conceitos ou métodos, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) explicam que esses poderão ser tratados como ferramentas que, arrancados de seu contexto original, se oferecem para novas utilizações, pois, ao associarmos a apresentação de cada instrumento intelectual, a exemplos de sua utilização, empenhar-nos-emos em evitar que o saber sociológico possa aparecer como uma soma de técnicas ou como um capital de conceitos separados ou separáveis de sua utilização na pesquisa.

Nessas concepções, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) enfatizam que suas reflexões têm a perspectiva de ensinar os atos mais práticos da prática sociológica e, ressaltando essa ênfase, alertam para o fato de que sistematizar as implicações de qualquer prática de pesquisa seja ela boa ou má, a fim de especificá-la em preceitos práticos, se configura um princípio de vigilância epistemológica.

Ampliando essas reflexões, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) afirmam que a vigilância epistemológica de sua própria pesquisa impede, na prática do pesquisador, a tentação, sempre renascente, de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, e para que esse risco não ocorra, o treino constante na vigilância epistemológica subordinado à utilização das técnicas e conceitos somados a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que, toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma, quanto em função do caso particular.

Ao nos apresentar a vigilância epistemológica na prática da pesquisa, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) detalham que, ao procedermos a vigilância epistemológica em nossas pesquisas, experimentamos uma espécie de equilíbrio pelo qual devemos ter o cuidado para não cair nem no objetivismo e nem no subjetivismo, nem em extremos que, segundo as orientações dos autores, precisam ser evitados na prática sociológica.

Assim, nas proposições de Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010), a partir da vigilância epistemológica, temos como resultado um conhecimento praxiológico que procura superar tanto a fenomenologia quanto o objetivismo, pois, para Bourdieu (1990), existe um dilema nas Ciências Sociais, que se aventuram por dois caminhos aparentemente opostos, que não se casariam: o subjetivismo e objetivismo.

Nessa reflexão, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) apresentam uma outra face do mesmo princípio que, no dizer dos autores, leva a uma vigilância contra os “essencialismos” porque se voltam para a natureza humana e fixam-se nos corolários ontológicos, isolando o fenômeno cultural de seus relacionamentos históricos e sociais em que se integra. Explicando melhor essas concepções, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) destacam que a natureza é base das semelhanças, enquanto a cultura é que serve de fundamento às diferenças.

Recorrendo aos estudos de Dürkheim sobre o social, os autores afirmam que o princípio da “não consciência” explica-se pelo social, interligado ao primeiro obstáculo já mencionado, à ilusão das transparências e à sociologia espontânea que se postam ao imperativo de vigiar o vocabulário apropriado pela ciência social, quase sempre herdado da linguagem comum ou emprestado das ciências naturais, o que, para Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010), dificulta, de sobremaneira, um controle de significados.

Nessa direção, entende-se que Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) propõem aos pesquisadores nas Ciências Sociais o estudo investigativo fundamentado em uma sociologia da ciência sem cair em extremos, não pendendo nem para o objeto, nem para o sujeito; nem para o empirismo e nem para o convencionalismo, mas utilizando-se da Sociologia da Ciência para pensar ela própria de forma racional e consciente, ou seja, exercitar a reflexão epistemológica, pois, no dizer de Bourdieu (1990), a reflexão epistemológica possibilita a expurgação das superficialidades, das espontaneidades, dos dogmas, das ideologias e das pré-noções que podem ser objetos de análises, mas não elementos constituintes da Ciência Social.

Aprofundando essas formulações, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) explicam que os esquemas teóricos devem recorrer à teoria para construir seu objeto sem pretender

apresentar, exatamente, os princípios da interrogação propriamente sociológica como uma teoria acabada do conhecimento do objeto sociológico e, menos ainda, como uma teoria geral e universal do sistema social.

Nessas proposições, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) argumentam ainda, que para apreender os procedimentos da pesquisa, é necessário examinar como ela procede, em vez de confiná-la na observância de um decálogo de processos que só devem, talvez, parecer avançados em relação à prática real na medida em que são definidos de antemão.

Ainda registrando suas proposições, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) alertam para o fato de que a insistente exortação em prol da perfeição metodológica na pesquisa corre o risco de levar o pesquisador a um deslocamento da vigilância epistemológica. Assim, nesse deslocamento, em vez de nos interrogarmos, por exemplo, sobre o objeto da medição e nos perguntarmos se ele merece ser medido e questionarmos as técnicas de medição e nos interrogarmos sobre o grau de precisão desejável e legítimo, considerando as condições particulares da medida, ou até mesmo de examinarmos, mais simplesmente, se os instrumentos medem o que se pretende medir, podemos, levados pelo desejo de transformar a ideia pura do rigor metodológico em tarefas realizáveis, perseguir, com a obsessão das decimais dos estudos matemáticos e estatísticos, o ideal contraditório de uma precisão intrinsecamente definível.

Ainda alertando para a importância de proceder a vigilância epistemológica na prática da pesquisa em Ciências Sociais, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) chamam a atenção do pesquisador para o fato de que as análises sociológicas ou psicológicas da perversão metodológica e da diversão especulativa não podem tomar o lugar da crítica propriamente epistemológica para a qual servem de introdução.

Advertindo sobre as investidas dos metodólogos nos controles formais das pesquisas, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) afirmam ser necessário prevenir, com um vigor particular, contra as advertências dos metodólogos porque, ao chamar a atenção exclusivamente para os controles formais dos procedimentos experimentais e dos conceitos operatórios, esse deslocamento têm tendência a desviar a vigilância em relação a perigos mais ameaçadores, dos trabalhos investigativos, ou seja, desviar a atenção e vigilância para os instrumentos e apoios, sem dúvida muito poderosos, que a reflexão metodológica proporciona à vigilância e que se voltam contra a mesma, sempre que não são preenchidas as condições prévias de sua utilização.

Assim, nas proposições apresentadas por Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010), identifica-se que a ciência das condições formais do rigor das operações nos trabalhos

investigativos em educação possibilita ao pesquisador a pretensão de garantir, automaticamente, a aplicação dos princípios e preceitos que definem a vigilância epistemológica para evitar que o pesquisador venha a produzir, automaticamente, um deslocamento desse cuidado de vigilância epistemológica na prática da investigação sociológica.

Nas perspectivas dos autores, a questão de saber o que é fazer ciência ou, mais precisamente, o esforço dispendido para saber o que faz o cientista, quer ele saiba ou não o que faz, não é somente uma indagação sobre a eficácia e o rigor formal das teorias e métodos disponíveis, mas um questionamento dos métodos e teorias em sua própria utilização para determinar o que fazem aos objetos e os objetos que fazem.

Dessa forma, no dizer de Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010), a ordem, segundo a qual deve ser conduzida a interrogação da pesquisa, é imposta, tanto pela análise propriamente epistemológica dos obstáculos do conhecimento, quanto pela análise sociológica das implicações epistemológicas da sociologia atual, que definem a hierarquia dos perigos epistemológicos e, por consequência, das urgências.

Ocupando-se de explicar o primeiro capítulo da obra que os autores chamam “a ruptura” e que consideram uma concepção viciada ou sustentada por ideologias, Bourdieu; Chamboredon; da Passeron (2010) afirmam que essa “ruptura” pode distorcer a percepção de muitos indivíduos sobre algum assunto, mesmo esses sendo profissionais das Ciências Sociais e, por isso, chamam a atenção para uma vigilância epistemológica porque, no dizer dos autores, há um perigo na análise espontânea de um fenômeno social devido ao constante contato que possui com o objeto observado; por isso, os autores alertam também para a necessidade de se romper com o cotidiano social e se distanciar do objeto observado para não “contaminar” as análises.

Nessa apresentação, Bourdieu; Chamboredon; da Passeron (2010) destacam a importância do primeiro contato com o objeto estudado, ressaltando que este momento nunca é uma transmissão pura de conhecimento ou informação e, ainda, que, a partir desse primeiro contato, o veículo intelectual e linguístico sempre interfere na percepção do objeto em questão e assim, que o estranhamento e uma aplicação profunda da linguagem tornam-se a condição *sine qua non* para o primeiro passo em uma pesquisa científica na qual a linguagem apropriada deve ser utilizada para haver a diferenciação de conceitos do senso comum com os conceitos científicos.

Reforçando essas concepções, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) indicam que, procedendo dessa forma no primeiro contato com o objeto, essa prática se configura como a primeira técnica de “ruptura” do profissional das Ciências Sociais.

Aprofundando o debate sobre a temática “*Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*”, os autores criticam a ilusão de uma “transparência do fenômeno”, porque, para Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010), essa ilusão dá ideia de que o objeto observado é de fácil análise ou entendimento e que, nessa ilusão, o sociólogo adquire o hábito espontâneo, aquele sem o rigor científico, de aplicar, de imediato, teorias ou métodos de sua “zona de conforto epistemológico”, ou seja, o sociólogo utiliza um método que, talvez, não seja o melhor para classificar e analisar o fenômeno observado, levando-o, assim, a conclusões equivocadas que possuem consequências relevantes como os observados no século XIX e início do XX nas academias europeias, onde os cientistas eruditos classificavam civilizações que eram compreendidas como primitivas, “ahistóricas,” “fetichistas” e que necessitavam de evolução para uma nova forma de vida “civilizada”, compreensão essa que justificava táticas imperialistas de Estados-nações, e que, só mais tarde, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, muitos conceitos e métodos foram revisados à luz de uma análise não eurocêntrica. (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON 2010, p. 23).

Em orientações acerca do fazer sociológico na prática da pesquisa em Ciências Sociais, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) refletem sobre o termo “a tentação do profetismo” e, fundamentados nos estudos de Karl Marx, criticam a prática do público leigo quando tenta criar afinidades do discurso científico com suas próprias ideologias, mesmo quando tais afinidades se aproximam somente no aspecto semântico. Nessa direção, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) afirmam que, nessa “tentação do profetismo”, o sociólogo passa por críticas severas do público quando esse discorda das conclusões científicas dos estudos e ainda que, quando ocorre o contrário, o sociólogo é colocado como um profeta ou detentor do saber supremo. Assim, alertando o pesquisador para a vigilância epistemológica em seu ofício sociológico, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010, p.38) ressaltam que “esta é a posição perigosa do saber social científico”.

Concluindo as formulações registradas na primeira parte do primeiro capítulo, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010), enfatizam a renovação do fazer sociológico apontando que as teorias e métodos devem sempre se modificar principalmente porque o fazer do sociólogo possui rupturas e continuidades ao longo do tempo. Nessa direção, os autores alertam os estudiosos nas Ciências Sociais para não utilizar as teorias como cartilhas prontas, principalmente porque, nas concepções dos autores, as teorias devem passar pelo debate

metacientífico, e ainda que, necessariamente, uma nova teoria não é uma síntese de todas as sínteses antigas nem uma negação delas, é sim algo novo que foi fruto da análise de um novo objeto ou resultado de um novo método que expande a compreensão dos fenômenos, sendo esses já conhecidos ou não.

Na segunda parte do capítulo intitulado “a construção do objeto”, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) ampliam o debate anterior, indicando que dividiram alguns aspectos para serem mais didáticos e se valeram do aporte teórico de Max Weber, Karl Marx e Emile Durkheim diversas vezes, para refletir e debater sobre o empirismo e a construção dos fatos e experiências. Nessa indicação, os autores destacam ser necessário, ao construir um objeto de estudo, “rupturas” para uma melhor compreensão dos dados porque, no dizer Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010, p. 52), “são equivocados aqueles que acreditam em um empirismo puro, em uma apreensão do objeto de forma a não se carregar conceitos ou pré-noções sobre os objetos”.

Ainda nessa segunda parte, os autores desenvolvem os registros do corpo do texto explicando e orientando, com base nas teorizações de Max Weber, as práticas reflexivas dos sociólogos na área das Ciências Sociais e acerca da construção de hipóteses e das teorias e métodos. Seguindo com essas orientações reflexivas, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) criticam as construções teóricas em Ciências Sociais que se limitam a imitar a realidade, valendo-se de uma aproximação com o senso comum e de uma mera descrição, para afirmar que essas construções teóricas demonstram que não são modelos abstratos bem trabalhados, com a função de explicar bem um determinado fenômeno que vai além do óbvio.

Partindo para a apresentação da segunda parte do livro “*Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia*”, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) dedicam-se à reflexão sobre a maneira como a ciência se edifica construindo seu próprio objeto e, renunciando a uma tradição empirista, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) afirmam que a ciência trabalha sobre conceitos construídos nas relações conceituais e que já a sociologia espontânea, com ressaibos de um cientificismo tradicional, estabelece o processo de conhecimento através da dinâmica da observação, da experimentação e da hipótese. Ou seja, no entendimento dos autores, a sociologia espontânea trabalha a partir do real aparente, para o teórico sistemático. Nessas concepções, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) explicam que na verdade, o real aparente fornece apenas dados ao estudo e esses dados precisam ser interpretados e decodificados de acordo com os sistemas teóricos existentes, pois, do contrário, não pode ocorrer conhecimento científico.

Progredindo nessas explicações, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) apontam que os conceitos construídos são os elementos de apreensão da experiência que permitem descrevê-los em termos que os tornem comparáveis principalmente porque essa é a forma de reduzir as diversidades e complexidades aparentes dos fenômenos, a um nível de generalidade e coerência sistemática.

Nessa direção, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) ressaltam que a proposta epistemológica de conquista do conhecimento, construção e comprovação dos dados na investigação, não deve assumir a feição do tradicional ciclo experimental, ou seja, do ciclo das observações, das hipóteses, das experimentações e da teoria da ciência mutilada pois, segundo Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010), a “ruptura” com a epistemologia tradicional está exatamente na inversão da relação entre teoria e experimentação, pois o senso comum registra os dados da experiência, coleciona-os, os compara e tenta estabelecer hipóteses científicas, de onde se haurem as teorias.

Na terceira parte do livro, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) analisam o racionalismo aplicado e se ocupam de explicar que o primado da razão sobre a experiência é construir teorias para submetê-las à comprovação.

Já na última parte da obra, as reflexões de Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) caminham na direção do problema que se planteia no conhecimento do social por ser esse mesmo conhecimento, um fato situado, pois, nas formulações dos autores, o cientista social pertence a um determinado estamento da sociedade, integra seu *ethos* e exerce uma profissão normalmente vinculada a sua atividade de pesquisador.

Portanto, entende-se que, nas proposições de Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010), é impossível, no contexto da pesquisa em educação, produzir-se um discurso ideologicamente neutro e ainda, que buscar uma autovigilância, nessa prática investigativa, redundaria em uma forma diversa de legitimação. Por conta disso, os autores alertam, nessa parte dos registros, para a vigilância epistemológica que, nesse aspecto, se faz extremamente necessária.

Nas recomendações finais da obra, os autores resumem suas reflexões, utilizando a crítica relacionada ao meio científico como compreensão intra e interdisciplinar que consolida uma fortaleza científica a salvo, tanto quanto possível, dos obstáculos epistemológicos que se opõem à construção da ciência sociológica.

Diante das análises registradas nesses estudos, entende-se que o método, segundo as formulações de Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010), não é suscetível de ser estudado separadamente das pesquisas onde é empregado principalmente porque, em suas ideias sobre

abordagens que denominou de estruturalismo genético ou construtivista, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) defendem a convicção de que as ideias, não só epistemológicas, mas até mesmo as mais abstratas, como as da filosofia, as da ciência e as da criação artística, são tributárias da sua condição de produção.

Situando as questões da condição de produção das ideias nas pesquisas em Ciências Sociais, em estudos sobre a temática “A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em educação” Siomara Borba e Vera Teresa Valdemarin (2010) afirmam que a pesquisa, como atividade científica, nasce das questões que a realidade, de uma forma ou de outra, apresenta.

Nessa direção, Borba e Valdemarin (2010) defendem que, no caso da pesquisa em educação, as questões estão, direta ou indiretamente, ligadas à ação educativa, pois, ao se voltar, então, para a ação educativa, a prática da pesquisa em educação recorre às teorias e aos métodos investigativos das ciências sociais e humanas e traz para a sua prática não só as contribuições mais importantes das ciências que estudam o homem na sua condição de humano, mas, também, suas dificuldades epistemológicas e metodológicas.

Reforçando essa defesa, as autoras ressaltam que uma dessas dificuldades está relacionada à questão do objeto a ser conhecido e que as ciências que buscam entender o humano não como ser natural, mas como criação cultural e subjetiva, como ação, encontram uma situação própria caracterizada pela identidade do sujeito que conhece e objeto a ser conhecido.

Para Borba e Valdemarin (2010), essa identidade é total porque é ontológica e histórica. Ontológica no sentido de que pesquisador e objeto a ser conhecido são seres humanos, portanto sujeitos de ideias, sentimentos e ações; e histórica já que situa o sujeito pesquisador e sujeito objeto, de alguma forma, na historicidade da realidade social.

Para detalhar essas formulações, Borba e Valdemarin (2010) recorrem aos estudos de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (1999), para afirmar que, no livro *A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas*, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) propõem, como fundamental no trabalho de pesquisa desenvolvido por sociólogos, considerar o objeto, de alguma forma, na historicidade da realidade social.

A esse respeito, as autoras apontam que, apesar de a preocupação dos autores franceses ser com o trabalho do sociólogo como cientista, entende-se que essa ideia pode orientar trabalhos investigativos na área das ciências que estudam o homem como ação porque, segundo os autores, o pesquisador, no caso deles, o sociólogo, não pode renunciar à tarefa epistemológica, ou seja, à interrogação sobre o significado atribuído aos constituintes

do processo investigativo, pois, ao renunciar a essa tarefa, o pesquisador, a rigor, estará legitimando um conhecimento espontâneo, pois, “ao renunciar ao seu privilégio epistemológico, o sociólogo estará sancionando uma sociologia espontânea”. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 52).

Nessa perspectiva, Borba e Valdemarin (2010) defendem que, reconhecendo, portanto, a necessidade de uma interrogação epistemológica constante sobre a prática da pesquisa em educação, podemos partir de duas afirmações que, descoladas e deslocadas de qualquer contexto mais amplo, não trazem nenhum elemento que seja capaz de gerar algum debate, não se constituindo, portanto, nem em um problema epistemológico nem em um problema para a prática da pesquisa.

Nessa defesa, as autoras registram os conceitos das referidas afirmações na seguinte ordem: a primeira delas, o ato de conhecer, é uma ação que compreende uma relação definida, nos seus limites, de um lado, pelo sujeito que conhece e de outro lado, pelo objeto a ser conhecido e a segunda afirmação, a pesquisa busca conhecer a realidade. No entanto, essas duas afirmações trazem uma questão que está subjacente, apresentando-se como problema epistemológico para a prática da pesquisa no campo das Ciências sociais e humanas, e, portanto, para a discussão e para a prática da pesquisa na área da Educação.

Ampliando essa compreensão, Borba e Valdemarin (2010) enfatizam que a referida discussão diz respeito ao debate sobre os lugares que são atribuídos ao sujeito e ao real quando em relação de conhecimento, ou seja, quando o real é objeto de conhecimento. Detalhando essas análises, Borba e Valdemarin (2010) apontam que, em outras palavras, esta questão diz respeito a como o real é entendido no momento em que se torna objeto a ser conhecido, pois, ao definir o lugar que cada um desses elementos ocupa no processo de investigação tem início um profundo e longo debate que, ao final, muito além de fixar com precisão o lugar do sujeito e do objeto no processo de conhecimento traduz posições epistemológicas diferentes, revelando, ao mesmo tempo, concepções de mundo, de realidade e de conhecimento que servem de apoio à ação investigativa.

Discutindo um desses elementos, ou seja, o ato de conhecer para apresentar com mais detalhes uma determinada forma de entendimento do real feito objeto a ser conhecido, Borba e Valdemarin (2010), em explicação sobre teoria do objeto nas análises de (BOURDIEU et al., 1999, p.60) e acerca do real na condição de objeto a ser conhecido, ressaltam que, sem pretender que essa explicação signifique afirmar qualquer depreciação da importância do sujeito no processo de conhecimento, esse entendimento do real na qualidade de objeto a ser conhecido, de forma geral, pode ser sustentado a partir de duas perspectivas completamente

opostas e, registrando essas perspectivas opostas, Borba e Valdemarin (2010, p. 25-26) afirmam que

Uma delas, que sem um aprofundamento maior, no momento, identificamos como sendo a perspectiva de orientação empirista, afirma que o objeto a ser conhecido é o real como se apresenta, como aparece ao sujeito cognoscente e a outra perspectiva, que, também, sem desenvolvermos de forma cuidadosa, vamos considerar como sendo a epistemologia de origem historicista, de fato, critica e se opõe radicalmente à orientação anterior, assevera que o real na condição de objeto do conhecimento é teoricamente construído. Ou seja, o real a ser conhecido não é o real na sua plenitude de aparência, mas é o real que aparece teoricamente, que é construído no pensamento.

Partindo para a explicação das questões acerca do objeto construído teoricamente e os aspectos epistemológicos na prática da pesquisa em Ciências Sociais, Borba e Valdemarin (2010), recorrem aos estudos de Gaston Bachelard (1996), em análises sobre os elementos da crítica epistemológica, para afirmar que a compreensão das profundas mudanças culturais desencadeadas pelo desenvolvimento científico ocorrido no início do século XX e que os resultados produzidos, principalmente pelas ciências ditas exatas, provocaram uma ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento comum, ligado à vida cotidiana e aos fenômenos naturais.

Nessa afirmação, as autoras reforçam que tal ruptura teria como principal implicação a necessidade de enfrentar um “mundo desconhecido” que perdeu a referência com as coisas usuais e que, nessa análise epistemológica, (BACHELARD, 1996, p. 14), considera que a experiência científica contradiz a experiência comum, que é “feita de observações justapostas”, e deve ocorrer mediante o afastamento das “condições usuais de observação”, devendo, portanto, instaurar-se por meio de um processo denominado de retificação dos erros que é, ao mesmo tempo, social e individual.

Nessa compreensão, Borba e Valdemarin (2010) ressaltam que, nessa empreitada de complexa execução, na qual o pensamento está em estado de pedagogia permanente, questionando e retificando o conhecimento estabelecido, trata-se de distanciar-se do “real percebido” para construir a experiência científica (BACHELARD, 1977, p.27) e, ainda, que, para evitar o risco das convicções rápidas baseadas nas percepções dos sentidos, o autor recomenda que o objeto de conhecimento seja inserido numa problemática, “num processo discursivo de instrução” (BACHELARD, 1977, p. 49) em que atue no sujeito que pesquisa a dialética mestre-discípulo, por meio da qual aquele que sabe está disposto a reconfigurar o próprio conhecimento e na qual o objeto a ser conhecido assume a função de objeto instrutor.

Ampliando esse entendimento, as autoras destacam que, nas proposições do autor, está implícita uma pedagogia do espírito científico que congrega no objeto de investigação método

e experiência porque, para Bachelard, (1977) não existe conhecimento por justaposição e, por isso, é preciso sempre que o conhecimento tenha um valor de organização, ou, mais exatamente, um valor de reorganização porque “instruir-se é tomar consciência do valor de divisão das células do saber. [...] é preciso sempre que um fato julgue um método; é preciso sempre que um método tenha a sanção de um fato”. (BACHELARD, 1977, p. 79).

Concluindo essas análises, Borba e Valdemarin (2010) defendem que o método possibilita captar o objeto a conhecer e que a emergência da dúvida rigorosa difere da dúvida movida apenas pela curiosidade, pois é na imbricação entre método, dúvida e objeto que Bachelard (1997) aponta para a necessidade de vigilância epistemológica – que pressupõe atuação cultural e domínio intelectual – movimento do pesquisador, que possibilita tanto a retificação do erro quanto o progresso do conhecimento. Portanto, para Borba e Valdemarin (2010), a aplicação rigorosa do método esclarece “as relações da teoria com a experiência, da forma com a matéria, do rigoroso com o aproximado, do certo com o provável: todas as dialéticas que exigem censuras especiais para que não passemos sem cautelas de um termo ao outro” (BACHELARD, 1977, p. 94).

Por fim, nas análises de Borba e Valdemarin (2010), é por meio da vigilância epistemológica que se adquire consciência de uma forma e consciência de uma informação e ainda que, é por meio da vigilância epistemológica que se diferencia o conhecimento comum do conhecimento científico, pois essa diferenciação trata nada menos que do primado da reflexão sobre a percepção, nada menos que da preparação nomenal dos fenômenos tecnicamente constituídos” (BACHELARD, 1977, p. 123).

Assim, esclarecendo ainda mais as diferenças entre as duas formas de conhecimento, Borba e Valdemarin (2010) registram que Bachelard, (1977) afirma que o objeto percebido e o objeto pensado pertencem a duas instâncias filosóficas diferentes e que, dessa forma, pode-se, então, descrever o objeto duas vezes: uma vez, como o percebemos; e uma vez, como o pensamos. Assim, a percepção de um objeto apresenta-se como um signo sem significação em profundidade. Ela remete apenas aos demais objetos percebidos e associa-se à percepção dos demais objetos no plano homogêneo do percebido. Portanto, nesse movimento, esclarecer o percebido não é simplesmente multiplicar as associações da percepção, pelo contrário, esclarecer o objeto científico é começar um relato de nomenalização progressiva porque todo objeto científico traz a marca de um progresso do conhecimento. (BACHELARD, 1977, p. 130).

Também ocupando-se de questões acerca do conhecimento nas pesquisas em Ciências Sociais, Jefferson Mainardes (2017) reforça que a perspectiva epistemológica refere-se à

cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a sua pesquisa e, citando alguns exemplos, o autor lista as seguintes teorias: o marxismo, o neomarxismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo, o existencialismo, o humanismo e o pluralismo.

Listando alguns exemplos de posicionamento epistemológico no contexto da pesquisa científica, Mainardes (2017) registra os seguintes: crítico radical, crítico-analítico, crítico-reprodutivista, crítico-normativo, reformista, neo-institucionalista, jurídico-legal, neoliberal, pós-moderno, etc. Nessa direção, Mainardes (2017) reforça que o enfoque “epistemológico” é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico.

Fundamentado nas formulações de Bourdieu, Mainardes (2017) afirma que nenhuma metodologia é neutra. Por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador pode exercer a vigilância epistemológica em sua pesquisa, cuja construção parte da perspectiva e do posicionamento epistemológicos assumidos. Nesse entendimento, Mainardes (2017) indica que o sentido de reunir as palavras epistemologia e metodologia deseja representar que a metodologia da pesquisa decorre das orientações epistemológicas do pesquisador e, ainda, que o enfoque “epistemológico” pode ser compreendido como o fio condutor, que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade.

Segundo Mainardes (2017), Rawolle e Lingard (2015) consideram, com base em Bourdieu, que o conceito de reflexividade é central na disseminação da pesquisa. A rejeição à inocência epistemológica e o reconhecimento de que toda pesquisa é simultaneamente empírica e teórica, assim como prática, demanda, segundo Bourdieu (2008), uma abertura e vulnerabilidade, bem como uma verdadeira honestidade na apresentação das pesquisas, seja no gênero oral ou escrito (RAWOLLE; LINGARD, 2015).

Considerando a importância da teoria associada à metodologia nas pesquisas em educação, Mainardes (2017) ressalta os estudos de Bourdieu (2007) e afirma que autores como Ball (2006, 2011), Fávero e Tonieto (2016), dentre outros, destacam a importância da teoria na análise de pesquisas e indicam que a ausência de teoria é um entrave para o pensamento crítico e criativo do pesquisador e, ainda, que, quando há casos em que o problema central não é a ausência de teoria, mas uma articulação frágil entre a teoria adotada como fundamento e as análises realizadas, ocorre o problema da pouca integração entre teoria e os dados na pesquisa.

Por fim, diante dos estudos registrados neste capítulo, compreende-se que, na prática da pesquisa em Ciências Sociais, cada pesquisador fundamenta-se em determinados

paradigmas epistemológicos que orientam o seu trabalho, bem como em suas visões acerca do processo de produção de conhecimento formadas por, conforme Jefferson Mainardes (2007), componentes básicos de ontologia (natureza da existência), de epistemologia (natureza do conhecer), metodologia (melhores formas para construir o conhecimento) e axiologia (o papel dos valores no desenvolvimento do conhecimento).

Nessa direção, o exercício compreensivo que se alcança, a partir dos estudos das formulações e premissas da sociologia Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010) nas publicações a respeito da epistemologia, da teoria e do método na pesquisa em Ciências sociais, é a compreensão de que, ao fazer opção por determinadas perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas em suas pesquisas, os pesquisadores devem exercitar a prática da reflexividade e, nesse exercício prático-reflexivo, também o desenvolvimento de uma consciência crítica permanente com relação aos aspectos sociais que estão envolvidos no processo de produção do conhecimento em sua pesquisa, principalmente porque “a reflexividade envolve o uso consciente e reflexivo das teorias, bem como o reconhecimento de potenciais limitações desta.” (MAINARDES, 2017).

Nesse entendimento, identifica-se também, a partir desses estudos, que a teoria se configura um aspecto da epistemologia e, ainda, que, segundo as orientações de Bourdieu e demais teóricos, os pesquisadores em Ciências Sociais devem reconhecer que não há pesquisa sem teoria porque, para tais autores, os aspectos críticos dos fundamentos epistemológicos da pesquisa são os seguintes: reflexividade, relacionamento entre pesquisadores e participantes, explicitação das teorias que embasam o estudo e o uso consciente e integrado de uma tradição de pesquisa ou paradigma de pesquisa. (MAINARDES, 2017).

Assim, concluindo essas reflexões, considera-se pertinente afirmar que os conceitos teóricos e as abordagens metodológicas formulados por Cardoso (1976, 1979), Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010), e outros autores podem contribuir para analisar e compreender as opções teórico-metodológicas registradas pelos pesquisadores em *Educação de Jovens e Adultos*, nos 43 artigos publicados na *RBEP* no recorte temporal de 1980-2016 principalmente porque os *insights* metodológicos de Bourdieu, tais como: a rejeição a uma instância de inocência epistemológica, a vigilância epistemológica, a necessidade de reflexividade e a pesquisa como trabalho de campo em filosofia e epistemologia como questão prática, também podem auxiliar na compreensão das perspectivas e dos percursos teórico-metodológicos utilizados pelos pesquisadores a respeito da *Educação de Jovens e Adultos*.

6 A EJA NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP): O QUE OS ARTIGOS REGISTRAM SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? UM ESTUDO EMPÍRICO

A pesquisa empírica em Ciências Sociais - isto é, pesquisa que envolve a coleta de dados sobre pessoas e seus contextos sociais por meio de diversos métodos - lança mão em grande medida das tradições e práticas de disciplinas como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a história e as artes criativas. (SOMEKH; LEWIN, 2015, p. 27)

Ampliando a construção de reflexões relacionadas às orientações das autoras na epígrafe acima, entende-se que, a partir dos estudos das Ciências Sociais, a pesquisa empírica vem sendo entendida como prática que reconhece o rigor metodológico, a sistematização de dados, a problematização da realidade e a fundamentação teórica como procedimentos científicos que distanciam a pesquisa empírica da perspectiva empiricista.

Detalhando essa compreensão, Michel J. M. Thiollent (1987) afirma que a superação do empiricismo não supõe apenas uma abstrata adesão aos princípios gerais da crítica, pois, para se efetivar tal superação, é preciso imaginarmos profundas transformações nas instituições de pesquisa, nos interesses aos quais respondem, na formação, nos valores e na mentalidade dos pesquisadores e, finalmente, nos modos de relação entre o universo dos investigadores e dos investigados.

Destacando alguns aspectos dessa crítica ao empiricismo nas pesquisas em Ciências Sociais, Thiollent (1987) registra que, entre tantos aspectos do problema, podemos notar que a profissionalização dos sociólogos, possível e legítima, tende a exigir desses profissionais, conhecimento de técnicas rotineiras que, independentemente de seu fraco valor científico, é requerido em termos de qualificação profissional para competir no mercado de trabalho. Assim, segundo Thiollent (1987), tal requisito tem a ver com a dependência da sociologia e, mais ainda, da psicossociologia, para com as burocracias e o mundo dos negócios em geral. Dessa forma, isso contribui para reduzir o leque das opções metodológicas, para inibir as inovações descomprometidas e para aumentar a distância entre a pesquisa convencional e a teorização sociológica.

Nesse entendimento, Thiollent (1987, p. 18) ressalta que o “realismo profissional” induz muitos pesquisadores a se tornarem meros burocratas, aos olhos dos quais qualquer esforço crítico parece ser preocupação de desempregados, de marginais, de subversivos etc. Thiollent (1987) considera, ainda, que seria interessante investigar como o domínio de um certo saber “técnico” enrijece o pensamento e conformiza os comportamentos porque, para

Thiollent (1987, p. 18), “tal fato é relativamente independente de eventuais afiliações políticas progressistas”.

Reforçando essas orientações, Thiollent (1987) argumenta que, quando a pesquisa é construída a partir de dados obtidos por técnicas de pesquisa de opinião dos indivíduos, a representação do social é atômica, individualista ou psicologizante e, assim, a sociedade chega a ser considerada, no limite, como a adição de indivíduos às ideologias ou a cultura como adição de opiniões e comportamentos individuais, impedindo, portanto, uma adequada conceituação da estrutura social, sobretudo quando essa tenta dar conta das relações de classe.

Nessas formulações, Thiollent (1987) enfatiza que a concepção empiricista é também criticada pelo fato de desprezar a elaboração teórica e de supervalorizar a observação concebida em moldes positivistas. Para esse autor, os sociólogos empiricistas pretendem construir teorias não a partir de problemáticas prévias, mas sim a partir do processamento de dados de onde deveriam surgir os conceitos, as hipóteses e as teorias entendidas como generalizações de hipóteses empiricamente comprovadas.

Segundo Thiollent (1987), a crítica ao empiricismo mostra que todas essas operações sempre são alimentadas por uma problemática implícita, muitas vezes ideológica. Nesse sentido, Thiollent (1987) explica, considerando a análise de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010), que os dados, por si só, não são geradores de conceitos e de explicações. Sempre intervém uma problemática. Portanto, ao nível de observação, enquanto momento de obtenção de dados, os empiricistas demonstram uma nítida preferência pela concepção positivista derivada da concepção fisicista da observação.

Thiollent (1987) afirma que, nas pesquisas empiricistas, a realidade social é considerada como realidade natural, pois trata-se de decompor em unidades elementares, no caso em indivíduos ou grupos, que serão submetidos à medição de seus atributos (opiniões, atitudes, renda, idade etc.)

Ampliando essas análises, Thiollent (1987) assinala que a crítica geral ao empiricismo ou a denúncia do compromisso desta orientação com o sistema vigente são, sem dúvida, um passo necessário, mas, para este autor, tais críticas se revelam insatisfatórias quando não desembocam num segundo passo, ou seja, na prática de uma reflexão sobre os instrumentos particulares disponíveis.

Nesse entendimento, as formulações de Thiollent (1987) reforçam as anteriores análises de Aparecida Joly Gouveia (1971) em que afirmava que a prática empiricista era marca registrada da maioria das pesquisas educacionais analisadas no período 1971-1990-

2000, principalmente, porque se apresentavam como estudos metodologicamente exploratórios e descritivos, quase experimentais ou empírico-descritivos, teóricos mas descritivos, sem maiores preocupações com operacionalização de conceitos e especificação de hipóteses testáveis, principalmente, porque continham muitas especulações, muitos dados e poucas generalizações.

Diante dessa análise, identifica-se que a ampliação do uso de investigações empíricas para estudos de objetos na área do conhecimento em educação, trouxe, conforme aponta Bernardete Angelina Gatti (2002), um conjunto de trabalhos um tanto heterogêneos quanto à sua qualidade metodológica. Mediante as contribuições de Gatti (2000), destaca-se, no que diz respeito às características das pesquisas em educação, que, diferente da heterogeneidade identificada nas pesquisas analisadas por Gatti (2002) encontra-se uma igualdade na qualidade metodológica das pesquisas em educação, nas diferentes abordagens dos artigos publicados no periódico *RBEP* sobre as pesquisas em *EJA*, no período 1980-2016.

As características heterogêneas identificadas nos artigos analisados por Gatti (2002), encontram-se relacionadas ao contexto do começo da década de 1980, fase em que a referência reprodutivista, referência no debate educacional, predominante na década de 1970, passa a ser repensada e, com isso, surge, a partir de 1980, uma nova tentativa de encontrar a direção doutrinária de pesquisa para que, sem o infantilismo, que, segundo algumas análises de Gouveia (1971), Gatti (2002) entre outros, era visível nas pesquisas em 1970 pudessem ter a clareza da importância da pesquisa enquanto indicação necessária para a revisão daquilo que estava em vigência, bem como, para a recuperação do dado empírico a fim de fazer diferente daquele empiricismo reprodutivista que incomodava os pesquisadores da época e partir para a pesquisa numa perspectiva dialética.

Registrando concepções acerca da perspectiva reprodutivista na pesquisa em educação em publicação anterior aos estudos acima referenciados, Claudio Salm (1985) reconhece que empreendeu esforços na produção de trabalhos de pesquisa com a intenção de romper com o parâmetro doutrinário liberal e abandonar as bases do empiricismo, buscando uma ampliação conceitual para, a partir dessa busca conceitual e metodológica, fazer uma crítica ao empiricismo que, naquele momento, estava sendo questionado para, a partir dessa crítica, iniciar um trabalho investigativo fundamentado numa perspectiva dialética. Considerando o dado empírico como algo extremamente saudável para fazer pesquisa numa perspectiva dialética, Salm (1985) reforça que, numa perspectiva dialética o elemento empírico e a recuperação do concreto são condições fundamentais.

Corroborando as formulações de Salm (1985) Rosa Neves e Siomara Borba (2016), analisando os três períodos da pesquisa educacional apresentados por Aparecida Joly Gouveia (1971) e trabalhando com a hipótese de que a tendência empiricista dominou a origem da pesquisa educacional brasileira, tendo hoje, possivelmente, alguma atualidade, argumentam que, para que possamos romper com a tendência do empiricismo em nossas pesquisas, precisamos refletir sobre a cientificidade e sobre o método científico.

Nessa proposição, Neves e Borba (2016) explicam que, para exercitar essa ruptura em nossas pesquisas, devemos nos ancorar numa perspectiva científica que reivindique a possibilidade de cientificidade e de objetivação do conhecimento teórico, rejeitando um relativismo subjetivista que defende, por exemplo, que todo e qualquer conhecimento e forma de conhecimento são equivalentes.

Nessa direção, Neves e Borba (2016) reivindicam que, no trabalho de pesquisa, devemos sempre nos pautar por uma fecundidade crítica e constante entre as distintas teorias vigentes e entre o teórico e o real como condição essencial para que as teorias estejam à altura dos desafios sociais que sempre envolvem o conhecimento. Dessa forma, a aposta de Neves e Borba (2016) caminha na direção de que a cientificidade deve ser um balizador da pesquisa educacional, balizador esse que implica afirmar uma posição realista em Miriam Limoeiro Cardoso (1976) e defender a validade de um caminho específico na produção de conhecimento que passamos a considerar.

Reforçando a aposta de Neves e Borba (2016), identifica-se nos estudos de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (2010, p. 13), a seguinte afirmação:

A crítica do empirismo positivista e da abstração metodológica, considerada em seu tempo como herética, tem todas as possibilidades de ser hoje, confundida com os discursos eternamente preliminares de uma nova vulgata que ainda consegue, diferir a ciência, substituindo a obsessão da impecabilidade metodológica pelo ponto de honra da pureza teórica.

Assim, para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010), a pesquisa empírica não tem necessidade de investir em uma teoria para escapar ao empirismo. A pesquisa empírica tem condição de realizar, efetivamente, em cada uma de suas operações, os princípios que a constituem como ciência, com base nas contribuições de Bourdieu et alii construindo objeto dotado de um mínimo de coerência teórica. Com tal condição, os conceitos ou métodos poderão ser tratados como ferramentas que, arrancados de seu contexto original, se oferecem para novas utilizações.

As características observadas nos 43 artigos selecionados na *RBEP* encontram-se relacionadas ao contexto do começo da década de 1980, fase em que a referência reprodutivista, que era predominante na década de 1970, passa a ser repensada e, com isso, surge, a partir de 1980, uma nova tentativa de encontrar a direção doutrinária de pesquisa para que, sem o infantilismo que, segundo Gouveia (1971) e Gatti (2000), era visível nas pesquisas em 1970, pudéssemos ter a clareza da importância da pesquisa enquanto indicação necessária para a revisão daquilo que estava em vigência, bem como para a recuperação do dado empírico a fim de fazer diferente daquele empiricismo reprodutivista que incomodava os pesquisadores da época, e partir para a pesquisa numa perspectiva dialética.

Nessa direção, os 43 artigos selecionados no periódico *RBEP* foram resumidos a fim de organizar as perspectivas teórico-metodológicas dos 43 artigos selecionados e mapeados durante a leitura, em resumos (apêndice) de no máximo 500 palavras, objetivando padronizar os textos e favorecer a compreensão do leitor no que diz respeito aos citados conteúdos e registros.

Diante do exposto, entende-se que os artigos selecionados neste estudo se configuram como referências empíricas sólidas que possibilitarão a garantia e esforço por um trabalho crítico, sem reprodução, sem oscilação, sem mistificação, sem banalização, sem pobreza teórica, sem inconsequência metodológica, sem relatos impressionistas e superficiais e sem empiricismo, mas com problematização, objetivação do conhecimento teórico e fecundidade crítica entre as distintas teorias, bem como com cientificidade a fim de contribuir para um acervo bibliográfico potente e robusto na área da *EJA*, tendo em vista a construção do conhecimento e/ou para mudanças de práticas correntes na Pesquisa Educacional e na Pesquisa na área da *Educação de Jovens e Adultos*.

Para dar partida à prática de análises descritivas, compreensivas/reflexivas sobre as perspectivas e percursos teórico-metodológicos registrados pelos pesquisadores nos 43 artigos selecionados sobre a pesquisa em *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, no periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, no recorte temporal de 1980-2016, considera-se pertinente assinalar que os descritores selecionados para esse trabalho foram identificados durante busca da origem dos termo *EJA* no material bibliográfico *online* das revistas *Qualis* A1, A2 e B1 e em diversificado acervo *online* e impresso.

Nessa identificação, os registros de autores como Lourenço Filho (1945, 1947), Azevedo (1963), Beisiegel (1997), Haddad e Di Pierro, (2000), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Cury (2002, 2008), Frigotto e Ciavatta (2003), Fávero (2004, 2012), Paiva (2007, 2009), Haddad e Ximenes, (2008), Severino, (2008), Streck (2010), Fávero e Freitas (2011),

Freire (1978, 1992, 1994, 1997, 2001, 2007, 2009); Ventura (2013) entre outros, possibilitam-nos a compreensão de que os descritores *Alfabetização de Jovens e Adultos*, *Mobral*, *Suplência e Supletivo*, *Educação Popular*, *Educação Permanente*, *Direito à Educação e Aprender ao Longo da Vida* encontram-se todos relacionados aos termos *Educação de Adultos (EDA)* e *à Educação de Jovens e Adultos (EJA)* e aparecem citados/escritos no corpo da maioria dos artigos selecionados neste capítulo. Ou seja, identificamos, durante a leitura dos artigos completos, que, mesmo sendo destacados no espaço de um descritor, a maioria dos artigos apresentam em seus conteúdos, dois, três ou mais desses descritores, dado que nos leva a confirmar o entrelaçamento dos descritores.

Portanto, mediante as pesquisas e os registros referenciados pelos autores mencionados, os termos *EDA* e *EJA* sofreram modificações mais referenciadas e marcadas no período histórico de 1944 (ano de inauguração da *RBEP*) até 2016, modificações que foram implementadas por diversificados debates, lutas e disputas e por políticas educacionais materializadas a partir desses debates ocorridos ao longo do citado recorte temporal.

Nessa compreensão, vale considerar que, acompanhando as citadas modificações, transições dos termos *EDA* e *EJA*, os descritores *Educação e Alfabetização de Adultos e de Jovens e Adultos*, *Mobral*, *Suplência e Supletivo*, *Educação Popular*, *Educação Permanente*, *Direito à Educação e Aprender ao Longo da Vida* aparecem nos artigos pesquisados contextualizados com as citadas transições passadas pelo termo *EDA* e, nessa transição, o sujeito jovem é inserido e o termo passa a ser chamado *Educação de Jovens e Adultos*.

Exemplificando essa identificação, ressaltamos que, de 1944 até a década de 1970, os descritores *Educação e Alfabetização de Adultos* caminhavam juntos com o sentido de *suplência* porque, naquele período, a *Alfabetização de Adultos* tinha a função de buscar suprir ou remediar deficiências da organização escolar no combate ao analfabetismo, concepção de *suplência* reforçada na Lei 5.692/71. Já o descritor *Educação Popular* começa a ser conceituado como educação democrática a partir de 1950, termo que foi consolidado em 1960 quando a *Educação de Adultos* passa a ser compreendida como prática democrática, de base, de desenvolvimento comunitário e de direito a ser concretizado. (FÁVERO, 2004; STRECK, 2010).

Diante dessa mínima explicação dos citados descritores, o descritor *Direito à Educação* começa a ser discutido a partir de 1985 juntamente com as discussões acerca da redemocratização da sociedade brasileira. No entanto, esse descritor só aparece consolidado/registrado nos documentos analisados a partir de 1988 no artigo 208 da Constituição Federal como “direito de todos independentemente da idade”.

Ainda nesse exercício de compreensão/explicação dos descritores, identificamos, nos estudos dos autores acima citados e nos registros do capítulo 03 desta pesquisa, que o descritor *Educação Permanente* surge em 1972 quando a UNESCO apresenta o Relatório *Aprender a Ser*, de autoria de Edgar Faure, na perspectiva de que essa prática educativa fosse abraçada e implementada pelos educadores e pelas políticas de educação no Brasil.

A respeito dessa proposição de Faure/UNESCO em 1972, Ventura (2013) analisa o citado relatório, relacionando-o com o descritor *Aprendizagem ao longo da vida*, afirmando que seu conceito tinha a finalidade de propor uma educação capaz de possibilitar e garantir a democracia, bem como a adequação da sociedade à modernização, baseada na ideia de expansão do progresso e no impedimento de possíveis conflitos gerados pela desigualdade econômica entre os países industrializados e os em desenvolvimento. Na referida análise, Ventura (2013) relaciona o descritor *Educação Permanente* aos descritores *Educação Continuada* e *Aprendizagem ao Longo da Vida*, pontuando que o primeiro está contido no segundo e que o terceiro se apresenta somente com nomenclatura diferente, mas veicula o mesmo discurso do anterior.

Na contramão da análise de Ventura (2013), Paiva (2015) esclarece que o descritor *Educação Permanente* difere dos conceitos de *Educação Continuada* e de *Aprendizagem ao Longo da Vida* porque surge fundamentado na perspectiva de educação para o mercado. Segundo Paiva (2015), os descritores *Educação Continuada* e *Aprendizagem ao Longo da Vida* compreendem um processo de formação humana, de crescimento e realizações pessoais dos sujeitos estudantes, não só da *EJA*, mas também da educação em geral.

Assim, mediante as referidas explicações, seguem, no apêndice deste trabalho, os resumos dos 43 artigos classificados a partir da sequência de descritores, organizados por datas de publicação do mais antigo para o mais atual na perspectiva de indicar ao leitor, um acompanhamento da ordem cronológica de publicação e de uma rápida bibliografia dos autores, considerando suas respectivas formações e áreas de atuação, bem como o destaque para a forma como os mesmos pesquisaram e como registraram suas perspectivas e seus percursos teórico-metodológicos de pesquisa no artigo.

Nessa perspectiva, é oportuno esclarecer que, como em alguns artigos os autores apresentam estudos, debates e discussões sobre os descritores e não resultados de pesquisa, nesses trabalhos, não constam as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos, mas sim os argumentos e proposições dos debates e discussões dos autores acerca da temática pesquisada e dos conceitos explicados.

Diante do exposto, considera-se importante salientar que o objetivo central da pesquisa foi analisar os artigos do ponto de vista teórico-metodológico fundamentados nas reflexões epistemológicas de Miriam Limoeiro Cardoso (1976/1979), Michel Thiollent (1987), Florestan Fernandes (2004), Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon; Jean-Claude Passeron (2010), e outros autores, buscando compreender como os pesquisadores da área da *EJA* têm operado com suas perspectivas e percursos teórico-metodológicos nas pesquisas desenvolvidas e publicadas no periódico *RBEP*, de 1980-2016.

Nessa prática, para desenvolvermos a análise a descrição, a compreensão e melhor visualizarmos os registros dos 43 artigos selecionados, optamos pela construção de um quadro demonstrativo que permite uma compreensão mais aprofundada das perspectivas e dos percursos teórico-metodológicos que têm sido empregados pelos pesquisadores nas investigações em *EJA* no periódico *RBEP*, bem como identificar com maior clareza, como, em cada descritor, se dão as pesquisas sobre a *EJA*, as perspectivas e percursos teórico-metodológicos dominantes e suas potenciais tensões e desafios a fim de refletir a respeito de possíveis estratégias para o contínuo fortalecimento das pesquisas em *Educação de Jovens e Adultos*.

Quadro - Demonstrativo dos artigos por descritores

Descritores	Número de artigos	Período de publicação	Assinalando as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos dominantes nas pesquisas em eja
<i>Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos</i>	13	1984-2013	Metodologias: pesquisa qualitativa com análise de censos escolares com apresentação de resultados em quadros e tabelas; abordagem etnográfica de técnicas de base observacional, entrevistas dirigidas e semidirigidas; estudos de caso e filmagens com os alunos adultos; relatos de experiência; análise documental, pesquisa tipo estado da arte com levantamento de um quantitativo de dissertações e teses. Quadro teórico das pesquisas: Diálogo em Paulo Freire (1980, La Taille (1990; Tardif e Lessarde (1999), Foucault (2009). Teoria fundamentada no movimento reflexivo crítico, dialogando com Ariês (1980), Gramsci (1970), Freire (1978), Bourdieu & Passeron (1975), Fávero(1980) e Gramsci (1970) e em teóricos como Nagel & Rodrigues (1982); Catillo & Latapi (1983); (Rama 1984); referencial teórico que apoiou-se nos estudos de Freire (1970) no que se relaciona a Pedagogia Emancipatória, nas concepções Vygotsky (1979) sobre " <i>inner speech</i> ," e para análise dos processos de aprendizagem e "ressignificação do pensamento" os autores se valeram dos estudos de Paris e Myers (1981).
<i>Alfabetização de Jovens e Adultos</i>	12	1973-2008	Pesquisas qualitativas com abordagens etnográficas; estudos de caso; análise comparativa dos erros ortográficos e gramaticais apresentados nas atividades escritas dos estudantes, com aporte teórico de Furter

Quadro - Demonstrativo dos artigos por descritores

Descritores	Número de artigos	Período de publicação	Assinalando as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos dominantes nas pesquisas em eja
			(1956;1969); de Gray(1956); Soria (1968) e Martins Lindoso (1967); e nos estudos de Ezpeletta e Rockwell (1984, 1986). Nas teorias de Piaget e de Freire e nos estudos de Emilia Ferreiro.
<i>Suplência, supletivo e Mobral</i>	07	1973-2016	Ensaio sobre educação permanente; estudo do documento ritual pedagógico do <i>Mobral</i> , estado da arte do <i>Ensino Supletivo</i> e da função <i>Suplência</i> ; coleta de dados etnográficos; entrevistas com alunos e professores; análises de quadros estatísticos do IBGE sobre o panorama do analfabetismo e do Unicef. Um estudo de redes adaptado de Milroy (1980) e outros com as formulações de Freire (1966), Beisiegel (1979), Haddad (1982) e Paiva (1964) sobre a Lei 5.692/71 e acerca do termo <i>Educação Permanente</i> veiculado pelo documento da UNESCO.
<i>Educação popular e aprender por toda vida</i>	06	1993-2016	Análise documental; narrativas de estudantes; pesquisa qualitativa participante com entrevistas; Aporte nos estudos teóricos de Weber (1976), Ferretti (1988), Turner (1960), Hum (1977), Mills (1973), Davis e Moore (1945); Giroux (1986) Formulações dos psicólogos soviéticos, Vygotsky (1979, 1984), Luria (1990) e em estudos interculturais como os de Tulviste (1988) e Saxe e Posner (1983); (2001), Minayo (1999), Groppo (2000), Paim (2002) Novaes (2003), Pais (2003), Kehl (2004), Spósito (2005).
<i>Direito à educação</i>	04	1992-2012	Pesquisa diagnóstica; estudo documental, análise de memoriais; grupo focal com produção de diário de campo com registros individuais de experiências; análise de iniciativas e entrevistas. Fundamentação teórica em Marx (1983); Cury (1979); Haddad & Freitas, 1988); Freire (1966), Beisiegel (1979), e Paiva (1964); Bobbio (2004), Arroyo; Manacorda (1986), Apple (1989); Fernandes; (1986) Freire (1998), Bogdan e Biklen (1994); Bakhtin (1998).
<i>Aprendizagem ao longo da vida</i>	01	2014	Estudo comparativo-correlacional com análise de amostra, ancorado nos estudos de Biggs (1987, 1993), Entwistle e Ramsden (1983).

Objetivando uma análise situada na interpretação/compreensão e não na denúncia, sem a pretensão de classificar, cristalizar e atribuir tipologias às perspectivas e aos percursos teórico-metodológicos mais utilizadas pelos pesquisadores da área da *EJA*, nos 43 artigos publicados no periódico *RBEP* de 1980-2016, considera-se pertinente ressaltar que, nessas análises, a pretensão é identificar como os pesquisadores da área da *EJA* têm trabalhado com questões de natureza teórico-metodológicas, sem pretensão de julgamentos ou criação de hierarquias.

Embora o esforço seja de exercitar a reflexão acerca dessas perspectivas no contexto da pesquisa em Ciências Sociais e no que diz respeito à prática do pesquisador na área educacional, temos, nessas análises, a pretensão de assinalar e registrar as facetas sobre as

quais essa prática educativa vem sendo analisada, sinalizando possíveis lacunas e restrições bem como identificando experiências inovadoras na prática da pesquisa em *EJA* e, também, reconhecendo as contribuições das pesquisas em *EJA* para o conhecimento científico, para a educação e para a constituição de novas propostas nessa área.

Assim, cabe ressaltar que as análises aqui registradas devem ser compreendidas como tentativas de sistematização e exercícios de análise sobre as pesquisas em *EJA*, principalmente porque, nesse processo, procura-se não correr o risco de cristalizações e de emprego de esquemas rígidos e categorias fechadas.

Mediante a visualização do quadro anterior, observamos, a partir dos descritores: *Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização de Jovens e Adultos; Suplência, Supletivo e Mobral; Educação popular e aprender por toda vida; Direito à educação*; uma igualdade na qualidade metodológica das pesquisas registradas nos artigos selecionados pois, mesmo tendo suas características diferenciadas no que diz respeito às temáticas e às suas diferentes abordagens, todos os artigos, independente de terem sido selecionados por descritores, apresentam em seus resumos e no corpo dos textos completos, indicações de pesquisas qualitativas, em sua maioria instrumentalizadas por técnicas de abordagem etnográficas, por aplicação de questionários, pelo empreendimento de entrevistas dirigidas e semidirigidas, pelo trabalho de estado da arte, de estado do conhecimento, de revisão de literatura, de construção e de estudo de memoriais, de análise de narrativas orais, de registros de experiências e de técnicas de diários de campo etc.

Diante do exposto, entendemos que essa característica de igualdade na qualidade metodológica das pesquisas em *EJA*, publicadas na forma de artigo científico, no periódico *RBEP*, ocorre, mais marcadamente, nos artigos publicados no final da década de 1970, início dos anos 1980, porque os contextos político, social, econômico, cultural e educacional do país, demandavam pesquisas que favorecessem a solução dos problemas apresentados pelos baixos resultados de aprendizagem e de aproveitamento escolar e contribuíssem, mediante seus resultados, para o desenvolvimento do país.

Com relação aos procedimentos metodológicos mais acessados pelos autores dos artigos, em sua maior parte, são pesquisas empíricas. Assim, percebemos que a maioria das pesquisas de natureza empírica adota métodos mistos (quantitativos e qualitativos) em que os procedimentos mais recorrentes foram os seguintes: análise documental; análise de dados estatísticos: microdados do Inep, dados do Ideb, do Ipea, do Unicef, do Incra, dados de avaliações de desempenho de alunos de redes estaduais ou municipais, dados de matrículas e censo escolar, tabelas salariais; entrevistas; questionários; observações; grupo focal etc.

Nesse formato, as pesquisas desenvolvidas na área da *EJA* no período 1980-2016, publicadas no periódico *RBEP*, mesmo considerando os períodos de interrupção enfrentados pelo periódico, além de serem apresentadas em um número reduzido, tendo em vista o expressivo número de publicações em outras áreas educacionais, caracterizavam-se por trabalhos investigativos que, segundo as formulações analíticas de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010), ainda, não tinham a teoria como papel central na tomada de decisões epistemológicas, no sentido de garantir uma robustez conceitual, a fim de oferecer um método para a reflexividade, isto é, para a compreensão das condições sociais de produção do conhecimento.

Entendendo a teoria como uma ferramenta analítica na prática da pesquisa que desafia ortodoxias conservadoras e fechadas, parcimônia e simplicidade, é visível, que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) reforçam que o papel da teoria na pesquisa é imprimir uma retenção de algum senso de obstinação e complexidade do social e crítica nas interpretações e compreensões do pesquisador.

A fundamentação teórica de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) e outros autores nos possibilitou constatar, mediante exercício de análise, que poucos artigos apresentam evidências de explicitação de uma determinada epistemologia. A maioria das pesquisas apresentam uma breve exposição do referencial teórico, sem a preocupação em justificar as escolhas ou, ainda, em problematizar as teorias a partir dos dados e da análise realizada na pesquisa.

Desejando detalhar melhor essas análises, uma rápida consulta aos resumos desses artigos, no apêndice deste trabalho, possibilita identificar que, na maioria dos artigos, os autores investem esforços em registrar os resultados alcançados com as investigações, apresentando alguns debates temáticos e reflexivos ou até conceituais, acompanhados de pouca preocupação em dialogar com os estudos dos teóricos que elegeram como fundamentação na investigação, ou seja, apresentam só os teóricos como âncora da pesquisa, mas não detalham a reflexividade possibilitada pela teoria escolhida no decorrer da pesquisa, prática essa que possibilitaria um exercício analítico, reflexivo e crítico do referencial teórico que fundamentou a compreensão dos resultados analisados, nas pesquisas em *EJA* dos artigos registradas no periódico *RBEP*.

Nessa prática de exercício de análise crítico-reflexivo, destacam-se, entre os 43 artigos analisados, dois que explicitaram os pressupostos teóricos que sustentaram suas análises, com pesquisas fundamentadas em referenciais teóricos, como, por exemplo, o materialismo histórico, estruturalismo e o pós-estruturalismo. Entre esses dois artigos, um foi classificado

nos descritores *Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos*, que discute a teoria fundamentada no movimento reflexivo crítico, dialogando com Ariês (1980), Gramsci (1970), Freire (1978), Bourdieu & Passeron (1975) e Fávero (1980). E outro, registrado no descritor *Direito à educação* que discute a temática, fundamentado nas categorias de classes em Karl Marx.

Também como destaque, consideramos importante assinalar que as pesquisas registradas nos artigos foram, em sua maioria, resultados de pesquisas concluídas e outras, em um pequeno número, de pesquisas em andamento e que seus autores são professores universitários, docentes de Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGs ou outros, egressos de PPGs, doutorandos ou mestrandos que imprimem, em seus trabalhos, esforço e preocupação em apresentar as etapas das práticas desenvolvidas nas pesquisas de forma, clara, detalhada e sucinta, seguindo normas de escrita, digitação e formatação dos textos.

Nesse apanhado de 43 artigos selecionados no periódico *RBEP*, alguns textos que não registraram resultados detalhados de pesquisa em ilustrações com quadros e tabelas, apresentaram análise de dados (dados estatísticos, dados coletados pelos autores, panorama realizado em dissertações e teses, citação de atos oficiais e de legislação vigente, análise documental de políticas educacionais etc.) e discussões, mas não explicitaram uma determinada fundamentação teórica. Essa identificação não possibilita afirmar que os autores não se preocuparam em fundamentar suas análises em uma teoria que possibilitasse discussões e reflexões críticas, empreendidas ao interpretar os documentos e ao indicar os contextos histórico, social, econômico, político, cultural e educacional da época. Talvez não tenham atentado para a necessidade de registrar esses aspectos no corpo do artigo, ou, talvez, não consideraram a execução dessa prática uma prioridade.

Também identificando esses aspectos em pesquisas analisadas durante suas investigações, Jefferson Mainardes (2009) indica que diversas pesquisas enfatizam ou supervalorizam os processos locais, deixando de lado os processos históricos, sociais, políticos e econômicos. Por conta disso, segundo o autor, essas pesquisas apresentam pouca ou frágil articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo, apresentando uma falta de visão da totalidade.

Nessa indicação, Mainardes (2009) aponta que autores de diferentes perspectivas teóricas, como materialismo histórico e dialético, defendem a necessidade de investigar as temáticas da educação, partindo de uma perspectiva histórica como elemento essencial para se compreender o processo de produção do conhecimento sobre o objeto em estudo.

Ampliando essa identificação, considera-se importante registrar que, nos descritores *Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos*, foram identificados pesquisas com as seguintes práticas metodológicas: dois artigos (02) que assinalam a realização de pesquisas etnográficas; cinco (05) trabalhos destacam a análise documental (incluindo censos escolares, dados do Inep e Ideb, dados de matrículas em *EJA* etc); cinco (05) são registros de estudos e debates (de livros e de currículo) e um (01) trata de um ensaio, com análise de documentos.

Em artigos considerados pesquisas tipo estado da arte, os autores apresentam uma análise dessas pesquisas a partir do levantamento de um quantitativo de dissertações e teses por meio do registro de um breve panorama sobre a emergência de algumas noções e de algumas teorizações sobre a formação de professores em *EJA*. Nessa direção de pesquisa qualitativa, os pesquisadores apresentam, como proposição, uma linha de reflexão que permite pensar outros pontos de vista nas pesquisas associadas à formação de professores para a *EJA*, fundamentados nos estudos de Tardif e Lessarde (1999), Foucault (2009) e outros autores.

Nas pesquisas configuradas como estudos e debates com feições de pesquisas qualitativas nos descritores *Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos*, a *EDA* é entendida como categoria política e seu papel social nos países subdesenvolvidos é discutido como prática social do Estado capitalista e como educação estudada e analisada mediante diálogos com Ariês (1980), Gramsci (1970), Freire (1978), Bourdieu & Passeron (1975), Fávero (1980), Vanilda Paiva (1986), Gadotti (1988), Giroux (1986); Jaguaribe, Ramos, Pinto e Corbisier, fundamentadas nos escritos dos pensadores Jaspers, Fanon, Marcel, Ortega y Gasset, e Mannheim, influenciados direta ou indiretamente pelos pressupostos teóricos de Paulo Freire.

Os artigos identificados nesses descritores apresentam as contribuições de Paulo Freire para as políticas de currículo e formação de educadores no Brasil em que os autores argumentam e defendem que o pensamento de Paulo Freire era voltado para a perspectiva de construção de uma escola pública popular e democrática, de boa qualidade, que foi se concretizando por meio de um paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória e de um programa de formação permanente de educadores.

Em outro artigo do descritor *EDA*, o autor Antônio Álvaro Soares Zuin (1995) discute conceitos da obra de Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido*, no contexto da consolidação da indústria cultural no Brasil, considerando que os termos "hospedagem do opressor", "ser mais e ser menos", "opressores e oprimidos, cultura popular e erudita" precisam ser reinvestigados porque se apresentam relevante na realidade industrial da cultura referenciada no tema. Nesse

pensamento, o autor afirma que essa relevância ocorre, sobretudo, pelo fato de que a padronização da produção simbólica, bem como a universalização da lógica do equivalente, intensificam os comportamentos dos indivíduos que atenuam, de forma ilusória, suas debilidades uma vez que se identificam como consumidores. (ZUIN, 1995). Como o autor registra no texto sua análise e compreensão acerca de um estudo conceitual a respeito da obra de Paulo Freire, “*Pedagogia do Oprimido*”, num contexto de industrialização da cultura, o texto não indica resultados de pesquisa, mas se refere a estudos de teorias e questões teórico-metodológicas no campo da *Educação de Adultos* e segue citando estudos de Vanilda Paiva (1986), Moacir Gadotti (1988), Henry Giroux (1986) e outros autores e defendendo a forma como a proposta pedagógica de Paulo Freire é fundamentada e inspirada nas proposições e nas mediações dos pensadores isebianos aportada no referencial teórico existencialista-cristão, culturalista e no ideário do nacionalismo-desenvolvimentista. Dessa forma, o professor Zuin (1995) discute o citado referencial teórico existencialista-cristão, recorrendo a análises históricas que mostram como as ideias de Helio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto e Roland Corbisier, fundamentadas nos escritos dos pensadores Jaspers, Fanon, Gabriel Marcel, Ortega y Gasset, e Mannheim, influenciaram direta ou indiretamente os pressupostos teóricos de Paulo Freire. A partir dessa defesa, o autor desenvolve o debate no texto, discutindo diferentes políticas e programas de *Alfabetização de Adultos* que, naquela época, se fundamentaram nas obras do educador pernambucano Paulo Freire.

Também nas análises dos descritores *EDA* e *EJA*, destaca-se que autores de alguns artigos reforçam os projetos interdisciplinares e os temas geradores praticados nas políticas de currículo no trabalho educativo com jovens e adultos como forma de garantia das especificidades dos projetos e como totalização das práticas educativas nessa área. Nesse reforço, os pesquisadores entendem que se caminha da diversidade das práticas pedagógicas para a unidade representada pelo projeto coletivo de *Educação Popular*.

Tratando da relação entre universidade e *Educação Popular*, os pesquisadores entendem que existe o esforço da classe dominante por controlar a universidade, contrariando as lutas populares pela democratização do ensino e atestam a importância dessa instituição como palco de lutas de classes e a de suas pesquisas, os autores reafirmam o movimento de implantação da universidade no contexto e realidade de cada região do Brasil, o perfil dos estudantes, os cursos oferecidos pela instituição e a análise material do processo de acesso nas universidades como política afirmativa ao adentramento e questionamento no “território imaterial” das “formas” de acesso nas universidades públicas do Brasil.

Já nas pesquisas realizadas a partir da perspectiva metodológica da análise documental/pesquisa bibliográfico-documental, a pesquisa sobre a temática formação de professores para *Educação de Jovens e Adultos* realizadas no Brasil e na Argentina, os autores apresentam uma análise que envolveu o levantamento de um quantitativo de dissertações e teses por meio do registro de um breve panorama sobre a emergência de algumas noções e de algumas teorizações sobre a formação de professores. Detalhando a apresentação desse panorama, os autores sintetizam as ideias desenvolvidas nas teses e dissertações estudadas, mediante exercício reflexivo em que reconhecem a importância de revisar a história da pesquisa sobre a formação de professores, como vasto inventário de conhecimentos possíveis acerca do seu percurso formativo.

Ainda no que se relaciona aos descritores *Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos*, em levantamento de documentos na bibliografia existente e na análise de dados quantitativos e entrevistas qualitativas com gestores públicos, discutindo o processo de criação e implementação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) em um cenário de disputas políticas sobre os caminhos da *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* no Brasil a partir de 2002. Os autores da pesquisa registram a sistematização das informações existentes sobre o Encceja e utilizam os dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na perspectiva de contribuir para o debate público sobre o tema da certificação na *EJA*. A partir da apresentação resumida do conteúdo, de que trata o artigo, os autores indicam que os objetivos da publicação foram mapear e problematizar as questões que compõem o debate sobre o Encceja com base nos resultados da pesquisa: “Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Enceja: seus impactos nas políticas de educação de jovens e adultos e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos” desenvolvida pela Ação Educativa em convênio com o Inep entre 2010 e 2012”.

No desenvolvimento do artigo, os autores registram o contexto histórico e político de criação do Encceja no contexto nacional e pontuam que, após análises do tema em diferentes publicações como Fórum *EJA* e outras fontes, identificaram, a partir das análises dos autores estudados, que a criação do Encceja em 2002 atendia a uma estratégia de ampliação da avaliação em larga escala demandada pela visão neoliberal, que contribuía, negativamente, para a visão de educação como direito para todos regulamentada e determinada na Constituição Federal e na Lei 9.394/96. Nas considerações finais do artigo, os autores argumentam que os dez anos de existência do Encceja, mesmo marcados pela irregularidade na sua aplicação e por disputas políticas sobre o significado e papel da *EJA*, não contribuíram

efetivamente para um processo maior de esvaziamento da *EJA*. Portanto, a existência do exame, segundo os autores, não favoreceu a permanência dos sujeitos educandos na *EJA*.

Assim, diante das perspectivas e dos percursos teórico-metodológicos apresentados nesses descritores, identifica-se que a prática dominante de pesquisa é a abordagem qualitativa que apresenta diversificadas técnicas; porém, mesmo apresentando distanciamentos nas instrumentalizações e abordagens, essas pesquisas, em seus descritores, aproximam-se no que diz respeito a um descritor e outro, como, por exemplo, nos descritores *Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação ao Longo da Vida* que discutem a *EJA* na perspectiva do *direito à educação*. Nesse formato, identifica-se um entrelaçamento entre os descritores.

Nos artigos incluídos no descritor *Alfabetização de Jovens e Adultos*, foram identificadas pesquisas qualitativas com as seguintes características: estudos de caso (02); relatos de experiência (02); análises etnográficas (02); pesquisa participante (01); análise documental (02); relatório de pesquisa associado à experiência (01); pesquisa qualitativa com relato por amostragem (01) e relatório/notas de pesquisa (01).

Em trabalho considerado estudo de caso associado à análise documental, a pesquisadora relaciona a alfabetização ao desenvolvimento do país, afirmando que o grande desafio dos países que pretendiam acelerar seu ritmo de desenvolvimento era organizar um sistema de educação que privilegiasse a população adulta. Analisando o posicionamento da *Educação de Adultos* dentro do projeto Iguatemi implantado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em um município, que fica situado no extremo sul de Mato Grosso, na fronteira do Brasil com o Paraguai, a autora detalha o contexto da *Educação de Adultos* no referido projeto e o emprego da metodologia de alfabetização a partir da análise de dados obtidos com entrevistas e análises das fichas cadastrais dos chefes de família que trabalhavam na instituição estudada.

Nas pesquisas em que os autores se valeram da metodologia de pesquisa etnográfica, identifica-se, no descritor *Alfabetização de Jovens e Adultos*, que, durante as pesquisas, os autores fazem relatos de observações nas escolas campo de pesquisa sobre a colaboração entre pesquisadores, professores e outros. A partir desses registros, identifica-se, durante a leitura do corpo dos artigos completos, que, nesse tipo de pesquisa, a coleta de dados sempre é feita por meio da observação participante, pela discussão da prática, em grupos de pesquisadores e pesquisados em reuniões de grupo focal, em entrevistas, em análise de documentos e em aplicação de testes para avaliar o nível de compreensão dos envolvidos no contexto das pesquisas.

A respeito dos quadros teóricos ou das fundamentações teóricas acessadas por esses pesquisadores, a análise dos artigos nos encaminhou à seguinte compreensão: por conta do contexto histórico do período de publicação dos artigos, as pesquisas desenvolvidas nos programas de mestrado e doutorado da época, centralizavam seus estudos de alfabetização na *EJA*, com base fundamental nas teorias construtivistas de Piaget e Ferreiro (1982) sociointeracionistas de Vygotsky (1979, 1984), Luria (1990) e em estudos interculturais como os de Tulviste (1988) e Saxe e Posner (1983) e outros, principalmente, porque a preocupação da política educacional em alfabetização de crianças, e de sujeitos jovens e adultos nas décadas de 70/80/90, do século XX, era resolver o problema do analfabetismo pela via das práticas alfabetizadoras fundamentadas nas concepções construtivista e sociointeracionistas formuladas por esses autores.

Esses estudos se configuravam, naquele contexto histórico, como práticas progressistas porque o confronto entre a alfabetização tradicionalmente praticada nas escolas e os resultados da pesquisa educacional deflagrados nas duas últimas décadas, teve início no ano de 1983, década em que vigorava no Brasil o debate sobre o aprendizado da escrita e da leitura a partir das questões sobre os métodos e a partir da preocupação com a forma como os professores deveriam alfabetizar os estudantes: de acordo com o método tradicional do ensino formal das partes que constituem as palavras ou centrando o ensino em letras e sílabas por meio da leitura de textos portadores de significados para os aprendizes.

Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas na área da alfabetização apresentavam as justificativas das temáticas, destacando as mudanças que a história da alfabetização começou a apresentar na década de 1980, iniciadas por uma crítica chamada “Polêmica dos Métodos” e que, a partir dessa polêmica, foi provocada nas pesquisas, a busca por respostas para os problemas teóricos e práticos do aprendizado da leitura, da escrita e da *alfabetização de adultos*. Portanto, as pesquisas naquelas décadas, eram realizadas, objetivando resolver problemas das práticas educacionais.

Sobre os artigos que foram identificados como relato de experiência no descritor *Alfabetização de Jovens e Adultos*, destaca-se, em um deles, que a autora indica a pretensão de transformar o processo de elaboração de um livro de leitura, no próprio processo de alfabetizar-se para o alfabetizando adulto e no processo de formar-se educador para o alfabetizador dos sujeitos jovens e adultos. A respeito dos procedimentos para a realização do projeto, a pesquisadora registra que foram delimitadas várias etapas de vivências e de experiências de alfabetização com os estudantes adultos a fim de que esses conseguissem

desenvolver os temas das palavras geradoras, para formar frases, e para, finalmente, escolher frases para compor o livro de leitura.

Também nesse descritor *Alfabetização de Jovens e Adultos*, encontra-se um artigo de pesquisa qualitativa por amostragem, em que as autoras abordam em amostras não, probabilísticas (intencionais), a partir de suas experiências no campo de pesquisa com 75 professores da 1ª série, a maneira como a prática pedagógica de ensino-aprendizagem da língua materna vem sendo conduzida na escola pública, considerando-se a diversidade sociolinguística de sua clientela. Destaca-se aqui que do total de 12 artigos, registrados nesses descritores, somente duas pesquisas foram realizadas na região Nordeste do Brasil.

As autoras estudaram uma amostra de 75 professores da 1ª série do 1º grau da rede de escolas públicas do Recife, estabelecendo uma tipologia que envolvia padrões conceituais e ações de ensino-aprendizagem de língua materna correlacionadas a diversas variáveis sociais. Registrando o andamento da pesquisa no corpo do artigo, as autoras indicam que o citado processo de ensino-aprendizagem foi também investigado mediante um estudo de redes adaptado de Milroy (1980). Recorrendo a esse aporte teórico metodológico, as pesquisadoras observaram cinco categorias conceituais, que apresentaram diferenças para indicar que se inseriram em apenas uma única categoria, a de ação pedagógica.

No que se refere aos trabalhos configurados como análise documental, selecionados no descritor *Educação Popular*, identificamos que os pesquisadores apresentam exame realizado em análise de movimentos educacionais que marcaram a *Educação Popular* no Brasil nos primeiros anos da década de 1960 como, por exemplo, o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife 1962; a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal, no Rio Grande do Norte, o Movimento de Educação de Base (MEB), promovido pela CNBB, e um pouco mais tarde, o Programa Nacional de Alfabetização, (PAF) projetado pelo governo da União mediante o emprego do método de Paulo Freire.

Assim, mesmo tendo realizado a referida análise, o autor pontua que, por conta do pouco tempo disponível para a comunicação, preferiu focalizar os registros do texto na Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba e nos trabalhos de *Educação Popular* realizados no âmbito do MCP do Recife, ressaltando que está presente, na Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba, em 1961, um contraponto à *Educação Popular*, fundamentado na lógica de formação instrumental que responde à intenção de formar agentes comprometidos com a manutenção da ordem social vigente ou com a reconstrução dessa ordem social no futuro.

Contextualizando o trabalho de alfabetização de Paulo Freire e colaboradores com a ideologia dos Movimentos de Educação Popular, Beisiegel (2003) faz um mapeamento do método da Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba, analisando as sessões, os temas e os manuais da *Cartilha Venceremos* (CUBA, 1961b) e o manual do alfabetizador *Alfabetecemos* (CUBA, 1961a) identifica que o manual do alfabetizador apresentava 24 temas de orientação revolucionária aos educadores, bem como as contribuições da *Educação Popular* promovida pelo Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, a partir de 1962.

A esse respeito, Beisiegel (2003) considera que a alfabetização realizada pelo MCP é parte de um conjunto de movimentos de *Educação Popular* então empreendidos e que a alfabetização realizada pelo MCP podia perfeitamente descrever-se nas palavras de Herbert José de Souza, agora a propósito do Programa Nacional de Alfabetização, que seria empreendido mediante o emprego do método Paulo Freire de alfabetização na seguinte afirmação:

[...] uma das grandes tarefas do Ministério da Educação era fazer a campanha nacional de alfabetização e a meta era alfabetizar um milhão de pessoas em um ano. A entrada de milhares de eleitores do interior e alfabetizados pelo método de Paulo Freire era tida como um dado que poderia alterar toda a correlação de forças entre os partidos [...]. A sensação era de um país em movimento. Sua luta de classes e sua luta política davam a sensação de que algo era possível fazer, que um processo revolucionário estava em curso. Estou convencido de que até 1963 um processo revolucionário era possível no Brasil. Possivelmente não o socialismo. Mas uma democracia avançada era possível. E um desenvolvimento econômico mais nacionalista (BEISIEGEL, 1982, p.236).

Em suas considerações, Beisiegel (2003) apresenta o resultado da análise política e ideológica dessa Campanha de Alfabetização para Jovens e Adultos em Cuba e aponta as orientações da pesquisa para os movimentos de *Educação Popular* existentes no Brasil, principalmente os trabalhos realizados no âmbito do MCP do Recife, estendendo observações também ao método de Paulo Freire. A esse respeito, Beisiegel (2003, p.40) atribui a seguinte ênfase:

As campanhas ora examinadas, em Cuba, em 1961, e no Brasil, no Recife, a partir de 1962, não obstante as diferenças já assinaladas, eram fundamentalmente semelhantes na medida em que a educação popular então realizada era comprometida com um projeto de reconstrução da sociedade.

Nos descritores *Suplência*, *Supletivo* e *Mobral* os artigos identificados na pesquisa foram: análise de política educacional/estudos um (01); ensaio sobre compreensão da temática *suplência e supletivo* um (01); pesquisa etnográfica com instrumentalização de entrevistas, um (01); relatório de resultados de pesquisa/estudos um (01); análise documental da política educacional do *Mobral* um (01) e estado da arte um (01).

Assim, nesses descritores, as práticas e os percursos teórico-metodológicos registrados pelos autores inscrevem-se, mais pontualmente, nos estudos de análise documental relacionados a explicações acerca dos artigos da lei 5.692/71 que trata da implementação da política do *Ensino Supletivo* no Brasil, para detalhar explicações relacionadas aos estudos de Madureza, em que os autores conceituam como exames preparatórios que operavam fora do processo de aprendizagem.

Essas explicações documentais caminham na direção de detalhar a política de Exames de Madureza, do *Ensino Supletivo* e suas funções no que diz respeito à sequência de graus, ao corpo docente, a estabelecimentos e aos graus de supletividade e à circulação de estudos.

No artigo identificado como ensaio compreensivo, o autor adota a metodologia de análise documental do conjunto de documentação preparada e elaborada para a terceira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que se realizou em Tóquio/Japão em 1972 e indica que, a partir das análises empreendidas por uma equipe internacional sob a direção de P.H Coombs e patrocinadas pelo Banco Mundial e Unicef, aprofundou seu ensaio destacando, ao longo do texto, temáticas chamadas de grandes tendências como, por exemplo, A nova problemática da educação extra-escolar ante as exigências da *Educação Permanente*; Os limites da expansão da educação extraescolar; As relações dialéticas entre educação extraescolar e escolar; As contradições da sistematização da educação extraescolar e as perspectivas para uma educação extraescolar assistemática. Após desenvolver em detalhes as explicações sobre essas grandes tendências levantadas no estudo, o autor conclui o texto, passando a apresentar, na seção notas metodológicas, aspectos que considerou deficiências do ensaio e reflexões de como superá-las, indicando que, para isso, recorreu aos estudos de Fritschi e ao trabalho de Machup que, segundo Furter (1973), não se ocupam em analisar o consumo do conhecimento pelas diferentes populações dos Estados Unidos, mas tenta quantificar o que, para a maioria dos que atuam na área da *Educação de Adultos* e da educação extraescolar, acha-se ainda em estágio artesanal.

Assim, inscritos nos descritores *Suplência, Supletivo e Mobra* e nessas diversificadas práticas e percursos teórico-metodológicos, os autores dos artigos se ocuparam de deixar o leitor informado sobre os problemas identificados historicamente na educação do Brasil, desde 1979, que levaram as mudanças dos estudos/exames de Madureza para *Ensino Supletivo*, apresentando os conceitos de *Suplência e Supletivo*, em suas quatro funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, bem como nos cursos que eram realizados livremente pelo rádio, televisão e correspondência, envolvendo o currículo, o planejamento sistemático, participações de professores e alunos e encaminhamentos acerca

dos prosseguimentos dos estudos que correspondiam à avaliação, à sequência de graus e às formas como funcionavam as atribuições direcionadas aos professores e aos alunos no decorrer do andamento dos cursos.

A respeito da análise documental da política educativa do *Mobral*, único artigo, a autora analisa a ideia pedagógica veiculada na documentação do *Mobral* para indicar que a proposta do *Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)* sofreu uma evolução desde o começo até os dias da apresentação do artigo porque, no início, tinha um caráter, marcadamente economicista, em virtude do período político-econômico vivido pelo país, ou seja, na época do chamado “milagre brasileiro”, e a definição das diretrizes político-sociais estava nas mãos dos economistas do Ministério do Planejamento.

Assim, analisando o documento Pedagógico do Programa de Alfabetização Funcional - PAF/*Mobral*, a autora afirma que, justificando a necessidade de o Estado investir em *Educação de Adultos*, o documento dizia que as mudanças de padrões de consumo e investimento dependia, fundamentalmente, das decisões dos adultos e que era sobre eles que se deveria atuar para obter os efeitos desejados. Nessa concepção, a autora analisou a documentação do PAF/*Mobral* a partir das seguintes categorias: Instituição Pedagógica, Ideia Pedagógica, Material Pedagógico, Agente Pedagógico e Ritual Pedagógico e, orientada pelos estudos Cury (1979) e Mendonça (1984), formula hipótese de que o *Mobral* pouco acrescentou aos conhecimentos dos alunos do ponto de vista de cálculo pois, nodizer da autora, os estudantes não conseguiam resolver situações-problema, no papel”. A maioria só resolvia as contas “de cabeça”, operações que os adultos já resolviam antes de frequentar as aulas do Programa de Alfabetização Funcional.

Os autores de artigos inscritos nestes descritores *Suplência, Supletivo e Mobral* analisam também documentos da criação dos Centros de Educação Social, do ideário da *Educação Permanente*, da postura do *MOBRAL* a respeito da redefinição da *Educação de Adultos* ao nível nacional deslocada para o âmbito do ensino não formal no Estado de São Paulo e em outros Estados brasileiros.

No descritor *Direito à Educação*, dos quatro (04) artigos selecionados, um (01) deles se configura relatório de resultado de pesquisa diagnóstico patrocinada pelo Inep e pelo CNPq; um (01) registra um trabalho de análise documental; um (01) de estudo bibliográfico-documental e um (01) de pesquisa qualitativa exploratória desenvolvida através da produção de memoriais com técnicas de grupo focal.

Os autores dos artigos identificados nesse descritor trabalharam com um aporte teórico diversificado que abrangeu diferentes estudos em que destacamos os que discorrem a respeito

da destinação de classe e discriminação do trabalho e do trabalhador na escola capitalista, tendo os estudos de Marx (1983) como aporte principal, incluindo questões sobre o confisco do *Direito à Educação* dos sujeitos, por parte do capitalismo no país, questões sobre a democratização escolar e a qualidade do ensino noturno bem como problemáticas relacionadas à qualificação, desqualificação e requalificação como novos desafios para a escola dos trabalhadores. Por fim, nas considerações finais do artigo, os autores encerram as referidas análises, dialogando com Manacorda (1986), Apple (1989) e outros teóricos.

O artigo selecionado no descritor *Aprendizagem ao longo da vida* apresenta um estudo comparativo-correlacional, que teve como material coletado para análise uma amostra constituída por 163 estudantes do ensino superior em que as abordagens de aprendizagem foram avaliadas por meio da tradução luso-portuguesa da validação brasileira da escala *Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*, como aporte teórico nos estudos de Biggs (1987, 1993), Entwistle e Ramsden (1983), vislumbrando compreender os processos de aprendizagem dos estudantes na realização de tarefas.

Para registrar os resultados alcançados no estudo, os autores apresentam *quadros* explicativos acerca das abordagens à aprendizagem e da *Aprendizagem ao Longo da Vida* em que aprofundam a metodologia da pesquisa, detalhando os resultados alcançados mediante explicações e disposições em gráficos estatísticos e tabelas que ressaltam o debate acerca da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, acerca dos instrumentos de recolha de dados, dos procedimentos, das análises comparativas, da distribuição de frequências em função da percepção de desempenho acadêmico, das análises correlacionais, da relação entre abordagens de aprendizagem e aplicação de conhecimentos e competências e da relação entre abordagens de aprendizagem e adaptação de estratégias de aprendizagem.

Diante dessas características teóricas-metodológicas apresentadas nos 43 artigos das pesquisas em *EJA* no periódico *RBEP*, consideramos, a partir das análises até aqui realizadas, que a identificação das perspectivas e dos percursos teóricos-metodológicos demanda levar em consideração os aspectos dos diversificados contextos históricos dos descritores. Por conta disso, pensando numa análise dos textos em sua totalidade e buscando a compreensão da lógica e do contexto interno da discussão realizada na pesquisa resumida e o nível de coerência existente entre o referencial teórico, a metodologia, a análise de dados, as discussões, as conclusões e o posicionamento dos autores, é que optamos por destacar, nos registros acima, tanto as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos quanto os conteúdos dos artigos, os conceitos e as reflexões elaboradas e formuladas pelos autores nos procedimentos investigativos em *EJA*.

Dessa forma, considera-se pertinente registrar que a falta de pressupostos teóricos em alguns conteúdos dos comentários pode ser explicada pelo fato de os autores não terem mencionado nos artigos, a teoria ou as teorias que fundamentaram as análises, compreensões e reflexões nos estudos.

Ainda considerando as análises interpretativas dessas pesquisas, observamos que, quando ocorre de o autor apontar uma perspectiva teórica ou os nomes de teóricos que possibilitaram um diálogo nas análises dos resultados no corpo do texto, o quadro teórico registrado baseia-se mais em pesquisas sobre o próprio tema e não em um determinado quadro teórico-conceitual. Dessa forma, a análise volta-se para a exposição da compreensão do autor ao debruçar-se sobre os dados empíricos, ou seja, sobre dados, depoimentos ou percepções/concepções dos sujeitos entrevistados, considerando, somente, a realidade percebida, que aparece em muitos artigos, desarticulada da teoria que fundamentou a pesquisa.

Nessa identificação, considera-se pertinente recorrer às formulações de Miriam Limoeiro Cardoso (1976) quando, em análise apresentada no texto “O mito do método” (1976), a autora enfatiza que pesquisas que são construídas e trabalhadas, tendo o real como resposta às questões históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais da sociedade não se configuram conhecimento científico, principalmente, porque, para Cardoso (1976, p.75), “o método não quer dizer a verdadeira ciência”.

Nessas formulações, Cardoso (1976) justifica sua afirmação, ressaltando que a relação que propicia o conhecimento do objeto, no movimento de pesquisa científica, funda-se na teorização, pois, segundo a autora, no momento, pelo menos parcialmente, a teoria dá conta do objeto uma vez que, no fundo, é a realidade que importa, porém “não é ela que comanda o processo de sua própria inteligibilidade” (CARDOSO, 1976, p. 67).

Diante das orientações de Cardoso (1971), reconhecemos, na área da *EJA*, a distinção entre a realidade histórica dos termos *EDA* e *EJA*, ou seja, a historicidade desses conceitos, (realidade) e do objeto teoricamente construído, ou seja, o conhecimento construído a partir do movimento histórico, político, econômico social, cultural e educacional já registrado nas publicações acessadas. Diante disso, entende-se que o conhecimento histórico se elabora mediado por exercícios analíticos, em sua interlocução com os vestígios do passado, que é seu ponto de referência, mas cujas identidades não se confundem nem se pretendem idênticas nem, tampouco, dissociadas: “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que, incessantemente, se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75).

Exercitando o pensamento acerca dessas compreensões, destaca-se que a distinção entre o movimento histórico da *EJA*, ou a história do passado e sua historicidade, não diminui à medida que se avança na produção historiográfica, uma vez que a *EJA* continua a existir em sua dimensão concreta, nos vestígios deixados pelos registros de suas práticas de pesquisa e pelas políticas implementadas e executadas anteriormente e que, hoje, sobreviveram, produzidos e preservados, intencionalmente ou não. Assim, enquanto essas reflexões são elaboradas e interpretadas, movimentos de compreensões e aproximações possíveis sobre esse objeto de estudo, ou seja, as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos nas pesquisas em e sobre a *EJA* são possíveis de formulações de um novo objeto, que vai sendo construído à medida que perguntas são feitas e respondidas em relação ao teórico-metodológico e o real articulados.

Considerando a importância da teoria associada à metodologia nas pesquisas em educação, Mainardes (2017) ressalta os estudos de Bourdieu (2007) e afirma que autores como Ball (2006, 2011), Fávero e Tonieto (2016), dentre outros, destacam a importância da teoria na análise de pesquisas e indicam que a ausência de teoria é um entrave para o pensamento crítico e criativo do pesquisador e, ainda que, quando há casos em que o problema central não é a ausência de teoria, mas uma articulação frágil entre a teoria adotada como fundamento e as análises realizadas, ocorre o problema da pouca integração entre teoria e os dados na pesquisa.

Assim, exercitando uma prática de análise interpretativa/reflexiva/compreensiva dos 43 artigos sobre pesquisas em *EJA*, no periódico *RBEP*, observou-se também que há níveis diferenciados de análise nas pesquisas selecionadas, pois, em alguns artigos, os autores operam de forma mais ou menos detalhada, mais explicativa ou mais sofisticada ou com análises com maior ou menor integração entre teoria e dados, ou com maior ou menor nível de originalidade e argumentação.

Mesmo assim, a maioria dos artigos se configura classificada como trabalhos empíricos porque são artigos que apresentam dados estatísticos ou dados de pesquisa já realizadas por outros pesquisadores, mas com pouca análise e pouca ou nenhuma teorização. Esses artigos têm características de textos descritivos no que se refere ao nível de abordagem e de abstração do pesquisador porque registram somente a compreensão do autor em suas práticas de estudos e debates e em relatos de suas próprias experiências em trabalhos de sala de aula e de concepções formuladas por estudantes da *EJA*. São trabalhos em que os autores se ocupam em apresentar resultados de vivências e experiências com estudantes, bem como resultados de análise documental e de algumas revisões de literatura.

Assim, mesmo apresentando tais formatos, esses artigos foram selecionados, principalmente, por considerarmos que a pesquisa, nos formatos de estudos e debates, relatos de experiência, bem como outras práticas de coleta de dados, são artigos de comentários ou de críticas, necessários e relevantes na área da *Educação de Jovens e Adultos*. Dessa forma, partindo da crítica de Cardoso (1976) no sentido de que esses artigos não apresentam o que a autora entende por pesquisas científicas (CARDOSO 1976), consideramos adequado incluí-los na seleção para análises, principalmente, porque após terem sido lidos fichados e mapeados por completo, identificamos em seus conteúdos, contribuições reflexivas, analíticas, conceituais, documentais e bibliográficas para a área da pesquisa em *EJA*.

Nessa direção, cabe ressaltar que o propósito deste trabalho foi construir, a partir da leitura e do diálogo com os trabalhos dos autores registrados, citados e referenciados acima e no apêndice desta tese, algumas análises, reflexões, interpretações e compreensões, associando as questões das perspectivas e dos percursos teórico-metodológicos nas pesquisas em *EJA* publicadas no periódico *RBEP* no período de 1980-2016 a expedientes de produção do conhecimento a partir das formulações dos autores, a respeito de suas compreensões sobre a realidade, sobre o objeto de pesquisa e sobre a teoria e a metodologia no movimento de construção e análises de pesquisas.

Reconhecemos que muito mais longe se poderia ter ido, no que tange aos aspectos mencionados. Ademais, caberia, se fosse o caso, fazer uma análise mais amíúde a respeito, realizar um aprofundamento epistemológico, sistemático que, diante da natureza deste trabalho, não nos ativemos.

Como registramos no início deste capítulo, apresentamos análises e reflexões que emergiram dos estudos e leituras dos referidos textos, sem pretensões de esgotar as análises, mas tentando trazer alguns elementos/formatos/características e percursos, teórico-metodológicas das pesquisas analisadas que podem dialogar com o trabalho dos autores quando se referem às questões acerca das perspectivas e dos percursos teórico-metodológicos, nas compreensões formuladas sobre a realidade, sobre o objeto de pesquisa e sobre a teoria e a metodologia no movimento de construção e análises de pesquisas.

Portanto, no que diz respeito ao objeto e a sua prática de elaboração no movimento de pesquisa, entendemos que o objeto emerge, desde as primeiras ações de investigação, como um objeto teórico e, recorrendo às terminologias de Borba e Vademarin (2010), refletimos que a natureza do exercício de produção de conhecimento na área da *Educação de Jovens e Adultos* e da educação de um modo geral, constitui-se no campo teórico que possui uma

relação de interdependência com as fontes, entendidas como práticas que intermedeiam o contato do pesquisador com o dados empíricos para que possa produzir suas explicações.

Reforçando essa justificativa, cabe aqui registrar as formulações de Jefferson Mainardes (2017) que, ao apresentar caracterizações das pesquisas do tipo descritivas, aponta que os estudos predominantemente descritivos são aqueles que apresentam um conjunto de ideias (em artigos de natureza teórica ou bibliográfica) ou dados empíricos, com pouca análise das ideias ou dados apresentados. Embora possam apresentar alguma fundamentação teórica, são estudos com nível reduzido de integração entre teoria e dados.

Acrescentando reflexões a esse respeito, Mainardes (2017) afirma que, entre os estudos descritivos, há aqueles que apresentam um conjunto significativo e relevante de dados como por exemplo, informações estatísticas os quais são fracamente explorados à luz de marcos teóricos. Há também estudos que apresentam resultados de pesquisas com poucos sujeitos ou bastante voltados a um contexto específico local.

Nessas indicações, Mainardes (2017) destaca que, nesse caso, o que está em jogo não é a quantidade de sujeitos ou a abrangência da pesquisa, mas o estilo de abordagem, meramente descritiva. O nível da compreensão é o nível mais elevado e avançado de abstração. São estudos que buscam abordar a temática (teórica ou empírica) de modo mais totalizante, explorando de forma aprofundada as relações e as determinações envolvidas na política investigada ou na questão que está sendo discutida.

Assim, segundo Mainardes (2017), de modo geral, esses são estudos que apresentam maior riqueza e profundidade nas análises, podendo inclusive servir de base para outras pesquisas porque, nesses estudos, podemos observar uma articulação forte e coerente entre a perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico, mesmo quando a perspectiva epistemológica não é explicitada.

Mediante as explicações de Mainardes (2017), entendemos que mesmo apresentando características de pesquisas fortemente empíricas, existe, sem a pretensão de destaque, entre os 43 artigos sobre *EJA* mapeados no periódico *RBEP*, trabalhos investigativos muito bem feitos, bem escritos, bem fundamentados teoricamente e de grande contribuição como fonte de consulta para os estudos na área educacional e, principalmente, para a área da *EJA*.

Portanto, mesmo reconhecendo que muitos artigos trazem essas características em seus registros, há, também, de acordo com as análises de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010), aqueles artigos que se destacam por deixar de se ater a uma rejeição à inocência epistemológica e ainda, pela falta de reconhecimento de que toda pesquisa é simultaneamente empírica e teórica e assim como prática, apresentam fragilidades teórico-metodológicas.

Dessa forma, tais pesquisas demandam, segundo as premissas desses autores, uma abertura e vulnerabilidade bem como uma fragilidade em suas apresentações, tanto no que diz respeito ao gênero oral, como no que se relaciona ao registro escrito.

Portanto, diante dessas fragilidades e vulnerabilidades de algumas pesquisas, consideramos a teorização um esforço do pesquisador em articular metodologias, teorias ou conceitos, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise. Nessa prática, tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica, segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010), um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica.

Já no que diz respeito a pesquisas que apresentam somente a teoria adicionada aos resultados e análises ou o acréscimo de uma ou mais teorias, entendemos que essa prática significa a adoção, mais ou menos aleatória, de uma ou mais teorias, conceitos, ideias de diferentes teóricos e perspectivas epistemológicas, o que resulta em somente um conjunto de ideias e conceitos sem coerência, unidade e articulação teórica. Assim, compreendemos também que o simples adionamento e a sobreposição de ideias de diferentes autores no trabalho teórico-metodológico da pesquisa, resulta em uma tentativa fracassada da definição de um referencial teórico. Esse resultado nos leva a considerar que uma pesquisa, nesse formato, pode ser caracterizada por seus leitores e seus avaliadores, como um trabalho frágil, vulnerável, desarticulado e, epistemologicamente, pouco coerente.

Assim, entendemos que as análises apresentadas por Mainardes (2017) configuram-se de grande valia para os cientistas sociais e para os pesquisadores da área de conhecimento em educação, ao mesmo tempo em que se destinam aos estudantes de pós-graduação e aos estudiosos que consideram que toda prática metodológica deve seguir acompanhada de discussões epistemológicas, teóricas, técnicas e de construção de conceitos. As discussões epistemológicas, teóricas, técnicas e de construção de conceitos são necessidades e ferramentas conceituais ou técnicas, que permitem dar aos trabalhos investigativos, robustez, articulação e coerência.

Em concordância com as formulações de Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (2010), entendemos que os conceitos teóricos e as abordagens metodológicas formuladas por autores como Miriam Limoeiro Cardoso (1976/1979), Michel Thiollent (1987), Siomara Borba e Vera Teresa Valdemarin (2010) Jefferson Mainardes (2017) e outros autores podem contribuir para pesquisar e compreender as pesquisas em *Educação de Jovens e Adultos* nos contextos histórico, social, político, econômico, cultural e educacional contemporâneo, principalmente, porque os conceitos de “ruptura”, “vigilância epistemológica”, “habitus”, capitais, campo e prática, os quais são sinergicamente

relacionados, são relevantes para a pesquisa em *EJA* e para a pesquisa em educação, de um modo geral.

Nessa compreensão, entendemos que os *insights* metodológicos registrados por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) favorecem os pesquisadores quando do esforço por uma prática investigativa que rejeite uma instância de inocência epistemológica e exercite a análise e a crítica dialética na construção das pesquisas na área da educação em geral.

RFLEXÕES CONCLUSIVAS

Na defesa da tese de que a relevância de estudos, que realizam um balanço e um mapeamento de pesquisas em *Educação de Jovens e Adultos* oferecem elementos para examinar o conhecimento já elaborado sobre essa área de pesquisa, procuramos, neste trabalho, identificar, interpretar, compreender, analisar e refletir acerca das perspectivas e dos percursos teórico-metodológicos que orientam as pesquisas científicas na área da *Educação de Jovens e Adultos* a fim de compreender o conhecimento formulado sobre esse objeto.

Procedendo nessa defesa, entendemos que, mediante o conjunto dos 43 artigos das pesquisas publicadas no periódico *RBEP*, no período de 1980-2016, selecionados, resumidos e analisados a partir de diálogos com estudos de Cardoso (1976/1979), Thiollent (1987) e Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) entre outros autores, exercitamos a compreensão de que pesquisas com marcas metodológicas fundamentadas na intuição espontânea do real configuram-se, nos trabalhos investigativos, como um primeiro obstáculo epistemológico a ser removido mediante um trabalho de objetivação e de uma construção teórica consistente.

Essa compreensão nos permite ressaltar que devemos empreender as pesquisas em *EJA*, atentando para a associação entre teoria e metodologia, principalmente, porque, exercitando esse procedimento não corremos o risco de apresentar investigações que resultem, somente, em descrições do objeto em sua realidade aparente e imediata ou em diálogos com a realidade na intuição de buscar respostas para as questões, na própria realidade uma vez que acreditamos que a própria realidade responde a ela mesma.

Portanto, para não correremos esse risco, devemos zelar no sentido de uma postura de vigilância epistemológica que, segundo as orientações de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010), nos ajuda a superar a polêmica entre o subjetivismo e o objetivismo, bem como formular e desenvolver um outro modo de conhecimento que é, de acordo com os autores, denominado de conhecimento praxiológico, cujo objetivo consiste em articular dialeticamente a estrutura social.

Dessa forma, entendemos que, atentando para a vigilância epistemológica no desenvolvimento do trabalho científico, temos a possibilidade de contribuir para o acúmulo do conhecimento científico sobre o real, em especial, sobre o objeto *EJA*. A partir dos resultados de nossas investigações, sem preocupações com “teorias competidoras, nem rotuladas de falsas nem de verdadeiras” (MARTINS 1999, p. 62), com crenças ou cristalizações, podemos chegar a análises construídas fundadas em metodologias e teorias críticas que nos direcionem a teorias que anunciem a complexidade do real.

Nessa compreensão, concluímos que, mesmo tendo apresentado um aumento no número de publicações de artigos em diversos periódicos *Qualis* Capes A1, A2 e B1, no recorte temporal de 1980-2016, veiculando variadas temáticas, a pesquisa sobre o objeto *Educação de Jovens e Adultos* merece maior atenção dos pesquisadores no que se relaciona à referida articulação entre as estruturas e as questões históricas, sociais, econômicas culturais e educacionais que a envolvem no contexto da pesquisa educacional brasileira.

Essa proposição se justifica porque, no que se refere à apresentação de estudos críticos, em pesquisas apresentadas sobre o objeto *EJA*, identificamos, nos estudos de Gatti, (2001), que só a partir do final da década de 1970, início dos anos 1980, foram iniciadas práticas investigativas fundamentadas no referencial teórico marxista, referencial esse que oferecia instrumentos epistemológicos e intelectuais para o tratamento dos fenômenos e problemáticas educacionais, considerando as categorias, trabalho, classe, desigualdades e capitalismo dependente (FERNANDES, 2009). Somente em 1990, foram iniciadas as pesquisas sobre diversificadas temáticas em que *Educação de Jovens Adultos (EJA)* foi incluída. (GATTI, 2001).

Nessa proposição, entendemos que a *EJA*, compreendida como prática social, merece também, por parte dos que nela atuam e militam, o empreendimento de lutas constantes a partir de seus estudos e de suas pesquisas, pela materialização real dos seus descritores: *Alfabetização de Jovens e Adultos, Direito à Educação, Educação Popular, Aprender por toda Vida e Educação e Aprendizado ao Longo da Vida*.

Destaca-se, nesta pesquisa, a relevância de estudos e debates que analisem as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos das pesquisas em *Educação de Jovens e Adultos*. Em especial, consideramos importante, ressaltar as pesquisas comprometidas com uma perspectiva crítica que, acompanhadas de análises da totalidade e de suas múltiplas relações, demandam a ampliação da discussão, por diversificadas formas, sobre os problemas da relação teoria/empíria. Nesse destaque, cabe-nos registrar a observação de Alves Mazzotti

(2001, p. 33) ao afirmar que a “pesquisa educacional não trabalha no contexto da validade mas no contexto da descoberta”.

É importante destacar que a ideia de validação se configura uma característica importante na pesquisa uma vez que se pretende a cientificidade do conhecimento. Essa cientificidade, concluímos, deve ser garantida pela teoria e pela metodologia sempre associadas e criticadas epistemologicamente. Com base nesses pressupostos, consideramos que a pesquisa educacional pode explicar com confiabilidade, os conhecimentos que foram construídos no decorrer da investigação.

A partir desses pressupostos, julgamos ser pertinente afirmar que esses estudos imprimem a compreensão de que a primeira ideia que deve ser arrolada sobre a metodologia de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) é a de que a pesquisa deve ser apreendida como *atividade racional*, exercitando esse conceito na prática da pesquisa como “teoria em ato” (THIOLLENT, 1987). Devemos ter uma postura de investigador que se dedica, humildemente, a um ofício, opondo-se a um *show*, a uma exposição na qual procura-se unicamente ser visto pois, segundo as formulações de Bourdieu (2004), referenciando Bachelard (1996), a ciência deve recusar as certezas do saber definitivo.

Sendo assim, devemos nos preocupar com a possibilidade de fazer uma ciência da ciência, especificamente, uma ciência social da produção da ciência, capaz de descrever e de orientar os “*usos sociais da ciência*”, (BOURDIEU 2004, p. 15) uma vez que, nesse argumento, está subjacente o entendimento de que a sociologia da sociologia direciona a compreensão dos usos que a sociedade pode fazer e faz dessa ciência.

Com base nesse argumento, compreendemos que o pesquisador na área do conhecimento em educação possui um compromisso com a sociedade e, nesse compromisso, suas análises devem ser de ordem pública; por isso, devemos estar a serviço da humanidade, principalmente porque “em sociologia como alhures, uma pesquisa séria leva a reunir o que o vulgo separa, ou a distinguir o que o vulgo confunde. ” (BOURDIEU. 2004, p.18). Tal argumento, que afirma ser a pesquisa, o trabalho de congregar o que o conhecimento do senso comum desagrega e diferenciar o que, por sua vez, o conhecimento imediato funde, está relacionado à compreensão de que a progressão do conhecimento científico e o avanço de sua divulgação significam, para o pesquisador, a chance de que seu objeto abranja o conhecimento científico acumulado. Nas palavras de Bourdieu (1994, p.16), “à medida que a ciência progride, e progride sua divulgação, os sociólogos/pesquisadores/educadores/professores devem esperar encontrar cada vez mais frequentemente, realizada em seu objeto, a ciência social do passado. ”

Nesse entendimento, cabe ressaltar que o ideal para que se ampliem as publicações de pesquisas da área da *Educação de Jovens e Adultos* em periódicos científicos é que ocorra uma preocupação com o aprimoramento das dissertações e teses, não apenas pelo fato de elas originar a quase totalidade de livros e artigos que constituem a biografia recente do campo da educação, mas, principalmente, porque esses trabalhos investigativos representam um importante indicador da qualidade dos pesquisadores que estão sendo formadas nos programa de pós-graduação, bem como para a relevância e disseminação do conhecimento científico construído sobre a *Educação de Jovens e Adultos* no Brasil.

Assim, nas interpretações dos artigos que registram e discutem pesquisas sobre a *EJA* publicadas no periódico *RBEP* de 1980-2016, procuramos descobrir pistas para iluminar e contribuir para o fortalecimento do conhecimento em *Educação de Jovens e Adultos* bem como para a área da pesquisa educacional.

Considerando que, nas últimas décadas, vários grupos de pesquisa têm apresentado resultados relevantes sobre investigações científicas em *EJA* e em diversificadas áreas da educação, a discussão teórico-metodológica merece ser destacada a fim de que essas práticas sejam observadas, aperfeiçoadas e progridam para o fortalecimento e relevância da pesquisa educacional.

No que diz respeito à *Educação de Jovens e Adultos*, as premissas de Gatti (2017) nos ajudam a reforçar essas considerações a partir da seguinte afirmação: como as políticas científicas dos níveis governamentais no Brasil vêm pautando, em boa parte, a produção científica; compreender essas políticas situadas em uma temporalidade e em suas tônicas pode elucidar aspectos dominantes/recessivos nas temáticas investigativas privilegiadas e, mediante suas modelagens, identificar procedimentos, concepções de consistência e rigor científico.

Assim, concordando com as contribuições de Gatti (2017) e Macedo e Sousa (2010) argumentamos que fazendo uma avaliação pouco sistemática da produção em educação hoje, não parece deixar dúvidas de que ela é mais consistente do que se produzia nos anos de 1970 e 1980, principalmente porque artigos, teses e dissertações recentes têm mais profundidade teórica se comparadas com a média dos trabalhos defendidos nos anos de 1970 e, também porque nossos periódicos, além de mais numerosos, têm mais qualidade e, em destaque aqui neste trabalho, o periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*

Essa observação é também apresentada por Gatti (2001) quando assinala que, no final dos anos 1990, início dos 2000, descortinaram-se grupos sólidos de investigação em Alfabetização e Linguagem, em Aprendizagem Escolar, em Formação de Professores, em Ensino e Currículos, em Educação Infantil, em Ensino Fundamental e Médio, em *Educação*

de Jovens e Adultos, em Ensino Superior, em Gestão Escolar, em Avaliação Educacional, em História da Educação, em Políticas Educacionais e em Trabalho e Educação.

Reforçando essa argumentação, cabe ressaltar que as análises empreendidas nos 43 artigos selecionados no periódico *RBEP* sobre pesquisas em *EJA* de 1980 até 2016, comprovam as indicações de Gatti (2001) e de Macedo e Sousa (2010), pois, mesmo depois de sofrer interrupções, no período de desmonte do Inep em 1977 e 1978, bem como de 1980 até 1983, a cronologia em que o periódico apresenta maior número de publicações de pesquisas em *EJA* é de 1990 até 2016, principalmente porque com a redemocratização do país a partir de 1980, a *RBEP* é relançada pelo Inep em 1983 com o objetivo de reestabelecer o diálogo com a comunidade acadêmica, diálogo esse que tinha sido interrompido/desmontado e confiscado pela ditadura militar nos anos de 1977 e 1988.

Essas publicações comprovam também como as diversificadas formas de lutas e de resistências empreendidas pelos que trabalham, estudam e militam na área da *EJA*, surtem resultados significativos para o alcance de conquistas e de materialização de direitos e do retorno da dignidade humana desses sujeitos trabalhadores das classes populares brasileiras quando ocupam as classes noturnas e diurnas das escolas de *EJA* espalhadas por todos os estados do Brasil.

Essa compreensão encontra ênfase principal no contexto político atual do Estado brasileiro, em que as propostas de Reforma da Educação Básica, do Ensino Superior, de implementação da Base Nacional Comum Curricular e da ideologia de Escola Sem Partido são reforçadas, a todo momento, pelas novas lideranças do INEP/MEC que, embora avaliadas como inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal (STF), ganham cada vez mais força nos discursos dos grupos ultraconservadores e nas práticas dos que ora encontram-se à frente dessas instituições.

Diante disso, reflete-se que, essas ações, ganhando força e materialização nos atos de implementação das políticas educacionais do país a partir do ano de 2019, irão impedir o alcance das metas listadas no Plano Nacional de Educação (PNE), metas essas que objetivam recuperar o atraso dos dispositivos não executados nesses primeiros 4 anos de vigência. Assim, ocorrendo dessa forma, a maior prejudicada será a *Educação de Jovens e Adultos*.

Diante desse contexto de confisco de direitos, de tensões e de crise política, social, econômica, cultural, educacional e ideológica em que se encontra a democracia brasileira, a *Educação de Jovens e Adultos*, que conseguiu algumas conquistas implementadas nas políticas dos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003–2010), presidente do Brasil que

governou o país em dois mandatos (2003 até 2006, e de 2007 até 2010) e de Dilma Rousseff (2011–2016) volta a dar, segundo (FÁVERO, 2011) passos para trás.

Nessa realidade de retrocesso, o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem a função de fazer um balanço das demandas da educação, orientar a gestão e prever um aumento nos investimentos públicos, sofre o impedimento de concretização dessas atribuições.

Nessa situação autoritária, outro fator central que precisa ser enfrentado é a questão do Teto de Gastos (Emenda Constitucional 95) que, aprovada em 2016, no governo de Michel Temer, restringe os gastos públicos por 20 anos, inviabilizando um aumento de financiamento para a pesquisa educacional e fragilizando a capacidade de os estados e municípios de implementarem políticas e pesquisas na área da educação.

Essas práticas de desmonte da educação no Brasil são apresentadas desde os estudos empreendidos por Aparecida Joly Gouveia, em 1971, pois, já naquela época de ditadura militar, a pesquisadora apontava a descontinuidade dos programas de pesquisa sujeitos às oscilações de governo e sugeria que, para que se pudesse ter certo padrão na formulação e execução das pesquisas, bem como a continuidade necessária à utilização prática de seus resultados, seriam necessários centros de estudos que tivessem certa autonomia e fossem menos atingidos pelas oscilações do arbítrio governamental.

Assim, visualizando a *EJA* nesse cenário do arbítrio governamental nos dias atuais, é pertinente afirmar que a *EJA* volta, da mesma forma que foi no período da ditadura militar, a sofrer cortes financeiros e impedimentos de todas as formas, chegando ao ponto de ser novamente entendida e formulada, nessas políticas arbitrárias vigentes, como educação caracterizada como caridade, como esmola, como práticas aligeiradas focadas na correção da defasagem idade-série e na redução dos baixos índices de escolaridade de *Jovens Adultos e Idosos*.

Nessa caracterização, a *EJA* pensada nessa ideologia assistencialista se distancia das proposições democráticas conquistadas a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei 9.394/96 e das Confiteas que, em seus argumentos participativos e críticos, e em suas proposições reflexivas, igualitárias, humanas e democráticas, reivindicam para os sujeitos das classes populares e trabalhadoras, uma *EJA* fundamentada na perspectiva do diálogo, da problematização, da conscientização da libertação, da emancipação, da *Educação Popular* (FREIRE, 1978, 1992, 1994, 1997, 2001, 2007, 2009) e *do Direito à Alfabetização e à Educação e Aprendizado ao Longo da Vida*, do berço ao túmulo.

Ainda nessa visualização, observa-se, nesse cenário de tempos sombrios, de impossibilidades de diálogo e de enfrentamento dos problemas políticos, sociais, culturais econômicos, ideológicos, e educacionais, uma *EJA* subjugada por problemas estruturais que ainda não foram vencidos, pois, o retorno da lógica e do caráter de suprir necessidades escolares daqueles que não tiveram acesso à educação na considerada “idade própria” como se os sujeitos jovens e adultos trabalhadores não pudessem aprender em todos os tempos, na infância, na adolescência, na juventude, na adultez e na velhice, configura-se um retrocesso educacional, bem como uma prática desumana, assassina e de confisco da dignidade da pessoa humana e dos direitos outrora conquistados por esses sujeitos de forma participativa, dialogada, coletiva e democrática.

Nessa perspectiva, as políticas públicas voltadas para a *EJA*, no Brasil, têm como foco a efetivação do *Direito à Educação*; entretanto, durante os estudos dos artigos selecionados nos descritores *Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos* identificamos que as discussões dos autores têm demonstrado que muitos jovens e adultos ainda continuam excluídos desse processo.

O contingente de adolescentes, jovens, adultos, homens e mulheres submetidos à negação ou ao fracionamento da possibilidade da educação no sentido estrito, compõe um coletivo diverso, no que se refere às diversidades sociais, regionais, culturais, econômicas de sexo, de raça, de cor de geração, de etnia, entre outras, todas elas incluídas e pertencentes à categoria de classe trabalhadora.

Assim, grande parte desses sujeitos vive na pobreza extrema, submetidos à desigualdade social que caracteriza o modo de viver daqueles que, pelo lugar que ocupam na sociedade, são vítimas das “explorações e expropriações”. (VENTURA, 2008, p. 237).

Por fim, sem a pretensão de conformação com as desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais que castigam a vida dos sujeitos trabalhadores das classes populares, produzidas pelo sistema capitalista neoliberal vigente em nosso país, entendemos que uma *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* fundamentada nas proposições teóricas de Paulo Freire (1992/1997) nos possibilita resistir com autonomia, esperança e força contra as investidas desse sistema capitalista selvagem e dependente, enfrentando essas desigualdades com perspectivas democráticas de *Educação Popular*, de conscientização, de libertação, de emancipação e de aprendizado ao longo da vida, do berço ao túmulo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALVARENGA, Marcia Soares de. Da cegueira à orfandade: A questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos (1947-2002). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.36, p. 200-215, dez. 2009.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 113, p. 39-50, julho/2001.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Revista Diálogo Educ*. Curitiba, v.6, n.19, p.11-24, set/dez. 2006.

APPOLINÁRIO, Fabio. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte. Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. Introdução ao estudo da Cultura Brasileira. 4. ed., Brasília: UNB, 1963.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 262s. [Trad. de Esteia dos Santos Abreu.].

BACHELARD, Gaston. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 262s. [Trad. de Esteia dos Santos Abreu].

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Considerações a propósito de um projeto educacional*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 7, n. 1, jan./mar. 1993.

_____. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.). *O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 383-416.

_____. Mudança social e mudança educacional. In: _____. *Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, jan./abr., n.4, 1999.

_____. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

_____. A política de Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis. Vozes, 1997.

Bloch, Marc. *Apologia da História, ou, o Ofício do Historiador*. Zahar, Rio de Janeiro, 2001.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORBA, Siomara; VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção teórica do real - uma questão para a produção do conhecimento em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 23-37, 2010.

BOUDON, Raymond. Entrevista. *Le Nouvel Observateur*, Paris, 13 a 19 juin 1986.

BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris: Ed. de Minuit, 1980.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

_____. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: editora UNESP, 2004.

_____. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia*. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRAGA, Fabiana Marini. FERNANDES, Jarina Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). *Cadernos Cedes*, Campinas, v.35, n.96, p.173-196, maio-ago.2015.

BRAGA, Gilda Maria; OBERHOFER, Cecília Alves. Diretrizes para a avaliação de periódicos científicos e técnicos brasileiros. *Rev. Lat. Doc.*, v. 2, n. 1, p. 27-31, jan./jun.1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº 5692/71 de 11.08.71, capítulo IV. Ensino Supletivo. *Legislação do Ensino Supletivo*, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

_____. Lei nº 9.394/96 de 20 de dez. 1996. *Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro: Mandarino, 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11/2000. Diretrizes nacionais curriculares para a educação de jovens e adultos.

Reproduzido em SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.25-133.

CAMPOS Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p.5-17, fev. 1994.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. *Boletim Carioca de Geografia*, Rio de Janeiro, ano 25, p. 61-100, 1976.

_____. *Para o conhecimento dos objetos históricos: algumas questões metodológicas*. (Cad. EIAP.1- Série desenvolvimento Agrícola). Rio de Janeiro, FGV/EIAP, 1979.

_____. *Sobre as relações sociais capitalistas*. In. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Trabalho Organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde. Série Cadernos de Debates. Rio de Janeiro, 2007.

CARMO, Gerson Tavares do. Evasão de alunos da EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas. *34ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. 02 a 05 de outubro de 2011.

_____. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 63, 2014.

CARVALHO, Kátia. Revista científica e pesquisa: perspectiva histórica. In: POBLACIÓN, Dinah Aguiar et al. *Revistas científicas: dos processos tradicionais às perspectivas alternativas*. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2011, p.23-42.

CASTRO, Josélia Saraiva. *O exame de maturidade no sistema de ensino brasileiro*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1973.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB n. 11/2000. CNE, Brasília: 2000.

CUNHA, Luís Antônio. *Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil*. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1978, Curitiba. Linhas de pesquisa, teses e integração discente. Brasília: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

CUNHA, Maria Isabel. *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, Junqueira & Marin, 2006.

_____. Educação Superior em pauta: balanço das publicações na RBEP no período de 1997-2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234 (número especial) p. 389-400, maio/ago. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. n. 116, p.245-262, julho/ 2002.

_____. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FILHO; Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos [e] Agenda para o futuro da educação de adultos. In: Brasil. Ministério da Educação (MEC). *Conferência Regional Preparatória, Brasília, janeiro/97; V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, julho/97*. Brasília: MEC/SEF, 1998. P.89-129.

DELORS, Jaques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n.92, p.1115-1139, Especial, Out. 2005.

DOCUMENTAÇÃO. Pesquisa do CBPE: cursos preparatórios de admissão ao ginásio da Guanabara, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.53, n.117, p.84-133, jan-mar, 1970.

ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (50): 3-14, ago. 1984.

FÁVERO, Osmar. A universidade e o ensino supletivo. *Em aberto*. Brasília, ano 2 n. 16, junho de 1983.

_____. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FÁVERO, Osmar. *Aula da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Programa de Pós-Graduação da UFF - Universidade Federal Fluminense*. 2012.

_____. Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do Em Aberto Osmar Fávero. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 87, p. 17-36, jan./jun. 2012.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p.365-392, jul./dez. 2011.

FERNANDES, Florestan. A nova lei da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.70 (164): 99-128, jan/abr. 1989.

_____. A reconstrução da realidade em ciências sociais. In: IANNI, Octávio (org). *Sociologia crítica e militante*. São Paulo. Expressão Popular. 2004.

_____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 2008.

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4 ed. rev. São Paulo: Editora Globo, 2009.

FERNANDEZ Pedro J. Salas (coord.). Dificuldades e Problemas Enfrentados por Professores Alfabetizadores de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do sul, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.76, n 182/183, p. 327-359, jan./ago., 1995.

FERREIRA, Maria Cecília Gonzaga; KRZYŻANOWSK Rosaly Favero. Periódicos científicos: critérios de qualidade. *Pesquisa Odonto*. Bras. 2003;17(Supl 1):43-8.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

_____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP. 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 54-66, set./dez. 2006.

FRIEDRICH, Márcia Friedrich; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE Cláudio R. Machado PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 08 de agosto de 2016.

FURTER, Pierre Educação de adultos e educação extra-escolar nas perspectivas da educação permanente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, n. 151, v. 59, jul./set. 1973.

GADOTTI, Moacir. *Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados... Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

_____. *Entrevista al professor Moacir Gadotti, diretor del instituto Paulo Freire*, São Paulo, Brazil, Manizales, Colombia - Vol. 10 No. 1, Enero-Junio de 2012. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/650-1-1549-1-10-20120518%20(3).pdf. Acesso em: 12/12/2018.

_____. *Por uma política nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos*. 1. ed., São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (44): 3-17, fev. 1983.

_____. Retrospectiva da Pesquisa Educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 68 (159), 277-8, maio/ago.1987.

_____. Pesquisa em educação: Um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p.106-111, fev. 1992.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p. 65-81, julho/2001.

_____. Política de ciência e tecnologia e pesquisa em educação. *Revista Eletrônica de Educação* v. 11, n.1, p.151-164, jan./maio, 2017.

GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. Os Direitos Humanos na História. In: *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

GIL Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade em ciências sociais. In: IANNI, Octávio, (org). *Sociologia crítica e militante*. São Paulo, Expressão Popular. 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, março-abril 1995.

_____. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas* São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, maio-jun. 1995.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Importância das práticas não-escolares para o processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas. In: *Salto Para o Futuro*. Ano XIX, n. 11, Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Setembro/2009.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A Pesquisa Sobre Educação no Brasil: De 1970 Para Cá. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 19, dez/1976, p. 75-79.

_____. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.60, n 136, p. 461-629, out/dez. 1974.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, maio/ago. 2000, p.108-130.

_____. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n. 0, p.27-38, ago. 2007.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos. In: BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do conhecimento no campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. 1. ed., Universidade Federal do Piauí, EDUFPI, 1 CD – ROM, E Book, Janeiro de 2016, p.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

KNOLL, Joachim H. *A História das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas*. In: IRELAND Timothy Denis;

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JR, Moysés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. *Cadernos de Pesquisa*. v.45, n.158 p.838-855 out./dez. 2015.

LEHER, Roberto. *Palestra de abertura da Conferência Estadual Popular de Educação (CONEPE)* ministrada na Capela Ecumênica da Uerj em 23 de março de 2018.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron de. O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 5, n. 14, p.169-185, ago. 1945.

_____. A Campanha de Educação de Adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XI, n. 29, p.169-185, jul.-ago., 1947.

LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (64): 61-63, fev. 1988,

_____. A pesquisa no campo educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, v 23 e 230034., 2018,

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010, p. 66-76.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p.17-39, nov. 2009.

MAINARDES, Jeferson, Análise das políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, v.9, n. 1, pp. 4-16. Itajaí, jan/abr.2009.

_____. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: Análise de aspectos teóricos-epistemológicos. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.33, e173480, 2017.

_____. A pesquisa no campo educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*. v 23 e 230034, 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade do mundo e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. *Em Aberto*. Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990.

MARTINS, Regina Maria Caruccio. Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 231, p. 417-433, maio/ago. 2011.

MARX, Karl. Posfácio à 2ª Edição de O capital. In: *O capital*. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

_____. *O capital: crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MEC- Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação educ@capes.gov.br . Relatório da avaliação quadrienal 2017. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Diretoria de Avaliação. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf. Acesso em 10/02/2019.

MEC Ministério da Educação e Cultura. Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acesso em: 08 de dezembro de 2018.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 16-18.

MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. *Pedagogia e educação: A construção de um campo científico*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 05.10.2015.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das; BORBA, Siomara. Primazia do real na construção do conhecimento científico e primazia da teorização na construção de pesquisas científicas:

contribuições metodológicas a partir de Miriam Limoeiro Cardoso. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, 429-456, jan./abr. 2015.

_____. Reflexões sobre cientificidade e método científico ante o empiricismo como uma tendência na pesquisa educacional brasileira. In: MARTINS; Vanderlei; MELLO, Cleyson de Moraes (Coord.). *Metodologia Científica: fundamentos métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2016.

Panorama atual da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fonte: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13293-panorama-atual-da-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em: 01/02/2019.

NOGUEIRA, Cláudio Martins. O pesquisador da desigualdade em sala de aula. Por Marcio Ferrari. *Revista Nova Escola*. Dezembro, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação no final dos anos 60, início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990, p.49-58.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de Jovens e Adultos e Idosos: Aprendizados ao longo da vida. In: Salto Para o Futuro. Ano XIX, n. 11, *Secretaria de Educação a Distância*. Ministério da Educação. Setembro/2009.

PACKER, Abel L. Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional. *Revista USP*, São Paulo, n.89, p. 26-61, março/maio 2011.

PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) Adultos (EJA). Disponível: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13293-panorama-atual-da-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em: 01/02/2019.

PAIVA, Jane. *Reunião de trabalho por ocasião de Exame de Qualificação de Projeto de Tese* ocorrido no auditório do ProPEd/Uerj em 24 de março de 2017.

_____. *Continuar... e aprender por toda vida: legitimando o direito à EJA*. In: TV escola, Salto para o futuro. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr1.pdf. Acesso em: 20.01.2016.

_____. *Direito à Educação para Quem?* 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito___educa__o_para_quem_Jane_ Acesso em: 12.01.2016.

_____. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et alii: FAPERJ, 2009.

_____. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 82, p.59-71, nov. 2009.

_____. Estudos no Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas, processos educativos no *Proped/Uerj* em 16.06.2015.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, (Temas Brasileiros, 2) v. 1, 1973.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Informação e prática pedagógica: possibilidades e desafios no contexto da EJA. *Dissertação de Mestrado* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG. Belo Horizonte 2008.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT Monique. A teoria de Pierre Bourdieu aplicada às pesquisas sobre a grande burguesia: uma metodologia plural para uma abordagem pluridisciplinar. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n.25, p. 11-20, abril de 1999.

PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional*. A consciência crítica. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Volume 2, Rio de Janeiro 1960.

_____. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1993.

PROJETO DE LEI DA CÂMARA (PLC) 75/2017. Que altera a LDBEN 9.395/96 e inclui o direito à educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/22/ce-pode-aprovar-direito-a-educacao-ao-longo-da-vida-na-ldb>. Acesso em: 23 de abril de 2018.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Breve bibliografia sobre a RBEP*. Brasília, v. 86, n. 212, p. 225-229, jan./abr. 2005.

ROCHA, Lucia Maria da Franca; PEREIRA Eva Waisros. Projeto de LDB - A Estratégia da Negociação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 75, n. 79/180/181, p. 395-467, jan./dez. 1994.

RODRIGUES, Cyro Martins. Resenha do livro THIOLENT, Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 3. ed. São Paulo, Polis, 1982. *Cad. Dif Tecnol.*, Brasília, 1(1): 123-129, jan,abr. 1984. Disponível em: <https://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/9289>. Acesso em 10/11/2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Produção e uso do conhecimento: tensões e desafios na investigação educacional. In. COSTA, Antonio Pedro; SOUZA, Francislê Neri de; SOUZA, Dayse Neri de. *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. v. 2, Ed. Universitária Tiradentes, Rio de Janeiro, 2015.

ROMÃO, José. Eustáquio. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2006. v. 5.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

SALM, Cláudio, Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação: Ensino de 2º Grau. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo (55): 31-49, nov.1985.

SAMPAIO, Marisa Narciso. Educação de Jovens e Adultos: Uma história de complexidade e tensões. *Práxis Educacional*. *Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Edições UESB- Vitória da Conquista -BA, 2009.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p.291-322, maio/ago. 2012.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. Programa Interdisciplinar de Pesquisas Educacionais, Santiago. Chile. *Cadernos de Pesquisa*. n. 5, abril, p. 19-33,1973.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTDO DA BAHIA: Política de EJA da Rede Estadual. SEC/BA 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em: 24/02/2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21 ed., São Paulo, Cortez, 2000.

_____. Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In. BRZEZINSKI, Iria.(org.). *LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. *Tecendo Memórias, Compondo Histórias: Narrativas de sertanejos partícipes das ações do MOBRAL*. In: SOUZA, Eliezeu Clementino de; CHAVES, Vera Lucia Jacob(Org.). *Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade*. V. 1. Copiart, Tubarão-SC, 2016.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOMETH, Bridget e LEWIN, Cathy. (Orgs.) *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n 94, p.43-49, ago. 1995.

SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). *Educação de adultos em retrospectiva 60 anos de CONFINTEA /UNESCO*, Brasília, 2014.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

THIOLLENT. Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49): 45-50, maio 1984.

_____. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5 ed., São Paulo, Ed. Polis, 1987.

THIRY-CHERQUES Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, 40(1):27-55, jan.-fev. 2006.

TORZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos*. Texto produzido para o Curso de Pedagogia da UNESP a partir de síntese de outros textos da autora. UNESP, 2010 disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 13.01.2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Relatório da 3ª conferência Internacional sobre Educação de Adultos. A pesquisa em educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Documentação, texto impresso, n. 131, v.59, jul./set. 1973.

_____. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors. Disponível em: <http://www.microeducacao.com.br>. Acesso em: 10.12.2015.

_____. *Marco de Ação de Belém*. VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Belém, Brasil. abr. 2010. Disponível em: <http://www.microeducacao.com.br>. Acesso em: 10.12.2015.

URPIA, Maria de Fátima. *O ideário da política pública da educação de jovens e adultos, no Brasil o contexto atual*. Disponível em:

<http://www.uneb.br/neja/files/2012/08/MariadeFatimaMotaUrpia.pdf>. Acesso em: 08 de dezembro de 2018.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. Vol. 1, nº 1, 29-44, 2013.

VICTOR, Kelly; GOMEZ, Margarita Victoria. A universidade popular na perspectiva de Michel Onfray. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 238, p. 881-884, set./dez. 2013.

VIEIRA, Maria Clarisse. As CONFINTEAS e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. *Revista Alfabetização Solidária*. Vol. 7, nº 7, 2007. São Paulo: março, 2008.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (73); 67-75, maio. 1990.

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os centros de pesquisas educacionais do Inep (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v 80, n. 194, p. 81-92. Jan/abr. 1999.

ZANETTI Maria Aparecida. *Política educacional e LDB: algumas reflexões*. Disponível em: <http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>. Acesso em: 20/07 2018.

APÊNDICE – Resumos dos 43 artigos sobre pesquisas em *EJA* publicadas no periódico *RBEP* registrados por descritores e por data de publicação

Na perspectiva de análise dos 43 artigos selecionados no periódico *RBEP* buscamos, na prática de leitura, de mapeamento e de registro desses, a construção de resumos mediados pelas orientações das normas da ABNT 6028 (2018) quando aponta que o resumo consiste em apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento, cujo conteúdo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento.

Nessa indicação, consta também nas orientações do documento da ABNT (2018) que, a depender do tipo de resumo, informativo ou indicativo, e o tratamento recebido no interior do documento original, a ordem e a extensão desses itens podem variar; portanto, o resumo indicativo é definido como aquele que indica apenas os pontos principais do documento, não apresentando dados qualitativos, quantitativos etc. De modo geral, não dispensa a consulta ao original (ABNT, 2018). Já o resumo informativo, como o próprio nome sugere, informa ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que esta possa, inclusive, dispensar a consulta ao original. (ABNT, 2018).

Trazendo alguns subsídios sobre o conceito do que é resumo e qual o conteúdo que deve constituir-lo, o “Roteiro para apresentação das teses e dissertações” de autoria da UERJ (2012), além da definição de resumo como apresentação concisa de pontos relevantes do conteúdo e das conclusões do trabalho, há a definição de normas para a sua estruturação, entre elas: redação na terceira pessoa do singular com o verbo na voz ativa; composição sequencial de frases e não enumeração de tópicos; o não emprego de fórmulas, equações, símbolos etc.; e a não inclusão de citações bibliográficas. Especifica, ainda, que a primeira frase do resumo deve expressar o assunto tratado, caso o título do trabalho não seja explícito, situando-o no tempo e no espaço, ressaltando os objetivos, os métodos, os resultados e as conclusões do trabalho.

Acerca da prática de construção de resumos em pesquisas científicas, Antônio Joaquim Severino (2000) orienta que por resumo técnico de trabalho científico, entende-se livro, artigo, dissertação, tese etc, que, se caracteriza por uma apresentação breve de seu conteúdo, que tem por finalidade passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado, fornecendo, além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral. (SEVERINO 2000, p. 173).

Nessa perspectiva, acerca do conteúdo que deve ser contemplado no resumo, identificamos, seguindo as formulações de Severino (2002) ao destacar que, atendendo à ideia central do trabalho, “o resumo deve começar informando qual a natureza do trabalho, indicar o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/resultados a que se chegou no texto” (SEVERINO, 2000, p. 173).

Seguindo essas orientações, procuramos organizar as perspectivas e os percursos teórico-metodológicos dos 43 artigos selecionados e mapeados no periódico *RBEP*, em resumos de no máximo 500 palavras, objetivando padronizar os textos e favorecer a compreensão do leitor no que diz respeito aos citados conteúdos e registros.

Nessa direção, entendemos que esses registros, em forma de resumos, configuram-se um banco de artigos constituídos como fonte de pesquisa abrangente, bem como instrumento relevante de divulgação do conhecimento científico na área da *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, principalmente, porque a consulta desses textos pode ser efetivamente necessária àqueles que pesquisam ou buscam informações preliminares acerca dos diversificados temas que estão sendo pesquisados em *Educação de Jovens e Adultos* e na área da educação de um modo geral.

RESUMOS REGISTRADOS POR DESCRITORES

Descritores *Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos*

LEWIN, Helena. (1984). “Reflexões sobre a educação de adultos como uma prática social do Estado”. (Artigo impresso). Helena Lewin é professora colaboradora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Associação Brasileira Para o Desenvolvimento da Mulher e da Federação Israelita do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: judaísmo, identidade, identidade judaica, Tijuca e mulher. Na época da publicação do artigo, a autora era professora da PUC Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Niterói-RJ. A professora inicia suas reflexões registrando no texto discussões sobre a *Educação de Adultos (EDA)* segundo três perspectivas: como categoria política e seu papel social nos países subdesenvolvidos; como prática social do Estado capitalista e como Educação Popular. Após explicar cada uma dessas categorias, a autora destaca a modalidade não formal de ensino da *EDA* como unidade de análise, em que discute os limites institucionais e as implicações das políticas que a caracterização *supletiva* impõe à *Educação de Adultos* lato sensu para, em seguida, aprofundar suas reflexões a partir da análise comparativa que busca saber se a *EDA*, como atendimento de massas sob a responsabilidade

dos órgãos públicos, se configura consignada como *Educação Popular* gerida não só fora do aparelho do Estado como a ele se opondo. Entendendo *Educação Popular* como movimentos de base desenvolvidos pelos chamados grupos políticos, leigos ou religiosos, portadores de uma mensagem pedagógica de libertação social, de construção de uma nova sociedade livre da opressão política, dos constrangimentos socioeconômicos e da marginalidade cultural das suas classes sociais interiores, Lewin (1984) detalha suas reflexões sobre a temática, a partir da organização do corpo do texto em duas seções que tem os seguintes sub-temas: Educação Formal e Não Formal: convergência ou contradição? e reavaliando o Estado capitalista e suas propostas de Educação de Adultos. Nesse detalhamento, a autora tece críticas direcionadas ao papel do Estado capitalista nas propostas de *EDA*, bem como no que diz respeito às questões de ordem financeira, entre outras. Assim, nesse movimento reflexivo crítico, a autora dialoga com Ariês (1980), Gramsci (1970), Freire (1978), Bourdieu & Passeron (1975), Fávero (1980) e outros, para concluir advogando que, mesmo no enfrentamento de limites característicos do contexto de um Estado classista e capitalista, faz-se necessário assumir plenamente o conceito de intelectual de Gramsci (1970) no que diz respeito ao papel de pedagogo orgânico, organizador, orientador e construtor de uma nova hegemonia ou, pelo menos, de criador das pré-condições para a anti-hegemonia, abrindo os espaços da contra-hegemonia porque, segundo o próprio Gramsci (1970), “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais.”

OLIVEIRA, Betty e DUARTE, Newton (1986). “Alguns Obstáculos Crônicos da Educação de Jovens e Adultos”. Betty Oliveira⁴ é professora do Curso de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Newton Duarte é pesquisador do Programa de Educação de Adultos no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Texto do periódico *Em Aberto*, também publicado no periódico *RBEP*, que registra reflexões dos autores a respeito da temática. No texto, os autores afirmam que a *Educação de Jovens e Adultos* no Brasil tem esbarrado em alguns obstáculos crônicos que não têm merecido a devida atenção nos debates atualmente realizados e consideram que um dos principais obstáculos refere-se às consequências geradas no processo de ensino-aprendizagem em razão da mentalidade de que, para ensinar jovens e adultos, basta ter boa vontade e bom senso. Nesse pensamento, os autores indicam que os educadores que, assim pensam, não

⁴ As informações a respeito da titulação e área de pesquisa que não foram registradas nos resumos, não estão disponibilizadas nos currículos lattes dos respectivos pesquisadores. Algumas foram identificadas nos cabeçalhos e rodapés dos artigos selecionados.

conseguem perceber que grande parte das dificuldades de aprendizagem de seus educandos resulta, exatamente, de suas próprias falta de conhecimento em relação à organização de condições de ensino adequadas às características do educando adolescente e adulto e, conseqüentemente, não compreendem a necessidade de se pesquisar, o mais profundamente possível, todos os múltiplos aspectos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem realizado com os referidos educandos. Partindo dessas considerações introdutórias, os autores apresentam, no registro desse debate, proposições de pesquisa nesse campo em que defendem que as proposições veiculadas não pretendem generalizar a ideia de que todo educador de jovens e adultos deve desenvolver pesquisas sobre a educação desses alunos, principalmente, porque se sabe o quanto isso é realmente inviável; porém, nas concepções dos autores, há professores, segundo eles muito poucos, que estão se dedicando à pesquisa comprometida com as transformações sociais, no intuito de possibilitar um conhecimento mais profundo sobre o processo de ensino-aprendizagem do saber escolar no que se refere ao jovem e ao adulto. Nessa perspectiva, os autores indicam ainda que os citados professores procuram, na prática da pesquisa, contribuir para que o senso comum subjacente à prática cotidiana dos educadores vá sendo modificado, gerando, com isso, uma ação mais adequada aos objetivos daquelas transformações. Finalizando essas proposições, os autores concluem o artigo argumentando que a pesquisa no campo da educação de jovens e adultos precisa ser desenvolvida por meio de uma metodologia adequada à especificidade da prática educativa destinada a alunos nessas faixas de idade porque muitos pesquisadores experientes em investigações sobre crianças chegam a conclusões equivocadas quando se põem a pesquisar sobre jovens e adultos justamente por não atentarem para certos aspectos específicos do raciocínio e do comportamento desse tipo de educando. (OLIVEIRA e DUARTE, 1986).

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (1987) Educação de adultos: necessidades e políticas – agenda para um debate. (Artigo impresso) O autor é doutor em Ciências da Educação e em Filosofia. É professor de Filosofia na Licenciatura em Filosofia e Educação da Universidade de Valparaíso. No resumo do texto, o autor indica que o trabalho apresentado é um ensaio que oferece uma perspectiva abrangente das tendências em *Educação de Adultos* na América Latina, tomando por base, uma revisão de literatura sobre o tema de 1980 até a data da publicação. A partir dessa indicação, Garcia-Huidoro introduz o texto, explicando que o ensaio leva em consideração dados estatísticos sobre taxas de analfabetismo da população envolvida pelo programa, taxas de evasão e regressão, além dos gastos destinados à *EDA* na

América Latina. Sobre a abordagem teórico-metodológica do estudo, o autor indica que analisou alternativas propostas à *Educação de Adultos*, particularmente, das populações marginalizadas do campo e de periferias urbanas da América Latina num enfoque progressista. Valendo-se desse enfoque, o autor desenvolve o texto, ressaltando relatos e informes sobre a temática, apresentados e publicados pela Quarta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos convocada pela UNESCO, que aconteceu em Paris, bem como muitos outros trabalhos que efetuaram interessantes trabalhos de síntese sobre a problemática da *EDA*, que tiveram objetivos de realçar tendências, dar balanços dos resultados obtidos e aquilatar os desafios ainda abertos. Nessa direção, o autor ressalta que o objetivo do ensaio foi destacar algumas constatações reiteradas nesses esforços de síntese, para submeter à discussão, alguns dos questionamentos que a *EDA* enfrenta na região. Após esse registro, o autor organiza os destaques no texto em 04 seções com os seguintes subtemas: O conceito de *EDA* na América Latina; Contraste entre a necessidade social da *EDA* e a situação atual do sistema dessa educação; Necessidades sociais e demanda por Educação de Adultos e Educação Popular e programas governamentais. Nessa organização, o autor desenvolve a análise dos documentos levantados, dialogando com estudos da UNESCO (1984) e de teóricos como Nagel & Rodrigues (1982); Catillo & Latapi (1983); Rama (1984) dentre outros. Nesse movimento de análise, o autor conclui o ensaio apresentando indagações e temas de reflexões para debates, relacionados à importância de se chegar a políticas de *EDA* mais evidentes para esses setores populares e a programas participativos que liguem a educação à organização popular para solucionar problemas culturais, sociais ou econômicos que têm um declarado caráter político.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coordenadora), BRETZKE, Gabriele Greggersen, MARCHELLI, (1992). “Reconstrução/Reorganização do Conhecimento na Educação de Jovens e Adultos e a Organização do Trabalho Pedagógico”. A coordenadora da referida pesquisa, Stela C. Bertholo Piconez, é doutora em Educação a Distância e Pesquisadora em Pedagogia da Virtualidade e Letramento Digital na Formação de Professores. Na introdução do texto, os autores refletem acerca da temática no âmbito da *Educação de Jovens e Adultos*, afirmando que o desafio de pesquisa apresenta questionamentos mais específicos, dado o fracasso da escola e da não resolução de necessidades fundamentais como a formação de professores aptos para a alfabetização dos que nunca tiveram acesso à escola, ou por ela passaram ligeiramente. Partindo dessa reflexão, os pesquisadores indicam que o texto relata pesquisa realizada nos estudos com a prática pedagógica do Programa de Educação de Adultos (PEA) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Nessa

direção, oportunizaram a apresentação dos registros da pesquisa, indicando que o estudo da temática foi feito a partir dos seguintes questionamentos relacionados ao papel do professor de adultos: Quem são os alunos da *EJA*? Quais seus conhecimentos e experiências? Quais bases teóricas fundamentam a formação desses sujeitos? Após esses registros, os autores apontam que a busca de respostas para os questionamentos levantados permeou a organização do trabalho pedagógico do PEA, que se configurou como campo de amostragem da pesquisa, tendo como objetivo principal identificar as dimensões de competência técnico-política dos futuros professores de adultos em atuação no estágio supervisionado e na modalidade formação em serviço, bem como mediante reflexões continuadas e avaliações diagnósticas permanentes sobre a prática pedagógica. Partindo desses informes, os autores indicam que a coleta e análise de dados coligidos em situações cotidianas de sala de aula foram sustentadas por momentos etnográficos na interação do PEA com as diferenciadas vivências de trabalho pedagógico desenvolvido pelos alunos professores do curso de Pedagogia com os funcionários do campus da USP. Ainda registrando os procedimentos metodológicos da pesquisa, os autores apontam que, na referida abordagem etnográfica de técnicas de base observacional, foram realizadas entrevistas dirigidas e semidirigidas, estudos de caso e filmagens com os alunos adultos do PEA e com seus professores e com alunos estagiários do curso de Pedagogia e da Licenciatura. Indicando que a pesquisa na data da publicação do trabalho se encontrava em andamento, os autores pontuam que a metodologia adotada seguia uma abordagem de pesquisa em docência porque consideravam ser importantes as contribuições dos professores em suas habilidades de identificar problemas e propor soluções. Nessa trajetória metodológica, os autores dialogam com Freire (1980), La Taille (1990) e outros autores. Ressaltando que, como o trabalho registrado se configurava uma pesquisa em andamento, os pesquisadores não apresentaram resultados detalhados, mas concluíram o artigo explicando que, após a obtenção do perfil do aluno, será feita a investigação sobre a formação do professor que está educando esse aluno.

GUIMARÃES, Eloisa. (1992). “Conteúdos do Ensino: Compreensão do Real ou o Averso da Realidade?” Eloísa Guimarães é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O artigo publica resultados de uma pesquisa realizada entre 1989 e 1990 em duas escolas de primeiro grau regular noturno no município do Rio de Janeiro onde a autora justifica a realização da pesquisa, indicando que os sistemas de ensino voltados para a *Educação de Jovens e Adultos*, Ensino Regular Noturno (RN) e *Ensino Supletivo* no Rio de Janeiro, vinham sendo procurados nos últimos anos por alunos cada vez mais jovens, prática que reduzia a participação dos adultos nesses programas e, ainda, que essa tendência era

bastante evidente. Apresentando os resultados da pesquisa em dados estatísticos de matrícula e frequência dos estudantes nas duas escolas campo de pesquisa, a autora indica que a procura do noturno não estava necessariamente condicionada à colocação prévia dos estudantes no mundo do trabalho porque se verificou, em várias situações, a relação inversa; muitos deles afirmavam procurar trabalho porque haviam sido obrigados a estudar à noite. A respeito das questões relacionadas à evasão e ao abandono escolar noturno nas duas escolas estudadas, a autora pontua que foi necessário associar o fato de que, em ambas as escolas, os estudantes que permaneciam frequentavam muito a escola, porém pouco ficavam dentro da sala de aula, permaneciam no pátio ou na entrada da instituição. Detalhados os dados da pesquisa a partir dos diálogos com os estudos de Willis (1990 e 1991) e outros, a pesquisadora pontua que, após entrevistar pequenos grupos de estudantes que ficavam fora da sala de aula, identificou-se que para muitos a escola é o lugar do encontro social; portanto, nas concepções dos citados grupos, a escola era o lugar de buscar um certificado e que, para isso, a frequência às aulas não tinha muita importância. A partir dessas entrevistas, a professora Eliane Guimarães explica que o número de reprovações entre os estudantes era assustador e que, por conta disso, quando se falava do conteúdo, dos programas e dos professores, boa parte dos estudantes mostrava forte desinteresse, pois, nas falas dos mesmos, além de não valorizarem os conteúdos, quase nunca se lembravam do que estavam estudando e, quando abordados a esse respeito, sempre mostravam pouco interesse em relação ao tema. Segundo a pesquisadora, o que os estudantes valorizavam com frequência era a empatia com os professores e a dificuldade ou facilidade da disciplina etc. Após o desenvolvimento dessas explicações, a pesquisadora conclui o texto, enfatizando a necessidade de uma revisão das políticas educacionais de modo a incorporar alguns desses temas, incluindo a formação dos professores, principalmente porque uma das frases que mais se ouvia por parte dos estudantes no transcorrer da pesquisa era: "não fomos preparados pra isso". Segundo a pesquisadora, essa frase era proferida pelos estudantes quando se referiam às questões de sexo entre os estudantes no espaço escolar, bem como a respeito das práticas de violência no âmbito de uma das instituições analisadas.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. (Coordenadora) BRANDÃO, Maria Lúcia Araújo (1992) "Projeto TEJA - Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: enfrentando o fracasso escolar". Carmen Lúcia Guimarães de Mattos é doutora em *Education Culture And Society-University of Pennsylvania* e pesquisadora no campo da Educação e de Etnografia na Educação. As autoras registram, no artigo, o resultado de pesquisa realizada como professoras da Universidade Federal Fluminense (UFF), que é

apresentada como um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva de promover a “alfabetização funcional” de jovens e adultos e a formação profissional de alunos e pesquisadores. Considerando o citado projeto uma prática de vital importância para estudantes jovens e adultos e especialmente para aqueles que fracassaram na escola, as autoras introduzem o artigo explicando o conceito de “alfabetização funcional” na realidade da *EJA* como forma de incluir o desenvolvimento das habilidades de compreensão das várias formas de escrita de textos impressos, das habilidades de pensar criticamente, de raciocinar logicamente, de resolver problemas e de tomar decisões na realidade dos citados estudantes. Nessa direção, as pesquisadoras apresentam o objetivo do projeto de pesquisa e extensão, indicando que o mesmo tem foco na análise e utilização da alta tecnologia, computadores, na aquisição da “alfabetização funcional” e no desenvolvimento da linguagem escrita impressa e de outras formas de aprendizagem e habilidades por parte dos sujeitos educandos jovens e adultos. Nessa trajetória, as pesquisadoras reforçam que elegeram como linha mestra do projeto a abordagem etnográfica crítica da escola, caracterizada por seu caráter colaborativo e pela colaboração entre pesquisadores e participantes, professor-aluno, tutor-aluno, pesquisador-participante. Reforçando essa perspectiva, as autoras justificam a escolha do citado estudo etnográfico enfatizando que esse se configura uma pesquisa qualitativa porque a coleta e a análise dos dados ocorrem a partir do contexto natural, pelo contato direto entre o pesquisador e os participantes num período considerável de tempo. Nessa direção, pontuam ainda que a etnografia crítica da sala de aula, como uma abordagem mais recente em pesquisa educacional, desenvolve-se a partir de um processo de mútuo comprometimento e colaboração entre pesquisadores e pesquisados, criando uma verdadeira relação de cumplicidade e credibilidade entre eles. As autoras indicam que o referencial teórico, que norteou o projeto, apoiou-se nos estudos de Freire (1970) no que se relaciona à Pedagogia Emancipatória, nas concepções Vygotsky (1979) sobre "*inner speech*," e para análise dos processos de aprendizagem e "ressignificação do pensamento" se valeram dos estudos de Paris e Myers (1981). No entanto, para a compreensão do sistema de processamento da informação que envolve memória e atenção e em especial sobre os sistemas metacognitivos, recorreram aos teóricos Paris e Oka (1986). Ainda acerca dessas questões, as autoras incluem os estudos de Ferreiro (1985) no aspecto referente à psicogênese da língua escrita. Após esses registros, as pesquisadoras descrevem, no artigo, as metas e as ações para alcance dos objetivos de aprendizagens e habilidades de leitura e de leitura e escrita, tendo o computador como instrumento pedagógico no trabalho educativo na *EJA*.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. (1995). “A pedagogia do oprimido em tempos de industrialização da cultura”. O autor é doutor em educação pela Universidade Federal de Campinas-SP e professor titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nesse artigo, Zuin (1995) discute conceitos da obra de Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido*, no contexto da consolidação da indústria cultural no Brasil, considerando que os termos "hospedagem do opressor", "ser mais e ser menos", "opressores e oprimidos, cultura popular e erudita" precisam ser reinvestigados porque se apresentam relevante na realidade industrial da cultura referenciada no tema. Nesse pensamento, o pesquisador afirma que essa relevância ocorre, sobretudo, pelo fato de que “a padronização da produção simbólica, bem como a universalização da lógica do equivalente intensificam os comportamentos dos indivíduos que atenuam, de forma ilusória, suas debilidades uma vez que se identificam como consumidores”. (ZUIN, 1995). Como o autor registra no texto sua análise e compreensão acerca de um estudo conceitual a respeito da obra de Paulo Freire, “*Pedagogia do Oprimido*” num contexto de industrialização da cultura, o texto não indica resultados de pesquisa, mas se refere a estudos de teorias e questões teórico-metodológicas no campo da *Educação de Adultos* e segue citando estudos de Vanilda Paiva (1986), Moacir Gadotti (1988), Henry Giroux (1986) e outros autores. Defendendo a forma como a proposta pedagógica de Paulo Freire é fundamentada e inspirada nas proposições e nas mediações dos pensadores isebianos aportada no referencial teórico existencialista-cristão, culturalista e no ideário do nacionalismo-desenvolvimentista, o professor Antônio Álvaro Soares Zuin discute o citado referencial teórico existencialista-cristão, recorrendo a análises históricas que mostram como as ideias de Helio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto e Roland Corbisier, fundamentadas nos escritos dos pensadores Jaspers, Fanon, Gabriel Marcel, Ortega y Gasset, e Mannheim, influenciaram direta ou indiretamente os pressupostos teóricos de Paulo Freire. A partir dessa defesa, o autor desenvolve o debate no texto, discutindo diferentes políticas e programas de Alfabetização de Adultos que, naquela época, se valeram das obras do educador pernambucano Paulo Freire.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. (2004) “A expansão do ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos: alternativa negligenciada de democratização?” Candido Alberto Gomes é doutor em educação e pesquisador do campo da área de políticas e gestão. Beatrice Laura Carnielli é doutora em educação, professora e pesquisadora do campo da administração do ensino superior. No texto, os autores caracterizam a expansão recente do ensino médio por meio do

ensino regular e da *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, investigando os efeitos da elevação do limite etário para a conclusão do curso via *EJA*. Para isso, consideraram que a educação é internamente estratificada com uma hierarquia de currículos e modalidades educacionais conforme seu prestígio e possibilidades ocupacionais e sociais. No trabalho metodológico do estudo, os autores analisaram os dados dos últimos censos escolares da época e concluíram que o crescimento das matrículas, via *EJA*, foi mais rápido que no ensino regular; porém, partindo de uma base muito menor. A respeito dos resultados dos estudos em geral, os autores explicam que, no quadro retratado pelos censos escolares que abrange parte da *EJA*, o ensino regular tem permanecido uma preferência expressa dos alunos com distorção série/idade, tendo-se indícios de uma competição entre a *EJA* e o ensino regular noturno. Nessa discussão, os autores tecem ainda a suposição de que o citado dado ocorria possivelmente em virtude de a *EJA* ter menor prestígio social, enfrentar limitações qualitativas e resistências do mercado de trabalho e também que, por consequência desse enfrentamento, poderia estar deixando de contribuir com a sua flexibilidade para maior democratização educacional. Chamando a *EJA* de área cinzenta do ensino noturno, os autores se valem de quadros e tabelas para apresentar os resultados da pesquisa e focalizar a explicação e a distribuição etária do ensino noturno *EJA*. A partir da explicação dos quadros de distribuição de alunos do ensino noturno por idade dos concluintes do ensino fundamental e médio regular, os autores afirmam que uma grande parte dos mesmos termina o nível de ensino muito além da idade. Para essas análises os pesquisadores recorrem aos estudos de Giroux (1986) entre outros autores. Nas conclusões parciais do artigo, os pesquisadores apresentam suas reflexões/concepções/argumentos reforçando que as características dos procedimentos matemáticos que os alunos adquiriram, evidenciaram a incorporação dos conhecimentos que eles traziam das matematizações realizadas previamente.

OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. (2008). “A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral”. Neiva Afonso Oliveira é doutora em Filosofia e professora associada da Universidade Federal de Pelotas. Gomercindo Ghiggi é doutor em Educação e pesquisador no campo da Educação, Paulo Freire e *Educação Popular*. Avelino da Rosa Oliveira é doutor em educação e pesquisador em filosofia da educação, Karl Marx, exclusão, Max Horkheimer e liberdade. O trabalho publicado pelos professores/pesquisadores tem dois eixos articulados entre si: primeiro apresenta o livro *Emílio e o Contrato Social* como obras pedagógicas de Rousseau; em seguida, mostra a utilização que os autores fazem dos conceitos experiência, liberdade e vontade geral enquanto categorias que dão sustentação a essa

pedagogia política. Na primeira linha de reflexão, os autores explicam que o próprio fato de o Contrato Social estar contido no Emílio indica a vontade instrutora do autor de ensinar as regras básicas para que o cidadão se insira na sociedade. Nessa perspectiva, os pesquisadores pontuam que o contrato social visa instruir e que Rousseau instrui-se através dele e instrui também Emílio e todo cidadão. Nesse sentido, os professores defendem no artigo que a questão pedagógica por excelência é a explicitação da natureza do poder político. Nessa direção, registram, no segundo eixo temático do artigo, que há, em Rousseau, uma intencionalidade educativa em que a relação entre liberdade e autoridade é uma das tensões que ocorre por conta da concepção de natureza humana exposta em sua exterioridade. No entendimento dos autores, Rousseau extrai o critério de construção do essencial no humano, pois o que tem valor permanente e substantivo se configura o que é necessário. A partir da análise feita sobre as citadas obras, os autores afirmam que “nesta perspectiva de formação e educação há um elemento que se destaca sem o qual o homem perde a dimensão que o distingue: a liberdade, não ilimitada, mas regulada pela necessidade, pela autoridade da vontade geral”. OLIVEIRA; GHIGGI; OLIVEIRA (2008).

SAUL, Ana Maria e SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. (2009). “O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil”. Ana Maria Saul é doutora em Educação, Psicologia da Educação e pesquisadora em políticas públicas, pensamento freireano e avaliação educacional. Antonio Fernando Gouvêa Silva é doutor em educação, Currículo e pesquisador nas áreas de Currículo Crítico, Políticas Curriculares e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Biologia. O artigo publicado pelos autores no periódico *RBEP* acima referenciado apresenta a contribuição de Paulo Freire para as políticas de currículo e formação de educadores no Brasil. Em um dos argumentos registrados no texto, os professores defendem que o pensamento de Paulo Freire era voltado para a perspectiva de construção de uma escola pública popular e democrática, de boa qualidade, que foi se concretizando por meio de um paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória e de um programa de formação permanente de educadores. Nesse pensamento, os autores apresentam, no artigo, a trajetória de Secretarias de Educação municipais e estaduais das chamadas “Administrações Populares” que se inspiraram nos referenciais e na prática freireana durante os anos 90 do século XX. Discutem também como a obra desse educador segue atual, sendo pesquisada e recriada. Nessas concepções, os autores destacam os projetos interdisciplinares e os temas geradores praticados nas políticas de currículo no trabalho educativo com jovens e adultos nas referidas redes como forma de garantia das especificidades dos projetos e como totalização das práticas educativas nesse

campo. Dessa forma, os autores entendem que “se caminha da diversidade das práticas pedagógicas, para a unidade representada pelo projeto coletivo de Educação Popular.”

PEREIRA, Marcos Villela; FARE, Mónica De La. (2011). “A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil”. Marcos Villela Pereira é doutor em Educação e pesquisador na área de Fundamentos da Educação. Mónica De La Fare é doutora em Serviço Social e pesquisadora em Educação, Ciências Humanas e Sociais e em Educação de Jovens e Adultos. A publicação dos autores é resultado de uma parceria entre pesquisadores argentinos e brasileiros por meio da qual vinha se realizando uma pesquisa conjunta focalizada na análise da produção de conhecimentos em temas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos dois países. Após exercitarem uma pesquisa tipo estado da arte acerca das pesquisas sobre a temática formação de professores para Educação de Jovens e Adultos realizadas no Brasil e na Argentina, os autores apresentam uma análise dessas pesquisas, que envolveu o levantamento de um quantitativo de dissertações e teses por meio do registro de um breve panorama sobre a emergência de algumas noções e de algumas teorizações sobre a formação de professores. Detalhando a apresentação desse panorama, os autores sintetizam as ideias desenvolvidas nas teses e dissertações estudadas mediante exercício reflexivo em que reconhecem a importância de revisar a história da pesquisa sobre a formação de professores, como vasto inventário de conhecimentos possíveis acerca do seu percurso formativo. Após esse reconhecimento, os pesquisadores discorrem, nos registros do artigo, uma listagem de trabalhos que apresentam diferentes concepções de modelos formativos no trabalho de formação de professores da EJA. Partindo dessa listagem de trabalhos analisados, os autores apresentam os resultados da referida pesquisa, focalizando estudos e pesquisas sobre formação de professores para a EJA na Argentina e no Brasil. Para realização desse trabalho, os pesquisadores partiram de um estudo realizado na Argentina sobre a história da pesquisa nos temas da EJA naquele país e de estudos do conhecimento publicados no Brasil. Nessa prática, apontam que foi possível identificar como primeiro resultado do estudo, um panorama paradoxal porque, por um lado, havia uma relativa escassez de trabalhos oriundos de pesquisas diretamente relacionadas com a formação de professores para a EJA numa área de estudos com agendas fortemente atravessadas por essa modalidade como objeto do discurso da política educacional dos organismos nacionais e internacionais, e por outro, uma história bastante longa de estudos e pesquisas sobre a formação de professores no campo da educação. A partir dessa análise, os pesquisadores apresentam como proposição, uma linha de reflexão que permite pensar outros

pontos de vista nas pesquisas associadas à formação de professores para a *EJA* fundamentados em estudos de Tardif e Lessarde (1999), Foucault (2009) e outros autores.

MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; OLIVEIRA, João Costa de. (2012). “A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul”. Naira Estela Roesler Mohr, na época da publicação do artigo, era doutoranda em Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Felipe Mattos Monteiro, na época da publicação do artigo, era doutorando em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Este artigo é o registro de pesquisa acerca do processo de criação e consolidação da Universidade Federal da Fronteira Sul no campus de Laranjeiras do Sul. No artigo, os autores registram que o estudo teve como objetivo analisar em que medida as ações afirmativas estavam se consolidando e encontrando base material para se solidificarem e se ampliarem no espaço da Universidade que, segundo os pesquisadores, vinha desde sua origem, propondo dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais. No texto, os autores situam o contexto histórico de construção da Universidade e discorrem sobre as estratégias utilizadas para garantir as condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população proveniente da escola pública. Explicam que a pesquisa realizada buscou também refletir em que medida as ações afirmativas estão conseguindo se materializar de forma efetiva no interior da instituição a partir da análise dos dados acadêmicos do primeiro ano letivo. No desenvolvimento e registro das concepções construídas durante a pesquisa, os pesquisadores dialogam com Kuenzer (2006) a fim de compreender e contextualizar a temática pesquisada com a categoria de exclusão incluyente apresentada pela autora quando destaca que “muitas políticas educacionais incluem, mas, dada a sua desqualificação, são excludentes”. Partindo do citado argumento, os autores enfatizam que o diálogo resultante dos elementos a que se refere Kuenzer (2006, p. 4) apontou avanços, limites e muitos desafios, que deverão constar no debate permanente da construção política e pedagógica da Universidade. Tratando da relação entre universidade e educação popular, os pesquisadores entendem que existe o esforço da classe dominante por controlar a universidade, contrariando as lutas populares pela democratização do ensino e atestam a importância dessa instituição como palco de lutas de classes. A partir desse estudo, os pesquisadores reafirmam o movimento de implantação da universidade no contexto e realidade da região, o perfil dos estudantes, os cursos oferecidos pela instituição e a análise material do processo de acesso na UFFS como política afirmativa ao adentramento e

questionamento no “território imaterial” das “formas” de acesso nas universidades públicas do Brasil.

CARTELLI JR, Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares (2013) *“Encejeja: cenário de disputas na EJA”*. Na data da publicação desse artigo, o pesquisador Roberto Catelli Jr era doutorando no Programa na área temática Estado, Sociedade e Educação, Bruna Gisi também era doutoranda em Sociologia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP São Paulo e Luis Felipe Soares Serrao era mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Segundo registros no artigo, os autores desenvolveram a referida pesquisa baseados no levantamento de documentos na bibliografia existente e na análise de dados quantitativos e entrevistas qualitativas com gestores públicos, discutindo o processo de criação e implementação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encejeja) em um cenário de disputas políticas sobre os caminhos da *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* no Brasil a partir de 2002. A publicação registra a sistematização das informações existentes sobre o Encejeja e utiliza os dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na perspectiva de contribuir para o debate público sobre o tema da certificação na *EJA*. A partir da apresentação resumida do conteúdo que trata o artigo, os autores indicam que os objetivos da publicação são mapear e problematizar as questões que compõem o debate sobre o Encejeja com base nos resultados da pesquisa: “Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encejeja: seus impactos nas políticas de educação de jovens e adultos e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos” desenvolvida pela Ação Educativa em convênio com o Inep entre 2010 e 2012. No desenvolvimento do artigo, os autores registram o contexto histórico e político de criação do Encejeja no contexto nacional e pontuam que, após análises do tema em diferentes publicações como Fórum *EJA* e outras fontes, identificaram, a partir das concepções dos autores estudados, que a criação do Encejeja em 2002 atendia a uma estratégia de ampliação da avaliação em larga escala demandada pela visão neoliberal, que contribuía, negativamente, para a visão de educação como direito para todos regulamentada e determinada na Constituição Federal e na Lei 9.394/96. Nas considerações finais do artigo, os autores argumentam que os dez anos de existência do Encejeja, mesmo marcados pela irregularidade na sua aplicação e por disputas políticas sobre o significado e papel da *EJA*, não contribuíram efetivamente para um processo maior de esvaziamento da *EJA*. Portanto, a existência do exame, segundo os autores, não favoreceu a permanência dos sujeitos educandos na *EJA*. Ainda nessas considerações, os pesquisadores reforçam que, em parte, esse esvaziamento

pode ter ocorrido pela própria resistência de educadores da *EJA* em participarem do movimento, já que o exame mostra ter uma grande capacidade de indução para estados e municípios que não estão dispostos a investir na modalidade e, ainda, podem ter os exames financiados pelo governo federal.

Descritor *alfabetização de Jovens e Adultos*:

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (1973) “*Posicionamento da alfabetização de adultos em projeto de desenvolvimento integrado*”. (Artigo impresso). Na data da publicação, a autora era professora da graduação e do mestrado em educação da PUC/Rio e da Faculdade de Educação da Associação Universitária Santa Úrsula. Atualmente é professora aposentada. A publicação da autora é parte do trabalho de pesquisa de mestrado concluído em 1972. A pesquisadora inicia o texto, explicando o subtema Alfabetização e Desenvolvimento e afirmando que o grande desafio dos países que pretendiam acelerar seu ritmo de desenvolvimento era organizar um sistema de educação que privilegiasse a população adulta. Partindo dessa premissa, indica que o trabalho apresentado diz respeito a um estudo de caso que teve como objetivo analisar o posicionamento da *Educação de Adultos* dentro do projeto Iguatemi implantado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Município do mesmo nome, que fica situado no extremo sul de Mato Grosso, na fronteira do Brasil com o Paraguai. Dando sequência ao registro, a autora detalha o contexto da *Educação de Adultos* no referido projeto e o emprego da metodologia de alfabetização a partir da análise de dados obtidos com os chefes de família que trabalhavam na área estudada. Nessa direção, a autora detalha cada momento da pesquisa, desde a identificação dos cadastros e dos chefes das 785 famílias estudadas a partir da análise da documentação existente no INCRA sobre o projeto, ou seja, decretos, portarias, programas, relatórios e outros, até finalizar com a tabulação dos dados de uma amostra extraída de sorteio que abrangeu 25% dos chefes de família cadastrados no Projeto. Para discutir os dados levantados, a autora recorre a publicações de Furter (1956;1969); de Gray (1956); Soria (1968) e Martins Lindoso (1967) entre outros. Após concluir essas informações, a autora apresenta os resultados alcançados, tecendo considerações a respeito dos resultados mais destacados no trabalho de alfabetização com os trabalhadores alfabetizando adultos e conclui o artigo enfatizando que, na pesquisa realizada, o domínio da leitura e da escrita aparece como a maior necessidade para os trabalhadores, sobretudo na hora de comercializar os produtos e que essa necessidade leva a perceber que, em geral, o agricultor começa a sentir, concretamente, a utilização da leitura e da escrita na passagem do setor primário da economia

para o secundário, quando toma consciência da importância de melhor programar seu trabalho, a fim de obter resultados mais vantajosos.

OLIVEIRA, Betty (1985). *“Analisando o cotidiano da prática educativa com alfabetizando adultos”*. (Artigo impresso). A autora era, na época da publicação do trabalho, professora adjunta do Centro de Educação e Ciências Humanas e coordenadora do Programa de Educação de Adultos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A professora apresenta no texto um relato de resultados da primeira fase de uma pesquisa maior, que fazia parte do Programa de Educação de Adultos da Universidade Federal de São Carlos que funcionava na época, realizando projetos de pesquisa e experiências de ensino necessárias a esses projetos. Apresentado o referido relato, a autora indica que o trabalho de pesquisa pretendeu fazer da elaboração de um livro de leitura o próprio processo de alfabetizar-se para o alfabetizando e de formar-se educador para o alfabetizador. A respeito dos procedimentos para a realização do projeto, a pesquisadora registra que foram delimitados três problemas vivenciados na experiência, relacionados aos seguintes momentos: desenvolver os temas das palavras geradoras, formar frases e escolher frases para o livro de leitura. Ainda sobre essa etapa da pesquisa, a autora explica que, a partir desses três problemas e com base nos dados obtidos juntos aos sujeitos da pesquisa, foram feitas considerações sobre uma das razões básicas do surgimento desses impasses relacionados a problemas de alfabetização e de não compreensão, principalmente, no que diz respeito ao nível do “fazer” cotidiano e de determinados aspectos da relação entre procedimentos utilizados no processo ensino-aprendizagem e suas implicações contextuais. Justificando a realização do programa na instituição, a autora detalha que, após a realização de levantamento do universo vocabular dos funcionários da instituição, foi identificado, segundo solicitação dos mesmos, que fosse realizado um “curso para aprender a fazer conta e atividades que os auxiliassem pegar direito no lápis”. A respeito da metodologia utilizada no trabalho, a autora indica que, após realização de 04 fases para o levantamento das palavras geradoras, que iriam favorecer o trabalho de alfabetização e construção do livro de leitura com os trabalhadores interessados em participar do projeto, a programação planejada obedeceu a uma sequência maior de fases em que foram utilizadas vinte palavras geradoras na realização de debates, de trabalhos de leitura e escrita, de elaboração e seleção de frases para a construção do livro de leitura e, por fim, uma revisão. Após detalhar cada etapa da metodologia trabalhada com a inclusão dos impasses enfrentados no decorrer da pesquisa e no processo de alfabetização, a autora apresenta os resultados do trabalho, concluindo que, como as análises realizadas ainda estavam em andamento, optou-se por elaborar um livro com o

objetivo de apresentar não só os procedimentos da proposta metodológica, mas também seus pressupostos e implicações sociais no contexto de algumas questões que demandaram um estudo mais específico, ou seja, questões acerca das relações pensamento e linguagem, entre a compreensão da palavra e notação da palavra, entre a formação de automatismos e a compreensão do processo de comunicação pela escrita.

DUARTE, Newton (1985). “O ensino de adição e subtração para alfabetizando adultos” (Artigo impresso). O autor é, desde 1988, docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e leciona no campus de Araraquara-SP. Coordena o grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação que conta com pesquisadores de várias universidades brasileiras. O artigo apresenta um relato de experiência de trabalho com o ensino de adição e subtração para alfabetizando adultos, desenvolvido pelo autor durante o segundo Projeto de Alfabetização de Funcionários da UFSCar (PAF-2). Justificando a temática, o autor introduz seus registros, indicando que o objetivo do artigo foi divulgar os resultados parciais e provisórios do trabalho que vem desenvolvendo na área de ensino de Matemática por considerar um campo pouco explorado e debatido entre os professores. Nessa consideração, o autor espera que essa publicação suscite um debate mais amplo do qual surjam sugestões e críticas que possam contribuir para a pesquisa em andamento. No desenvolvimento do texto, o autor apresenta a sequência de passos dados no trabalho, partindo dos pressupostos pedagógico-matemáticos, indicando o cálculo no ábaco como uma das etapas importantes do processo de ensino e aprendizado das operações matemáticas. Como fundamentação teórica dos pressupostos pedagógico-matemáticos o autor recorreu aos estudos de Hogben (1946) Nicolai (1984) e Lamparelli (1984). Ainda se ocupando da sequência de passos dados no trabalho, Duarte (1985) detalha, na sessão ensino, os procedimentos de seis passos realizados nas aulas durante o trabalho com a temática. Buscando não deixar dúvidas para o leitor, o /pesquisador recorre, como forma de aprofundamento do texto, a registros de desenhos dos ábacos seguidos de pequenos textos escritos, indicando os procedimentos de utilização dessa ferramenta tecnológica nos diferentes momentos do processo de ensino e aprendizado da adição e da subtração e em atividades avaliativas realizadas com os alfabetizando de forma coletiva e individual. Após esses registros, o autor conclui o texto apresentando a análise de alguns pontos dos resultados alcançados e indica a pretensão de em estudos posteriores analisar, detalhadamente, a relação entre o cálculo mental utilizado pelo alfabetizando adulto na sua vida cotidiana e o cálculo escrito ensinado na escola. Finalizando o trabalho de análises, o autor tece a consideração de que o educando adulto precisa aprender a técnica operatória mais utilizada na sociedade em que ele vive por ser essa uma questão de comunicação.

PEREIRA, Ruth da Cunha. (1995). “Alfabetização de Jovens e Adultos: um Estudo Etnográfico” A autora do artigo é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora da área de educação em serviço. Na introdução do texto, a pesquisadora afirma que o analfabetismo é um fenômeno social profundamente instalado em diversos países e vem representando a negação do direito fundamental do cidadão de aprender, conhecer e comunicar-se. Para defender esse argumento, a pesquisadora faz referência a dados publicados pela UNESCO (1994), divulgando que, na época, podia se verificar no mundo cerca de um bilhão de adultos que não sabiam ler nem escrever um simples texto sobre a vida cotidiana. Após o registro de pequenos parágrafos no texto de introdução acerca da problemática do analfabetismo no Brasil, a autora desenvolve o texto, acrescentando considerações acerca da necessidade de um processo contínuo de *alfabetização de jovens e adultos* e aproveita para citar, como exemplo dessa iniciativa, a proposição da Universidade Estácio de Sá (Unesa) na implementação e no desenvolvimento de um curso de extensão para atender ao público jovem e adulto analfabeto da comunidade: "Alfabetização para a prática da cidadania". Após os registros dessas considerações, a autora pontua que o surgimento da pesquisa etnográfica apresentada na temática do artigo, emergiu dessa nova experiência na Universidade Estácio de Sá a partir de inúmeras questões que surgiram na procura de alternativas que atendessem às necessidades dos alunos, tais como: 1) Que relação existe entre as habilidades de leitura e escrita identificadas nos alunos que frequentavam o curso de alfabetização e o nível de escolaridade declarada por esses? 2) Qual a expectativa dos alunos em relação ao curso em termos de aprendizagem? 3) Que aspectos podem ser identificados nas atividades dos alunos que se mostram como indicadores de seu desenvolvimento no processo de alfabetização para a cidadania? Mediante essas indagações e uma lista maior de questionamentos, a autora indica que a pesquisa se encontrava, na época da publicação do artigo, em andamento e tinha como objetivo analisar os fatores facilitadores ou não do processo de alfabetização de jovens e adultos num curso de extensão, bem como discutir as relações entre pensamento, linguagem e alfabetização para apontar caminhos que ajudassem numa proposta de alfabetização de jovens e adultos. Nesse percurso indicativo, a autora reforça que a referida pesquisa tinha abordagem de pesquisa qualitativa educacional fundamentada nos estudos de Ezpeletta e Rockwell (1984, 1986), procurando integrar a informação histórica local, documental e oral, com a análise etnográfica. A partir desses registros, a pesquisadora explica que a coleta de dados foi feita por meio da observação participante, discussão da prática das monitoras em reuniões de orientação pedagógica, entrevistas, análise de documentos e aplicação de testes para avaliar o nível de linguagem dos

alunos. Finalizando os registros da pesquisa no artigo, a professora reforça o argumento de que “criar no mundo condições para que todos os homens possam alfabetizar-se representa um grande desafio que precisaria ser enfrentado”. (PEREIRA, 1985).

AMELLINI, Neusa Junqueira (coordenadora) (1992). “Alfabetização de Adultos em Busca de uma Proposta Político-Pedagógica” O referido artigo é fruto de pesquisas realizadas por um grupo de pesquisadores em programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa apresentada no artigo foi desenvolvida por um grupo de professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, no período de 1988 e 1991, em duas classes de *alfabetização de jovens e adultos*, situada na periferia de Porto Alegre, em classes formadas por funcionários da própria universidade, e em classe de funcionários vinculados ao Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação. Caracterizada como uma pesquisa participante, os pesquisadores buscaram articular pesquisa, ensino e extensão nessa área do conhecimento. Segundo os citados registros do artigo, as teorias de Jean Piaget e de Paulo Freire e os estudos de Emilia Ferreiro fundamentaram a investigação. Nesses registros reflexivos, os autores tecem o argumento de que vários são os fatores que determinam as condições concretas de vida do analfabeto e que esses, conseqüentemente, influenciam no seu processo de aprender a ler e escrever. Nessa tessitura, os pesquisadores listam, entre tantos outros fatores registrados no artigo, os seguintes: a procedência rural; a desqualificação profissional para a zona urbana; os baixos salários e renda familiar instável; a estrutura familiar patriarcal com exclusão da mulher ao direito à educação; desempenho de ocupações ou profissões manuais e mecânicas que pouco exigem a leitura e a escrita; envolvimento familiares com sobrecarga de papéis, principalmente no caso de mulheres; a não legitimação social para estudar no âmbito familiar e institucional e a experiência pregressa de escolarização mal sucedida. Debatendo a referida listagem de fatores, os pesquisadores seguem desenvolvendo os registros do texto, caracterizando o estudo da temática como pesquisa participante, buscando articular pesquisa, ensino e extensão na área do conhecimento da *EJA*. Justificando a opção por esse tipo de abordagem, os pesquisadores indicam que esse tipo de investigação se encaixa na tentativa de compreender o processo de *alfabetização de adultos* numa perspectiva de totalidade e que, para isso, foram focalizadas três dimensões: condições concretas de vida do aluno analfabeto, representações sociais e hipóteses que estes formulam na aquisição da leitura e da escrita. Partindo desses registros, os autores pontuam que tais dimensões foram concebidas de forma interdependente e foram relacionadas à estrutura de uma sociedade excludente, que marginaliza o analfabeto de um importante bem social, que é o acesso a educação.

Concluindo os registros acerca da pesquisa, os autores pontuam que, além do curso para funcionários, a pesquisa deu origem ao Programa Sobre Alfabetização de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da UFRGS.

MORAES, Euzi Rodrigues (1992). "A Questão da Alfabetização: uma Década de Estudos e Pesquisa". Euzi Rodrigues Moraes é doutora pela University of Edinburgh (1980) e pesquisadora da área de Linguística. O artigo registra o trabalho realizado por um grupo de professoras e pesquisadoras ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que foi desenvolvido durante um período de dez anos. Iniciando os registros do artigo, a autora pontua que, no Espírito Santo, o confronto entre a alfabetização tradicionalmente praticada nas escolas e os resultados da pesquisa educacional deflagrada nas duas últimas décadas teve início no ano de 1983, década em que vigorava no Brasil a reflexão sobre o aprendizado da escrita e da leitura a partir das questões sobre os métodos e da preocupação com a forma como os professores deveriam alfabetizar, se era a partir do ensino formal das partes das palavras, ou utilizando letras e sílabas por meio da leitura de textos que tinham significado. Partindo dessa introdução, a autora apresenta uma explicação de como funcionavam os referidos métodos no contexto da alfabetização, incluindo a explicação acerca da citada preocupação, indicando que, em ambos os casos, a alfabetização era vista como um ato de ensinar a codificar sons em letras e decodificar letras em sons. Após essa explicação, a autora justifica a pesquisa registrada no artigo, destacando as mudanças que a história da alfabetização começou a apresentar na década de 1980 iniciadas por uma crítica chamada "Polêmica dos Métodos" e que, a partir dessa polêmica, foi iniciada nas pesquisas, a busca por respostas para os problemas teóricos e práticos do aprendizado da leitura e da escrita. Após essa justificativa, a pesquisadora discorre acerca da realização da citada pesquisa, destacando que esses novos caminhos de pesquisa e alfabetização foram perseguidos no PPGE, dentro de uma linha de pesquisa intitulada: "A variação linguística na comunicação verbal e suas relações com o processo educativo" que teve campo de observação classes de alfabetização de duas escolas da rede pública estadual. As Escolas de Primeiro Grau Irmã Maria Horta e Mário Casanova. Nesses registros, a autora explica o desenrolar das práticas investigativas, acerca da temática de pesquisa, detalhando que essas escolas foram relacionadas por conta da necessidade de conceber a pré-escola e as séries subsequentes como parte integrante do processo alfabetizador e porque, na época, era preciso entender o conceito de alfabetização como a aquisição não só da escrita linguística, mas também, de outras notações, como, por exemplo, a escrita matemática. Nesse panorama, a autora destaca que, na Escola Irmã Maria Horta, desencadeou-se uma discussão que

repercutiu em todo o estado, tanto como um movimento de inovação da prática de alfabetização, como de educação continuada do professor e, mais ainda, um interesse pela pesquisa na escola. No decorrer do relato, a autora cita os estudos de Ferreiro (1992), Gramsci (1981), Demo (1991), Osion (1990) e o aporte teórico da psicolinguística como perspectiva teórico-metodológica na pesquisa.

INFANTE Maria Isabel R. (1992). “O Analfabetismo Funcional na América Latina: Algumas Características a Partir de uma Pesquisa Regional”. M. Isabel Infante R é membro do Ministério de Educação do Chile. No artigo, a autora apresenta dados identificados durante realização de uma pesquisa regional acerca da temática do artigo. Nessa apresentação, a autora analisa e discute dados do analfabetismo funcional nos quatro países onde a pesquisa foi realizada. São eles: Chile, Argentina, Peru e El Salvador. Detalhando que a pesquisa teve foco no estudo de três áreas específicas: leitura e escrita, operações matemáticas básicas, competências sociais e profissionais, a pesquisadora indica que o citado estudo foi destinado a 300 pessoas adultas com escolaridade incompleta oriundas de algumas comunidades marginalizadas da capital de cada país e de algumas comunidades especialmente atingidas pela modernização. Partindo dessa indicação, informa que a questão de partida elaborada para esse estudo versava sobre o rendimento nas três especificidades listadas acima, participação em organizações sociais. Nessa trajetória, a pesquisadora indica que, em El Salvador, foram incluídas, além da capital, localidades onde foram assentados os repatriados e deslocados da guerra civil. No Chile, foram incluídas comunidades rurais que sofreram o impacto da agroindústria. Na Argentina e no Peru, foram incluídas áreas tumultuadas pela modernização acelerada. Ainda nessa trajetória, a autora pontua no texto que, para a coleta de dados, foram usados vários instrumentos como: teste de leitura e escrita, teste de operações matemáticas básicas, teste de competências sociais e profissionais e um questionário de dados pessoais. Seguindo com a citada apresentação, a pesquisadora detalha que, após a citada etapa, os dados coletados foram discutidos e analisados, e segue apresentando, no desenvolvimento do artigo, o conceito de analfabetismo funcional para iniciar o debate da temática na América Latina, indicando que, como todos os conceitos evoluem com o tempo, a funcionalidade da alfabetização ou a funcionalidade relacionada com o analfabetismo também evoluiu nos últimos anos. Nessa direção, a autora indica que o termo “alfabetização funcional” foi cunhado para medir as relações entre alfabetização e as diversas áreas de vida que a exigem. Detalhando essa explicação, acrescenta a informação de que A Conferência Geral da UNESCO de 1978 adotou a seguinte definição: "Analfabeto funcional é aquele que não pode participar de todas as atividades nas quais é indispensável a alfabetização para

atuação eficaz em seu grupo e comunidade; e é também aquele que não fica capacitado para seguir usando a leitura, a escrita e a matemática em benefício do desenvolvimento da comunidade e de si mesmo". Partindo do registro desses conceitos, a autora aprofunda a temática analisando diversos programas e políticas de combate ao analfabetismo, incluindo o estabelecimento de diversas características de "analfabetismo funcional" na América Latina. Concluindo esses registros, a pesquisadora apresenta argumentos a respeito das necessidades dos sujeitos em ter habilidades na leitura e na escrita, habilidades em matemática e ter competências sociais e profissionais.

BORGES, Celma (1992). "Políticas de Alfabetização de Adultos para o Estado da Bahia (1950-1980)". A autora é doutora em Sociologia, professora e pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, pesquisando educação no campo e direitos humanos. Mediante a leitura do artigo, identificamos que a pesquisadora não registra questões teórico-metodológicas de pesquisa, mas faz opção por apresentar reflexões, compreensões e análises, acerca da temática. Pontuando a citada opção, a autora indica que o referido estudo surgiu após realização de uma pesquisa qualitativa que estudou políticas de alfabetização na Bahia e no Brasil. Portanto, inicia o texto indicando que o objetivo do estudo foi compreender a especificidade das políticas baianas de *alfabetização de adultos* num contexto onde as condições socioeconômicas da maioria da população e as condições do próprio sistema regular e *supletivo* de ensino, aliadas às ingerências políticas, não permitiam evitar a ocorrência e expansão do fenômeno do analfabetismo. Assim, logo na introdução dos registros, a autora apresenta resultados parciais da pesquisa, afirmando que, nos estudos realizados, o que mais sobressaiu foi a pobreza político-social e cultural da população baiana associada a baixos níveis de instrução. Nessa análise, a professora afirma que "o acesso à educação para essa população pobre quando existia era limitado porque a escola era, em geral, de má qualidade e determinava, desde cedo, a expulsão dos seus alunos". (BORGES,1992). Em dados apresentados no corpo do artigo, a autora indica ainda que, entre 1950 e 1980, tinha acesso à escola um quinto da população de 5 anos (1950) e de 7 anos (1960/1970/1980) e que a população do meio rural e a do sexo feminino se configuravam como as mais atingidas. Esses e mais alguns outros dados apresentados no texto a respeito das Políticas de *Educação de Adultos*, naquela época, deram possibilidades à autora registrar a compreensão de que os números apresentados representavam a ausência da democratização do acesso ao saber e também que, entre 1950 e 1980, "foram poucos momentos de vivência de uma democratização educacional". (BORGES, 1992).

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes; FERREIRA, Rosilda Arruda (1992). *“Ensino-Aprendizagem da língua materna e ideologia: um estudo sobre as concepções e a prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do Recife”*. Maria Cristina Hennes Sampaio é Pós-Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Rosilda Arruda Ferreira é doutora em Educação e pesquisadora nas áreas de Educação, Sociologia e Metodologia Científica. No artigo, as autoras abordam a maneira como a prática pedagógica de ensino-aprendizagem da língua materna vem sendo conduzida na escola pública, considerando-se a diversidade sociolinguística de sua clientela. As autoras estudaram uma amostra de 75 professores de 1ª série do 1º grau da rede de escolas públicas do Recife, estabelecendo uma tipologia envolvendo padrões conceituais e ações de ensino-aprendizagem de língua materna correlacionadas a diversas variáveis sociais. Registrando o andamento da pesquisa, as autoras indicam que o citado processo de ensino-aprendizagem foi também investigado mediante um estudo de redes adaptado de Milroy (1980). Utilizando esse aporte teórico-metodológico, as pesquisadoras observaram cinco categorias conceituais, que apresentaram diferenças e que se inseriram em apenas uma única categoria de ação pedagógica. Nesse percurso, as autoras concluíram que a maioria dos professores apresentavam um perfil cujos traços conceituais eram voltados para os valores linguísticos culturais das classes dominantes e que, da correlação entre as cinco categorias conceituais levantadas e uma única categoria de ação, identificaram que falta articulação entre teoria e prática. Nesse movimento, as autoras indicam que identificaram ainda na pesquisa que a inserção do professor na comunidade de classe popular onde trabalha e a sua vinculação a essa classe, não apresentam uma relação direta com uma aproximação ou um afastamento dos valores linguísticos culturais das classes dominantes ou populares. Finalizando o texto, as professoras afirmam que os resultados do estudo possibilitaram a compreensão da relação dialética do signo enquanto efeito das estruturas sociais e em que medida a identidade social, modelada, ou parcialmente modelada pela ideologia dominante, condicionou as concepções e a ação pedagógica dos professores, além de possibilitar o entendimento de como a contraposição de ambas as relações, possibilitou a identificação da dificuldade de articulação entre teoria e prática como também uma reflexão sobre as possibilidades de sua superação.

GOMES, Candido Alberto (coordenador) (1995). *“Custos da Alfabetização de Jovens e Adultos: o Programa da Universidade Católica de Brasília”*. Candido Alberto Gomes é doutor em Educação e pesquisador do campo da *Educação de Jovens e Adultos*. O texto se configura notas de pesquisa onde os autores apresentam o artigo a partir do texto introdutório e explicam que a pesquisa foi realizada como treino no curso de Economia e

Finanças da Educação, oferecido no primeiro semestre de 1995 pelo Mestrado de Educação da Universidade Católica de Brasília. Na citada pesquisa, o grupo de autores registra que objetivo do citado estudo foi atender a uma das tônicas do projeto do referido mestrado, que previa o envolvimento de docentes e discentes na pesquisa, e também oferecer subsídios para os que conduzem o Programa de *Alfabetização de Adultos* da citada universidade, procurando evitar que em “casa de ferreiro se use espeto de pau”. Partindo para a descrição do referido contexto, os autores detalham que, a partir do primeiro semestre de 1995, período da coleta de dados da pesquisa, foram habilitados 651 dos 926 alunos iniciantes, correspondendo a evasão a 29,7% e que, durante o período letivo, atuaram no trabalho 87 universitários, sendo três alunos do Centro Educacional da Católica de Brasília, três alunos do Colégio D. Bosco e 35 voluntários das comunidades, atingindo um total de 128 monitores, relação de 7,2 alunos por monitor. Continuando esse relato, os pesquisadores explicam que foram eleitos postos de trabalho para que ocorressem essas formações e indicam que essa seleção foi intencional por três postos terem a capacidade de representar de forma aproximada, cada situação e, nesse objetivo, um dos postos selecionados era localizado em órgão governamental, outro em um canteiro de obras de uma construtora e o último em um "galpão comunitário" de uma cidade satélite. Dessa forma, os autores informam que todos os postos foram visitados por equipes de mestrandos, fazendo a coleta de dados. Partido da descrição do planejamento da pesquisa e do registro dessa trajetória, os autores registram análises de três tabelas sobre a origem dos recursos utilizados para cobrir os custos do citado trabalho, indicando que a universidade se responsabilizou pela administração, supervisão e monitoria do citado programa, bem como respectivamente, 75,2%, 87,2% e 70,6% do custo/aluno total nos Postos nº 1, 2 e 3. A partir dessa análise, apresentam os custos do programa na alfabetização de adultos para, na conclusão, indicar que o estudo se preocupou com o alcance da prática de alfabetização realizada pela universidade e defender que um último ponto que merece reflexão sem preconceitos ou visões radicais diz respeito às diferenças das políticas de alfabetização em relação ao setor público porque, na visão dos pesquisadores, o programa beneficiou-se de certas vantagens que tal setor não tem e não contou com alguns dos seus problemas. Assim, ao contrário do Estado, o programa teve os postos funcionando em instalações cedidas e pagou muito menos salários e encargos sociais porque teve a participação de estudantes e voluntários.

GOMES, Candido Alberto; ANDRADE, Marcia Paoliello de. (1997). “Os Esquecidos da Sociedade Industrial: Perfil socioeducacional, planos e percepções sobre o trabalho de um grupo de alfabetizandos do estado de São Paulo”. Candido Alberto Gomes é

doutor em educação e pesquisador do campo da Educação de Jovens e Adultos. Márcia Paoliello de Andrade, colaboradora na pesquisa. O texto se configura uma análise acerca das características socioeducacionais, dos planos e das percepções sobre a educação, o trabalho e a renda de um grupo de alfabetizandos jovens e adultos de São Bernardo do Campo, São Paulo. Objetivando traçar o perfil socioeducacional do citado grupo de jovens e adultos que não teve oportunidade de frequentar a escola no tempo próprio e se matriculou no Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania oferecido pela Universidade Bandeirante, os pesquisadores indicam no artigo que a perspectiva teórica para o estudo foi fundamentada em publicações de pesquisadores acerca de educação e trabalho com foco nas percepções dos respondentes como um dos ângulos de análise que, nas concepções dos autores, é caracterizado por maior "subjetividade", mas que é capaz de descerrar outros aspectos da realidade. Destacando os estudos de Weber (1976), Ferretti (1988), Turner (1960), Hum (1977), Mills (1973), Davis e Moore (1945) como quadro teórico estudado para compreensão e análise da problemática, os autores apresentam, no texto, suas concepções acerca das aspirações educacionais dos jovens e adultos entrevistados, fazendo referência aos autores e teorias a respeito do processo de estratificação social, indicando que esse amplo arco teórico enfoca as relações entre educação, estratificação social e renda e sua pluralidade de posições teóricas. Nesse destaque, os pesquisadores distinguem duas visões básicas desse arco: a do funcionalismo em sociologia, que pode ser associada à teoria do capital humano no campo da economia, e a chamada visão "conflitista", que inclui as teorias marxistas, neomarxistas e neweberianas no âmbito sociológico. A partir desse foco, os pesquisadores afirmam que os resultados de uma amostra de 10% dos estudantes alfabetizandos revelam que o grupo se compunha de jovens e adultos interessados em obter melhor trabalho e elevar a sua renda. No entendimento dos autores, a maioria desses estudantes havia migrado com suas famílias de regiões relativamente menos desenvolvidas do Brasil, em particular da área rural e de cidades pequenas principalmente porque, segundo depoimentos dos mesmos, tais migrações possibilitavam obtenção de mobilidade social e de melhores condições de vida. Explicando tabelas e quadros relacionados às entrevistas, os autores pontuam que os entrevistados manifestavam interesse em obter mais escolaridade e rendimentos mais elevados. A esse respeito, reforçam que, ao contrário do que diz uma parte da literatura resenhada durante pesquisa bibliográfica para o citado estudo, as percepções desses sujeitos sobre o papel da educação para obter trabalho e melhorar a renda em geral, correspondem à versão moderada da teoria do capital humano. Assim, afirmam que: "parte das respostas dadas pelos sujeitos

em entrevistas, a exemplo de questões relativas à importância do diploma, referem-se às teorias da sinalização e da correspondência”. (GOMES e ANDRADE, 1997).

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia (2008). “Avaliação da escrita em jovens e adultos”. Susana Gakyia Caliatto é doutora em Educação e pesquisadora na área da Psicopedagogia. Selma de Cássia Martinelli é doutora em Educação e pesquisadora na área da Psicopedagogia. As autoras descrevem, no artigo, um trabalho, que teve como objetivo analisar a escrita ortográfica em atividade de ditado e de reescrita de uma lenda por parte dos estudantes Jovens e adultos. Os registros das autoras indicam que participaram da pesquisa 57 alunos da modalidade *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, sendo que 27 (47,37%) cursavam a 3ª série do ensino fundamental e 30 (52,63%) cursavam a 4ª série. No citado percurso metodológico, as pesquisadoras pontuam que a análise dos resultados foi possível a partir da categorização e da análise comparativa dos erros apresentados nas atividades escritas construídas pelos estudantes em processo de aprendizagem da leitura e da escrita e que, após análise das produções dos estudantes, os resultados indicaram que as principais dificuldades de escrita apresentadas por eles se relacionam ao apoio na oralidade, mais especificamente, quando se trata de palavras que empregam sílabas compostas, dígrafos e letras que representam vários sons. A esse respeito, as pesquisadoras acrescentam, ainda, que, no que se refere à prática de escrita de frases e de textos, foi destacada a dificuldade dos estudantes em segmentarem as palavras. Para as autoras, a ocorrência de erros considerados como escritas particulares que não propiciam a leitura e a compreensão das palavras escritas pode indicar que a alfabetização não se realizou principalmente porque erros desse tipo foram encontrados de maneira expressiva na amostra selecionada e se apresentaram como indicadores de que os participantes do estudo não adquiriram o que se esperava deles em termos de conhecimentos sobre a ortografia, fato que possibilitou que as pesquisadoras apontassem para algumas implicações educacionais e sociais nesse contexto. No que diz respeito às citadas implicações educacionais, as pesquisadoras destacam que os erros encontrados demonstram falhas na alfabetização, e, levando-se em conta que esses alunos se encontram nas séries finais do primeiro ciclo do ensino fundamental, o erro automatizado pode dificultar a correção dessas falhas. O argumento mais pontuado pelas pesquisadoras é fundamentado em Sisto (2001) quando defende que “os erros que persistem durante vários níveis de ensino podem formar um hábito ou automatismo, que se tornam quase inconscientes, e, mesmo que mais tarde o estudante venha a conhecer a regra que rege a ortografia, tenderá a escrever errado”. As autoras concluem o artigo, afirmando que os resultados apontados no trabalho denotaram que

os alunos, ainda, cometem erros que poderiam ter sido sanados em nível de escrita precoce, evitando-se os automatismos.

Descritores *suplência, supletivo e Mobral*

CHAGAS, Valnir. (1973). “Ensino Supletivo”.(Texto impresso). Na época da publicação deste texto no editorial do periódico *RBEP*, o autor era membro do Conselho Federal de Educação. Raimundo Valnir Cavalcante Chagas faleceu no ano de 2006. O autor inicia os registros no texto, considerando o *Ensino Supletivo* o maior desafio proposto aos educadores brasileiros pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Partindo desse registro, o professor organiza na introdução, explicações acerca dos artigos da lei que tratam da implementação da política do *Ensino Supletivo* no Brasil para, mais adiante, apresentar as seções do trabalho detalhando explicações relacionadas aos estudos de Madureza em que os conceitua como exames preparatórios que operavam fora do processo de aprendizagem. Ainda nessa organização, as seções apresentadas pelo autor tratam dos seguintes temas: Dos Exames de Madureza ao Ensino Supletivo; Funções do Ensino Supletivo; Quanto à sequência de Graus; Quanto a Professores; Quanto a Estabelecimentos; Graus de Supletividade e Circulação de Estudos. Em cada temática apresentada, o professor Valnir Chagas se ocupa de deixar o leitor informado sobre os problemas identificados historicamente na educação do Brasil, desde 1879, que levaram às mudanças dos estudos/exames de Madureza para *Ensino Supletivo*. Apresenta os conceitos de *Suplência e Supletivo* em suas quatro funções básicas Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação, os cursos que eram realizados livremente pelo rádio, televisão e correspondência envolvendo o currículo, o planejamento sistemático, participações de professores e alunos e encaminhamentos acerca dos prosseguimentos dos estudos que correspondem à avaliação, sequência de graus e as formas como funcionavam as atribuições direcionadas aos professores e aos alunos no decorrer do andamento dos cursos. Concluindo suas considerações, o autor considera que a inclusão do elemento profissionalizante nas finalidades do *Ensino Supletivo* se configura a definição do seu caráter plurifuncional e a possibilidade de combinação de suas funções entre si com o Ensino Regular, fazendo dele uma nova concepção de escola em que a própria *Suplência* já não há de cifrar-se ao Madureza com rótulo atualizado.

FURTER, Pierre. (1973) “Educação de Adultos e Educação Extra-Escolar nas Perspectivas da Educação Permanente”. (Texto impresso). Na época da publicação do texto, Pierre Furter era professor da Escola de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Na introdução do texto, o autor adverte o leitor de que o estudo

apresentado se configura um ensaio que diz respeito à sua compreensão da temática nos países europeus membros do Conselho da Europa. Diante dessa explicação, o autor desenvolve o registro do trabalho, analisando o conjunto de documentação preparada e elaborada para a terceira Conferência Internacional sobre *Educação de Adultos*, que se realizou em Tóquio/Japão em 1972 e indica que, a partir de dois estudos empreendidos por uma equipe internacional sob a direção de P.H Coombs e patrocinados pelo Banco Mundial e UNICEF, a *Educação de Adultos*, no caso dos dois estudos, passa a ser incluída em um novo conjunto denominado educação extraescolar em que foi compreendida como a forma organizada de formação fora do sistema tradicional que visa preencher lacunas. Após essa indicação, o autor desenvolve o texto, apresentando três tendências extraídas das primeiras aproximações construídas sobre o estudo para, a partir dessas, aprofundar seu ensaio destacando, ao longo do texto, temáticas que o autor chama de grandes tendências para reflexão. Assim, em linhas gerais, apresenta as seguintes tendências: A nova problemática da educação extraescolar ante as exigências da *educação permanente*; Os limites da expansão da educação extraescolar: As relações dialéticas entre educação extraescolar e escolar; As contradições da sistematização da educação extraescolar; As perspectivas para uma educação extra-escolar assistemática. Nessa organização, o autor registra as explicações sobre a primeira tendência enfatizando que estamos longe da concretização da simples noção de democratização do acesso à educação extra-escolar e, verificando qual é a qualidade de relações entre o extra-escolar e o escolar, destaca que a *Educação de Adultos* nasceu primeiro da vontade de fazer por ela o que o sistema escolar não tinha podido realizar e que, desse nascimento, surgiu o seu caráter supletivo e corretivo e ainda que foi através da rede extra-escolar que se utilizou a *Educação de Adultos* para permitir àqueles que começaram a se educar, em princípio, durante a juventude, a continuar os estudos, prolongando-os, aprofundando-os e eventualmente corrigindo, de modo permanente, aquilo que tinha aprendido. Nessa compreensão, após desenvolver em detalhes explicações sobre as grandes tendências levantadas no estudo, o autor conclui o texto, passando a apresentar, na seção, notas metodológicas, aspectos que considerou deficiências do ensaio e reflexões de como superá-las; para isso, recorreu aos estudos de Fritsch e ao trabalho de F. Machup que, segundo Furter (1973) não se ocupa em analisar o consumo do conhecimento pelas diferentes populações dos Estados Unidos, mas tenta quantificar o que, para a maioria dos que atuam na área da *Educação de Adultos* e da educação extraescolar, acha-se ainda em estágio artesanal.

MENDONÇA, Terezinha Nádia Jaime (1984). “MOBRAL: do discurso à realidade”. (Texto impresso). Na época da publicação, a autora era mestre em educação pela

Escola de Sociologia e Política de São Paulo e professora assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFGO). Explicando a ideia pedagógica veiculada pelo *Mobral*, a autora indica que a proposta do Movimento sofreu uma evolução desde o começo até os dias da apresentação porque, no início, tinha um caráter marcadamente economicista, em virtude do período político-econômico vivido pelo país, ou seja, era a época do chamado “milagre brasileiro” e a definição das diretrizes político-sociais estava nas mãos dos economistas do Ministério do Planejamento. Consultando o documento Pedagógico do *Mobral*, a autora afirma que: justificando a necessidade de o Estado investir em *educação de adultos*, o documento dizia que as mudanças de padrões de consumo e investimento dependia, fundamentalmente, das decisões dos adultos e que era sobre eles que se deveria atuar para obter os efeitos desejados. A partir dessa concepção, a autora analisou o *Mobral* a partir das categorias Instituição Pedagógica; Ideia Pedagógica; Material Pedagógico; Agente Pedagógico e Ritual Pedagógico orientadas por Carlos Roberto Jamil Cury (1979), objetivando estudar o Movimento a partir de uma perspectiva abrangente do fenômeno educativo, considerando a educação como uma das dimensões da sociedade. Partindo das categorias levantadas a autora analisou o ritual pedagógico proposto pelo *Mobral* numa pesquisa de abordagem qualitativa, que incluiu um trabalho de campo e de observação em oito classes de alfabetização do bairro Jardim América em Goiás e a aplicação de teste de rendimento escolar aos alunos do *Programa de Alfabetização Funcional (PAF)*, buscando verificar se os alunos aprovados pelo programa correspondiam ao perfil de aluno alfabetizado delineado pelo próprio órgão. Os testes foram aplicados a 55 alunos dos quais o *Mobral* havia aprovado 34, num total de 61,81%. Desses 55 alunos apenas 16, correspondendo a 29,09%, foram aprovados pela pesquisadora. A respeito do desacordo entre o número de alunos aprovados pelo *Mobral* e os dados encontrados a partir dos testes aplicados, a pesquisadora formulou a questão inicial da pesquisa na seguinte indagação: “ O *Mobral* alfabetiza mesmo? Partindo dessa indagação, a autora justifica a escolha do *PAF* como objeto e fonte de estudo por conta dos limites e impossibilidades de analisar os muitos outros programas de alfabetização do *Mobral*. Mendonça (1984) indica no texto que os testes foram aplicados no dia 15 de janeiro de 1981, a um mês do término do curso; alcançando um total de 101 alunos principalmente porque havia muita evasão nas turmas do *PAF*. Nas conclusões do estudo a autora formula a hipótese de que o *Mobral* pouco acrescentou aos conhecimentos dos alunos do ponto de vista de cálculo já que os mesmos não conseguiam resolver situações-problema “no papel”, a maioria só resolvia as contas “de cabeça”, operações que os adultos já resolviam antes de frequentar as aulas do *PAF*.

SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro. FREITAS, Maria Virgínia de. HADDAD, Sérgio (1989). “O ensino supletivo – função suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa”. (Texto impresso). Na época da publicação do artigo, Maria Clara Di Pierro Siqueira era graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo e assessora do Programa de Educação e Escolarização Popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); Maria Virgínia de Freitas era graduada em Sociologia pela Universidade de São Paulo e professora dos cursos supletivos do Colégio Santa Cruz, SP; Sérgio Haddad era Mestre em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo e secretário-geral adjunto do CEDI. Os autores registram no resumo do texto que o trabalho apresentado sintetiza conclusões de duas pesquisas, que compõem um “estado da arte” do *Ensino Supletivo* na função *Suplência* no Brasil e que tratam, respectivamente da política, estrutura e funcionamento e da teleeducação. Nessa apresentação, os autores explicam que, para construir a referida síntese, se valeram dos relatórios de pesquisa relativos à política, estrutura e ao funcionamento (Haddad & Siqueira, 1988) e à teleeducação (Haddad & Freitas, 1988) no *Ensino Supletivo* com o objetivo de apurar o “estado da arte” da função *Suplência*. Sobre a metodologia da pesquisa, os autores informam que optaram por traçar um perfil quantitativo e qualitativo da implantação do *Ensino Supletivo* na função *Suplência* após a Lei 5.692/71, que servisse de parâmetro para a análise das políticas elaboradas no período e das pesquisas a elas relacionadas. Para isso, coletaram publicações e estatísticas oficiais junto à Fundação Educar; ao Serviço de Estatísticas da Educação do MEC (1983) ao Departamento de Ensino Supletivo (DSU) entre 1973 e 1979, à UNESCO entre 1983 e 1985, ao IPEA (1976), aos estudos de Kerstenetzky (1979), Barreto (1986) acompanhados de entrevistas com dirigentes estaduais do *Ensino Supletivo*. Partindo desses registros, os autores dividem o artigo em duas partes que tem como subtemas: *Suplência, política, estrutura e funcionamento do Ensino Supletivo na função Suplência e Suplência via rádio e TV – um balanço da produção de conhecimento*. Seguindo nessa divisão, os professores detalham os resultados do estudo, utilizando tabelas que explicam, desde os números de déficit de escolarização de não alfabetizados e alfabetizados com 15 anos e mais a partir de 1980 no Brasil, até a formação do educador de adultos; a política de atendimento nas instituições públicas e privadas da rede escolar em dados da Fundação Educar e o atendimento dos estudantes nos cursos via rádio e televisão. Nessa direção, os autores concluem o texto, apontando os números de aprovação e reprovação no *Ensino Supletivo* e nos cursos de *Suplência* via rádio e televisão, em que destacam suas concepções e registram que, entre os cursos pesquisados, nenhum teve seu planejamento baseado em pesquisas junto à clientela potencial. Assim, para os autores, os

cursos que, em geral, foram produzidos no Eixo Rio São Paulo, acabaram por dirigir-se a um aluno genérico, que tanto poderia estar em São Paulo como na Bahia ou no Amazonas.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. “O público e o privado na expansão do ensino supletivo em São Paulo” (1989). (Texto impresso). A autora é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atualmente, é consultora da instituição. As reflexões registradas pela autora no artigo, enfocam a suplência de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental adotada no estado de São Paulo a partir da Lei 5.692/7 e analisa algumas modalidades representativas de cursos públicos e privados no contexto dos aspectos quantitativos e em termos de proposta de trabalho. No desenvolvimento do trabalho, a autora indica que objetivo do estudo foi sistematizar informações sobre o *Ensino Supletivo* no estado de São Paulo, procurando situá-lo no contexto de expansão do ensino de 1º grau a partir da década de 70 do século XX. Justificando o propósito do trabalho, a autora informa os altos índices de analfabetos de 15 anos ou mais no Estado de São Paulo e nos demais estados do sudeste do Brasil, a partir de dados do censo de 1980 e verifica no Catálogo Geral da Entidades de Ensino Supletivo publicado pelo MEC em 1978, o acentuado predomínio de cursos supletivos na região Sudeste em relação às demais regiões do Brasil para, a partir desses dados, apresentar em tabelas, o acentuado predomínio dos cursos públicos sobre os privados. Considerando muitos desses cursos como fábricas de diplomas, a autora tece críticas à política de *Educação de Adultos* no âmbito nacional, destacando os aspectos da escassez de oferta, da ausência frequente de orientação curricular, do mau preparo dos professores e da falta de avaliação e continuidades das experiências não convencionais de ensino. Aprofundando essas concepções críticas, a autora fundamenta suas reflexões nos estudos de Paulo Freire (1966), Beisiegel (1979), Haddad (1982) e Vanilda Paiva (1964) sobre a Lei 5.692/71 e acerca do termo *Educação Permanente* veiculado pela UNESCO. Ao longo do corpo do texto, a autora amplia seus registros se valendo da organização das ideias em seis sessões sobre os seguintes subtemas: A configuração do *Supletivo* face à expansão do ensino regular em São Paulo; Os centros de estudos supletivos em São Paulo; As propostas de CES reformuladas; Os novos cursos supletivos públicos: regime tradicional; Balanço preliminar das experiências públicas e Os cursos privados de suplência: desafio da heterogeneidade. Assim, tratando da criação dos CES, do ideário da *Educação Permanente*, da postura do *Mobral* e a respeito da redefinição da *Educação de Adultos* ao nível nacional deslocada para o âmbito do ensino não formal no estado de São Paulo, a autora conclui o artigo, afirmando que, em São Paulo, predominava a iniciativa privada e o estado se omitia nos aspectos de orientação e de supervisão dos cursos

supletivos e, ainda, que a maioria dos cursos privados pouco tinham a ver com a garantia da transmissão de conhecimentos relevantes aos alunos.

HADDAD, Sergio, e DI PIERRO, Maria Clara. FREITAS, Maria Virgínia de (1993). “Perfil do Atendimento em Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo”. Sergio Haddad é doutor em História e Sociologia da Educação. Maria Clara DI Pierro é doutora em Educação, História, Política, Sociedade. Os mesmos são pesquisadores da área da *Educação de Jovens e Adultos*, Políticas Educacionais, Educação do Campo e *Educação Popular*. Maria Virgínia de Freitas é socióloga e, na época da publicação do artigo, era mestranda da Faculdade de Educação da USP e professora do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz. O artigo foi publicado na sessão de estudos da *RBEP*. Nesse artigo, os autores relatam conclusões de um estudo sobre a *alfabetização de Jovens e Adultos* no estado de São Paulo no período de 1988 a 1991. Nesse relato, iniciam o texto, fazendo uma retrospectiva histórica das perspectivas do direito à educação desde a constituição de 1988 até o histórico da *Alfabetização de Adultos* no estado de São Paulo. Partindo desses estudos, os autores explicam que o fato de a Fundação Educar ser extinta em março de 1990 pela Medida Provisória 251 no início do governo Collor e que, a partir desse fato, o mesmo governo ter implementado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em setembro de 1990, desencadeou-se a hipótese de que os serviços de *Alfabetização de Jovens e Adultos* deixaria de existir. Diante do levantamento dessa hipótese e de mais duas que a complementaram, os autores coletaram dados históricos da *Alfabetização de Jovens e Adultos* em São Paulo, encontrados em diferentes fontes e em quadros estatísticos do IBGE, que possibilitaram analisar e registrar um panorama do analfabetismo e da escolarização da população jovem e adulta em São Paulo. No período recortado, os autores pontuam ainda que a pesquisa teve como objetivo traçar um perfil do atendimento em *Alfabetização de Jovens e Adultos* no Estado de São Paulo de 1988 a 1992, buscando aferir a amplitude, o movimento e a tipologia dos serviços de *alfabetização de jovens e adultos* mantidos por órgãos públicos, empresas privadas e organizações da sociedade civil, no período posterior à promulgação da nova Constituição Federal. Na conclusão das análises dos dados, que foram demonstrados e explicados com tabelas e quadros estatísticos no artigo, os pesquisadores argumentam no texto que o atendimento aos sujeitos jovens e adultos, revelou-se irrisório em face da demanda potencial por esse serviço educativo porque as políticas educacionais nas esferas federal e estadual de governo refluíram. Os dados apresentados pelos pesquisadores incluíram também estudos sobre *Suplência e Supletivo*, revelando que o atendimento na suplência de 1ª a 4ª séries do primeiro grau teve modesto crescimento nas esferas estadual e municipal de governo

e que as matrículas no ensino privado mantiveram-se estagnadas porque a participação da sociedade civil no aspecto quantitativo era pouco significativa. Nessa afirmação, os autores reforçam o argumento de que o rendimento escolar na época era muito baixo, mesmo sendo observada uma tendência de melhoria dos indicadores de evasão e repetência.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. (1993). “A matematização feita pelo aluno do curso de Suplência de 1º Grau.”. Dione Lucchesi de Carvalho é doutora em Educação, pesquisadora em Educação Matemática, Educação Estatística e em *Educação de Jovens e Adultos*. O texto apresenta o estudo de tese de doutoramento em andamento, que vinha sendo realizado pela autora acerca do processo de internalização dos instrumentos matemáticos não contextualizados à prática educativa e necessários à aquisição da Matemática escolar por parte dos jovens e adultos, alunos de classes de alfabetização. Nessa apresentação, a autora explica que a pesquisa foi realizada com base fundamental nas teorias desenvolvidas pelos psicólogos soviéticos Vygotsky (1979, 1984), Luria (1990) e em estudos interculturais como os de Tulviste (1988) e Saxe e Posner (1983). Detalhando a prática metodológica do estudo, a autora indica que a pesquisa teve abordagem etnográfica realizada em duas classes regidas pela mesma professora: uma no período vespertino e outra no noturno do curso *Supletivo* de uma escola municipal da cidade de São Paulo. Para o desenvolvimento da pesquisa na prática de coleta de dados etnográficos, a pesquisadora registra que foram realizadas, no âmbito da pesquisa, atividades de sala de aula desenvolvidas conjuntamente pela professora e pela pesquisadora que as planejavam e as avaliavam em reuniões especialmente destinadas a esse fim. Ainda, indicando o movimento de entrevistas na pesquisa, a autora reforça que os alunos entrevistados não sabiam quanto tempo haviam permanecido na escola e, todos, com exceção de uma aluna, atribuíam o abandono escolar ao tipo de ensino que lhes foi oferecido. Ainda relatando o movimento de abordagem na pesquisa, a autora registra que, nos depoimentos dados, os entrevistados mencionaram que voltaram a estudar para aprender e por razões profissionais em busca de suprir necessidades imediatas e religiosas. Segundo Carvalho (1993), a pesquisa indicou que, para os alunos entrevistados, “frequentar a escola era um dos passos da ascensão profissional incluído no projeto de futuro”. Acrescentando mais alguns depoimentos dos entrevistados a esses dados, a pesquisadora reforça que mulheres com mais de 50 anos não citaram motivos religiosos para se alfabetizar; já os depoimentos dos alunos eram pontuados pela afirmação de que estudar, ou seja, frequentar a escola, constituía-se um desejo, quase um sonho acalentado durante muitos anos. Nas concepções da autora, os alunos que procuravam a escola “para aprender” pareciam ter ideia da importância dessa instituição numa sociedade como a paulistana e, ainda, que os mesmos sabiam, ao serem entrevistados,

que sua pesquisa se referia à área de Matemática; entretanto, somente dois dos entrevistados, mencionaram essa matéria em seus depoimentos. Mediante esses resultados, Carvalho (1993, p. 450) afirma, nas considerações finais do artigo que “as interações pesquisadora/professora, pesquisadora/instituição, professora/instituição, pesquisa/sistema escolar, que foram até o presente momento esboçadas, constituir-se-ão no pano de fundo de análise dos procedimentos dos alunos”. Seguindo essa indicação, a pesquisadora pontua ainda que o referido estudo necessita ser retomado e aprofundado, principalmente, porque as características dos procedimentos matemáticos que os alunos adquiriram evidenciaram a incorporação dos conhecimentos, que eles traziam das matematizações realizadas previamente.

Descritores *educação popular e aprender por toda vida*

GOHN, Maria da Glória (1993). “Demandas Populares Urbanas no Brasil: Formas Educativas da População”. Maria da Glória Gohn é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisadora das temáticas: Movimentos Sociais e Participação Social. No artigo, a pesquisadora explica que os registros do texto objetivam sistematizar e refletir sobre as principais demandas formuladas pelas camadas populares em núcleos urbanos brasileiros, em especial na cidade de São Paulo na realidade das fases do Brasil Colônia, Império e primeiros anos da República. Informa que seu interesse por esse estudo foi dirigido às demandas relativas ao cotidiano das citadas camadas populares no que dizem respeito à aquisição de bens e equipamentos coletivos para sobrevivência no dia a dia e, em particular, às demandas relativas aos aparelhos e sistemas educacionais existentes na época. No artigo, a professora descreve que as fontes básicas do referido trabalho foram estudos, teses e livros, assim como a literatura e as atas de órgãos públicos oficiais da época, atas das Câmaras Municipais, ressaltando que o trabalho objetivou refletir sobre o processo de aprendizagem cultural gerado na relação povo-poder no Brasil Colonial e Império. Nessa direção, a pesquisadora registra que, inicialmente, trabalhou com conceito amplo de educação para, em seguida, conceber a educação associada ao conceito de cultura e significada enquanto forma de ensino e aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos mediante as “práticas de leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações”. (GHON 1993, p. 51). Partindo dos referidos registros, a autora faz uma descrição histórica da temática, utilizando diversificadas concepções de direito à educação e à relação entre educação e cultura popular, considerando que, procedendo dessa forma, a análise dos dados fica mais fácil e mais rápida. Nessa perspectiva, a autora dividiu no corpo do artigo, a exposição dos acontecimentos por séculos, do XVI ao XIX, considerando essa

escolha apenas de ordem temporal, principalmente, porque o interesse do estudo era executar uma recomposição dos cenários históricos no contexto do regime político vigente, na Colônia, no Império e na República. Após desenvolver suas reflexões acerca da temática nas divisões e registros acima citados, a professora Maria da Glória Ghon (1993) conclui os resultados do estudo, argumentando que a cultura política constituída no final do século XX “nor-teia o comportamento da população enquanto atores mandatários e do governo enquanto agente distribuidor e regulador de bens coletivos”. Assim, no ponto de vista da pesquisadora, essa cultura está totalmente despreparada para conviver com a era das comunicações, com a linguagem da mídia ao final do século XX, com a velocidade do desenvolvimento tecnológico e com o avanço das técnicas e da ciência em geral. Ainda nas concepções da professora, o resultado desse despreparo “é uma sociedade atomizada, atordoada, fragmentada e medrosa, que reage apelando para a violência e respondendo pelo lado irracional às agressões que é submetida cotidianamente”. (GOHN 1993, p. 53).

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. (1995). ”Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração”. No artigo, a autora relata experiência de pesquisa sobre a colaboração entre professores colaboradores e pesquisadores. Neste artigo, a professora apresenta dados da pesquisa etnográfica intitulada: "Fracasso Escolar: imagens de explicações populares sobre 'dificuldades educacionais' entre *juvens* de áreas rural e urbana no Estado do Rio de Janeiro". A partir dos dados coletados, a autora argumenta que vê a inter-relação entre pesquisa e ensino como parte fundamental do processo de construção de conhecimento em sala de aula e a colaboração como uma prática, que possibilita a genuína ajuda mútua e o intercâmbio entre o trabalho de pesquisa e ensino. Detalhando os aspectos da citada pesquisa, a autora informa que o artigo apresenta reflexões construídas após realização de pesquisas em colaboração com professores da ROÇA na cidade de Cachoeiras de Macacu (RJ), em uma escola da Favela e em outra escola na Zona Sul do Rio de Janeiro, que atende 99% de crianças residentes na favela da Rocinha. Pontuando que, no citado trabalho, se valeu da metodologia de pesquisa etnográfica, a professora indica que, na pesquisa, faz relatos de campo sobre a colaboração entre pesquisadores e professores, afirmando que “a confiança e o risco” são duas categorias de análise no referido estudo. Segundo a autora, no contexto do estudo sobre colaboração, “as categorias confiança e risco e colaboração aparecem juntas por serem interdependentes e também porque não há colaboração sem confiança e essa confiança, de uma forma ou outra, envolve riscos”. Mattos, (1995, p.104). Defendendo essa premissa, a autora oportuniza apresentar, no artigo, dois exemplos nos quais buscou a colaboração como estratégia de

pesquisa e relata que, nessa busca, a equipe do "Projeto Fracasso Escolar" trabalhou durante o período de novembro de 1992 a dezembro de 1993, na coleta de dados, que incluía, entre outros aspectos, estudos sobre a construção do fracasso na sala de aula. Nessa perspectiva, a professora explica, ainda, que o grupo buscou parceria em salas de aula ditas "problemáticas" onde encontraram as duas citadas professoras dispostas a colaborar com a pesquisa e, nessa disposição, participaram do trabalho de forma voluntária e consciente, informando que, nas suas classes, o número de alunos fracassados seria de, no mínimo, 25%. A esse respeito, a autora pontua que a pesquisa desse processo não teria sentido sem a participação das professoras, principalmente porque ela e o grupo que participou da pesquisa acreditavam que as professoras não tinham a deliberada intenção de levar seus alunos ao fracasso e que os mecanismos que as levavam a isso eram a elas imperceptíveis e que, finalmente, essa pesquisa poderia tornar esses processos mais visíveis para as professoras e para a própria equipe. Por fim, a autora finaliza o artigo, indicando que “uma das necessidades, para se ter uma visão mais clara da expulsão e da reprovação de alunos, é o acompanhamento sistemático da sala de aula e a verificação da produção do fracasso dentro dela”. (MATTOS, 1995, p. 104).

BEISIEGEL, Celso de Rui (2003). “Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21”. Na data da publicação Celso de Rui Beisiegel era doutor em Sociologia e pesquisador das temáticas: *Educação Popular* e *Educação de Jovens e Adultos*. Faleceu em 25/11/2017. O referido texto é um registro do trabalho apresentado pelo autor no Seminário Internacional de Alfabetização de Adultos: Experiências Ibero-Americanas-Unesco/MEC/OEI/SESI em que introduz apresentando o contexto histórico da *Educação Popular* no Brasil desde o trabalho educativo dos padres jesuítas até os dias atuais. Partindo dessa introdução, o autor desenvolve o texto, indicando seu movimento de pesquisa sobre *Educação Popular* no Brasil a partir da compreensão do conceito de *Educação Popular* como educação das massas de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados, prática essa que, em suas concepções, “sempre foi muito mais uma preocupação de quem a propõe do que daqueles a quem é dirigida”. (BEISIEGEL 2003, p. 35). Partindo do informe do citado conceito, o autor orienta o leitor acerca da referida pesquisa, defendendo que a *Educação Popular* deve ser pensada por quem a propõe como necessária e por todos os membros da sociedade. Nessa direção, Beisiegel (2003) indica que examina, nesse texto, a *Educação Popular* sob a perspectiva das orientações e dos objetivos das instituições e dos grupos que se propõem a desenvolvê-la junto às massas iletradas. Nessa proposição, o autor registra que a investigação aponta para instituições ou setores da coletividade, mais ou menos diretamente identificados incluídos num projeto de construção da sociedade no futuro. Nas concepções do

autor, a *Educação Popular* de iniciativa dessas instituições apresenta-se sempre instrumental e comprometida com a formação de agentes de construção de um determinado projeto de sociedade. Partindo desses argumentos, o autor apresenta o exame realizado em análise de movimentos educacionais que marcaram a educação popular no Brasil nos primeiros anos da década de 1960, como, por exemplo, o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife 1962; a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, em Natal, no Rio Grande do Norte, o Movimento de Educação de Base (MEB), promovido pela CNBB, e um pouco mais tarde, o Programa Nacional de Alfabetização, projetado pelo governo da União mediante o emprego do método de Paulo Freire. Assim, mesmo tendo realizado a referida análise, o autor pontua que, por conta do pouco tempo disponível para a comunicação, focaliza os registros do texto na Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba e nos trabalhos de *educação popular* realizados no âmbito do MCP do Recife e indica que aparece, na Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba em 1961, um contraponto à *Educação Popular* fundamentada na lógica de formação instrumental que responde à intenção de formar agentes comprometidos com a manutenção da ordem social vigente ou com a reconstrução dessa ordem social no futuro. Portanto, no final do debate, o autor informa que o interesse principal de investigação e reflexão no artigo é o citado contraponto. Concluindo, o pesquisador aponta as orientações da pesquisa para os movimentos de *educação popular* empreendidos no Brasil após a Constituição de 1988.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert (2008). “Dívida política, educação popular e republicanismo”. Flávio Henrique Albert Brayner é doutor em Sciences de L' Education - Université Paris V - René Descartes (1993), Pós-Doutorado em Sciences de l'Éducation pela Université de Paris VIII - Saint Denis (2000) e Professor Titular Aposentado pela UFPE. Artigo registrado na sessão de estudos da *RBEP*. O artigo principia mostrando as vertentes românticas e racionalistas que, segundo o autor, confluíram para a chamada *Educação Popular* porque, na época republicana, duas noções distintas de “povo” disputavam um espaço ao mesmo tempo político e pedagógico. A esse respeito, o autor defende a ideia de que o projeto republicano, herdeiro da primeira vertente é inacabado e, em seguida, desenvolve no texto noções sobre “competência” ligadas à *Educação Popular* como prática que vem insistindo em seus aspectos argumentativos, propositivos, decisórios e autointerrogativos. Partindo da análise do contexto histórico francês, o autor debate acerca do projeto iluminista de escolarização forçada e laica e sobre uma nova noção de “humanidade” solicitada pelo contexto político, que tinha o Iluminismo como iniciador da ideologia “progressista” e que tratava de deixar essa perspectiva bem clara por meio de políticas públicas específicas. No

caminho percorrido pelos registros do artigo, identifiquei que o texto trata de duas concepções de *Educação Popular* em que o autor apresenta a educação popular num contexto de tensão entre racionalismo e romantismo na realidade histórica francesa de 1789 e a diferença entre a concepção racional e a *Educação Popular* na América Latina em que o autor indica que é no “confluir dessas duas tendências romântica e racionalista, que vai se constituir a “nossa *Educação Popular*”. Partindo da citada explicação de *Educação Popular* num contexto histórico, o autor argumenta que “há muito tempo essa prática educativa vem se debatendo entre as alternativas de “povo libertador” ou de “povo a ser libertado”, repetindo uma fórmula emancipacionista, que, praticamente, não tem mais lugar em nossa modernidade tardia”. (BRAYNER 2008, p. 224).

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha; HELAYEL-NETO, Jose Abdalla; XAVIER, Marcel Duarte da Silva (2011). “*Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais*”. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato é doutor em Ciências Humanas, Antropologia, e pesquisador na área de estratégias familiares e projetos de escolarização nas camadas populares. A pesquisa foi coordenada pelo físico José Abdalla Helayel-Netto membro do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF). O artigo apresenta as narrativas de estudantes oriundos das camadas populares sobre suas expectativas de inclusão no ensino superior. A metodologia utilizada pelos autores mescla observações etnográficas, entrevistas e aplicação de questionários. No texto, os autores pontuam que a pesquisa foi realizada durante o único pré-vestibular popular da cidade de Petrópolis, região serrana do Estado do Rio de Janeiro onde, ao todo, 46 estudantes da turma de ingressantes de 2008 responderam aos questionários compostos por questões abertas sobre as justificativas dos mesmos a respeito da opção por aquele pré-vestibular popular e suas representações sobre as profissões escolhidas. A respeito do debate acerca da categoria juventude levantada para a pesquisa e registros no texto, os autores indicam que o aporte teórico de reflexão foi fundamentado em Bourdieu (2001), Minayo (et al.1999), Groppo (2000), Paim (2002) Novaes (2003), Pais (2003), Kehl (2004), Spósito (2005) entre outros. Baseados nos estudos desses teóricos, no corpo do texto, os autores debatem a respeito do olhar sociológico sobre a escola e os sistemas educacionais, analisam a educação no Brasil e questionam a escolarização depois da escola. Partindo desses debates, os autores analisam as expectativas dos estudantes pesquisados, discutindo a construção coletiva de expectativas desses estudantes e os campos de possibilidades educacionais mapeadas durante as observações. Apresentando os resultados da pesquisa, os professores concluem que as observações dos participantes e as entrevistas já realizadas junto

aos sujeitos entrevistados permitiram afirmar que o curso, em 16 anos, aprovou estudantes para as melhores universidades do Brasil, mesmo antes das políticas compensatórias. Afirmam também que entender esses resultados permite refletir sobre as mudanças na distribuição de oportunidades educacionais de nível superior no Brasil e sobre as potencialidades presentes em movimentos sociais organizados com o objetivo de educar aqueles que já saíram da escola. Também, detalhando os resultados do citado estudo etnográfico, os pesquisadores reforçam que os dados indicam que, mesmo com pouco conhecimento sobre as universidades e as carreiras escolhidas, os estudantes estabelecem metas e estratégias para a formação de nível superior e contam com as redes de solidariedade estabelecidas no pré-vestibular. Em nota de rodapé, os autores indicam que uma versão deste texto, com acréscimos, foi apresentada com o título “Juventudes populares: limites e possibilidades de acesso ao ensino superior no XX”, no VIII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia, realizado na cidade do Recife, em 2011.

SOUTO, Patrícia Carneiro; SOUSA, Antonio Amador de; SOUTO, Jacob Silva (2016). “Saber acadêmico versus saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas”. Os autores são doutores em agronomia pela Universidade Federal da Paraíba e atuam como pesquisadores nas áreas de preservação florestal e de solos. Considerando a literatura de cordel um instrumento pedagógico popular de grande valia no ensino das mais variadas temáticas a serem abordadas em sala de aula, os autores introduzem o texto, apresentando a importância do trabalho realizado a partir do contexto da literatura de cordel para o povo nordestino e sua significativa importância no cotidiano desse povo, principalmente, no contexto dos trabalhadores rurais do sertão. Nesse pensamento, os autores discorrem a respeito da metodologia do trabalho e indicam que o mesmo teve início no ano de 2009 e resultou do Projeto de Iniciação Artístico-Cultural (Pibiac) da Universidade Federal de Campina Grande e que foi desenvolvido por professores e alunos dos cursos de Medicina Veterinária e Engenharia Florestal do Centro de Saúde e Tecnologia Rural, campus de Patos-PB. Mediante essa indicação, os autores detalham que, para a realização do trabalho, foi selecionado um aluno bolsista que demonstrasse gosto e aptidão pela construção de versos na forma de cordel e também um voluntário com aptidão para desenho. Após essa etapa, o grupo de pesquisadores pontuam que o tema do projeto foi relacionado ao uso do fogo em queimas controladas e aos incêndios na vegetação e que, a partir dessa definição, foi iniciada uma pesquisa bibliográfica numa vasta lista de livros acerca da temática, bem como em livros do campo da literatura de cordel. Partindo desses estudos, o bolsista construía os cordéis ao mesmo tempo em que o voluntário ilustrava os cenários dos textos com desenhos a grafite

para posterior utilização no referido trabalho. Registrando a prática do trabalho, os autores explicam no artigo que, com o objetivo de discutir os problemas e danos que o fogo indiscriminado pode causar, o trabalho foi realizado utilizando o material didático construído a fim de mostrar aos sujeitos do meio rural, em seus contextos de trabalho no manejo da terra para o plantio, algumas técnicas fundamentais e recomendações básicas para a realização da queima controlada. Após explicar os resultados do trabalho, utilizando o registro da listagem de cordéis ao lado de suas ilustrações, o grupo de pesquisadores defende, nas conclusões do artigo, que a maneira direta de mostrar os benefícios e malefícios das queimas para o ambiente em forma de cordel é, potencialmente, um importante veículo para que os estudantes e o próprio homem do campo possam assimilar os conhecimentos e construir o saber. Partindo desses registros, argumentam ainda que a literatura de cordel, tal como a produzida na experiência relatada, pode-se constituir em um interessante material didático na área de educação ambiental, a ser utilizado em escolas de ciências agrárias e de modo mais amplo junto a populações rurais, com o intuito de contribuir para a melhoria da aprendizagem de forma dinâmica e criativa.

Descritor *direito à educação*

SGUISSARDI, Valdemar e PUCCI, Bruno (1992) “Ensino Noturno: Desconhecimento do Trabalho e Novos Desafios”. Os autores do artigo são vinculados à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nos registros do artigo, os pesquisadores iniciam o texto convidando o leitor a refletir sobre a temática a partir da citação de Miguel Arroyo (1986) ao afirmar que “temos consciência de que esse sistema escolar nasceu e se estruturou marcado por interesses de classe e não foi montado para servir às classes trabalhadoras, mas aos futuros dirigentes, executivos, profissionais e teóricos da burguesia”. (ARROYO, 1986, p. 18). No decorrer do texto, os pesquisadores apresentam um conjunto de reflexões decorrentes de uma pesquisa diagnóstico patrocinada pelo Inep e pelo CNPq, realizada junto às séries noturnas do 1º grau do município de São Carlos-SP, no período de 1989 a 1990, que teve como tema a questão da qualidade do ensino para os alunos trabalhadores como condição de democratização da escola pública. Na introdução do texto, os pesquisadores indicam que a pesquisa procurou analisar a relação trabalho-educação no ensino do 1º e 2º graus e, em especial, no ensino noturno, objetivando analisar a questão da democratização da escola pública, tendo com especificidade o ensino destinado aos alunos-trabalhadores ou pré-trabalhadores. Nessa direção, pontuam que, após a realização da pesquisa diagnóstica, buscaram-se explicações para a realidade constatada na referida cidade, tendo como problema de partida o seguinte questionamento: Por que a escola ignora a

categoria trabalho e a condição de trabalhador no aluno? Considerando essa questão fundamental para o estudo da temática, os pesquisadores detalham, na sessão de desenvolvimento do texto, considerações sobre o conceito de qualidade de ensino e sobre os novos desafios para a escola dos trabalhadores, que são representados pelo atual processo de desqualificação e requalificação da força de trabalho. No contexto desse debate, os pesquisadores citam uma publicação de Florestan Fernandes (1990, p.21), a respeito das perspectivas históricas da luta pela Escola Pública quando ressalta que “a cultura da ignorância não é coisa recente, é a tentativa de afastar a massa do povo da sociedade civil, das lutas políticas e, principalmente, da consolidação do trabalhador em classe” para ressaltar suas concepções elaboradas no estudo. Após essa referência, os pesquisadores discorrem a respeito da destinação de classe e discriminação do trabalho e do trabalhador na escola capitalista, tendo os estudos de Marx (1983) como aporte principal, incluindo questões sobre o confisco do *direito à educação* dos sujeitos por parte do capitalismo no país, sobre a democratização escolar e qualidade do ensino noturno, bem como problemáticas relacionadas à qualificação, desqualificação e requalificação como novos desafios para a escola dos trabalhadores. Por fim, nas considerações finais do artigo, encerram as referidas análises dialogando com Manacorda (1986), Apple (1989) e outros autores.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves (1996). “Representações dos educadores sociais sobre os ‘meninos de rua’”. A autora é professora aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade (CIERS-Ed/Cátedra UNESCO). O artigo registra a pesquisa desenvolvida pela professora, que teve como objetivo investigar como os educadores sociais que atuam em programas de atendimento a meninos e meninas de rua no município do Rio de Janeiro, representam essa clientela, e a visão desses sobre aspectos significantes do universo desses meninos e meninas. No texto de introdução do artigo, a autora defende ser o reconhecimento da educação como direito um exercício de cidadania. Partindo desse pensamento, a professora faz um panorama de um número significativo de mobilizações advindas de iniciativas de atores sociais, no intuito de ajudar crianças que vivem nas ruas no Brasil. Explicando o citado panorama, a professora cita os trabalhos de Valladares e Impelizeri (1991) que, segundo seus estudos, realizaram um minucioso levantamento sobre uma ação não governamental voltada para o atendimento de crianças carentes e localizaram, só no Rio de Janeiro, 39 iniciativas. Mediante esses dados, a autora afirma que, desde os anos 80 do século XX, o número de iniciativas governamentais e não governamentais, dedicadas aos meninos de rua, cresce e vem continuando a crescer com iniciativas que procuram fugir

das lógicas mais tradicionais de atendimento, substituindo internatos e escolas convencionais por abrigos em regime aberto com propostas de educação alternativa e treinamento profissionalizante. Nessa compreensão, a pesquisadora passa a discorrer no corpo do texto a respeito da definição de educação social a partir dos estudos de Campos e Fávero (1994) e segue debatendo acerca das citadas representações sociais em seus conceitos e funções. Finalizando a sessão de debate, a professora indica a metodologia utilizada, na pesquisa, registrando que o trabalho analisou dez iniciativas voltadas para a ressocialização de crianças e adolescentes de rua e que, das dez, seis são organizações não governamentais laicas, três são ligadas a organizações religiosas e uma pertence ao Estado. Nesse movimento metodológico, a autora informa que foram entrevistados 30 educadores sociais selecionados de forma acidental entre aqueles que estavam disponíveis no momento da visita às dez instituições e também que as entrevistas foram realizadas nos próprios locais de trabalho dos sujeitos. A respeito da prática de análise dos trabalhos levantados, a autora se refere a diversificadas iniciativas de diferentes organismos, como, por exemplo, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Assim, na sessão de conclusão, a pesquisadora argumenta que, considerando o conjunto das representações apresentadas pelos educadores nas iniciativas analisadas, foi identificado que os meninos de rua são vítimas dos processos de exclusão social a que resistem e que, munidos de coragem, organização social e autonomia, lutam para sobreviver ao complô social, que se instalou contra eles, representado pelo modelo socioeconômico iníquo que levou suas famílias à desagregação e à violência, pela escola que os excluiu e pela sociedade que os discrimina.

HAGE, Salomão Mufarrej (2006). “Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense”. Salomão Mufarrej Hage é doutor em Educação e pesquisador na área de Educação e de Educação de Jovens e Adultos. No artigo, o autor apresenta uma análise da realidade das escolas multisseriadas localizadas na Amazônia paraense, inserindo as particularidades dessas, nos desafios mais abrangentes enfrentados pelos movimentos sociais populares do campo. Buscando afirmar o *direito à educação* e a vida com a dignidade das populações, o autor registra, no artigo, os resultados de uma pesquisa, que envolveu estudo bibliográfico-documental, entrevistas com estudantes, com professores, com gestores, pais e lideranças comunitárias, objetivando motivar uma discussão com o poder público e a sociedade civil, na perspectiva de obter, como resultado desse debate, a inclusão, nas agendas desses organismos e instituições, um compromisso efetivo para o enfrentamento do abandono e da precarização que caracteriza, segundo o autor, o processo de escolarização no ensino

fundamental ofertado nas escolas multisseriadas. Esclarecendo o problema em questão, o pesquisador defende, no texto, concepções de educação no campo referenciadas nas perspectivas democráticas de direito à educação. Reforçando essa defesa, *Hage (2006)* opta por registrar, no corpo do texto, retratos da realidade das escolas multisseriadas na Amazônia paraense a partir da visão dos sujeitos do campo quando abordados acerca de questões relacionadas à existência da escola multisseriada, às suas condições existenciais, ao trabalho docente, ao acompanhamento das Secretarias de Educação junto às escolas multisseriadas, ao planejamento do currículo, e à organização do trabalho pedagógico nas referidas instituições. Para debater essas questões, o autor dialoga com Arroyo (1999) e outros autores.

CÔCO, Valdete (2012). “O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular”. Valdete Côco é doutora em Educação e pesquisadora da área de Formação de Professores, Linguagem e Educação Infantil. O artigo faz parte da sessão estudos da *RBEP*. Observando que, no contexto das problemáticas sociais, a educação vem se afirmando como um direito fortalecendo a luta pelo aumento da oferta e por programas de apoio ao acesso e à permanência dos estudantes na instituição escolar, a autora relata, no artigo, um trabalho de pesquisa a respeito da escolarização de jovens universitários de origem popular em associação com a proposição de projetos de apoio a esses sujeitos. A pesquisadora focaliza, no artigo, as trajetórias de um grupo de estudantes que culminaram com o ingresso desse na universidade, em cursos de formação de professores, bem como em suas experiências marcantes no início da vida universitária e no que diz respeito à inserção no Programa. Nesse propósito, a pesquisadora indica que o estudo possibilitou resgatar os percursos dos graduandos, situando suas concepções acerca da escolarização no conjunto de suas experiências vividas. Ainda tratando do citado estudo, a pesquisadora reforça que o percurso metodológico da pesquisa foi vinculado a uma abordagem de pesquisa qualitativa exploratória fundamentada nos estudos de Bobbio (2004), Freire (1998), Bogdan e Biklen (1994) e inserida na concepção de homem como produtor de textos Bakhtin (1998). A respeito dos procedimentos para a coleta de dados, a autora indica que os mesmos abarcaram a produção de memoriais pelos universitários no momento do ingresso no Programa, a apresentação/discussão em grupo focal desses materiais e a produção de síntese coletiva, reunindo as trajetórias compartilhadas no grupo. Ainda detalhando essa prática metodológica, a autora destaca que o trabalho se valeu da produção de diário de campo com registros individuais dos estudantes e pesquisadores alinhado a discussões em grupo focal de experiências destacadas pelos estudantes. Nessa indicação, a autora reforça que a pesquisa explorou os desafios apontados pelos entrevistados

com o ingresso na universidade e considerou as perspectivas de continuidade por eles citadas em suas trajetórias estudantis e em interface com o investimento institucional nessa formação. A respeito dos resultados do estudo, a autora enfatiza que a pesquisa apresenta resultados após análise das falas do grupo de estudantes entrevistados em que o dizer dos mesmos é pesquisado no “reconhecimento do caráter contextual das enunciações e da complexidade da construção dos sentidos para as pautas em questão”, tendo os estudos de Bakhtin (1998) como fundamentação teórica. Detalhando a referida fundamentação, a pesquisadora relata que o estudo se voltou para uma dimensão mais restrita da realidade social e das trajetórias do grupo de estudantes ao mesmo tempo em que procurou manter relações entre os planos macros e microsociais na discussão das conquistas sociais desses sujeitos.

Descritor *aprendizagem ao longo da vida*

BARROS, Rita; MONTEIRO, Angélica Reis; MONTEIRO, J. António Marques (2014). *“Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida”*. Rita Barros é doutora em Teoria Psicanalítica e pesquisadora na área da psicanálise, educação e violência. O artigo registra que os autores pretenderam analisar a relação entre a aprendizagem com base na apropriação que os estudantes fazem das diferentes formas de aprender e de estudar, bem como a disposição que esses apresentam para se envolver em atividades de aprendizagem ao longo da vida (ALV). Indicando que o trabalho de pesquisa registrado no artigo se inscreve nos estudos de Biggs (1987) como aporte teórico, os autores argumentam que os citados estudos se configuram apropriados no debate da temática por conta das relações/contribuições que o mesmo apresenta para as abordagens acerca da aprendizagem. Após informar essa opção de estudo, os autores registram que a pesquisa realizada se configurou um estudo comparativo-correlacional, que teve como material coletado para análise uma amostra constituída por 163 estudantes do ensino superior em que as abordagens de aprendizagem foram avaliadas por meio da tradução luso-portuguesa da validação brasileira da escala *Revised Two-factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F). Mediante os citados procedimentos, os autores apresentam os resultados obtidos após a pesquisa realizada, registrando o entendimento de que os estudos possibilitaram associar a abordagem citada a algumas características da aprendizagem ao longo da vida. Partindo desses resultados, os autores reforçam que diversos autores da área da educação, mais especificamente os que se centram na educação de jovens e adultos, procuram compreender os processos de estudo e as concepções de aprendizagem dos estudantes, ancorando-se nos estudos de Biggs (1987, 1993), Entwistle e Ramsden (1983). vislumbrando compreender os processos de aprendizagem dos mesmos na realização de

tarefas. Após essa explicação, os autores informam que, na referida pesquisa, procuraram relacionar as diferentes abordagens realizadas à aprendizagem de estudantes de uma escola superior de educação e de uma escola superior de saúde acerca de suas disposições apresentadas, para se envolverem em atividades de aprendizagem ao longo da vida (ALV). Seguindo para o registro dos resultados da pesquisa, os autores apresentam quadros explicativos acerca das abordagens à aprendizagem e da *aprendizagem ao longo da vida* em que aprofundam a metodologia da pesquisa, detalhando os resultados alcançados mediante explicações e disposições em gráficos estatísticos e tabelas, que ressaltam o debate acerca da *aprendizagem ao longo da vida*, dos instrumentos de recolha de dados, dos procedimentos, das análises comparativas, da distribuição de frequências em função da percepção de desempenho acadêmico, das análises correlacionais, da relação entre abordagens de aprendizagem e aplicação de conhecimentos e competências e da relação entre abordagens de aprendizagem e adaptação de estratégias de aprendizagem. Finalizando a sessão de resultados, os autores concluem que, em relação à adaptação de estratégias de aprendizagem, constataram que os estudantes que tendem a adotar uma abordagem superficial julgam-se mais capazes de lidar com o inesperado embora se sintam desconfortáveis em situações de incerteza, contrariamente ao verificado na dimensão estratégica da aprendizagem profunda.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações dos educadores sociais sobre os "meninos de rua". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.77, n.187, p.497-524, set./dez. 1996.
- ARMELLINI; Neusa Junqueira (coord.). Alfabetização de Adultos: em Busca de uma Proposta Político-Pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 73, n.175, p. 467-612, set/dez, 1992.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. O público e o privado na expansão do ensino supletivo em São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 70 (164): 7-34, jan./abr.1989.
- BARROS, Rita; MONTEIRO, Angélica Reis; MOREIRA, J. António Marques. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 95, n. 241, p. 544-566, set./dez. 2014.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003.
- BORGES, Celma. Políticas de Alfabetização de Adultos para o Estado da Bahia (1950-1980). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v 73, n. 175, p. 567-612, set./dez., 1992.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Dívida política, educação popular e republicanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 89, n. 222, p. 221-231, maio/ago. 2008.

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Avaliação da escrita em jovens e adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008.

CARTELLI JR, Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. A Matematização feita pelo Aluno do Curso de Suplência de 1o Grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.74, n.177, p.437-463, maio/ago.1993.

CHAGAS, Valnir. Ensino Supletivo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 59, n. 131, jul./set. 1973.

CÔCO, Valdete. *O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012.

DUARTE, Newton. O ensino de adição e subtração para alfabetizando adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 66 (154): 448-75, set./dez.1985.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Posicionamento da Alfabetização de Adultos em Projeto de Desenvolvimento Integrado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 59, n. 131, jul./set. 1973.

FURTER, Pierre. Educação de Adultos e Educação Extra-Escolar nas Perspectivas da Educação Permanente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 59, n. 151, jul./set. 1973.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. Educação de adultos: necessidades e políticas – agenda para um debate. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 68 (159), 358-85, maio/ago. 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. In. GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*, Editora Plano, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Demandas Populares Urbanas no Brasil: formas educativas da população. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.7-4, p.51 -72, jan./abr. 1993.

GOMES, Candido Alberto (coord.); Custos da Alfabetização de Jovens e Adultos: o Programa da Universidade Católica de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.76, n 182/183, p. 327-359, jan./ago., 1995.

GOMES, Candido Alberto; ANDRADE, Marcia Paoliello de. Os Esquecidos da Sociedade Industrial: Perfil Socioeducacional, Planos e Percepções sobre o Trabalho de um Grupo de

Alfabetizando do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 346-373, jan./dez. 1997.

_____; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A Pesquisa Educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 55, n.122, abr./jun. 1971.

GUIMARÃES, Eloisa. Conteúdos do Ensino Noturno: Compreensão do Real ou o Averso da Realidade? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 567-612, set./dez. 1992.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Perfil do Atendimento em Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n.178, p. 495-528, set./dez, 1993.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

INFANTE, Maria Isabel R. O Analfabetismo Funcional na América Latina: Algumas Características a Partir de uma Pesquisa Regional. Anais do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 73, n.173, p.207-2011, jan./abr., 1992.

LEWIN, Helena. Reflexões sobre a educação de adultos como uma prática social do estado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65, 149: 5-21, jan./abr.1984.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia Crítica de Sala de Aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de (coord.); BRANDÃO, Maria Lúcia Araújo. Projeto TEJA-Tecnologia Educacional para Jovens e Adultos: Enfrentando o Fracasso Escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, n.177, p.437-463, maio/ago.1993.

MENDONÇA, Terezinha Nádia Jaime. MOBREAL: do discurso à realidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (151): 576-93, set./dez. 1984.

MOHR, Naira Estela Roesler; MONTEIRO, Felipe Mattos; COSTA, Joaquim Gonçalves; OLIVEIRA, João Costa de. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

MORAES, Euzi Rodrigues. A Questão da Alfabetização: uma Década de Estudos e Pesquisas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 73, n. 175, p. 468 -496, set./dez. 1992.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das; BORBA Siomara. Primazia do real na construção do conhecimento científico e primazia da teorização na construção de pesquisas científicas:

contribuições metodológicas a partir de Miriam Limoeiro Cardoso. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, 429-456, jan./abr. 2015.

Normas ABNT atualizadas 2018. Disponível em: <https://blog.fastformat.co/formatacao-normas-e-regras-da-abnt/> acesso em: 16/12/2018.

OLIVEIRA, *Betty*. Analisando o cotidiano da prática educativa com *alfabetizando* adultos. *Em Aberto/RBEP*, Brasília, ano 5, n. 30, abr./jun. 1985.

OLIVEIRA, *Betty*; DUARTE, Newton. Alguns Obstáculos Crônicos da Educação de Jovens e Adultos. *Em Aberto/RBEP*, Brasília, ano 5, n. 30, abr./jun. 1986.

OLIVEIRA, *Neiva Afonso*; CHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 89, n. 222, p. 341-351, maio/ago. 2008.

PEREIRA, *Marcos Villela*; FARE, Mónica de la. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011.

PEREIRA, *Ruth da Cunha*. Alfabetização de Jovens e Adultos: um Estudo Etnográfico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n.182/183, jan./ago.1995.

PICONEZ, *Stela C. Bertholo*; BRETZKE, Gabriele Greggersen; MARCHELLI, Paulo Sergio; A reconstrução/reorganização do conhecimento na educação de jovens e adultos a e a organização do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 571 – 577, set./dez. 1992.

ROSISTOLATO, *Rodrigo Pereira da Rocha*; HELAYEL-NETO, José Abdalla; XAVIER, Marcel Duarte da Silva. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011.

SAMPAIO, *Maria Cristina Hennes*; FERREIRA, *Rosilda Arruda*. Ensino-Aprendizagem da língua materna e ideologia: um estudo sobre as concepções e a prática pedagógica de alfabetizadores de escolas públicas do Recife. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 431-467, set./dez. 1992.

SAUL, *Ana Maria*; SILVA, *Antonio Fernando Gouvêa*. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores, no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar; PUCCI, Bruno. Ensino Noturno: Desconhecimento do Trabalho e Novos Desafios. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 173, p. 30-62, jan./abr. 1992.

SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro. FREITAS, Maria Virgínia de. HADDAD, Sérgio. O ensino supletivo – função suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 70, 166, 346-70, set./dez. 1989.

SOUTO, Patrícia Carneiro; SOUSA Antonio Amador de; SOUTO Jacob Silva. Saber acadêmico versus saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Simone Faury (coord.) Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Rio de Janeiro: organização: Simone Faury Dib, Neusa Cardim da Silva; colaboração, Kalina Rita Oliveira da Silva, Rosane Lopes Machado – 2. ed. rev. atual. e ampl. – Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2012.142p. Disponível em http://www.proped.pro.br/secretaria/balcao/documentos/diversos/BDTD/roteiro_uerj_web.pdf Acesso em 20/01/2019.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A pedagogia do oprimido em tempos de industrialização da cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 171-199, jan./ago. 1995.