

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSIANI SALVIANO BARROS

**DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS SOBRE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EJA NO BRASIL: ANÁLISE DE TESES E
DISSERTAÇÕES (2009-2019)**

MACAPÁ

2021

ROSIANI SALVIANO BARROS

**DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS SOBRE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EJA NO BRASIL: ANÁLISE DE TESES E
DISSERTAÇÕES (2009-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimaraes.

MACAPÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

Barros, Rosiani Salviano.

Dimensões teórico-metodológicas das pesquisas sobre políticas educacionais para EJA no Brasil: análise de teses e dissertações (2009-2019). / Rosiani Salviano Barros; Orientador, André Rodrigues Guimarães. – Macapá, 2021.

156 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos - Pesquisa. 2. Educação – Dimensões teórico-metodológicas. 3. Educação – Política educacional. 4. Produção científica. I. Guimarães, André Rodrigues, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

370.78 B277d
CDD. 22 ed.

ROSIANI SALVIANO BARROS

**DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS SOBRE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EJA NO BRASIL: ANÁLISE DE TESES E
DISSERTAÇÕES (2009-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães.

Data: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Presidente (UNIFAP)

Prof.^a Dr.^a Antônia Costa Andrade
Titular Interno (UNIFAP)

Prof.^a Dr.^a Cleide Carvalho de Matos
Titular Externo (UFPA)

Prof. Dr. Maria Edilene dos Santos Ribeiro
Titular Externo (UFPA)

Dedico a Deus, por me acompanhar nessa caminhada.

Aos meus pais, que são meus maiores incentivadores.

Aos meus filhos, Ayla e Ryan, que são minha fonte de inspiração para realização dos meus
sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

A minha família, em especial, pai e mãe, que sempre sonham meus sonhos comigo.

Ao meu esposo, Irenildo, e aos meus filhos, Ayla e Ryan. Meu esposo, por sempre me apoiar e incentivar na minha trajetória acadêmica. Minha menina Ayla, por sempre estar do meu lado, me incentivando do início ao fim da pesquisa. Que se preocupava com os prazos definidos no cronograma de finalização da pesquisa. Que se dedicava, em muitos momentos, aos estudos e tarefas escolares sozinha, para que eu tivesse dedicação maior à pesquisa. Que me acompanhava e me cobrava produção durante meus momentos de estudos. Meu pequeno Ryan, que ainda está em meu ventre, mas já são 6 meses me acompanhando, me dando força e inspiração para finalização da pesquisa.

A todos/as os professores/as do PPGED/UNIFAP que, com seus conhecimentos, dedicação e empenho, contribuíram com minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, Dr. André Guimarães, que nunca soltou minha mão, que sempre me incentivou e me fez acreditar que eu seria capaz.

Aos colegas de mestrado, amigos e amigas que ganhei durante essa trajetória.

A palavra é uma só, mas que se entende a todos/as que, de alguma maneira, foram parte da realização desse sonho: gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as dimensões teórico-metodológicas das teses e dissertações sobre políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 2009 a 2019, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em um plano específico, elegemos: analisar a configuração do Estado, das políticas sociais e das políticas educacionais para EJA no contexto neoliberal; analisar aspectos do processo histórico da pesquisa em educação no Brasil, bem como do processo de institucionalização da política educacional enquanto campo de investigação, identificando o lugar que as pesquisas sobre políticas para EJA ocuparam nesse processo; diagnosticar, a partir do mapeamento inicial do conjunto da produção científica selecionada, características como: ano de realização, localização geográfica das instituições de origem, título e objetivos; e por fim, analisar os aspectos teóricos (principais autores utilizados), bem como as dimensões metodológicas que perpassam esses trabalhos investigativos. A metodologia da pesquisa envolveu o levantamento da produção científica (teses e dissertações) disponível na BDTD e publicada entre os anos 2009 e 2019. Como método, pautamo-nos no Materialismo Histórico-Dialético (MDH). Tratou-se de estudo bibliográfico, com abordagem quali-quantitativa. Como principais resultados, destacamos: no que se refere ao processo de institucionalização e consolidação do campo acadêmico sobre políticas educacionais, constatamos que as pesquisas que focam especificamente nas políticas para EJA têm pouca representatividade; são poucas as teses e dissertações sobre essa temática, quando consideramos o recorte espaço-temporal da nossa pesquisa, que articulam satisfatoriamente os elementos teóricos e metodológicos; as fragilidades epistemológicas presentes nas pesquisas sobre políticas educacionais, denunciadas pela literatura, também são realidades das pesquisas que analisam as políticas para EJA. Diante de tais apontamentos, faz-se necessário dar continuidade nas reflexões, principalmente àquelas pertinentes ao papel dos pesquisadores na produção do conhecimento. Logo, para além da necessidade de continuar as análises sobre as próprias políticas de educação em si, há a necessidade do fortalecimento das discussões sobre os aspectos teórico-metodológicos, os processos, os efeitos, bem como o papel dos próprios estudiosos das políticas educativas, para garantia de continuidade do processo de consolidação desse campo de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Científica. Política Educacional. Educação de Jovens e Adultos. Dimensões Teórico-Metodológicas.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing theoretical-methodological dimensions of theses and dissertations on educational policies for Youth and Adult Education (EJA in its Portuguese acronym), developed in Brazil in Graduate Programs in Education, from 2009 to 2019, available at Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD also in its Portuguese acronym). On a specific level, we chose: analyzing the configuration of the State, social policies and educational policies for EJA in the neoliberal context; analyzing aspects of the historical process of research in education in Brazil, as well as the institutionalization process of educational policy as an investigation field, identifying the place that research on EJA policies have occupied in this process; diagnosing, from the initial mapping of the selected scientific production set, characteristics such as: year of completion, geographic location of the origin institutions, title and objectives; and finally, analyzing theoretical aspects (used authors), as well as the methodological dimensions that permeate these investigative works. The research methodology involved the survey of scientific production (theses and dissertations) available in the BDTD and published in between 2009 and 2019. As a method, we are based on Dialectical Historical Materialism (DHM). This was a bibliographic study with a qualitative approach. As main conclusions, we point out: regarding to the institutionalization process and consolidation of the academic field on educational policies, research specifically dealing with EJA policies has little representation; there are few theses and dissertations on EJA policies, when we consider the our research spatiotemporal frame, which satisfactorily articulate theoretical and methodological elements in the texts; epistemological weaknesses present in research on educational policies, denounced in the literature, are also realities of research that analyze policies for EJA. Therefore, in addition to the need to continue the analysis of education policies themselves, there is a need to strengthen discussions on theoretical-methodological aspects, processes, effects, as well as the role of scholars of educational policies themselves, to guarantee the continuity of the consolidation process in this field of research.

KEYWORDS: Scientific Production. Educational politics. Youth and Adult Education. Theoretical-Methodological Aspects.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Pesquisas que analisaram a produção científica sobre políticas para EJA (2009-2019)..... | 25 |
| Quadro 2 - Autores da literatura nacional que compreendem a política educacional como campo e as terminologias utilizadas..... | 85 |
| Quadro 3 – Pesquisas sobre políticas para EJA e seus subtemas (1986 -1998)..... | 91 |
| Quadro 4 – Objetos de estudos sobre políticas para EJA (1998 -2008)..... | 93 |
| Quadro 5 – Subcategorias de análise nas pesquisas sobre políticas para EJA (1999 - 2006) .. | 94 |
| Quadro 6 – Relevância das produções para análise conforme nosso objetivo de pesquisa..... | 96 |
| Quadro 7 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais - Brasil e regiões (2015-2019)..... | 98 |
| Quadro 8 – Títulos e instituições de origem dos estudos classificados como relevantes e selecionados para nossa análise..... | 99 |
| Quadro 9 – Grupos de produções definidos por semelhanças dos objetivos. | 102 |
| Quadro 10 – Categorias e subcategorias dos marcos teóricos presentes nas produções. | 107 |
| Quadro 11 – Panorama da apresentação do posicionamento e perspectiva epistemológica nas pesquisas..... | 124 |
| Quadro 12 – Dimensões epismetodológicas das pesquisas..... | 127 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Investimentos na EJA (em R\$ milhões) de 2010 a 2019 | 16 |
| Gráfico 2 - Evolução dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010 -2020) | 23 |
| Gráfico 3 - Produções sobre políticas para EJA por região geográfica (2009-2019)..... | 96 |
| Gráfico 4 – Taxa de analfabetismo por região geográfica entre pessoas de 15 anos ou mais (2019). | 97 |
| Gráfico 5 - Dissertações e teses selecionadas para o estudo (2009-2019) | 99 |
| Gráfico 6 – Os 25 autores mais utilizados como fundamentação teórica nas pesquisas sobre Políticas para EJA..... | 122 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ADCT | Ato das Disposições Constitucionais Transitórias |
| ANDE | Associação Nacional de Educação |
| ANPAE | Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPUH | Associação Nacional de História |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior |
| CBPE | Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional |
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CEDES | Centro de Estudos Educação e Sociedade |
| CEJAS | Centros de Educação de Jovens e Adultos |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e Caribe |
| CEPE | Curso de Especialização em Política Educacional |
| CES | Centros de Estudos Supletivos |
| CF | Constituição Federal |
| CIEJA | Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONED | Congresso Nacional de Educação |
| CRPE | Centros Regionais de Pesquisas Educacionais |
| EFAJIT | Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira |
| EC | Emenda Constitucional |
| EEPE | Enfoque das Epistemologias da Política Educacional |
| EH | Ensino de História |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| EP | Educação Profissional |

| | |
|---------|---|
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IF | Institutos Federais |
| IFSP | Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MDH | Materialismo Histórico-Dialético |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| ONG | Organização Não-Governamental |
| PAS | Programa Alfabetização Solidária |
| PBA | Programa Brasil Alfabetizado |
| PBQP | Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PLANFOR | Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador |
| PMEA | Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo |
| PNAC | Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPGE | Programas de Pós-Graduação em Educação |
| PROEJA | Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |

| | |
|---------|--|
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SIOP | Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento |
| SUEJA | Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos |
| TAE | Técnico Administrativo em Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIFAP | Universidade Federal do Amapá |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO | 13 |
| 1.2 OBJETIVOS | 24 |
| 1.3 JUSTIFICATIVA | 24 |
| 1.4 PERCURSOS METODOLÓGICOS | 29 |
| 1.4.1 Definindo o método..... | 29 |
| 1.4.2 Escolhas metodológicas e a trajetória da pesquisa | 32 |
| 1.5 ESTRUTURA DA PESQUISA..... | 36 |
| 2 ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: a EJA no contexto neoliberal..... | 38 |
| 2.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO | 38 |
| 2.2 POLÍTICAS SOCIAIS NO ESTADO CAPITALISTA | 44 |
| 2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PENSAMENTO NEOLIBERAL..... | 53 |
| 2. 4 POLÍTICAS PARA EJA NO CONTEXTO NEOLIBERAL..... | 65 |
| 3 PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: a EJA como campo de estudo. | 76 |
| 3.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO E SUA CONSOLIDAÇÃO NO BRASIL..... | 76 |
| 3.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL COMO CAMPO DE PESQUISA | 82 |
| 3.3 POLÍTICAS DE EJA COMO OBJETO DE ESTUDO | 91 |
| 4 PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EJA: análise teórico-metodológica | 106 |
| 4.1 MARCOS TEÓRICOS PRESENTES NAS PESQUISAS | 106 |
| 4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA E POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO DAS PESQUISAS..... | 120 |
| 4.3 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS: método, abordagem do problema, procedimentos técnicos, coleta de dados, lócus e sujeitos das pesquisas e técnica de análise dos dados..... | 126 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 134 |
| REFERÊNCIAS | 141 |
| APÊNDICE - A | 154 |
| APÊNDICE - B | 156 |

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática a *Produção do Conhecimento sobre Políticas Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. O *corpus* da análise é constituído pelas teses e dissertações defendidas nos Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no período de 2009 a 2019, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Neste texto introdutório apresentamos as considerações acerca dos principais elementos que constituíram e definiram o objeto de estudo, bem como o percurso teórico-metodológico trilhado no decorrer deste trabalho investigativo.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Indicar os elementos que originaram o objeto deste estudo exige que destaquemos algumas considerações pertinentes à educação do nosso país. Primeiramente, sabemos que a educação brasileira carrega raízes históricas ao longo do tempo e, principalmente no decorrer das últimas décadas, enfrenta limitações. Consideramos, conforme destaca Saviani (2008a, p. 7), que tais limitações são “tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação, desde suas origens, até os dias atuais”. Dentre tais características, podemos, com base no mesmo autor, indicar que a primeira se relaciona à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; a segunda diz respeito à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado (SAVIANI, 2008a).

Os impedimentos de avanços que a política educacional brasileira enfrenta podem ser caracterizados pela falta de recursos financeiros destinados à educação, consequência da resistência das elites dirigentes que se mostram contrárias à manutenção da educação pública; também se caracteriza pela sequência interminável de reformas educacionais provocadas pela descontinuidade das ações do Estado voltadas à educação (SAVIANI, 2008a). Essas reformas ganham mais forças através das constantes mudanças e promessas de resolução dos problemas educacionais que se perpetuam de maneira indefinida no Brasil.

Todo esse processo pode ser visto como resultante de articulações com interesses e orientações externas. Na atualidade, ganha destaque o papel exercido por organismos financeiros internacionais que buscam incessantemente atender a lógica do mercado. Percebe-se o acirramento das influências das corporações e agências financeiras supranacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) na formulação das

políticas e ações públicas voltadas para a educação brasileira. Conseqüentemente, deparamo-nos com um modelo de educação centrado em processos formativos que se ancoram na competitividade, na formação de habilidades, nas competências específicas e na focalização das políticas educativas (AGUIAR, 2018). Em outras palavras, são processos concatenados aos interesses dominantes. Essas proposições ideológicas são concretizadas pelas regulamentações políticas que cada vez mais estão presentes na política educacional brasileira que, por sua vez, encontra-se submetida aos interesses do sistema capital e dominadores.

Frigotto (2010) destaca que a classe dominante é defensora da educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores, mas no sentido de que tal educação deve ocorrer a fim de habilitá-los, tecnicamente, socialmente e ideologicamente para o trabalho. Segundo o autor, trata-se da histórica subordinação da função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital, em um contexto educacional de dualismo histórico. Esse dualismo destacado por Frigotto (2010) constitui-se em uma estratégia de subordinação dos processos educativos ao capital. Desta forma,

[...] o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital, historicamente toma formas e conteúdos diversos no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. [...] e o caráter explícito dessa subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2010, p. 32-33).

Os principais fundamentos dessa conjuntura advêm sobretudo das ideias neoliberais que, principalmente a partir dos anos 1990, começaram a ganhar força no Brasil e ainda perduram, imbricadas em nossa educação. Com o propósito de ajustar o Estado brasileiro aos ordenamentos do novo padrão de produção do sistema capitalista, diversas reformas institucionais foram realizadas, tendo como consequência a reorganização das grandes áreas de atuação estatal, com mais focalização para as áreas sociais, como é o caso da educação brasileira. É nesse contexto que

[...] os problemas que se identificam como causadores da crise dos sistemas educacionais na atualidade são vistos como integrantes da própria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado no século XX. No extremo, concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem-sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado (AZEVEDO, 2004, p. 17).

A concepção neoliberal permanece influenciando e implantando seus ideais na política educacional brasileira. Como exemplo das drásticas consequências disso, temos a presença de alguns conceitos, como focalização, privatização e centralização nas proposições para as políticas de educação na atualidade. É nesse processo que se defende que o sucesso da educação

só será possível se não for de responsabilidade do Estado, mas privatizada. Assim, sob o ponto de vista neoliberal, “‘menos Estado e mais mercado’ é a máxima que sintetiza suas postulações, que têm como princípio chave a noção de liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico” (AZEVEDO, 2004, p. 11, grifo do autor).

Sobre a minimização das funções do Estado, relacionadas às questões que envolvem as políticas sociais, em especial a educação, é defendida por escritores de concepção neoliberal de maneira impetuosa. Para os precursores e teóricos dessa concepção, a ideia de que o governo deve assumir a responsabilidade com os custos da escolarização não é vista como vantagem, mas como um prejuízo, além disso, alegam a violação do direito de escolha dos indivíduos. Defendem que a família deve se responsabilizar pela educação, eliminando tal responsabilidade do governo. Como exemplo, temos o autor de *Capitalismo e Liberdade*, que defende veementemente o encolhimento das funções governamentais.

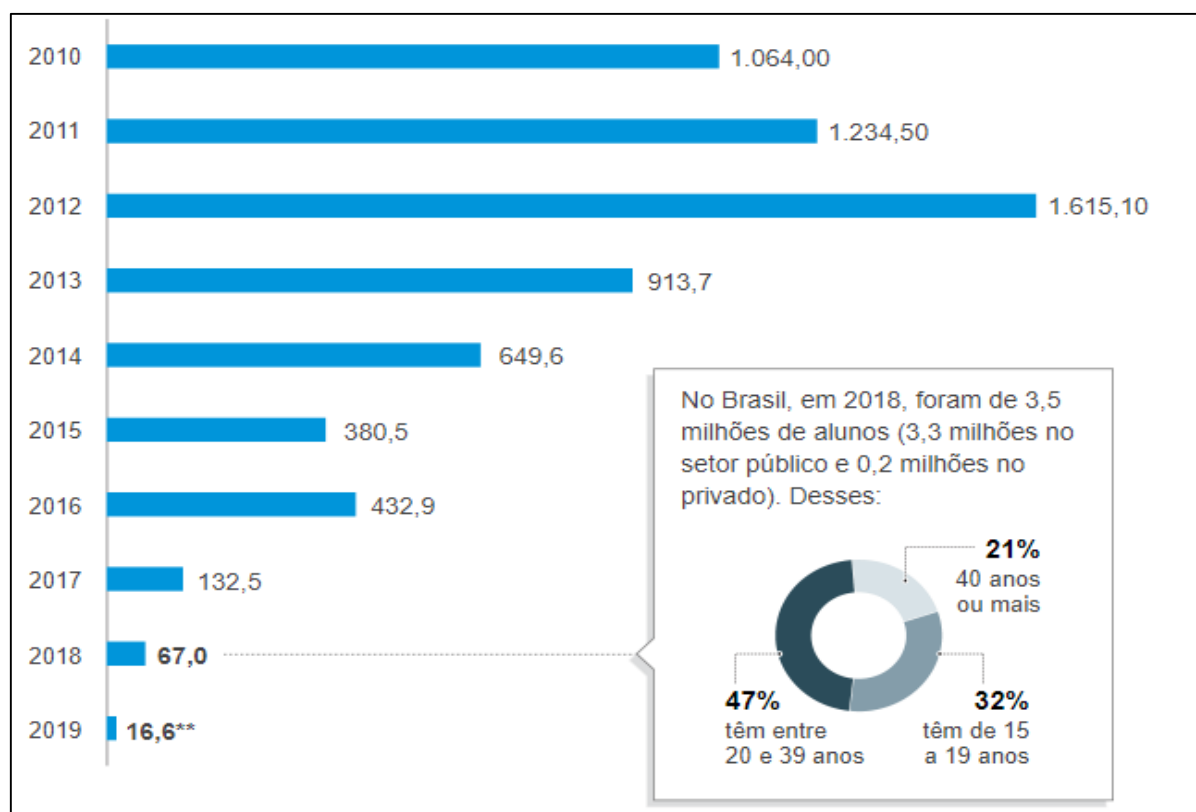
Se o ônus financeiro decorrente dessa exigência de escolarização pudesse ser assumido de pronto pela grande maioria das famílias de uma comunidade, talvez ainda fosse viável e desejável exigir que os pais arcassem diretamente com os custos. Em vista disso, se eliminaria a máquina governamental hoje necessária para arrecadar impostos dos indivíduos durante toda a vida e depois restituí-los em grande parte às mesmas pessoas durante a idade escolar dos filhos; reduziria a probabilidade de que os governos administrassem escolas [...] aumentaria a probabilidade de que os subsídios às despesas escolares diminuíssem [...] (FRIEDMAN, 2014, p. 91-92).

Não é um exagero escrever que esses pensamentos são postos em prática atualmente. Percebemos uma visão mercadológica que confirma a defesa de liberdade de escolha e privatização do ensino escolar como um instrumento viável para a lógica capitalista. Ideias ultraliberais têm sido implementadas pelo atual governo de Jair Bolsonaro, eleito em 2018. Vivemos diante da diminuição das atribuições do governo referente às políticas públicas de educação, e a minimização de recursos públicos para manutenção e administração dos sistemas escolares.

Como exemplo, temos o decreto nº 9.741, publicado em 29 de março de 2019, o qual prevê o congelamento de 29,6 bilhões de reais de recursos da União (BRASIL, 2019). O documento não deixou claro quais seriam os efeitos práticos dessa medida. Contudo, como consequência, o Ministério da Educação (MEC) realizou o bloqueio de dotação orçamentária em torno de 30%. Esse contingenciamento atingiu tanto o ensino básico quanto as universidades e institutos federais. Em tal ano, do orçamento da Educação de 149 bilhões de reais, foram contingenciados 5,8 bilhões em despesas não obrigatórias. Desse total, R\$ 1,704 bilhão recaiu sobre o ensino superior federal. No contexto do financiamento das pesquisas nas universidades, esses bloqueios ocasionaram o congelamento e cortes de bolsas de fomento.

Diante do contingenciamento que atinge todos os níveis educacionais, certamente, em 2019, a crise da EJA chegou a um ponto crítico. Como consequência dos cortes que atingem cruelmente esse segmento educacional, o MEC, ainda sob o comando do ministro Vêlez Rodriguez, desarticulou as políticas da modalidade, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que era responsável por fomentar políticas para o setor em estados e municípios. Nesse cenário de escassez de recursos federais, certamente a tendência é o aumento da responsabilidade dos estados e municípios que, conseqüentemente, acarreta a dificuldade desses entes em manterem turmas da EJA abertas. Os resultados desses cortes no âmbito da EJA podem ser observados no gráfico 1, abaixo, que aponta 2019 como o ano com o menor gasto da década, quando se trata de investimentos na EJA. Os dados são do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP).

Gráfico 1 - Investimentos na EJA (em R\$ milhões) de 2010 a 2019



Fonte: Adaptado pela autora a partir de dados do SIOP (2020). ** Até 18/12.

Esses números e tais decisões em torno da educação, em especial da EJA, revelam o quanto a fase atual do capitalismo é configurada pelas políticas neoliberais, que se materializam em práticas econômicas e político-sociais interesseiras. No âmbito educacional, de maneira ainda mais abrupta, além dessas questões de falta de investimentos, impõe-se às instituições escolares concepções a fomentação de ideologias capazes de pensar uma formação escolar

voltada para habilidades técnicas.

Entendemos que, para o sistema capitalista, não interessa a experimentação de novos modelos sociais, mas a formação de trabalhadores com habilidades técnicas e subordinação ideológica necessárias para executar o seu trabalho. Contraditoriamente, a recompensa dada a esses trabalhadores é sempre a mesma: situações precárias de trabalho, salários inferiores e o interesse em desprovê-los de senso crítico e capacidade de questionar suas realidades. De forma ainda mais acentuada, o que se presencia é a característica principal do modo de produção capitalista; ou seja, a exploração do trabalho humano, entendido consoante *O Capital* (MARX, 2006), como a base de produção do capital. Consequentemente, a classe trabalhadora vive um infundo processo de subalternização, e da mesma forma, vive o contexto educacional no qual ela se insere. Contexto em que,

Historicamente, o sistema educacional brasileiro não prioriza a educação da classe trabalhadora, o que determina, ao longo de décadas, elevado índice de analfabetismo. [...] reforçando a crescente marginalização a que é submetida parcela significativa da população brasileira. Essa realidade é consequência da falta de compromisso político e social daqueles que administram o País, impedindo-os de elaborar políticas educacionais que propiciem o saber escolar às camadas (SOUZA, 2011, p. 43).

Dessas proposições surge a preocupação enquanto pesquisadores de políticas educacionais, especificamente aquelas que se voltam para a EJA. Entende-se que este segmento educacional se encontra às margens das políticas sociais de educação, também imersa em um processo histórico de reformas de matriz neoliberal. Reformas empreendidas principalmente nas últimas décadas no Brasil, e que resultaram na

[...] desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais firmados pelo Estado na Constituição de 1988. Tal lógica, que orienta as políticas educacionais, redefiniu também o financiamento público e o conteúdo da ação governamental, passando a priorizar estratégias de focalização em grupos de extrema pobreza. É no bojo dessa problemática que se situam as atuais políticas destinadas à educação dos jovens e adultos trabalhadores (RUMERT; VENTURA, 2007, p. 31).

Um desses compromissos, entendido como direito alcançado na Constituição Federal de 1988, e que no futuro foi desconstruído, diz respeito ao reconhecimento do direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, independentemente da idade. A partir dos anos de 1990, foram redefinidos os rumos da política educacional brasileira com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a); aprovação da Emenda Constitucional (EC) 14/1996 (BRASIL, 1996b), a qual criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); a Reforma

da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97¹ (BRASIL, 1997a); a EC 53/2006 (BRASIL, 2006a), a qual institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); e ainda, a EC 59/2009, que firma a obrigatoriedade da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita aos que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009). Todas essas ações não significaram um avanço expressivo no âmbito da EJA, na perspectiva da educação enquanto direito social e dever do Estado.

Rumert e Ventura (2007, p. 31) destacam que se acentuou, “[...] então, o lugar secundário ocupado pela EJA no conjunto das políticas educacionais”. Ainda, na atual conjuntura, “um dos resultados dramáticos da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199). Consoante esses autores,

Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminuiu lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

Dentre as diversas razões para esses fatos, podemos indicar as iniciativas governamentais, que nem sempre partem da necessidade da sociedade. São ações que buscam principalmente atender a ordem econômica vigente. Isso pressupõe que a política educacional brasileira está estritamente ligada a interesses econômicos. Dessa forma, ocorre total desarmonia entre o que deve ser feito para atender demandas sociais e a conveniência com as instâncias financiadoras. Conseqüentemente, deparamo-nos com o retardamento e ações não concretizadas voltadas para a EJA.

Sobre essas proposições, Ventura (2016) aponta algumas questões que merecem destaque. A autora relata que a ausência de análises sobre a EJA, que se voltem para perspectiva de enfrentamento das determinações estruturais, que dividem a sociedade de classes em interesses antagônicos, contribui significativamente para a reiteração dessa lógica de subalternidade. Aponta que tal lógica se deu também por meio das concepções e das práticas

¹ Esse Decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto 5.154 /2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, esta que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2004).

na EJA. Ainda nos chama atenção, no sentido de que

A educação, na perspectiva conformadora à ordem, toma a realidade social como algo dado, sem questionamentos sobre as contradições que, por meio das relações sociais, produzem a realidade e, como consequência, materializam propostas pedagógicas adaptativas, não delineadas para soluções estruturais, mas por meio da naturalização das desigualdades sociais (VENTURA, 2016, p. 37).

Diante de tais percepções, e principalmente por compreender que há a manutenção desse segmento às margens das políticas educacionais, foi que surgiu o interesse em pesquisar sobre a EJA². Nessa direção, o interesse sobre esses estudos surgiu desde quando iniciei meu percurso acadêmico como aluna do curso de Licenciatura em Informática do Instituto Federal do Amapá (IFAP), realizado no período de 2013 a 2016. A partir de então, tive a oportunidade de iniciar reflexões sobre essa modalidade de ensino, momento em que aconteceu a primeira aproximação com o campo teórico, com as produções e o primeiro contato com a EJA.

Durante a graduação, participei das atividades de estágio supervisionado em turmas da EJA em duas escolas estaduais. Tal prática proporcionou-me a percepção das consequências do descaso que a EJA sofre, ainda que saibamos que existem outros fatores a serem considerados, mas de perto, é mais visível o quanto esse segmento educacional sofre por ser mantido às margens das políticas educacionais. Nesse sentido, a experiência do estágio instigou ainda mais meu interesse pela temática, e conduziu-me ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com temática relacionada ao letramento digital de alunos da EJA.

Destaco, também, que a atuação como Técnico Administrativo em Educação (TAE), desde o ano de 2016 no IFAP, levou-me a ter maior contato com alunos do *Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA), fato que contribuiu para me instigar a investigar as entrelinhas do PROEJA.

Com relação ao interesse por promover um estudo da *Produção do Conhecimento* no âmbito do Mestrado, cumpre ressaltar que está relacionado ao meu percurso acadêmico como estudante do Curso de Especialização em Políticas Educacionais (CEPE) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no período de 2017 a 2018. Não obstante, o artigo final do CEPE foi intitulado *A produção científica sobre o PROEJA no GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas - ANPEd (2007-2017)*, que se constitui em exercício de análise da produção de conhecimento, no que poderia se dizer, o *Estado da Arte* da temática abordada em questão.

No CEPE, intentamos compreender criticamente a realidade do PROEJA. Buscamos

² A parte do texto que se refere às experiências pessoais da pesquisadora estão descritas em primeira pessoa.

emergir aspectos relacionados aos seus limites e possibilidades, e ainda subvencionar outras provocações e campos inexplorados para futuras investigações. Em busca de atingir o objetivo daquele estudo, realizamos pesquisa bibliográfica a partir da produção científica que abordou o PROEJA, especificamente o conjunto de pesquisas que foram apresentadas e publicadas no Grupo de Trabalho (GT) 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2007 a 2017³.

Dentre os principais resultados, constatamos que as pesquisas se desdobram em eixos temáticos de discussões. Verificamos que as investigações analisadas se constituem em torno de questões relacionadas ao processo de implantação do PROEJA; às práticas pedagógicas; ao acesso, permanência e inclusão dos alunos; à formação dos docentes e, por fim, estão aquelas que se preocuparam com problemática do processo de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A partir desses eixos temáticos, tecemos reflexões críticas a respeito do PROEJA, buscando evidenciar algumas de suas contradições.

Outro aspecto considerado relevante naquela investigação foi o fato de parte significativa dos estudos analisados ser de abrangência limitada, no que tange às dimensões teórico-metodológicas. Isso nos levou à preocupação quanto a uma possível expansão horizontal e sem fortalecimento vertical das produções científicas (SCHNEIDER, 2014) sobre políticas para EJA, que por se inserir no campo de pesquisas das políticas educacionais, também pode afetar seu processo de desenvolvimento. Dessas inquietações foram surgindo o despertar para novos questionamentos, e com a finalização do CEPE em 2018, permaneceu o interesse em realizar uma pesquisa que analisasse as dissertações e teses, optando por continuar no campo das investigações a partir da produção científica.

Dessa vez, o interesse volta-se para a análise das pesquisas sobre as políticas para EJA, em busca de contribuir com o processo de construção e consolidação do campo da pesquisa em política educacional (MAINARDES, 2018a). Contudo, não deixando de lado a intenção de colaborar para a efetivação de uma educação como direito humano fundamental para todos, sem distinção de classes. Isso porque também concordamos que a análise desses aspectos da produção do conhecimento deve ser considerada “parte do debate sobre políticas oficiais e não como algo que lhe é exterior, algo meramente técnico” (OZGA, 2000, p. 20).

Por outro lado, um detalhe que chama atenção e que está relacionado ao desenvolvimento de investigações que analisam a produção científica dos programas de Pós-

³ O artigo completo foi publicado em 2019, e está disponível em <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.011>>.

Graduação, apresentado por Silva e Gamboa (2014, p. 52), diz respeito à necessidade de que “não apenas os problemas identificados pelo homem na realidade sejam superados, mas também para que possam ser superados os problemas percebidos no próprio ato de investigar”. Portanto, também consideramos que se torna necessária

[...] a realização frequente de avaliações a respeito do que tem sido desenvolvido, em termos de pesquisa científica, nas diversas áreas do conhecimento e, mais precisamente, nos programas de Pós-Graduação stricto sensu, uma vez que estes concretizam espaços privilegiados pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa científica (SILVA; GAMBOA, 2014, p. 51).

Nesse sentido, os autores destacam que os Programas de Pós-Graduação produzem, em potencial, diversos conhecimentos científicos. Por isso, surge a necessidade de uma reflexão crítica, teórica e filosófica sobre esses conhecimentos. Também concordamos que as pesquisas desenvolvidas nesses espaços devem ser vistas com atenção especial, principalmente diante da contribuição que podem trazer para a superação de inúmeros problemas que enfrentamos na realidade, em especial no contexto educacional.

É importante também ressaltar que, quando se trata da análise das pesquisas no campo política educacional, Mainardes (2009) destaca que se observa um crescimento no número de teses e dissertações, assim como de linhas de Pesquisa nos PPGE, o que torna o debate sobre questões teórico-metodológicas da análise de políticas educacionais relevante e necessário. A principal razão é que a “maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar” (MAINARDES, 2009, p. 5).

Nessa mesma direção, Diógenes (2014, p. 339) destaca que compreender as “concepções teóricas que embasam as pesquisas em políticas públicas de educação é fundamental para também apreender as abordagens metodológicas, os modelos e as tipologias em que se classificam, de forma a identificar melhor o seu papel”. Podemos indicar que esses apontamentos se encaixam nas linhas de raciocínio de Schneider (2014, p. 12), quando menciona que “a sustentação teórica de uma pesquisa permitirá realizar escolhas metodológicas alicerçadas na construção do objeto de investigação, e não simplesmente no desejo intuitivo ou na pré-construção aparente do pesquisador”. No que concerne a esses aspectos, “tanto as abordagens teóricas quanto os métodos de investigação têm ficado à margem nos debates em torno das pesquisas em políticas públicas e educacionais” (SCHNEIDER, 2014, p. 12).

Diante de tais proposições, percebemos a centralidade que diversos autores atribuem à problemática dos caminhos teórico-epistemológicos que a pesquisa em política educacional vem assumindo nos últimos anos, o que implica no processo de construção da política educacional enquanto campo investigativo. Nessa direção, Martins e Lavoura (2018, p. 234)

destacam que “um problema científico é elaborado no confronto teórico entre o conhecimento já alcançado pela humanidade a respeito dos processos naturais e sociais e aquilo que ainda se faz necessário conhecer”.

Então, nossa empreitada em busca do que precisamos conhecer exigiu a formulação de uma pergunta adequada para o questionamento que, *a priori*, não tem resposta evidente (KRAWCZYK, 2012), e que constitui a questão-problema que permeia esta investigação: **quais as dimensões teórico-metodológicas das teses e dissertações sobre políticas educacionais para EJA, oriundas dos Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação e desenvolvidas no período de 2009 a 2019, disponíveis na BDTD?** Esse questionamento central se desdobra em questões norteadoras que indicaram os caminhos para alcançar sua resposta, quais sejam: como se configuram o Estado, as políticas sociais e, conseqüentemente, as políticas para EJA no contexto neoliberal? Qual o processo histórico de institucionalização da política educacional enquanto campo de investigação e o lugar das pesquisas sobre políticas para EJA nesse processo? Quais as características (ano de realização, localização geográfica das instituições de origem, título e objetivos) da produção do conhecimento sobre políticas para EJA, oriunda dos PPGE no Brasil? Quais os teóricos (autores utilizados) e as dimensões metodológicas que os pesquisadores têm empregado em suas investigações?

Como fio condutor das análises, consideramos a necessidade de investigar as pesquisas sobre as políticas educacionais para EJA no sentido de contribuir com o processo de desenvolvimento e consolidação do campo de investigação sobre políticas educacionais, colaborar com seu fortalecimento enquanto campo acadêmico (MAINARDES, 2018a), bem como participar das reflexões acerca do necessário processo de aprofundamento vertical das pesquisas nesse campo de estudo (SCHNEIDER, 2014).

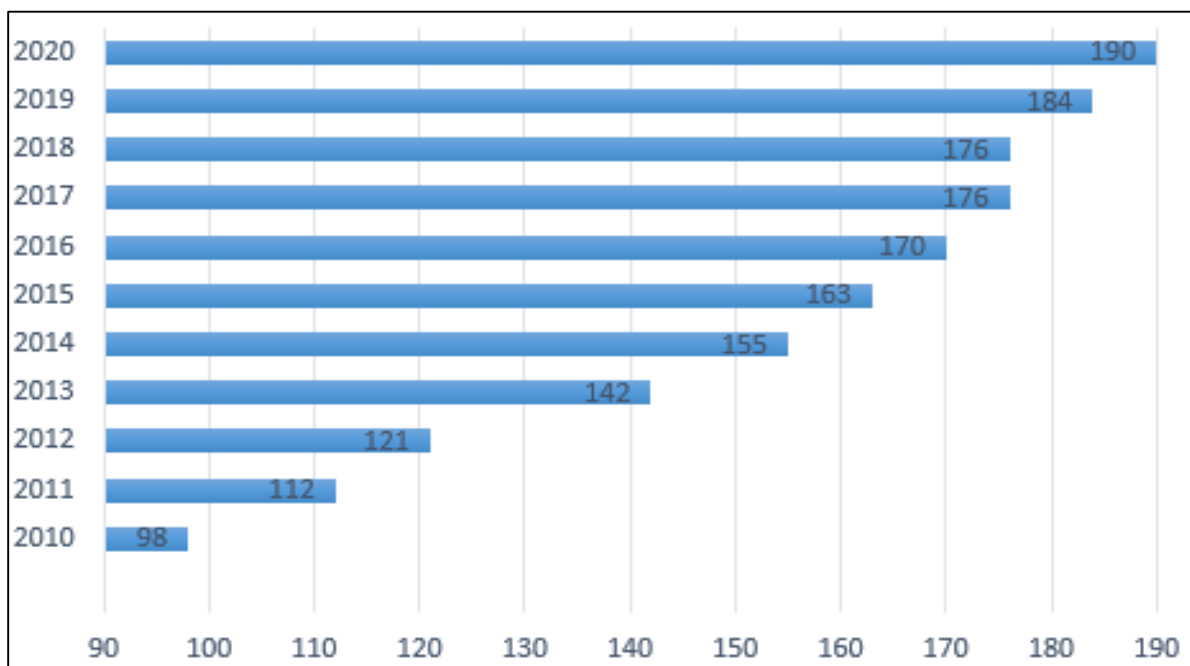
Diante de tal propósito, e ainda, dados os limites de uma dissertação, principalmente temporais, foi necessário fazer um recorte espaço-temporal. Por isso, tomamos como base analítica para esta pesquisa as teses e dissertações socializadas na BDTD e desenvolvidas entre 2009 e 2019. O recorte temporal escolhido justifica-se por entendermos que o quantitativo de pesquisas (que foram analisadas), por englobar uma década de estudos, é compatível com a análise criteriosa desse material, bem como com período de tempo para a finalização da nossa pesquisa⁴. A opção pela busca na BDTD está relacionada a certos fatores, como o acesso ao material empírico e por ser um repositório digital que reúne, em um só portal de buscas, teses e dissertações na íntegra, defendidas em todo o Brasil.

⁴ É importante destacar que, além da delimitação da série histórica (2009 a 2019), consideramos outros critérios de seleção da amostra, que são apresentados na metodologia.

Trata-se de uma base de dados digitais lançada em 2002, que utiliza as mais modernas tecnologias de arquivos abertos e integra sistemas de informação de teses e dissertações de Instituições de Ensino Superior e centros de pesquisas brasileiras. O fato de a BDTD possuir um acervo de mais de 680 mil teses e dissertações, oriundas de 124 instituições de ensino, a torna a maior biblioteca dessa natureza no mundo, em número de registros de teses e dissertações de um só país⁵. Dessa maneira, o uso desse repositório digital, enquanto uma importante base de dados, possibilita o estudo de teses e dissertações que são parte e expressão dos movimentos de crescimento e consolidação da pesquisa na universidade (JACOMINI; SILVA, 2019).

Com relação aos Programas na área da Educação, como pode ser observado no gráfico 2, constatamos que houve um crescimento considerado acentuado. Tal crescimento ratifica o que é apontado pela literatura (MAINARDES, 2009; SILVA; GAMBOA, 2014), que no caso dos Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação (PPGE), corresponde a um aumento de 104% nos últimos 10 (dez) anos.

Gráfico 2 - Evolução dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010 -2020)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da plataforma sucupira (2020).

Conforme consta no gráfico 2, com base na pesquisa realizada na plataforma sucupira⁶, verificamos que até o ano de 2020, momento da busca na plataforma, o Brasil contava com 190

⁵ Para mais detalhes sobre o histórico da BDTD, acessar <<http://www.ibict.br/sobre-o-ibict/historico>>.

⁶ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.xhtml?areaAvaliacao=38>

Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Desse total, 44 são mestrados acadêmicos, 1 doutorado acadêmico, 49 mestrados profissionais, 93 mestrados e doutorados acadêmicos e 3 mestrados e doutorados profissionais. Esses dados podem ser sinalizadores da necessidade e relevância da realização de estudos sobre a produção científica desenvolvida nesses espaços de pesquisa e produção do conhecimento.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as dimensões teórico-metodológicas das teses e dissertações sobre políticas educacionais para EJA, desenvolvidas no Brasil, em Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, no período 2009 a 2019, disponíveis na BDTD. Em um plano mais específico, busca-se: analisar a configuração do Estado, das políticas sociais e das políticas educacionais para EJA no contexto neoliberal; analisar aspectos do processo histórico da pesquisa em educação no Brasil, bem como do processo de institucionalização da política educacional enquanto campo de investigação, identificando o lugar que as pesquisas sobre políticas para EJA ocuparam nesse processo; diagnosticar, a partir do mapeamento inicial do conjunto da produção científica selecionada, características como: ano de realização, localização geográfica das instituições de origem, título e objetivos; e analisar os aspectos teóricos (autores utilizados), bem como as dimensões metodológicas que perpassam esses trabalhos investigativos.

1.3 JUSTIFICATIVA

Como fase inicial do processo do trabalho investigativo, esta pesquisa teve seu início demarcado pela revisão da literatura. Nessa fase tivemos como principal intuito proceder ao levantamento das produções (teses e dissertações) que se voltaram para a mesma temática da nossa investigação. Também buscamos verificar como essas questões vêm sendo abordadas e discutidas na comunidade científica. Para tal, utilizamos a própria BDTD para realizar um mapeamento do que já se produziu e delimitamos nossa busca no período de 2009 a 2019. Como resultado, localizamos 08 (oito) pesquisas (04 teses e 04 dissertações) que estão detalhadas no quadro 1, na página seguinte, no qual apresentamos as principais características das pesquisas, tais como: código de identificação; tipo (dissertação ou tese); título das pesquisas; objetivos; principais considerações, e, por fim os autores das investigações localizadas.

Quadro 1 - Pesquisas que analisaram a produção científica sobre políticas para EJA (2009-2019)

| Cód. | Tipo | Título/ Destaques / Autor/Ano |
|------|-------------|--|
| P1 | DISSERTAÇÃO | <i>Estado do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006)</i> . Objetivo: realizar um balanço da produção acadêmica sobre a EJA no Brasil após 1998, buscando identificar tendências, lacunas, vieses, temáticas e abordagens dominantes. Considerações: constatou que a subcategoria que se sobressaiu, em termos quantitativos, foram estudos de casos que analisam programas através da opinião de seus atores, tais como relatos de experiências e práticas (RIBEIRO, 2009). |
| P2 | TESE | <i>Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000-2010)</i> . Objetivo: investigar as produções científicas que apresentam as contribuições da área da educação matemática para a compreensão e os avanços da EJA, publicadas no período de 2000 a 2010, em periódicos da listagem Qualis (CAPES-MEC). Considerações: constatou que pouco foi encontrado nas pesquisas que analisassem uma formação que pudesse ser considerada como mais específica do professor de matemática para a EJA, o que pode ser interpretado como sintoma de um campo ainda em constituição, mas ao mesmo tempo pode ser entendido como a baixa valorização que essa modalidade de ensino tem recebido nos meios acadêmicos. Em algumas pesquisas são destacadas as contradições sobre o papel dos conhecimentos matemáticos no trabalho, denunciando a distância existente entre as formas de registro e cálculos desenvolvidos na escola e no cotidiano profissional do aluno da EJA (FREITAS, 2013). |
| P3 | DISSERTAÇÃO | <i>A produção do conhecimento sobre o proeja: análise de dissertações produzidas no estado do Paraná (2008-2013)</i> . Objetivo: analisar as dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação que discutem o PROEJA, na busca de identificar as reflexões apresentadas em torno dos pressupostos teóricos, da avaliação da implementação e da política de avaliação. Considerações: verificou que a proposta do PROEJA, de considerar apenas o trabalho em sua forma geral como princípio educativo, não se efetiva. Isto pode ser afirmado a partir do entendimento de que “esta forma de trabalho, no modo de produção capitalista, se dá concomitantemente a sua negação” (HOTZ, 2010, p. 235). A análise dos documentos considerados pelo conjunto de dissertações, os quais orientam as ações pedagógicas do PROEJA, revela que eles acabam favorecendo a mera adaptação do aluno na medida em que tomam o trabalho em sua forma geral e, logo, o mundo do trabalho como princípio educativo (CAETANO, 2014). |
| P4 | TESE | <i>A pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos: temas e contribuições de teses brasileiras sobre alfabetização e letramento (1987-2012)</i> . Objetivo: apresentar e analisar as contribuições das pesquisas de doutorado para os estudos e as políticas públicas sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua materna (processos de alfabetização e/ou letramento) no campo da EJA. Considerações: destacou que a ciência pode colaborar com a redução do analfabetismo no Brasil, abordando temas e sinalizando reflexões para compreendermos o ensino e aprendizagem da língua materna além do ler e do escrever. Resumidamente, elencou as seguintes contribuições: importância da afetividade para o processo de aprendizagem; a oralidade como fator fundamental para o processo de alfabetização/letramento; intertextualidade como um dos elementos necessários para o processo de ensino e aquisição da língua materna (LOPES, 2015). |

| | | |
|----|-------------|---|
| P5 | DISSERTAÇÃO | <i>O estado do conhecimento sobre o ensino de História na EJA: um estudo a partir dos anais dos Simpósios da Associação Nacional de História - ANPUH-BRASIL (1961-2015).</i> Objetivo: investigar o estado do conhecimento sobre o Ensino de História (EH) na EJA entre as produções socializadas nos Simpósios Nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil). Considerações: evidenciou que a atenção dada à EJA pelos pesquisadores em EH é pequena, ainda que os dados que permitem fazer tal inferência se restrinjam às produções socializadas nos SNH da ANPUH-Brasil. A análise histórico-epistemológica realizada revelou que as produções apresentadas a partir dos anos 2000 estão em consonância com as proposições críticas construídas pelos pesquisadores do campo do EH, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), que ressaltam as especificidades desta modalidade de ensino (ROCHA, 2016). |
| P6 | TESE | <i>Educação de Jovens e Adultos: conhecimentos e saberes nas teses e dissertações da Argentina e Brasil (2010-2016).</i> Objetivo: analisar os conhecimentos e saberes encontrados nas teses e dissertações direcionadas as Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, na Argentina e Brasil, que apresentam a vertente emancipadora humana, contrária a lógica mercantilista promovida nos últimos anos na Educação. Considerações: identificou que os saberes e conhecimentos de maior uso nas pesquisas focalizadas são os conhecimentos e saberes da abordagem dialética crítica e em seguida os conhecimentos e saberes da abordagem Pós-moderna. Constatou-se também que os conhecimentos e saberes latino-americano e caribenho de abordagem anticolonialidade e antimodernidade apresentou pouca visibilidade (COSTA, 2017). |
| P7 | DISSERTAÇÃO | <i>Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da Região Sul.</i> Objetivo: compreender o que as pesquisas acadêmicas da Região Sul revelam sobre a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. Considerações: constatou dentre as temáticas apontadas nas produções que se destacam: prática pedagógica; diálogo; transposição de conteúdos; experiência dos educandos; inacabamento dos docentes; políticas públicas e Falta de formação específica. Nas suas considerações o autor ressalta a urgência da formação específica na área de atuação da EJA; práticas educativas que valorizem os educandos jovens e adultos; necessidade de garantir maior espaço para a EJA nas universidades, assim como a carência de políticas educacionais comprometidas com a EJA e o docente que atua nela (KUHN, 2017). |
| P8 | DISSERTAÇÃO | <i>Análise do PROEJA/PROEJA FIC nas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação na Região Sudeste do Brasil (2010-2017).</i> Objetivo: investigar quais foram os resultados em relação à análise do processo de implantação e implementação do PROEJA/PROEJA FIC, no período de 2010 a 2017, nas produções científicas dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da região Sudeste do Brasil. Considerações: constatou que a implantação da Política Educacional do PROEJA por meio do Decreto Nº 5.478/2005 e Decreto Nº 5.840/2006 constitui-se num processo permeado por contradições, sendo uma delas a de satisfazer, ao mesmo tempo, tanto os setores populares quanto os setores conservadores (GREGOL, 2019). |

Fonte: Organizado pela autora (2019).

No quadro acima, de forma sintetizada, constam os principais destaques referentes aos objetivos e considerações dos estudos já desenvolvidos. Destacamos alguns pontos, a partir de uma visão geral, sobre as pesquisas produzidas e apresentadas nos últimos 10 anos. Inicialmente, identificamos um número reduzido de produções sobre a temática, o que nos permite inferir que ainda são escassos os estudos que problematizam a Produção do

Conhecimento oriunda dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, principalmente no âmbito da Produção Científica sobre políticas para EJA.

Somente 04 pesquisas voltaram-se para a análise da produção científica que aborda a EJA como elemento central. É o caso das pesquisas de códigos P1, P4, P6 e P8. De maneira geral, as pesquisas foram elaboradas com o intuito de identificar o que se tem produzido, destacando tendências de temas abordados, o estado atual da área de pesquisa e as principais lacunas sobre a temática. Com relação à análise em busca de averiguar contribuições no processo de consolidação do campo de pesquisa sobre políticas educacionais, não localizamos trabalhos. Ainda, sobre os aspectos teórico-metodológicos, apenas 01 estudo foi localizado, *Estado do Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006)*. Essa constatação aponta para uma possível lacuna relacionada ao desenvolvimento do conhecimento no campo da EJA, uma vez que pode se tornar mais difícil, dentre outros fatores, evidenciar os interesses que ditam tanto os processos de desenvolvimento das pesquisas, quanto o uso dos resultados para o desenvolvimento da área.

Diante do exposto, apresentamos as razões para analisar, nas teses e dissertações sobre políticas para EJA, desenvolvidas nos Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, suas contribuições para o avanço do campo investigativo. Ademais, após o levantamento realizado e com base em Mainardes (2018a), percebemos a relevância da realização da pesquisa nas pesquisas já desenvolvidas (teses e dissertações), principalmente diante da “[...] falta de tradição do campo na investigação a respeito das questões teórico-metodológicas das pesquisas em Política Educacional” (TONIETO; FÁVERO, 2020, p. 11), fator de extrema importância para o desenvolvimento do campo.

Nesse sentido, nossa investigação insere-se nos estudos da Política Educacional brasileira, cujo processo de institucionalização enquanto campo acadêmico inicia na década de 1960⁷ e se expande, nos últimos anos, de forma significativa e em um contexto de permanente construção. Destarte, como forma de contribuir para esse debate, enquanto pesquisadores na linha de pesquisa em Políticas Educacionais, compreendemos que a pesquisa nas teses e dissertações se apresenta como possibilidade para o debate sobre o campo acadêmico. É nesse

⁷ Mainardes (2016) aponta que a década de 1960 foi o marco da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. Relaciona o momento a três aspectos ligados a sua institucionalização: criação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), em 1961; uso mais frequente do termo política (s) educacional (is) nos títulos de teses, dissertações, artigos, livros e documentos oficiais; e a implantação da Pós-Graduação (1965) e do primeiro Mestrado em Educação (PUC-Rio, 1966).

processo, conforme apontam Mainardes e Tello (2016, p. 3), que se torna possível a identificação de aspectos como

[...] a perspectiva epistemológica (perspectiva teórica que o pesquisador emprega em seu processo de investigação). O posicionamento epistemológico (posicionamento político do pesquisador) [...]. O enfoque epistemológico (modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico).

Incansável no debate sobre a análise de políticas públicas, políticas educacionais e os principais problemas que têm caracterizado as pesquisas nesses campos, Mainardes (2009), aponta, dentre outras questões, que muitos pesquisadores não explicitam os pressupostos teóricos que sustentam suas análises.

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) [...]. 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 [...]. A preocupação em realizar pesquisas sobre políticas em uma perspectiva crítica, pelo menos de forma explícita, pode ser identificada em poucos trabalhos (MAINARDES; 2009, p. 7-8).

Corroborando com essa discussão Masson (2012), ao ratificar que as análises de relatórios de pesquisa sobre políticas educacionais apontam os referenciais teóricos que as fundamentam como fatores importantes. Essa importância está no sentido de que a presença/ausência desses referenciais configuraram análises mais ou menos abrangentes, com maior ou menor nível de conceitualização e generalização, ou ainda, com maior ou menor potencial de se constituir em uma análise crítica. Masson (2012, p. 2) ressalta, ainda, que

No campo das políticas educacionais (e talvez em outros campos), uma parte significativa das publicações e relatórios de pesquisa é formada por análises redundantes, com um poder de generalização e conceptualização mais fraco. Esse fato faz com que os avanços no campo sejam mais lentos. Desse modo, é essencial estimular a discussão e o aprofundamento sobre como os referenciais teóricos vêm sendo empregados, bem como sobre como as pesquisas têm sido conduzidas.

Outrossim, compreendemos que a necessidade de discussão e o aprofundamento sobre como os referenciais teóricos vêm sendo empregados surge, além dos fatores anteriormente apresentados, porque a atividade científica não é neutra e, portanto, sofre influência do contexto social mais amplo. Por exemplo, de tais influências se percebem as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade, ou contextos mais específicos (relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida), e as relacionadas ao próprio pesquisador, com seu sistema de valores (SILVA; GAMBOA, 2014).

Dessa forma, além do que foi exposto, vislumbramos que esta investigação nos possibilite a compressão de como o conhecimento vem sendo produzido e a forma que os estudos têm se articulado com as proposições: política, social e econômica no contexto da educação brasileira. Conseqüentemente, buscamos evidenciar os interesses e determinantes sociais, políticos e econômicos que norteiam as pesquisas. Explicitamos as principais tendências das pesquisas na esfera específica do conhecimento sobre políticas para EJA, em um contexto em que, consoante nos adverte Mainardes (2018a), aprofundar o estudo das teorias que os investigadores têm empregado nas suas pesquisas, surge como tarefa altamente necessária e relevante no cenário atual, tanto na prática da pesquisa quanto no processo de formação dos próprios pesquisadores.

1.4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta subseção, apresentaremos as trilhas escolhidas para a concretização deste trabalho investigativo. Nesse processo de decisão do percurso metodológico “os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem” (GATTI, 2002, p. 13).

Nas palavras de Minayo (1994, p. 22), é a metodologia que “explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela”. Logo, ao explicitar a metodologia que compôs esta pesquisa, pretendemos evidenciar o caminho percorrido a partir de uma lente orientadora, e a prática que foi exercida para apreender a realidade estudada.

1.4.1 Definindo o método

Quando pensamos em pesquisa na área da educação ou qualquer outra área de conhecimento, precisamos definir um método. Em outras palavras, significa afirmar que precisamos traçar um percurso para chegar ao propósito que se busca. Esse percurso deve ser orientado à luz de determinada teoria social, concepção de sociedade, de homem e de educação. Martins e Lavoura (2018, p. 235), ao citarem Marx (2011), definem o método como “o confronto e a relação que permite ao sujeito investigador desnudar as formas fenomênicas de um objeto, apreender o seu movimento, encontrar as determinações constitutivas da dinâmica e desenvolvimento do mesmo”.

Destacamos que, no contexto das investigações sobre política educacional, o pesquisador não pode deixar de considerar aspectos como a dimensão política e social que

permeiam o objeto. Nesse processo, nosso esforço volta-se para compreender as relações das políticas educacionais para EJA com outros elementos que fazem parte da composição da realidade social. Dessa forma, no processo de investigação sobre políticas de educação, torna-se indispensável conhecer como acontecem as decisões que permeiam e que direcionam as proposições políticas educacionais da nossa sociedade, bem como conhecer os objetivos que se buscam alcançar por meio das decisões tomadas (ou não).

Sendo assim, para alcançar a dimensão da realidade social e do contexto em que surge a questão social como expressão da relação antagônica na sociedade de classes, utilizamos, como corrente orientadora deste processo investigativo, a teoria social denominada Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Esse método apresenta como principal premissa a necessidade de perceber e explicar os objetos e fenômenos investigados, da forma como eles são verdadeiramente na prática (MARTINS; LAVOURA, 2018). Isso porque a realidade ou fenômeno não se apresentam em sua essência, não se revelam de modo imediato, mas pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais (KOSIK, 2011).

Ao nos ancorarmos no MHD, buscamos teorizar a EJA e analisar suas contradições enquanto política resultante de processos historicamente orientados pela ideologia neoliberal. Isso porque, para desvelar um objeto ou fenômeno investigado, torna-se necessária a realização de um desvio (KOSIK, 2011), o que possibilita enxergar a EJA para além do que está posto e alcançar sua essência. Esse desvio só pode ser realizado a partir de consciência e do tratamento científico da realidade; se assim não for, o engano (aparência) permanece. Nessa direção de pensamento, Martins e Lavoura (2018, p. 230), ressaltam que

[...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, pseudoconcreto, não nos bastam descrições acuradas, sejam elas escritas, filmadas ou fotografadas; não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, ou seja, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real.

Esses autores também afirmam que, do mesmo modo, para alcançar o desvelamento do fenômeno e chegar na sua essência, a atividade teórica, por si só, não altera em nada a existência concreta do fenômeno investigado. Essa alteração só se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade, sendo sua função precípua (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Dito isso, cabe destacar que o MHD é a teoria social que teve suas bases estabelecidas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Sua criação significou uma

mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987). Logo, constitui-se em um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreensão da dinâmica e das grandes transformações da história e das sociedades humanas “como sínteses de múltiplas determinações instituídas no transcurso histórico e que se formam e transformam no esteio das contradições engendradas na relação entre o homem e a natureza” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363).

É o método por meio do qual se compreende a realidade, não através da simplificação de um fenômeno, permeado de multiplicidade, mas pela apreensão em sua processualidade e totalidade. Para o MHD, nas palavras de Marx (1998), importa desvendar as leis dos fenômenos investigados. Em outras palavras, para além da lei que os rege, enquanto tem forma definida e os liga à relação observada em dado período histórico, “o mais importante de tudo é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, ou seja, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra” (MARX, 1998, p. 26).

O MHD permite a apreensão, em toda a trajetória da pesquisa, da dimensão social e política que permeia o objeto de estudo. Netto (2011, p. 22) destaca que, nessa perspectiva,

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.

Logo, trata-se do método de pesquisa que nos possibilitou conhecer teoricamente as políticas para EJA; capturar sua estrutura e dinâmica, através de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, para então reproduzi-la no plano do pensamento enquanto pesquisadores. Segundo Netto (2011), a pesquisa resultante do MHD elimina qualquer pretensão de neutralidade ou objetividade. Desse modo, na tentativa de se desvencilhar da neutralidade e assumir um compromisso político, uma visão de mundo, e ao mesmo tempo, expressar um posicionamento frente aos acontecimentos, justifica-se a escolha pela perspectiva marxista. Por esse ponto de vista, o pesquisador trabalha sempre levando em consideração as contradições sociais, o movimento histórico, a totalidade.

No caso desta pesquisa, o todo é o fenômeno sobre as políticas para EJA. Desse todo (totalidade), considerando suas múltiplas determinações, buscamos compreender uma parte – a contribuição da produção científica em políticas para EJA no processo de construção e consolidação do campo de pesquisas em política educacional. A intenção foi superar a aparência

fenomênica das políticas para EJA nas teses e dissertações e, portanto, analisar as pesquisas a partir das “conexões, mediações e contradições, superando as primeiras impressões empiricista (aparência) com vistas ao desvelamento do real, à análise das relações entre a parte e o todo (essência)” (KOSIK, 2011, p.13).

Frigotto (2001) aponta que, o que fundamentalmente importa para o MHD, é a produção do conhecimento crítico que possibilite mudança e transformação da realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de forma que a reflexão teórica sobre a realidade aconteça em função de uma ação para transformar.

Diante do que foi apresentado sobre o MHD, cumpre mencionar que, para colocar o método em movimento (MARTINS; LAVOURA, 2018), é preciso utilizar, de forma cuidadosa, um conjunto de procedimentos investigativos, tais como a abordagem de pesquisa, procedimentos técnicos para coleta de dados, instrumentos de coleta de dados, técnicas de análises de dados, dentre outros. Na subseção a seguir, apresentamos esses elementos.

1.4.2 Escolhas metodológicas e a trajetória da pesquisa

O presente estudo, no que tange a abordagem do problema, caracteriza-se como qualitativo. Tal escolha se justifica por considerarmos que os conceitos de quantidade e qualidade “não são totalmente dissociados” (GATTI, 2007, p. 29). Compreendemos que existe uma complementariedade que é fundamental entre as duas abordagens, tendo em vista os vários objetivos da pesquisa em ciências humanas, cujos intentos não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica (SANTOS FILHO, 2001).

Sobre a complementariedade existente entre as abordagens, Minayo e Sanches (1993, p. 247) sublinham que a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade “[...] não pode ser pensada como oposição contraditória”. Na esteira desses autores, entendemos que é desejável que “as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247, grifos dos autores).

Como procedimento para obtenção dos dados para além da pesquisa bibliográfica abrangendo as teses e dissertações tornadas pública na BDTD e relacionadas à temática política para EJA, também nos pautamos na pesquisa documental. A análise de documentos da política educacional para a EJA foi fundamental para o entendimento do objeto em estudo, e necessária para apontarmos diversos aspectos que permeiam tais políticas. Nessa linha de raciocínio,

Ludke e André (1986) apontam que é no processo da análise documental que podem ser encontradas evidências que ajudam nas questões postas pelo foco da pesquisa.

A análise e o tratamento do *material empírico e documental* podem ser divididos em ordenação, classificação, e análise propriamente dita. Com relação a esta última, não se trata de “[...] uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais”; trata-se de compreensão e interpretação com base na teoria para “[...] aportar uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (MINAYO; DESLANDES, 2009, p. 27). Logo, a partir da análise documental subsidiada pela apreensão da literatura específica, pudemos traçar proposições teóricas que analisaram as contradições engendradas pelo sistema capitalista nas políticas neoliberais e que afetam profundamente a constituição e organização das políticas para EJA no nosso país.

No que diz respeito ao procedimento técnico da pesquisa bibliográfica, convém ressaltar que todo o processo foi subsidiado pela metapesquisa (pesquisa sobre pesquisas), que se trata de “[...] uma estratégia para a análise sistemática das pesquisas de um determinado campo ou temática”, e que busca “examinar um conjunto de pesquisas, com propósitos variados: análise dos métodos, das teorias, dos resultados, etc.” (MAINARDES, 2018b, p. 304-306).

Também é válido destacar, consoante Mainardes (2018b, p. 306), que a metapesquisa é uma proposta diferente do estado da arte e do estado do conhecimento. Segundo o autor, na metapesquisa se busca analisar especialmente “os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte”. Então, a partir da metapesquisa é possível estudar os resultados e os processos (teorias, métodos) de estudos já realizados, bem como refletir sobre os processos envolvidos nos estudos anteriores. Dessa forma, a partir da proposta da metapesquisa apresentada nos estudos de Mainardes (2018b), este estudo se desenvolveu nas seguintes etapas:

- **Seleção do corpus da pesquisa:** o levantamento das pesquisas realizadas foi dividido em três etapas. A primeira iniciou com a pesquisa na BDTD⁸ a partir da combinação dos descritores: Politic* AND “Educação de Jovens e Adultos” e Politic* AND EJA e a delimitação da série histórica: 2009 a 2019. Como resultado, a partir desses descritores e o recorte temporal, foram localizadas 129 (cento e vinte nove) teses e dissertações. Diante das 129 pesquisas, partimos para a segunda etapa da definição da amostra. Para

⁸ A pesquisa na BDTD foi realizada no período de junho a agosto de 2020, através do link de acesso ao banco de dados: <<https://bdttd.ibict.br/vufind/>>.

isso, procedemos com a utilização de outras estratégias de busca, a partir da definição de três critérios a serem considerados. Primeiro: selecionamos apenas pesquisas que tinham como temática as políticas públicas para EJA. Segundo: consideramos somente as pesquisas que, no assunto, houvesse as palavras: políticas, ou políticas públicas, ou política educacionais e Educação de Jovens e Adultos. Como terceiro critério, selecionamos apenas as pesquisas desenvolvidas no âmbito de Programas na área da Educação, conforme classificação estabelecida pela Capes (Plataforma Sucupira). Finalizada essa etapa, do quantitativo inicial de (129) pesquisas, verificamos que havia trabalhos repetidos (já localizados na pesquisa com o primeiro descritor); outros que, apesar de apresentarem palavras como políticas, políticas públicas, política educacional e Educação de Jovens e Adultos ou EJA no assunto, não abordavam essa temática, conforme critérios de busca estabelecidos; e ainda, algumas pesquisas não faziam parte de programas na área da Educação. No final, 51 trabalhos foram eliminados. Diante das 78 pesquisas restantes (56 dissertações e 22 teses), partimos para a terceira etapa da definição da amostra. Nessa fase, procedemos com a primeira leitura do material, enfatizando os resumos, sumários e introduções. Em seguida, classificamos e separamos esses trabalhos de acordo com a importância para nosso estudo. Alta relevância: tinham como objeto central as políticas para EJA. Média relevância: abordavam sobre políticas para EJA, mas não como temática principal. Baixa relevância: abordavam de maneira superficial alguns aspectos sobre as políticas para EJA. Após esse primeiro contato com a fonte de coleta de dados e definição do grau de importância das pesquisas, constituímos a amostra final a ser analisada.

- **Organização e sistematização dos estudos:** a partir dos achados na etapa anterior, procedemos a segunda leitura do material. Em seguida, registramos em uma ficha de análise (APÊNDICE A) dados como: tipo (tese/dissertação), título, nome autor, ano de realização da pesquisa, palavras-chave, localização geográfica das instituições de origem, objetivos e os outros itens considerados relevantes para alcançarmos o objetivo do nosso estudo (teorias e/ou autores utilizados, método e procedimentos metodológicos). Esses procedimentos finais desta etapa foram reforçados na etapa posterior.
- **Leitura sistemática dos textos:** esta última etapa da metapesquisa consistiu na leitura minuciosa da amostra, buscando identificar de forma mais aprofundada os elementos essenciais da análise. Dentre esses elementos, buscamos elucidar aspectos como: marcos teóricos, conceitos e/ou categorias que aparecem nos textos que consideramos

relevantes para o campo de pesquisa sobre Política para EJA; principais autores e predominância que aparecem nos textos analisados; a presença ou não de tradição teórica e posicionamento específico (análise crítica, descritiva); e por fim, elucidamos os aspectos metodológicos das pesquisas para, então, apresentar os resultados e considerações.

É importante mencionar, conforme Tello e Mainardes (2015) e Mainardes (2018b), que nesse processo de investigação, a metapesquisa não tem por objetivo julgar os trabalhos ou seus autores. Seu propósito consiste na possibilidade de compreensão das principais tendências do campo de pesquisa, a partir do recorte realizado pelo pesquisador; no nosso caso, as pesquisas que abordam as políticas para EJA. Assim, todas as classificações utilizadas devem ser entendidas como um exercício teórico sobre a pesquisa no campo das políticas educacionais. Nesse sentido, a metapesquisa em política educacional possui um diversificado espectro de questões que se referem à identificação, por exemplo a partir de que perspectivas estão falando os pesquisadores do campo, quais são os seus fundamentos e a favor de que e de quem escrevem, com que propósitos e vínculos (TELLO; MAINARDES, 2015).

No processo de definição da amostra e procedimentos metodológicos de leitura, interpretação e categorização de dados, decompomos o material analisado em partes, distribuimos em categorias para, por fim, fazermos inferências quanto aos resultados. Na interpretação, buscamos ir além das aparências, do exposto, do explícito (MINAYO, 2009).

Partimos do pressuposto em que Minayo (2009, p. 87) categoriza como unidades de registro aqueles elementos cuja decomposição gera a parte de um todo; enquanto na unidade de contexto, “[...] devemos compreender o contexto da qual faz parte a mensagem que estamos analisando”. Decompor o material analisado sobre as políticas públicas para EJA pressupõe distribuir as partes em categorias para chegar a uma conclusão fundada em premissas consoantes ao pensamento de teóricos específicos.

Nesse sentido, na seção quatro, *Pesquisas sobre políticas educacionais para EJA: análise teórico-metodológica*, apresentamos a primeira categorização, realizada em função das características comuns relacionadas aos objetivos dos 34 estudos. Após o reagrupamento, as pesquisas foram distribuídas em 4 (quatro) grupos de produções, que resultaram em: investigações sobre o PROEJA; *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA); Políticas locais para EJA e Políticas de financiamento e oferta da EJA. Foi a partir dessas categorias iniciais que exploramos os principais marcos teóricos, conceitos e/ou categorias que aparecem nos textos, os quais consideramos relevantes para o avanço das reflexões no campo de pesquisa sobre

Política Educacional e políticas para EJA. Por fim, do conjunto total da amostra, elucidamos as dimensões teóricas-metodológicas: autores utilizados como fundamentação teórica dos pesquisadores; perspectiva epistemológica (matriz teórica/tradição teórica) dos autores; explicitação de posicionamento epistemológico (análise crítica, descritiva); método; classificações quanto à abordagem do problema; procedimentos técnicos; instrumento de coleta de dados; lócus e sujeitos das pesquisas analisadas e, por fim, a técnica de análise dos dados. A seguir, apresentamos a estruturação do texto dissertativo.

1.5 ESTRUTURA DA PESQUISA

Esta dissertação está estruturada em cinco seções. Na **introdução**, apresentamos a pesquisa em si, a partir de elementos como a contextualização do objeto de estudo, objetivos, justificativa e percursos metodológicos.

Na seção seguinte, intitulada **Estado, políticas sociais e educação: a EJA no contexto neoliberal**, apresentamos a concepção de Estado adotada nesta investigação. Buscamos revelar a configuração e os mecanismos que o Estado assume para regular e satisfazer interesses antagônicos. Evidenciamos algumas questões pertinentes às políticas sociais, entendidas como reflexo das lutas de classes em uma sociedade mergulhada no capitalismo, caracterizadas como estratégia do Estado para amenizar os conflitos sociais. Finalmente, apresentamos questões concernentes às políticas públicas educacionais, dentre as quais inserem-se as políticas para a EJA, especialmente sua configuração diante do contexto de interesses antagônicos.

Na terceira seção, **Pesquisa em políticas educacionais no Brasil: a EJA como campo de estudo**, contextualizamos uma das esferas do objeto de estudo, e apresentamos os antecedentes históricos da pesquisa em educação no Brasil. Delineamos o processo de constituição e institucionalização do campo de pesquisa sobre políticas educacionais, bem como o lugar que os estudos sobre as políticas para EJA ocuparam nesse processo. Por fim, apresentamos os primeiros achados oriundos das primeiras análises da pesquisa.

Posteriormente, na quarta seção, intitulada **Pesquisas sobre políticas educacionais para EJA: análise teórico-metodológica**, apresentamos os resultados referentes à análise teórico-metodológica das 34 pesquisas selecionadas para o presente estudo. Dentre os elementos da análise elucidamos, no conjunto de produções, aspectos como: marcos teóricos e conceitos relevantes para o campo de pesquisa em sobre políticas EJA; autores utilizados como fundamentação teórica dos pesquisadores; perspectiva epistemológica (matriz teórica/tradição teórica) dos autores; explicitação de posicionamento epistemológico (análise crítica,

descritiva); método; classificações quanto à abordagem do problema; procedimentos técnicos; instrumento de coleta de dados; lócus e sujeitos das pesquisas analisadas e técnica de análise dos dados.

Por fim, na seção cinco, constam as **considerações** resultantes dos achados e análises desta pesquisa.

2 ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: A EJA NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Nesta seção expomos aspectos relacionados à concepção de Estado adotada nesta investigação, qual seja, a marxista. Discutimos sobre a configuração e os mecanismos que o Estado assume para regular e satisfazer interesses antagônicos. Trata-se de compreendermos as relações estatais com a sociedade, das quais emergem as políticas sociais em um plano geral, e de modo particular, as políticas educacionais e, conseqüentemente, aquelas destinadas à EJA. Também são apresentadas questões pertinentes às políticas sociais, entendidas, de um lado, como reflexo das lutas de classes da sociedade mergulhada no capitalismo, e do outro, caracterizadas como estratégia do Estado para amenizar as discussões e os conflitos entre dominadores e dominados. Por fim, abordamos questões concernentes às políticas públicas educacionais, dentre as quais inserem-se as políticas para a EJA, abordagem central na atual conjuntura brasileira, cuja educação se encontra envolvida na conturbada relação de integração em um sistema econômico desigual na formação de cidadãos críticos e dispostos a lutar pela transformação social, política e econômica (GOERGEN, 2019).

2.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO

Entender o Estado a partir da perspectiva marxista nos remete a um instrumental científico de análise crítica, destacando, sobretudo, sua condição classista. Dito isto, para compreender a concepção de Marx sobre o Estado, iniciamos com uma frase que se faz presente no texto *O Manifesto Comunista*. Escrita conjuntamente com Engels, esta obra pode ser considerada a essência do pensamento marxista sobre o Estado moderno. Nela, Marx e Engels (1999, p.12) nos alertam que “o poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia”.

Destacamos que a concepção marxista de Estado moderno opõe-se à teoria liberal que, partindo da separação entre sociedade civil e sociedade política, pensa o surgimento do Estado como um ente superior e neutro em relação às classes. A aparência dessa separação, legitimada e reforçada pelos liberais, que sustentavam uma burguesia em ascensão, como John Locke, por exemplo, foi submetida à intensa crítica marxista. Marx e Engels (2009) demonstraram a forma real do Estado, que corresponde à necessidade de classes sociais dominantes para assegurar a reprodução de sua dominação. Na concepção desses autores, o Estado nasce a partir da necessidade de controlar os conflitos sociais entre os diferentes interesses econômicos e,

portanto, seu aparecimento é concomitante à relação exploração-dominação de uma classe social sobre outra.

Sobre a origem desse Estado, Engels (1977, p. 178), compreende que ele nasce nas “uniões gentílicas”. Estas eram sociedades caracterizadas por um regime comunitário⁹, no qual só se produzia o necessário para se consumir e, portanto, *a dominação e a servidão* não tinham vez. Todavia, essa sociedade primitiva se transformaria em sociedade de classes. Esse processo de transformação começou quando o comércio acelerou a divisão social do trabalho, que até então estava limitada a um prolongamento da “divisão natural do trabalho existente na família” (MARX; ENGELS, 2009, p. 27).

Diante desse processo de evolução, geraram-se contradições decorrentes da apropriação privada dos meios de produção por uma parte dos seus membros (dominadores) e, conseqüentemente, da expropriação de tais meios do restante dos seus membros (dominados). É no contexto dessas contradições que Engels (1977, p. 190, grifo nosso) relata que

Acabava de surgir, no entanto, uma sociedade que, por força das condições econômicas gerais de sua existência, tivera que se dividir em homens livres e escravos, em exploradores ricos e explorados pobres; uma sociedade em que os referidos antagonismos não só não podiam ser conciliados como ainda tinham que ser levados a seus limites extremos. Uma sociedade desse gênero não podia subsistir senão em meio a uma luta aberta e incessante das classes entre si, ou sob o domínio de um terceiro poder que, situado *aparentemente* por cima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal.

Portanto, para a perspectiva marxista, é nesse cenário que o Estado surge, e se ele não é neutro em relação às classes, e se não surgiu como expressão de todos os interesses da sociedade, indistintamente, tampouco seu papel se resumiria em controlar os conflitos. O Estado, nessa perspectiva, surgia também para consagrar a propriedade privada, perpetuar a acumulação de riquezas, assim como confirmar a divisão da sociedade em classes.

Diante do que se transformou o regime comunitário, em um modelo em que a riqueza se figurava o maior de todos os bens, era necessário que, por meio do Estado,

[...] não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras – a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas –; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também

⁹Regime de comunidade primitiva ou primeira formação econômico-social da história da humanidade. A sociedade gentílica era uma coletividade de consanguíneos, ligados por laços econômicos e sociais. No seu desenvolvimento, atravessou dois períodos: o matriarcado e o patriarcado. O patriarcado culminou com a transformação da sociedade primitiva em sociedade de classes e com o surgimento do Estado (LÊNIN, 1985, p. 476).

o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu (ENGELS, 1977, p.120).

Destarte, o Estado surgiu em um certo estágio de desenvolvimento econômico, causador das contradições sociais e, portanto, é “[...] um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento: é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar” (ENGELS, 1977, p. 120).

Nessa perspectiva, Lênin (2007, p. 25) assevera que o Estado “[...] aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis”. Portanto, destaca o autor, “[...] todo Estado é uma ‘força especial de repressão’ da classe oprimida. Um Estado, seja ele qual for, não poderá ser livre nem popular” (LÊNIN, 2007, p. 25). Trata-se de “um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra”, um poder chamado a moderar “a colisão das classes” (LÊNIN, 2007, p. 25).

Compreendemos que a origem do Estado está atrelada à conciliação dos grupos antagonísticos e da consagração e reconhecimento do estatuto da propriedade privada. Assim sendo, seu surgimento deu-se também em prol da classe dos dominadores, quando estes, através do Estado, perpetuam as relações sociais dominantes e legitimam a exploração de uma classe sobre a outra. Então, o Estado “nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa quanto internamente, para garantia mútua da sua propriedade e dos seus interesses” (MARX; ENGELS; 2009, p. 111). Engels (1977, p. 193) corrobora:

O Estado é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado.

Para Marx (2010), se o Estado moderno quisesse extinguir a impotência da sua administração, teria que acabar primeiramente com a atual vida privada. Todavia, para eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, pois sua existência acontece como antítese do capital. Ressaltamos, entretanto, que por ter sua origem nas relações de produção, é impossível o Estado contrariar ou alterar essas relações de maneira significativa. Para sobreviver, ele precisa do antagonismo imposto pela sociedade de classes e pela propriedade privada.

Tonet e Nascimento (2009, p. 27) afirmam que, assim como “a ideologia, a religião, a ciência”, o Estado se configura em uma maneira que o capital utiliza para reproduzir a sua ordem, conter, corrigir os antagonismos para a manutenção e funcionamento do sistema. Logo, por si só, esse Estado não consegue modificar a sua essência. Isso só seria possível por meio de uma revolução da classe trabalhadora, utilizando-se do seu potencial revolucionário, por ser contrária ao ideal capitalista de produção e consumo. Sobre essa revolução, Marx e Engels (1999, p. 44) explicitam:

Quando, no curso do desenvolvimento, as diferenças de classe tiverem desaparecido e toda a produção tiver sido concentrada nas mãos dos indivíduos associados, o poder público irá perder o seu caráter político. O poder político, propriamente chamado, é, meramente, o poder organizado de uma classe para oprimir outra. Se o proletariado se eleva necessariamente à condição de classe dominante em sua luta contra a burguesia e, na condição de classe dominante, tira de cena as antigas relações de produção, então com isso ele tira também de cena a condição para a existência da oposição entre as classes e para a própria existência destas classes. E acaba por abolir seu papel de classe dominante. No lugar da sociedade burguesa antiga, com suas classes e antagonismos de classe, teremos uma associação, na qual o desenvolvimento livre de cada um é a condição para o desenvolvimento livre de todos.

Masson (2010) destaca que, apesar de desvelar sua gênese, a qual a burguesia sempre tentou encobrir, Marx e Engels não desenvolveram uma análise mais aprofundada do Estado capitalista. É válido ressaltar que a teoria de Estado elaborada por Marx e Engels é considerada restrita, por ter sido desenvolvida em um contexto em que a esfera política também se caracterizou como tal¹⁰. Contudo, diante de um novo período histórico¹¹, em que a esfera pública se ampliava e já se observava maior concretização do Estado como instituição, Gramsci, a partir dos postulados de Marx, Engels e Lênin, desenvolveu uma visão mais elaborada sobre a sociedade e o Estado.

Segundo Coutinho (1996, p. 53, grifo do autor), foi essa esfera política restrita, que era própria dos Estados oligárquicos, tanto autoritários como liberais, que cedeu “[...] progressivamente lugar a uma nova esfera pública ‘ampliada’, caracterizada pelo crescente protagonismo de amplas organizações de massa”. É a partir da visão sobre esse novo contexto que Gramsci elabora sua teoria do Estado.

Os novos elementos aduzidos por Gramsci não eliminam o núcleo fundamental da teoria “restrita” de Marx, Engels e Lenin (ou seja, o caráter de classe e o momento

¹⁰ Marx e Engels não vivenciaram o crescimento dos grandes sindicatos, dos partidos políticos legais e de massa, ou seja, não presenciaram a trama sutil do privado. Sendo assim, não puderam captar plenamente a dimensão fundamental das relações de poder em uma sociedade capitalista, que é o que Gramsci denomina de *sociedade civil*, não caracterizada pela repressão, mas pela hegemonia (DEFILIPPO, 2012).

¹¹ Em meio à Revolução Russa de 1917 e prisão em 1926, Gramsci vivenciou um período histórico que foi desde o fracasso da revolução socialista nos países da Europa Ocidental, à derrota do proletariado e restauração do poder capitalista.

repressivo de todo poder de Estado), mas o repõem e transfiguram ao desenvolvê-lo através do acréscimo de novas determinações. Temos aqui, na reflexão gramsciana, um movimento que vai do abstrato ao concreto e que reproduz um movimento diacrônico ocorrido na própria realidade histórico-social (COUTINHO, 1996, p. 53, grifo do autor).

Conforme assevera Coutinho (2007, p. 90, grifo do autor), “o ponto específico onde parece residir o movimento de renovação dialética dos ‘clássicos’, na obra madura de Gramsci, é o terreno da teoria política”. Enquanto Marx, Engels e Lênin entendem que a concretização do Estado ocorre pelo caráter de classe, Gramsci, com base na teoria marxista, concentrou-se em outras determinações, significando que suas análises se voltaram para “[...] todas as esferas do ser social a partir do ângulo de sua relação com a política; são frequentes, nos Cadernos, referências ao fato de que ‘tudo é política’, seja a filosofia, a história, a cultura ou mesmo a práxis em geral” (COUTINHO, 2007, p. 89-90, grifo do autor).

Gramsci (1989) verifica que, mesmo que o Estado mantivesse seu caráter classista, ele não se resumiria apenas no comitê de negócios da burguesia, também incorporara, ainda que de forma limitada, algumas demandas das massas. Por outro lado, a violência e a coerção não eram mais suficientes para manter a ordem social. Era preciso organizar novas formas de estabelecer o consenso, e isso seria papel do Estado, ao formular e disseminar um conjunto de valores e normas políticas, sociais e culturais.

No decorrer de sua análise, Gramsci determina o Estado em dois sentidos (COUTINHO, 1996). O Estado em sentido estrito, aquele que se identifica como governo, que possui funções coercitivas e exerce a dominação de classe. Em sentido amplo, que pressupõe a direção intelectual e moral, a maneira como se realiza a hegemonia¹². Sendo assim, é necessário entender o Estado para além do aparelho governamental, mas como aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil, posto que “[...] a direção do desenvolvimento histórico pertence às forças privadas, à sociedade civil, que é também Estado, aliás o próprio Estado” (GRAMSCI, 1989, p. 148).

O Estado é força e consenso, e mesmo que esteja a serviço da classe dominante, ele não se mantém somente pela força e pela coerção legal, mas por uma dominação que acontece de maneira consensual e eficaz. Utilizando-se de uma forma sutil e vários meios e sistemas, em especial as entidades, que aparentemente estão fora da estrutura estatal coercitiva, se mantêm e se reproduz como instrumento de uma classe, construindo o consenso social. Portanto, “[...] deve-se notar que, na noção geral de Estado, entram elementos que também são comuns à noção

¹² Por hegemonia, Gramsci entende ser a direção intelectual, moral e ideológica dominante exercida por uma classe social sobre todas as outras, que ocorre por meio dos órgãos da sociedade civil e da sociedade política (COUTINHO, 1996).

de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção)” (GRAMSCI, 1989, p. 149).

Nas palavras de Coutinho (1996, p. 54), Gramsci define a sociedade política (o Estado restrito, coercitivo, ou simplesmente governo) como “[...] o conjunto de aparelhos por meio dos quais a classe dominante detém ou exerce o monopólio legal ou de fato da violência. Trata-se, portanto, dos aparelhos coercitivos do Estado, encarnados nos grupos burocrático-executivos ligados às forças armadas e policiais e à aplicação das leis”. Por sua vez, a sociedade civil é constituída por instituições responsáveis pela “[...] representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos, de ideologias, compreendendo o sistema escolar, os partidos políticos, as igrejas, as organizações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico” (COUTINHO, 1996, p. 54).

Essas duas esferas, além de formarem o Estado em sentido amplo, “servem para conservar ou transformar uma determinada formação econômico-social, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental no modo de produção capitalista” (COUTINHO, 1996, p. 54). É exatamente em meio à “sociedade civil”, que as “classes buscam exercer sua hegemonia, de forma a ganhar aliados para seus projetos através da direção e do consenso”, já na sociedade política “exerce sempre uma ditadura, ou mais precisamente, uma dominação fundada na coerção” (COUTINHO, 1996, p. 54).

É assim que Gramsci, com base no enfoque marxista, desenvolve sua teoria ampliada do Estado, articulando dialeticamente a sociedade política e sociedade civil, superando a concepção de Estado como uma entidade separada e superior do social. Assim, o define como “todo complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, mas procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais exerce sua dominação” (GRAMSCI, 2000, p. 244).

Gramsci (2000) concebe o Estado não apenas como representante exclusivo das classes dominantes, mas também como representante, ainda que de modo incompleto, dos interesses de outros segmentos sociais. Portanto, o concebe como um palco privilegiado de correlação de forças; ou seja, possibilidade de disputa, de luta pela transformação social. Dessa forma, a classe subalterna pode obter a hegemonia antes de ter o poder do Estado, em outras palavras, antes mesmo do processo revolucionário proposto por Marx e Engels.

Contudo, ela não possui condições de superar sua condição enquanto não for capaz de “sair da fase econômico-corporativa para elevar-se à fase da hegemonia político-intelectual na sociedade civil e tornar-se dominante na sociedade política” (GRAMSCI, 1977, p. 460). Isso

significa que, antes de tudo, é necessária a tomada da consciência crítica de sua existência e da realidade na qual está inserida. Consequentemente, isso servirá de base para sua ação política na perspectiva de transformação de sua realidade e construção de outra hegemonia.

Dessa forma, precisamos reter que o Estado está politicamente a favor da classe burguesa, mas, por questões de interesses de ordem político-social, não deixa transparecer seu verdadeiro aspecto, que no seu íntimo é classista. Também é imprescindível apreender que o pensamento crítico marxista reconhece a importância desse Estado classista como palco da luta de classes, explicitado de outra forma, como espaço de disputas relacionadas à sociabilidade que se deseja implantar.

É importante compreender as políticas públicas como expressão da materialização do atual projeto de sociedade, que podem ser apreendidas, ao mesmo tempo, como espaço de disputa hegemônica e contra-hegemônica, diante das estratégias adotadas para manter a sociabilidade capitalista. A seguir, discutimos alguns aspectos do caráter contraditório que o capitalismo expressa às questões sociais, por meio da intervenção do Estado com a adoção de políticas sociais.

2.2 POLÍTICAS SOCIAIS NO ESTADO CAPITALISTA

Para além de compreender a concepção de Estado, é de suma importância entender a sua relação com as políticas sociais que são implementadas em uma determinada sociedade e em determinado período histórico (HÖFLING, 2001). As políticas sociais são aqui entendidas como estratégia de conciliação da turbulência entre capital e trabalho, quando, de um lado, atendem às reivindicações da classe trabalhadora, e do outro, afirmam e reproduzem a ordem social capitalista. Nesse sentido, concordamos com Behring (2009, p. 19), quando sublinha que as políticas sociais “[...] são concessões/conquistas mais ou menos elásticas, a depender da correlação de forças na luta política entre os interesses das classes sociais e seus segmentos envolvidos na questão”.

Consentimos com Höfling (2001), quando aponta que as políticas sociais assumem diferentes aparências em diferentes sociedades e concepções distintas de Estado. Essa autora define como política social as “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). Sendo assim, no seu período de expansão, a margem de negociação é ampliada e, na sua recessão, essa margem se restringe. Por isso, refletir

sobre as políticas sociais requer a “[...] interação de um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 25), que marcam seu processo de formulação e implementação.

Consoante Behring e Boschetti (2011, p. 47), não podemos indicar, de maneira específica, um período de surgimento das primeiras iniciativas reconhecíveis de políticas sociais. Contudo, como processo social, podemos indicar que elas se “gestaram na confluência do movimento de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 47). Conforme essas autoras, a origem das políticas sociais está relacionada aos movimentos de massa socialdemocratas e à constituição do Estado-nação na Europa Ocidental do final do século XIX. Entretanto, sua generalização situa-se na transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, principalmente em sua fase tardia, após a Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido,

[...] a existência de políticas sociais, é um fenômeno associado à constituição da sociedade burguesa, ou seja, do específico modo capitalista de produzir e reproduzir-se. Evidentemente que não desde os seus primórdios, mas quando se tem um reconhecimento da questão social inerente às relações sociais nesse modo de produção, vis à vis ao momento em que os trabalhadores assumem um papel político e até revolucionário (BEHRING, 2007, p. 1).

Diante de sua origem ligada intrinsecamente ao desenvolvimento do capitalismo, as políticas sociais surgem, com base nas palavras de Montañó (2007, p. 39), como “[...] instrumentos de legitimação e consolidação hegemônica que, contraditoriamente, são permeadas por conquistas da classe trabalhadora”. Portanto, são a expressão dessa contradição e estratégias de intervenção estatal, “funcionais ao então projeto hegemônico do capital (produtivo), embora tensa e contraditoriamente representem conquistas das classes trabalhadoras e subalternas” (MONTAÑO, 2006, p. 142). Todavia, não significa que, na essência das questões sociais, a acumulação capitalista seja alterada nesse processo.

Segundo Netto (1992), a política social opera, de maneira sistemática, estratégias para administrar as sequelas da questão social. Nesse processo, há articulação das funções políticas e econômicas de maneira a vincular demandas de categorias da sociedade, buscando um acordo social que possibilite a reprodução da ordem. Essa ação do Estado denota a maturidade e a consolidação da sociedade burguesa. Portanto, “as políticas sociais podem ser entendidas como respostas do Estado burguês do período monopolista a demandas postas no movimento social por classes (ou estratos de classes) vulnerabilizados pela questão social” (NETTO, 2003, p.15). No entanto, tais políticas não são pensadas e implementadas espontaneamente pelo Estado

somente porque há necessidade delas. O Estado precisa ser motivado, ou seja, as políticas precisam ser requeridas pelos tais protagonistas histórico-sociais. Assim sendo,

No domínio da saúde, da habitação, da educação, da renda, do emprego etc., o foco das políticas sociais recai sempre sobre uma expressão ou expressões da chamada “questão social”. O Estado apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer, sobre ele, uma pressão organizada. Não basta que haja expressões da “questão social” para que haja política social; é preciso que aqueles afetados pelas suas expressões sejam capazes de mobilização e de organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social (NETTO, 2003, p. 15, grifos do autor).

Destacamos, no entanto, que nem sempre o Estado espera o surgimento de pressões sociais reivindicatórias para implementar políticas sociais. Algumas vezes, principalmente a partir dos anos 30 do século XX há, por parte do Estado, uma antecipação estratégica da aplicação de políticas sociais para evitar maiores mobilizações organizadas e para neutralizar qualquer conteúdo transformador que determinadas demandas sociais possam ter (NETTO, 2003).

Dessa forma, podemos mencionar, conforme os escritos de Faleiros (2000, p. 8), que são ações que resultam “ora como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão”. Em resumo, as políticas sociais são formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001), que se constituem em estratégia essencial de enfrentamento das manifestações da questão social na sociedade capitalista.

Diretamente ligada à acumulação capitalista, podemos indicar que não há política social desvinculada das lutas sociais. Diante dessas mobilizações, o Estado assume algumas das reivindicações ao longo de sua existência histórica, mas as aceita, se for conveniente para a classe dirigente. Sobre esse aspecto, Behring e Boschetti (2011) relatam que, na segunda metade do século XIX, período que está relacionado às origens das primeiras iniciativas sociais por parte do Estado,

[...] a força de trabalho reagia à exploração extenuante, fundada na mais-valia absoluta, com a extensão do tempo de trabalho, e também a exploração do trabalho de crianças, mulheres e idosos[...]. Portanto, com o monopólio da força, em meio a e embebido da luta de classes, atua o Estado, sob a direção do capital, mas com relativa autonomia, ainda que nesse período esta fosse muito reduzida, o que levou Marx e Engels a caracterizarem o Estado como comitê de classe da burguesia, no seu *Manifesto do Partido Comunista* (1998). O Estado, então, reprimia duramente os trabalhadores, de um lado, e iniciava as regulamentações das relações de produção, por meio da legislação fabril, de outro. A luta em torno da jornada de trabalho e as respostas das classes e do Estado, são, portanto, as primeiras expressões contundentes

da questão social, já repleta naquele momento de ricas e múltiplas determinações (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 54-55, grifo dos autores).

Essas autoras sublinham que aquele momento se caracterizava como o nascedouro do movimento das classes sociais, ao mesmo tempo em que o liberalismo econômico ganhava espaço. Também é nesse contexto que os movimentos pela questão social ganham mais expressividade, por meio da intensificação da luta de classes que culminou da reação à exploração e superexploração, característica do capitalismo intensificada pelos monopólios, exigindo, dentre outras reivindicações, a redução da jornada de trabalho.

Essa guerra civil prolongada permaneceu ainda mais forte em fins do século XIX e na passagem para o chamado breve século XX (Hobsbawn, 1995), pressionando pela ampliação dos direitos, apesar das resistências burguesas sustentadas pelo mais arraigado liberalismo, o que condicionou as possibilidades de expansão das políticas sociais – que viabilizaram o acesso aos direitos – pelo menos até a década de 1930 (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 56).

Pode-se evidenciar que a intervenção enfraquecida do Estado na garantia de direitos sociais sob o capitalismo foi defendida pelos liberais¹³. Para estes, o Estado não deveria regular as relações de trabalho, e tampouco se preocupar com as necessidades sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2011), mas apenas executar ações reguladoras e necessárias para a afirmação do sistema de produção capitalista. Isso porque, conforme corrobora Behring (2009, p. 304, grifos do autor),

Os indivíduos, nessa perspectiva, são conduzidos por uma mão invisível – o mercado – a promover um fim que não fazia parte de sua intenção inicial. A ‘loucura das leis humanas’ não pode interferir nas leis naturais da economia, donde o Estado deve apenas fornecer a base legal, para que o mercado livre possa maximizar os ‘benefícios aos homens’. Trata-se, portanto, de um Estado mínimo, sob forte controle dos indivíduos que compõem a sociedade civil.

Contudo, nas primeiras décadas do século XX, em razão de a classe trabalhadora não atingir níveis de salários justos e diante de seu baixo poder aquisitivo, sua capacidade de consumo manteve-se reduzida. Concomitante a isso, a produção industrial crescia e se acumulava, culminando em um mercado saturado e sem consumidores. Nesse período iniciou o enfraquecimento das bases materiais e subjetivas de sustentação dos argumentos liberais, como resultado de alguns processos político-econômicos, obrigando a burguesia a “entregar os anéis para não perder os dedos” (BEHRING, 2007, p. 7); diga-se, a reconhecer direitos de cidadania política e social para o movimento operário.

¹³ Dentre os liberais mais influentes, podemos indicar o responsável pelas ideias mais remotas do pensamento liberal, o filósofo inglês John Locke; assim como Adam Smith, filósofo e economista inglês que propôs o liberalismo econômico; seguido por Friedrich Hayek, percussor da versão revista da doutrina liberal no século XX, o neoliberalismo.

A partir de então, com a instauração da crise capitalista de 1929, as elites político-econômicas passaram a aceitar os limites do mercado, “deixando-se à mercê dos seus movimentos tomados como naturais” (BEHRING, 2009, p. 306), passando a discutir a conveniência das ideias liberais e a perceber a impossibilidade de neutralizar as lutas classistas por meio de processos coercitivos. Naquele cenário de crise capitalista se fazia necessária a intervenção estatal na economia, com o principal dever de equilibrar os processos e evitar crises mais devastadoras.

Destarte, entra em cena o keynesianismo-fordismo, que predominou após a Segunda Guerra Mundial até o início dos anos de 1970. O ideário keynesiano baseia-se no mercado, mas com ampla interferência do Estado, que deve regular a economia de modo a assegurar o pleno emprego, a criação de serviços sociais para atender casos de extrema necessidade e minimizar a pobreza. É sobre esse novo contexto que Höfling (2001, p. 33) explica que,

No desenvolvimento do processo de acumulação capitalista – e nas crises do capitalismo – as formas de utilização tradicionais da força de trabalho se deterioram, são até mesmo destruídas, escapando à competência dos próprios indivíduos a decisão quanto à sua utilização. Relacionado a isto, funções tradicionalmente não sujeitas ao controle estatal e circunscritas às esferas privadas da sociedade – inclusive a educação – passam a ser desempenhadas pelo Estado.

Todavia, esse modelo começou a declinar com o novo esgotamento do capitalismo no início de 1970. Houve um descontentamento em relação ao papel que o Estado assumia. As elites político-econômicas começaram a questionar e a responsabilizar pela crise a atuação agigantada do Estado mediador civilizador (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Essa culpa recaía especialmente pela atuação naqueles setores que não revertiam diretamente em favor de seus interesses, dentre os quais se enquadravam as políticas sociais.

Frigotto (2010) nos alerta para a importância de demarcar que, o que entrou em crise nos anos 1970, configura-se em mecanismo de solução da crise dos anos 1930; ou seja, as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. Portanto, não se trata de uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural.

A crise não é, portanto, como explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2010, p. 66).

O novo período de depressão do capitalismo, “[...] na verdade, foi uma crise clássica de superprodução” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.116). Isso porque a exploração da força de

trabalho não é suficiente para o capital. É necessário que o ciclo se complete com a venda de mercadorias que contém o trabalho não pago. Nessa direção, Frigotto (2010) destaca que, historicamente, a crise capitalista sempre é uma crise de superprodução de mercadorias que não encontram realização no mercado.

Concernente à atuação do Estado, se as respostas dadas às demandas da classe operária no final do século XIX, que se resumiam em repressão e transformação de poucas reivindicações em lei e proviam ínfimas melhorias nas condições de vida dos trabalhadores, não atingiram a essência do problema, tampouco tais respostas mudariam com as reformas sociais do período do pós-Segunda Guerra. Consequentemente, ressaltam Behring e Boschetti (2011, p. 63), não existiu

[...] a polarização irreconciliável entre Estado liberal e Estado social, ou, de outro modo, não houve ruptura radical entre o Estado liberal predominante no século XIX e o Estado social capitalista do século XX. Houve, sim, uma mudança profunda na perspectiva do Estado, que abrandou seus princípios liberais e incorporou orientações social-democratas num novo contexto socioeconômico e da luta de classes, assumindo um caráter mais social, com investimento em políticas sociais (Pisón, 1998). Não se trata, então, de estabelecer uma linha evolutiva linear entre o Estado liberal e o Estado social, mas sim de chamar a atenção para o fato de que ambos têm um ponto em comum: o reconhecimento de direitos sem colocar em xeque os fundamentos do capitalismo.

Cabe destacar que esse modelo de Estado intervencionista assumiu duas formas: o Estado de Bem-Estar Social, implementado nos países que já possuíam um processo de industrialização avançado, os chamados países desenvolvidos da Europa e nos Estados Unidos; e o desenvolvimentismo, que se instalou nos países que passavam pelo processo de industrialização, com o objetivo de buscar meios para consolidar o desenvolvimento, como no caso do Brasil. Assim,

Nos países pobres periféricos não existe o Welfare State nem um pleno keynesianismo em política. Devido à profunda desigualdade de classes, as políticas sociais não são de acesso universal, decorrentes do fato da residência no país ou da cidadania. São políticas “categorais”, isto é, que tem como alvo certas categorias específicas da população, como trabalhadores (seguros), crianças (alimentos, vacinas) desnutridas (distribuição de leite), certos tipos de doentes (hansenianos, por exemplo), através de programas criados a cada gestão governamental, segundo critérios clientelísticos e burocráticos (FALEIROS, 1991, p. 28, grifo do autor).

Ainda mundialmente falando, concordamos com Behring e Boschetti (2011), quando apontam que se o keynesianismo resultou em algumas reformas minimamente democráticas, que incluíram os direitos sociais, viabilizados pelas políticas sociais, e posteriormente, o cenário que se tem é contrarreformista e caracterizado pela desestruturação das conquistas do período anterior, principalmente dos direitos sociais.

Os anos 1980 foram marcados por uma revolução tecnológica e organizacional na produção, tratada na literatura disponível como reestruturação produtiva [...], cuja característica central é a geração de um desemprego crônico e estrutural. Esse desemprego implicou uma atitude defensiva e ainda mais corporativa dos trabalhadores formais e um intenso processo de desorganização política da resistência operária e popular, quebrando a espinha dorsal dos trabalhadores que segundo a assertiva neoliberal, estavam com excesso de poder e privilégios, na forma dos direitos sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 125).

No Brasil, o surgimento das políticas sociais ocorreu em um período histórico distinto. Tal fato está relacionado às particularidades da formação sócio-histórica do Brasil, dentre as quais destacamos o modo de colonização que se voltou para a acumulação do capital nos países de capitalismo central. Nesse processo, o contexto brasileiro firmou-se numa relação de subordinação e dependência em relação ao mercado mundial.

Behring e Boschetti (2011), ao analisarem o contexto brasileiro, orientam-se pelas ideias de Caio Prado Junior (1991), enfatizando o sentido que o autor atribui à colonização no Brasil. Tal processo ocorreu entre os séculos XVI e XIX, com o objetivo de servir à acumulação originária de capitais nos países centrais, e trouxe reflexos que se expressam tanto nos períodos imperiais quanto na própria república brasileira. Frisamos, apesar dessas relações de subordinação terem sofrido algumas modificações ao longo da história, que o Brasil ainda se mantém condicionado e dependente do mercado mundial. Então, a acumulação originária e o colonialismo podem ser compreendidos como momentos de um sentido geral da formação social brasileira. Esta é caracterizada como sociedade e economia que se “organizaram para fora e vivem ao sabor de interesses de mercados longínquos” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 72-73).

No Brasil, o capitalismo ganhou impulso com a criação do Estado nacional. Eis a importância da Independência, em 1822, bem como a ruptura com a homogeneidade da aristocracia agrária, ao lado do surgimento de novos agentes econômicos, sob a pressão da divisão do trabalho na direção da construção de uma nova sociedade nacional. Essa nova sociedade agregava elementos que rompiam com o passado. Contudo, ao mesmo tempo, incorporava elementos conservadores, a fim de manter a ordem social sem condições materiais e morais para conceber uma verdadeira autonomia, tão essencial para a construção social brasileira. Então, podemos considerar que esse processo foi marcado pelo desinteresse das elites econômico-políticas para com a defesa dos direitos dos cidadãos. Essa é uma marca permanente da nossa formação social e um fato relevante para pensar a configuração da política social brasileira.

Diante de tais reflexões, Behring e Boschetti (2011) reafirmam que, no Brasil, as políticas sociais não acompanham o mesmo tempo histórico dos países de capitalismo central,

e mencionam que, no século XIX, não existiu, no nosso país, assim como já havia nos países de natureza capitalista, uma radicalização das lutas operárias. Nem havia uma constituição de classe para si, com partidos e organizações fortes. Foi somente na primeira década do século XX, com o início das lutas dos trabalhadores e as primeiras regulamentações do mundo do trabalho que a questão social passou a ser uma pauta política. Consequentemente, têm-se os indícios de aparecimento das políticas sociais.

Por um lado, os direitos sociais, sobretudo trabalhistas e previdenciários, são pauta de reivindicações dos movimentos e manifestações da classe trabalhadora. Por outro, representam a busca da legitimidade das classes dominantes em ambiente de restrição de direitos políticos e civis – como demonstra a expansão das políticas sociais no Brasil nos períodos de ditadura (1937-1945 e 1964-1984), que as instituem como tutela e favor: nada mais simbólico que a figura de Vargas como “pai dos pobres”, nos anos de 1930 (BEHRING; BOSCHETT, 2011, p. 79, grifo dos autores).

Os anos entre 1930 e 1943 podem ser considerados iniciais da política social brasileira. Diante dos acontecimentos no contexto internacional, sobretudo a crise econômica de 1929, no Brasil, o efeito recaiu nas mudanças das relações sociais com influências de características capitalistas. A ditadura do Estado Novo, com a era de Vargas, configurou um período que pode ser considerado o nascedouro das políticas sociais no país, ainda que através de uma sequência lenta de expansão dos direitos.

[...] em relação ao trabalho, o Brasil seguiu a referência de cobertura de riscos ocorrida nos países desenvolvidos [...] que parte da regulação dos acidentes de trabalho, passa pelas aposentadorias e pensões e segue com auxílios-doença, maternidade, família e seguro-desemprego. Em 1930, foi criado o Ministério do Trabalho e, em 1932, a Carteira de Trabalho, a qual passa a ser o documento da cidadania no Brasil: eram portadores de alguns direitos aqueles que dispunham de emprego registrado em carteira (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 106).

Essa é uma das principais características do desenvolvimento do Estado Social brasileiro: se desenvolvia de maneira corporativista e fragmentada, longe da universalização de inspiração beveridgiana¹⁴. Os anos de 1930 são considerados o marco da implantação de ações do Estado na construção da proteção social. É um período em que o Estado Vargasista, tutelador e paternalista, busca assegurar, por meio da legislação, a proteção social aos trabalhadores formalmente inseridos no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, procura descaracterizar a capacidade de mobilização e de atuação das classes subalternas (PAIVA, 2009).

¹⁴ Formulado na Inglaterra, é o Plano Beveridge, que propõe a instituição do *Welfare State*. No sistema beveridgiano, os direitos são de caráter universal, destinados a todos os cidadãos incondicionalmente, ou submetidos a condições de recursos, mas garantindo os mínimos sociais a todos. Nesse Plano, o financiamento provém dos impostos fiscais, e a gestão é pública, estatal. Os princípios desse sistema são a unificação institucional e a uniformização dos benefícios (BOSCHETTI, 2009).

Esse período de inicialização da política social brasileira teve seu desenlace com a Constituição de 1937, que após muitas lutas, veio confirmar a necessidade de reconhecimento das categorias de trabalhadores por parte do Estado. Também com a promulgação, em 1943, da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), “[...] que sela o modelo corporativista e fragmentado dos reconhecimentos do direito no Brasil, o que Santos (1987) caracterizou como *cidadania regulada*” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 108, grifos nossos). Já o cenário a partir dos anos 1960 deu prioridade à centralidade econômica pautada pela industrialização. A relação entre política social e a promessa de garantir a condição de bem-estar social inspirou a ação política daquela época (VASCONCELOS, 2012).

Portanto, é possível compreender que o Brasil acompanha as tendências internacionais de incremento da intervenção Estatal diante das expressões da questão social, mas com características bastante particulares. Contudo, da mesma forma que ocorre no contexto internacional, são políticas voltadas para atender os interesses da burguesia. Nesse processo há um “jogo de interesses” em que ambas as classes são “atendidas”; contudo, assevera Faleiros (1991, p. 63), devemos considerar que esse atendimento se efetiva em “medidas” diferentes e desiguais.

Por conseguinte, cumpre-nos a compreensão de que, tanto no exterior quanto no Brasil, esse processo acontece em uma relação em que o capitalismo precisa do trabalhador com condições para ter sua força de trabalho explorada. Ao mesmo tempo, o trabalhador precisa ter suas necessidades primárias minimamente atendidas para que tenha condições de vender sua força de trabalho. Para isso, a burguesia se utiliza do Estado que, através de sua ação, evidencia sua função histórica: mediar os conflitos e garantir a aparente e contraditória harmonia para a manutenção e reprodução do sistema econômico capitalista.

Outrossim, destacamos que, se o contexto sócio-histórico apresentado caracteriza-se pela expansão lenta das políticas sociais, no período seguinte temos o golpe de 1964, que instaurou a ditadura com 20 anos de duração. Logo, impulsionou um novo momento de modernização conservadora no Brasil, dando lugar às teses neoliberais que, “[...] absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e se resumem na conhecida expressão ‘menos Estado e mais mercado’ sua concepção de Estado e de governo” (HÖFLING, 2001, p. 4, grifo da autora). Sucessivamente, a tendência neoliberal trouxe consequências drásticas para as políticas sociais, estendendo-se até a atualidade, dentre as quais tratamos a seguir, especificamente, das políticas públicas para a Educação.

2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PENSAMENTO NEOLIBERAL

Entender as questões educacionais no contexto neoliberal exige a apreensão de aspectos relacionados a este modelo de pensamento, bem como a compreensão de suas estratégias para, finalmente, perceber a lógica que orienta a tomada de decisões políticas referente à educação. Inicialmente, para compreender o neoliberalismo, é preciso entendê-lo como um *movimento político econômico heterogêneo*. Ele se consolidou nos países de capitalismo centrais em meados da década de 1970, e tem como proposta econômica “o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, as propostas de economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades” (BIANCHETTI, 2001, p. 21).

Diante da crise econômica vivenciada por países de capitalismo central, a partir dos anos 1970, as propostas e recomendações neoliberais ganharam concretude em prol da realização de um novo ajuste estrutural, uma nova resposta à estagnação do capital. Surgiram como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção estatal. Consoante Bianchetti (2001, p. 24), trata-se de uma reação a “[...] crise teórica do pensamento econômico keynesiano (fundamento do modelo econômico-político anterior), que foi incapaz de interpretar a crise do capitalismo e de propor soluções”.

Esse conjunto de recomendações neoliberais se estenderia significativamente ao campo das políticas sociais, consideradas pelos pressupostos neoliberais responsáveis por parcela significativa das constantes crises do capital. Nas palavras de Höfling (2001, p. 33, grifo da autora),

As teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” sua concepção de Estado e de governo. Voltadas fundamentalmente para a crítica às teses de Keynes (1883-1946), que inspiraram o Estado de Bem-Estar Social, defendem enfaticamente as liberdades individuais, criticam a intervenção estatal e elogiam as virtudes reguladoras do mercado. Estas ideias ganharam força e visibilidade com a grande crise do capitalismo na década de 1970, apresentadas como possíveis saídas para a mesma.

O declínio do keynesianismo é um processo que ganhou mais força a partir do momento em que, nas sociedades de capitalismo central, se manifestou o fenômeno conhecido como estagflação (estancamento econômico com inflação). Esse fenômeno veio romper com a lógica keynesiana de que a ação reguladora do Estado tinha por objetivo impedir as crises cíclicas do capitalismo.

A partir disso, e como resultado da falta de propostas, cobram novamente vigência as teorias que sustentam a ideia contrária sobre participação do Estado na economia. Para os neoliberais, o triunfo de seus postulados resulta da evolução nas ideias liberais que

retomam sua vigência do fracasso socialista, de modelo de Estado Keynesiano e das contradições que gerou o Estado Benfeitor (BIANCHETTI, 2001, p. 25).

Dessas proposições, podemos indicar que o capitalismo é um sistema que lida com suas crises cíclicas e estruturais que são derivadas da sua própria constituição histórica. Tal processo ocorre de forma que aquilo que, em um determinado momento se constitui como solução (a exemplo, o Estado Benfeitor) para uma determinada crise (a de 1930, por exemplo), acaba por gerar o seu contrário, ou seja, uma nova crise econômica (de 1970). É diante do novo cenário de crise que surgem as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva como medidas precisas para seu enfrentamento. Os neoliberais começaram a argumentar que o igualitarismo promovido pelo Estado de Bem-Estar Social destruía a liberdade individual e a livre concorrência. Começaram a sustentar suas ideias na lógica do mercado, em detrimento da ação do Estado no campo social.

O conceito de mercado configura-se como eixo estruturante das relações sociais e econômicas para o neoliberalismo. O mercado é a força que move a organização da sociedade. Destacamos que essa ideia é um dos princípios básicos do pensamento clássico do liberalismo, segundo o qual as relações econômicas de mercado são a única forma de distribuição de bens, que mantém o equilíbrio entre a demanda crescente e uma oferta limitada pelas possibilidades da própria natureza (BIANCHETTI, 2001).

Então, o Estado passa ter seu papel minimizado, mas o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais, dentre as quais se insere a educação. Para o capital, o Estado é máximo, posto que, além de ser necessário para regular suas atividades, também precisa propiciar um bom clima de negócios. Como mínimo, é preciso que cumpra o papel de agente regulador e controlador e, ainda, contribua para manter a desigualdade social por meio de privilégios voltados à elite e do atendimento assistencialista às massas (PERONI, 2003).

Somado à lógica do mercado como estruturadora das relações sociais e políticas, o ponto de vista neoliberal é marcadamente calculista, ao passo que ressalta a motivação dos comportamentos humanos “[...] na busca permanente da utilidade individual. Nessa lógica a tendência natural do homem é a busca de sua própria felicidade e essa busca atomizada conduz a um equilíbrio dentro da sociedade e um aumento do bem-estar de todos” (BIANCHETTI, 2001, p. 28). Torna-se evidente o lugar de destaque ocupado pelo individualismo em prol da hegemonia capitalista. Portanto, no que tange as questões sociais e a construção de políticas públicas, o coletivo não pode imperar.

Concomitante a esse modelo social, surgem novos poderes econômicos que representam os interesses dos bancos internacionais. Diante do novo capitalismo financeiro, temos uma nova

ordem internacional capitalista, que passa a controlar o fluxo de capitais e estabelecer as condições em que esse capital se distribui. Sobre isso, Bianchetti (2001) ressalta que esses desenvolvimentos macroeconômicos elaborados desde a ortodoxia neoliberal se transformaram em programas concretos, implementados tanto nos países centrais, que possuem políticas de bem-estar social consolidadas; quanto nos países de capitalismo periféricos, que não desenvolveram políticas de matriz keynesiana, como no caso do Brasil.

Sendo assim, os donos do capital avançavam para impor políticas neoliberais e, com isso, consolidar um novo projeto de acumulação e dominação política com formas e efeitos que se diferem de maneira substancial, dadas as desiguais condições entre as sociedades, em função de suas características estruturais (BIANCHETTI, 2001). Nesse processo, os governos de vários países precisaram se ajustar às políticas neoliberais, bem como se adaptar às novas necessidades de acumulação. Da mesma forma, nos países de capitalismo periférico, esse processo aconteceu concomitantemente à redução do papel do Estado, diminuindo os investimentos sociais e retirando os direitos dos trabalhadores que foram conquistados ao longo de décadas.

As burguesias imperialistas, além de imporem políticas de supressão dos direitos sociais em seus países, também ordenam a implantação da política de desenvolvimento do capitalismo nos países da periferia, de forma absolutamente controlada. Como resultados, as instituições políticas e econômicas internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) passaram, então, a assumir papel fundamental como instrumento de tutela dos países centrais sobre os governos dos países periféricos, definindo como esses países se ajustariam à globalização do capital e ao neoliberalismo.

No contexto da América Latina, a imposição das políticas neoliberais seguiu o modelo criado pelos Estados Unidos, BM, FMI. Esse processo ocorreu através do que foi denominado *Consenso de Washington*¹⁵, realizado em 1989, que resultou na elaboração de diretrizes para a atuação dos governos latino-americanos após o diagnóstico da necessidade de proceder reformas econômicas para *desenvolver* esses países. Destacamos que o *Consenso de Washington* não se limitou somente à economia. Suas diretrizes incidiram diretamente no

¹⁵ A expressão *Consenso de Washington* surgiu em 1990 para se referir a um conjunto de medidas formuladas por instituições financeiras, de caráter neoliberal, destinadas a promover uma política de ajuste na América Latina. Tais medidas foram pensadas para serem implementadas nos países latino-americanos objetivando estabilizar a economia global (GENTILLI, 1998).

campo das políticas educacionais por meio de políticas que promoveram reformas que, posteriormente, foram legitimadas pelos governos.

Frigotto e Ciavatta (2003, p.105-106) destacam que, a partir de então, o conjunto de pressupostos assumidos e partilhados pelo projeto econômico-social dos governos brasileiros desde a 1990

[...] é extraído da cartilha neoliberal do Consenso de Washington e pode ser resumido nos seguintes: primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda ideia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustarmos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial.

Esses ajustes surgiram, no Brasil, no início da década de 1990, no governo Fernando Collor de Melo, deixando como marca um acirrado processo de privatização, um leque de desregulamentações, um forte processo de reestruturação, um vasto movimento de financeirização, e um desmensurado ritmo de precarização social (ANTUNES, 2005). Da mesma forma, as políticas públicas para educação brasileira, desenvolvidas a partir dessa década, buscaram, de maneira geral, ratificar os interesses das “classes dominantes de estabelecer consensos pelo alto, cooptando intelectuais e lideranças vinculadas às classes populares para manter e reproduzir uma das sociedades capitalistas mais desiguais do mundo” (FRIGOTTO, 2005, p. 221-222). Frisamos, que essas interferências tornaram-se mais intensas devido à “[...] recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 34).

No contexto da reforma educacional, dentre os principais indicadores que apontam a intencionalidade e implementação dessas mudanças, podemos indicar: a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996a); as ações do Ministério da Educação que tomam por objeto as mudanças curriculares e a organização geral da escola, tal como a Avaliação da Educação Básica; os Planos Nacionais de Educação; as políticas de financiamento, tais como a criação do FUNDEF e FUNDEB, dentre outros. No âmbito do governo Collor, o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) apontava a direção que a reforma do Estado e da economia deveriam tomar.

Conjugadas a elas estariam as mudanças na educação, delineadas no PBQP como um subprograma que estabelecia a necessidade de formulação de uma política educacional que tivesse como eixo a “educação para a competitividade”. O documento em pauta incorpora muitas das orientações que vinham sendo debatidas desde o início dos anos de 1990 pela UNESCO e pelo Banco Mundial. Dentre as

similaridades vale ressaltar o indicativo de aproximação entre o ensino médio e o setor produtivo, bem como a implementação do sistema de avaliação (SILVA; ABREU, 2008, p. 528, grifo dos autores).

Essas prescrições se configuram como um dos fundamentos legais da implantação, por exemplo, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (SILVA; ABREU, 2008). Esse exame teria como finalidade permitir aos sistemas de ensino básico, por meio dos resultados das avaliações, bem como dos indicadores de desempenho, a avaliação dos seus processos. Verificadas as debilidades do ensino, o passo seguinte seria planejar a *melhoria* do processo educativo. Da mesma forma, deveriam permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais (BRASIL, 1998). Contudo, devemos compreender que o SAEB “[...] relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 110).

Os organismos internacionais fazem recomendações que enfatizam as avaliações em larga escala no território nacional, incidindo na consolidação delas, por meio das políticas educacionais, enquanto estratégia assumida como medida padrão da qualidade na educação. Os pressupostos economicistas e tecnicistas no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização educacional, “concorreram para que, no início dos anos 80, fossem iniciadas, pelo Estado, as experiências de avaliação em larga escala e, ao final da década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional” (COELHO, 2008, p. 232). Entretanto, a emergência da avaliação como questão de interesse para a Educação Básica brasileira e a estratégia de regulação educacional utilizada pelo Estado central foram gestadas sob o seguinte interesse:

[...] essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional (FREITAS, 2005, p. 7, grifos do autor).

Subserviente ao neoliberalismo, Fernando Henrique Cardoso (FHC) deu continuidade à subordinação das políticas sociais aos ditames dos organismos internacionais. Antunes (2005, p. 1) destaca que, “se o governo Collor iniciou o neoliberalismo no Brasil de modo aventureiro foi, entretanto, com FHC que a década do social liberalismo ganhou impulso”. Tratava-se de

outra racionalidade, mas dentro do mesmo ideário, desenhado pelo *Consenso de Washington*. Esse governo promoveu uma ampla reforma do Estado como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do país, que seria necessária para tornar o Brasil competitivo no mercado internacional.

Conforme apontam Frigotto e Ciavatta (2003), tratou-se de um governo que conduziu as diferentes políticas de maneira associada e subordinada aos organismos internacionais, aos gestores da mundialização do capital, dentro dos pressupostos neoliberais, que têm como núcleo central a ideia do livre mercado e da inalterabilidade de suas leis. Para esses autores,

A burguesia brasileira encontra na figura de Fernando Henrique Cardoso a liderança capaz de construir seu projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des) ordem da mundialização do capital. Com efeito, como analisa Francisco de Oliveira (1996 e 2001), a burguesia brasileira, pela primeira vez, busca um projeto de longo prazo, já que até o presente, nossa história é uma sucessão de ditaduras e golpes institucionais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

Em FHC, a ideologia neoliberal atingiu seu auge com o processo de privatização acelerada, a desregulamentação do Estado e sua diminuição da intervenção na economia (ANTUNES, 2005). Esse ajuste elaborado pelo governo se traduz por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia, e privatização.

A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado. A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Na esteira desses autores, o ponto principal da privatização não se resumia apenas na venda de algumas empresas. Consistia, também, no processo de o Estado se desfazer do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte, etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. Então, o mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos.

Frigotto e Ciavatta (2003) ainda destacam que, no contexto da educação, verifica-se que a estratégia do Governo FHC, de subordinar as reformas educativas no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social, fica clara já pela repulsa ao projeto da LDB 9.394/1996. Construída a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais congregadas no *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, a proposta da Lei 9.394/96

elaborada pelos educadores não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste, motivo pelo qual aqueles tiveram suas ideias repulsadas.

Foi por isso, também, que o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110).

Finalizado o longo processo de tramitação, a Lei 9.394/1996 aprovada pelo Congresso resultou da iniciativa egoísta do senador Darcy Ribeiro e representou, nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 110), ao citarem Florestan Fernandes (1991), em “[...] uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de Lei 9.394/1996, o que este necessitava”. Então, coerente ao projeto de ajuste econômico-social, destaca Saviani (1997, p. 200), a Lei aprovada foi minimalista e, portanto, de acordo com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo”.

O inciso I do artigo 9º da Lei 9.394/1996 incumbiu a União da tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1996a). No parágrafo 1º do artigo 87, por sua vez, a referida lei determinou que a União, no prazo de um ano a partir da sua publicação, deveria encaminhar, ao Congresso Nacional, o PNE, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (BRASIL, 1996a). Consequentemente, assim como a Lei 9.394/1996, da mesma forma, o PNE, na forma da Lei nº 10.172 /2001 (BRASIL, 2001), é uma resposta autocrática do Governo FHC ao Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira¹⁶, que foi construído sob a liderança do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, que também coordenou a elaboração do projeto da Lei 9.394/1996.

Mesmo sendo apresentado com antecedência e discutido primeiro pelo Congresso Nacional, por conta do direito de precedência entendido como um benefício e, portanto, discutido primeiro pelo Congresso Nacional, na análise da matéria, o Congresso “decidiu por apresentar um substitutivo próprio, pautado no projeto do governo. Inverteu-se, por esse expediente, a prioridade que se transferiu à proposta governamental” (SAVIANI, 2008b, p. 270).

¹⁶ A proposta da sociedade brasileira foi elaborada coletivamente por entidades educacionais, profissionais da educação e estudantes durante os dois *Congressos Nacionais de Educação* (CONED I e II) realizados em Belo Horizonte nos anos de 1996 e 1997.

Consequentemente, antes de sancionar o PNE, FHC vetou nove metas relacionadas ao aumento de recursos e investimentos para a educação, ciência e tecnologia. Tal ação comprometeu significativamente o êxito do PNE, porque assegurar os recursos financeiros se constitui “como a condição prévia e necessária de viabilidade de todas as demais metas do Plano” (SAVIANI, 2008b, p. 318). Em outras palavras, sem que os “recursos sejam assegurados, o Plano todo não passará de uma carta de intenções” (SAVIANI, 2008b, p. 318). Evidencia-se, pelos vetos direcionados às metas referentes aos recursos destinados à educação, que a lógica orientadora da atitude de FHC foi a da “racionalidade financeira”, alinhada ao ideário neoliberal de minimização do Estado (SAVIANI, 2008b, p. 320). Em resumo,

O Presidente FHC “veta o que faria do PNE um plano” e comunica os vetos ao Parlamento (Mensagem nº 9 de 9/1/2001) informando que “quem orientou a imposição dos vetos ao PNE foi a área econômica do governo[...]”, o que significa, de modo especial, “as razões da política ditada pelo FMI” (Valente, 2001, p. 37). A retração do Estado e a privatização dos serviços, ao contrário do discurso oficial e publicitário[...], privatizaram e elitizaram os serviços, transferiram o clientelismo populista para o clientelismo junto às organizações da sociedade civil e introduziram o voluntariado como uma questão de “cidadania” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 113).

Outrossim, Luís Inácio Lula da Silva (2003/2006 – 2007/2010) “[...] não mobilizou a base parlamentar governista para a derrubada” dos vetos ao PNE no âmbito do Congresso Nacional, “como pregava publicamente antes de se eleger” (BRANDÃO, 2006, p. 22). Sobre o que previa a Lei, em seu artigo 3º, indicava que o processo de implantação e execução do PNE seria avaliado periodicamente, com a primeira avaliação devendo ocorrer no quarto ano de vigência, ou seja, em 2004, a fim de corrigir as deficiências e distorções. “Em 2004 estávamos em plena vigência do primeiro mandato de Lula, mas nada foi feito para dar cumprimento a esse dispositivo legal” (SAVIANI, 2007a, p. 1241).

Dessa forma, consentimos com Frigotto e Ciavatta (2003), quando destacam que, portanto, essas políticas visam a atenuar os efeitos da expropriação econômica e cultural que atingem as classes assalariadas, os marginalizados, em diversos níveis, dos benefícios sociais propiciados pelo desenvolvimento das forças produtivas. “São políticas pobres para os pobres” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 113).

Quando analisamos os governos pós-Lula, inicialmente o de Dilma Rousseff (2011-2016), percebemos que a presidenta buscou sustentar os principais programas implementados no governo anterior, optando, inclusive, por manter Fernando Haddad à frente do Ministério da Educação (que assumiu a pasta até seu afastamento em 2012, para assumir o cargo de prefeito de São Paulo). Nesta perspectiva, Neto (2019) relata que as contradições também se fizeram presentes nas políticas educacionais durante o governo de Dilma. Dentre tais, o autor indica o

incentivo à universalização do ensino somado ao aprofundamento da mercantilização, porém, sem o contexto político, social e econômico que beneficiou as ações do governo de Lula da Silva. Contudo, não podemos desconsiderar que, para além da vitória neoliberal camuflada pelo do golpe de 2016, “[...] um marco importante no governo Dilma, no campo educacional, foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014- 2024) ” (NETO, 2019, p. 32).

No âmbito da Educação Básica, Dilma sancionou a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que ajustou a educação nacional ao disposto na Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009) que “[...] ampliou a educação obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, modificou diversos dispositivos da LDB. [...] a educação básica obrigatória passou a abranger a pré-escola, ensino fundamental e ensino médio” (SAVIANI, 2016, p.94). Contudo, em concordância com Neto (2019), também entendemos que mesmo que essas alterações legais promovidas pelo governo Dilma tenham sido realizadas no sentido da universalização e democratização do ensino e do acesso à educação, inclusive das minorias sociais, ainda assim, grandes problemas da educação como: financiamento, privatização e mercantilização não foram devidamente resolvidos.

No governo Michel Temer (2016-2018), podemos mencionar a imposição, através de uma medida provisória, sem discussão com educadores, entidades e sociedade, para a reforma do ensino médio. Esta reforma surge com o intuito de enfatizar o preparo profissional do aluno e, conforme aponta Neto (2019), parece se esquecer da formação para a cidadania, ressaltada na LDB 9.394/1996. Logo, podemos indicar que se tratou de um governo que negligenciou o preparo para o exercício político efetivo e enfatizou a formação profissional para o mercado. Essas ações indicam como seria a nova proposta educacional do pós-golpe de 2016.

Dando continuidade à tradição brasileira¹⁷, no atual governo de Jair Bolsonaro, nos deparamos com os estampados e intensos ataques neoliberais em vários aspectos do âmbito social e educacional. Estes ataques podem ser observados a partir da privatização e mercantilização da educação, bem como diante da tentativa de cerceamento da autonomia e liberdade de cátedra, apontada por Neto (2019), como falsa moralidade e combate à pluralidade de métodos e ideias por meio do *Projeto Escola Sem Partido*. São essas e diversas outras as reações oriundas das contradições do atual estágio da sociedade capitalista na sua face mais desigual de todos os tempos, sob a premissa neoliberal.

¹⁷ Concordamos com Saviani (1996) quando aponta que parece ter se tornado tradição a legislação do ensino no Brasil ser proposta (imposta) pelo Poder Executivo, sem o devido debate no Congresso Nacional, o que leva o autor a indagar e nos fazer refletir sobre qual o verdadeiro papel do Congresso na elaboração da legislação educacional.

Portanto, a visão neoliberal de educação tem sido responsável, principalmente a partir dos anos 1990 no Brasil, por incentivar o mercado educacional. Desde então, se registra a presença dos organismos internacionais que entram em cena, em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. Nesse decurso, o BM adotou principalmente as conclusões da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*¹⁸. Um dos primeiros grandes eventos, realizado em nível mundial, que contou com a presença de 155 países, agências internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais e diversas personalidades de destaque mundial na educação. Na ocasião, os governos presentes assinaram a *Declaração de Jomtien* e confirmaram o compromisso em garantir uma Educação Básica de qualidade às crianças, jovens e adultos. Cabe destacar, aqui, a polêmica por trás do conceito de Educação Básica de qualidade no contexto da Conferência de Jomtien. Aqui a entendemos como educação escolar e não unilateral, “que prioriza a universalização da educação primária que, no caso brasileiro, correspondeu ao ensino fundamental” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2017, p. 49).

Diante dos resultados da Conferência Internacional, nove países com maior taxa de analfabetismo no mundo, incluindo o Brasil, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Dessas diretrizes políticas oriundas da Conferência,

O texto não apresenta nenhuma novidade significativa em relação aos demais. Examina as opções de política educacional para os países de baixa escolaridade e reitera o objetivo de eliminar o analfabetismo até o final do século, isto é, aumentar a eficácia do ensino e melhorar seu rendimento. Recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos. Justifica o financiamento com fundos públicos para o nível básico, com maior atenção e equidade, ao atendimento às meninas, aos pobres, as minorias linguísticas e étnicas e a outros grupos desfavorecidos. No que tange a educação superior propõe a partilha de custos com estudantes e suas famílias. No caso da educação profissional, indica o estreitamento de laços do ensino com o setor produtivo, fomentando o vínculo entre setor público e privado como estratégia de base para a meta de qualidade e eficiência no treinamento profissional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 62).

Dentre as prioridades traçadas na *Declaração Mundial de Educação para Todos* estão a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico. Desde então, o governo brasileiro iniciou uma série de ações com objetivo de cumprir as metas firmadas nessa Declaração. A agenda traçada pelo BM inclui, dentre outras diretrizes, a busca do uso mais

¹⁸ Realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia, foi financiada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Tinha como meta servir de espaço de difusão e expansão do projeto educacional proposto pelos organismos internacionais em nível mundial.

racional dos recursos. Estabelece que um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais. Recomenda que se dê especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de que se implementem sistemas de avaliação, e reforça a ideia da busca da eficiência e maior articulação entre os setores público e privado, tendo em vista ampliar a oferta da educação (SILVA; ABREU, 2008).

Portanto, o BM focaliza os resultados, os sistemas de avaliação de aprendizagem, investimento em capital humano, dando atenção para a relação custo-benefício. Ainda, além da descentralização da administração das políticas sociais, propõe maior eficiência no gasto social e maior articulação com o setor privado na oferta educacional. O documento *Prioridades y Estratégias para la Educación*, elaborado pelo BM em 1995, repete ideias antigas. Traz em seu bojo que “a educação tem papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza” e confirma o lugar-comum de que a “evolução da tecnologia e das reformas econômicas está provocando mudanças na estrutura das economias, indústrias e mercados de trabalho em todo o mundo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 62).

Percebemos que há, no entender do Banco, uma estreita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico, e entre educação e combate à pobreza. Para o BM, a educação ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e torna as pessoas dotadas das atitudes das quais necessitam para participar plenamente na economia e da sociedade. Também entende que educação,

[...] por outro lado, reafirma o lugar comum que a evolução da tecnologia e das reformas econômicas estão provocando na estrutura das economias, indústrias e mercados de trabalho em todo o mundo. Assim, a velocidade com que se adquire novos conhecimentos enquanto outros se tornam obsoletos, tenderia a tornar as mudanças de emprego algo mais frequente na vida das pessoas, circunstâncias que determinariam uma das prioridades fundamentais para a educação: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.74).

É evidente, nas determinações não só do Banco Mundial, mas de outros organismos que também influenciaram nos rumos da reforma educacional, como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a orientação da reforma educacional e curricular com interesse de adaptar a formação escolar às supostas demandas do setor produtivo. Consequentemente, as propostas neoliberais relacionadas à educação seguem a lógica de mercado.

As mudanças pelas quais a educação brasileira passou nos anos 1990, e passa atualmente, seguem o que preconiza o BM e outros organismos multilaterais. Desde a década

de 1990, os governos não poupam esforços para instigar vários setores da sociedade, principalmente empresários, na interferência das políticas educativas. Assim, o Estado, através de entidades públicas não governamentais, “convoca a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação, reafirmado a velha tese da socialdemocracia de que, se a educação é uma questão pública não é necessariamente estatal” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 97). Enquanto isso, a ação do Estado restringe-se à garantia da Educação Básica, e deixa os outros níveis sujeitos às leis de oferta e procura.

[...] o governo brasileiro procurou articular um grande consenso nacional envolvendo empresários e trabalhadores em torno de novos requisitos educacionais, demandados tanto pela produção quanto pela sociedade. Mas que isso, pretendia desvencilhar-se da imagem de Estado promotor de bem-estar social, de resto pouco realizada, da obrigação de ofertar o ensino compulsório para transforma-se em Estado avaliador e articulador de políticas. Disposto a terceirizar o ensino, acenou com vantagens para que a iniciativa privada fosse seduzida a investir no “ramo” educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 97).

No contexto desse consenso, no âmbito das empresas, a moeda de troca é o financiamento. Já com relação aos trabalhadores, trata-se da possibilidade de adquirirem empregabilidade. Em outras palavras, de se tornarem menos vulneráveis no mercado de trabalho, que passa por constantes mutações. Concomitante a isso, tem-se a difusão da ideia de que, diante dos recursos escassos, torna-se necessário racionalizar sua aplicação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Entendemos que pensar a política educacional no Brasil requer considerar que as negociações educacionais iniciadas em 1990, com a chegada no neoliberalismo, tiveram os organismos internacionais como principais percussores. Essas negociações permanecem atualmente. Torna-se crucial compreender o papel que esses organismos exercem no âmbito da educação brasileira, ao disseminar, dentre outras medidas, uma orientação educacional caracterizada sobretudo pela privatização e mercantilização do ensino. Enquanto pesquisadores sobre políticas educacionais, torna-se crucial trazer à tona as contradições por trás do “semblante muitas vezes humanitário e benfeitor” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9) das políticas para a educação brasileira. Entendemos que refletir sobre a política para educação brasileira requer considerar esses aspectos.

No processo de produção do conhecimento sobre políticas educacionais, analisar essas questões de fundo nos possibilita entender a educação no contexto de submissão consentida aos organismos internacionais, tutores dos interesses do grande capital. Na atual fase do capitalismo, cumpre apreender de que forma esses organismos orientam a organização política,

econômica e, sobretudo, educacional dos países periféricos aos interesses exclusivos dos países hegemônicos.

Em uma conjuntura mais específica, as políticas para a EJA são afetadas de maneira ainda mais severa por essa lógica. Podemos apontar, como consequência desse processo, as não duradouras políticas que foram implementadas a partir da década de 1990 e se estendem até os dias atuais apresentando tal característica. Em seguida, entraremos no mérito dessas questões, mas antes, consideramos necessário trazer reflexões sobre alguns pontos referentes à realidade educacional da EJA.

2. 4 POLÍTICAS PARA A EJA NO CONTEXTO NEOLIBERAL

No âmbito da realidade vivenciada pelo segmento educacional da EJA, é relevante atentar para o fato de que a experiência de vida dos alunos confere, a esse grupo, uma identidade que a torna diferente da escolarização regular. Tem suas demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação (SOARES, 2011). Tais características se tornam fundamentais na configuração da EJA enquanto campo específico, de forma que

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005, p. 22).

É perceptível que a singularidade dessa modalidade educativa, em relação às outras, remete a uma dinâmica própria do público que ela atende. Quando pensamos nos alunos jovens e adultos, reportamo-nos a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (portanto, com pouca ou sem qualquer escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001).

Contudo, não podemos desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos. São sujeitos que, ao retornarem aos espaços de educação formal, “[...] carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola” (SILVA, 2010, p.66). São sujeitos

munidos de saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que podem se apropriar das aprendizagens escolares de maneira crítica e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação com a realidade.

Quanto às realidades a serem consideradas pelos currículos da EJA, o professor Miguel Arroyo (2017, p. 23), na obra *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito de uma vida justa*, destaca que

O que essa leitura sobre os passageiros da noite nos alerta é que a cidade é revelada por outras presenças; que reconhecer a cidade, o campo ou os espaços revelados vividos pelos próprios adolescentes, jovens e trabalhadores em deslocamento pode e deve ser um material riquíssimo para estudar a cidade, o campo, o espaço aprendido por seus próprios deslocamentos, por seus olhares-vivência. Um olhar riquíssimo para conhecer esses adolescentes, jovens, adultos e seus tenso percursos de humanização. Suas histórias como trabalhadores e como alunos/as entrelaçam-se com seus deslocamentos. Matéria-prima carregada de significados, de olhares, interpretações. Perguntas que esperam ser entendidas nos currículos de sua formação e da formação docente.

Trata-se de uma diversidade plural de idades, ideias e saberes dos trabalhadores-estudantes da EJA que devem ser levadas em consideração no seu processo de formação e humanização. Corrobora Freire (1992, p. 85-86):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que os educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

É válido deixar claro que tal afirmação sobre o valor que possuem esses saberes não significa que os educandos devem ficar limitados apenas a esses conhecimentos. Em outras palavras, concordamos também com Freire (1992), que sempre defendeu a ideia de que partir desses saberes que os educandos já possuem não significa ficar em torno deles, apenas, mas significa pôr-se a caminho, ir-se deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Como afirma o autor, “[...] jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do saber de experiência feito para superá-lo não é ficar nele” (FREIRE, 1992, p. 71).

Da mesma forma, conforme assevera Arroyo (2017, p. 133),

Não é suficiente convidar todos a entrarem na escola, a se aproximarem da mesa e a terem acesso aos pratos do conhecimento que outros prepararam. Os docentes e os educandos têm direito a entrar na cozinha; a conhecer onde, como, quem produz esses pratos curriculares. O direito ao conhecimento fica limitado quando se nega o direito a conhecer a sua produção, seleção, apropriação. Sobretudo, quando se nega o direito a reconhecê-los e a reconhecer-se como sujeitos de produção, de conhecimentos.

Contudo, o que se percebe é a quase inexistência de políticas em educação que atendam às necessidades educativas dessas pessoas. Os programas dificilmente são pensados para e com elas e em uma perspectiva social e educacional adequada. Uma possível solução desse problema estaria, antes de tudo, na necessidade de o Estado reconhecer que ele não proporciona cidadania para essas pessoas, e que deveria, a partir de então, mudar essa realidade; depois, atuar efetivamente com políticas educacionais que lhes assegurem os direitos, políticas configuradas a partir das demandas aos quais se destinam.

Diante das proposições apresentadas, cabe fazermos um breve mapeamento das políticas para a EJA que foram implementadas a partir da década de 1990 e que se estendem até os dias atuais. Dito isso, iniciamos apontando a década de 1990, como já vimos anteriormente, marcada pela chegada e a hegemonia das teses neoliberais no Estado brasileiro quando, desde então, se intensificou a ofensiva conservadora contrária aos direitos (que foram duramente conquistados ao longo do século XX) da classe trabalhadora.

Concomitante a esse processo, houve inúmeras ações governamentais baseadas em reformas que incidiram diretamente nas políticas educacionais. Frigotto (2002, p. 59) assevera que, a partir de então, “[...] a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço prestado e adquirido no mercado ou na filantropia”. De modo mais específico, a EJA, entendida como modalidade de ensino da Educação Básica, pelo histórico lugar secundarizado que ocupa, sofre impactos ainda mais severos provenientes dessas reformas de cunho neoliberal.

Diante da reforma educacional iniciada nos anos 1990, o Brasil sofreu consequências profundas no seu sistema nacional de educação. No âmbito da EJA, umas das ações, logo no primeiro ano de mandato do Presidente Collor de Melo (1990-1992), foi a extinção da *Fundação Educar*¹⁹. Tal ação comprometeu a articulação nacional da política de alfabetização brasileira e provocou a desorganização desse segmento educacional. O ato do governo fez parte de um extenso pacote de iniciativas que buscavam o “enxugamento da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121). A partir daquele momento, com a extinção da *Fundação Educar*, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, sem apoio do governo federal, passaram a assumir sozinhas

¹⁹ Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos foi criada após a extinção do Mobral, com o intuito de dar apoio técnico e financeiro às iniciativas da EJA, propostas por municípios e instituições da própria sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

as responsabilidades pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação.

A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas do governo, representou a transferência direta da responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a união não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo se concentrando nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Destacamos que foi nesse período que o governo anunciou o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC), mas sua intenção maior, com o feito, era não criar uma imagem desfavorável junto à opinião pública. Tal ação buscava atender, também, aos compromissos assumidos na *Conferência Mundial de Educação Para Todos* e conseguir crédito dos organismos multilaterais para o financiamento das ações em Educação Básica (DI PIERRO, 2000).

O PNAC objetivava, dentre outras medidas, substituir a atuação da extinta *Fundação Educar* por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. No entanto, desacreditado como o governo que o propôs, o PNAC foi abandonado no mandato de Itamar Franco (1992-1995), que na condição de vice-presidente, assumiu o governo após o impeachment de Fernando Collor de Melo.

Frigotto (2002) relata que esses governos são caracterizados pela substituição explícita das políticas públicas educacionais. Com interesse contínuo de possibilitar ao Brasil (sendo parte dos nove países que mais contribuem para o elevado número de analfabetos no planeta) o acesso aos créditos internacionais, vinculados aos compromissos assumidos na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, o governo desencadeou um novo plano de política educacional.

Dessa vez, tratava-se do *Plano Decenal de Educação para Todos*, que fixou metas em busca de prover oportunidades de acesso e progressão no Ensino Fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados. Contudo, logo no início de seu mandato, o governo de FHC deixou de lado Plano Decenal, dando prioridade à implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu várias medidas, dentre as quais a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996, quase que simultaneamente à promulgação da LDB 9.394/1996 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Entendida como principal instrumento da reforma e aprovada já no governo de FHC, a Emenda Constitucional de nº 14/1996, além de instituir o FUNDEF²⁰, teve como principal objetivo suprimir o artigo da Constituição de 1988 “[...] que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 123).

Não contente apenas com a descentralização dos encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo os gastos públicos em favor do Ensino Fundamental obrigatório, a nova redação dada ao Artigo 60, das Disposições Transitórias da Constituição, que criou o FUNDEF, definia que os recursos se destinavam apenas ao atendimento do Ensino Fundamental regular.

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a *educação básica de jovens e adultos*. Com a aprovação da Lei 9.424, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121, grifo nosso).

Essa exclusão se intensificou quando, por meio veto presidencial, FHC excluiu as matrículas da EJA do cômputo geral das matrículas que fariam jus aos recursos do FUNDEF. Tal medida focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, e desestimulou o setor público a expandir o Ensino Fundamental de jovens e adultos. Os alunos dessa modalidade de ensino não eram contabilizados para efeito de recebimento de recursos.

[...] tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional (HADDAD, 2007, p. 197).

Destarte, podemos asseverar que, como reflexo da lógica neoliberal implantada a partir da década de 1990 no Brasil, também tivemos o abandono de vários projetos que buscavam ao atendimento da EJA. Ainda existiam as intermináveis e apelativas companhias do tipo “adote

²⁰ O FUNDEF constituía-se em um Fundo contábil, por meio do qual parte dos recursos públicos vinculados à educação era depositada nas unidades federadas, que posteriormente eram redistribuídos entre os governos estaduais e municipais, de acordo com as matrículas registradas no Ensino Fundamental regular nas respectivas redes de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

uma escola, amigo da escola, padrinho da escola e, agora, do voluntariado, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas” (FRIGOTTO, 2002, p. 59).

É nesse contexto que também se apregoa uma efetiva materialidade de que estudantes da EJA não necessitam de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários. Isso porque essa modalidade sempre foi vista como um empreendimento oneroso, considerado um gasto sem retorno para o sistema produtivo. De acordo com Moura (1999, p. 36), “[...] neste sentido, muitas das iniciativas de âmbito federal foram desativadas e desarticuladas, sob a justificativa de que a escolarização dos jovens e adultos analfabetos é um empreendimento muito caro, devendo ser assumida por toda a sociedade”. Tais ações apontam para a sintonia desses governos com a nova conjuntura internacional. Em outras palavras, indica a “clara integração com o ideário neoliberal” (ANTUNES, 2005, p. 9).

Essa implantação do projeto de inserção do Brasil nas novas relações de produção do capital global (ANTUNES, 2005) refletiu diretamente na aprovação Lei 9.394/1996, que expressou os interesses da nova conjuntura nacional. A Lei centrou-se nas ideias de privatização da educação, com a redução do papel governamental na efetivação de políticas públicas e seu financiamento. Quanto à EJA, na Lei,

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 (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

A novidade resumia-se na flexibilidade de organização do ensino e na possibilidade de aceleração dos estudos que deixaram de ser atributos exclusivos da EJA, e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, apontam ser os resultados contraditórios da nova LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) sobre a configuração recente da EJA.

Em síntese, a Lei marginalizou uma série de iniciativas que poderiam representar as condições mínimas para que o segmento da EJA tivesse o direito à educação reconhecido. Explicando de outro modo, não estabeleceu as medidas que garantissem os meios necessários para o exercício desse direito (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Houve desvio no projeto educativo para a classe trabalhadora e, conseqüentemente, aos jovens e adultos (FRIGOTTO;

CIAVATTA, 2003). Como resultado, essas reformas diminuiriam, ou até mesmo eliminaram os poucos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores ao longo de muitas lutas.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, percebe-se o interesse pela intensificação do avanço tecnológico e a globalização da economia. O novo discurso, então, passava a indicar que a modernização dependeria da qualificação capaz de assegurar um desempenho elevado dos membros de qualquer sociedade. Isso implicaria afirmar que os programas incipientes de alfabetização no âmbito da EJA já não eram mais suficientes.

Diante desse novo contexto, observam-se algumas expectativas para a EJA, particularmente para a concretização de propostas de escolarização de jovens e adultos integrada à formação profissional. O Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), durante o mandato do Governo Lula, possibilitou a integração entre o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EP). Conforme Moura (2013, p. 153), isso representou “uma expectativa de avanço na caminhada em direção ao EM igualitário para todos”. O Decreto estimulou algumas mudanças a respeito da EJA, que se constituiu historicamente marcada por características dualistas que se concretizam através das campanhas e programas de alfabetização/escolarização de cunho assistencialista.

Já no segundo mandato do governo Lula da Silva, foi publicado o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006b), com possibilidade de outros rumos para o segmento da EJA. A partir de então, tem-se a criação do PROEJA que, segundo aponta o Documento Base (BRASIL, 2007a), traz como principal objetivo a garantia do direito à educação a uma parcela da população que foi excluída no decorrer da história do acesso à escolarização, capaz de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente.

Verificamos, ainda, no Documento Base (BRASIL, 2007a), que o Programa abarca uma proposta de formação profissional aliando escolarização a todo o segmento da EJA. Tem como princípio norteador a formação integrada que, para Ciavatta (2005, p. 85) “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Essa autora assinala que, mesmo que no Ensino Médio Integrado ainda não materialize a politecnia (que rompe com as relações sociais capitalistas de formação unilateral do homem e de exploração pelo trabalho), ainda assim, carrega consigo os germes dessa possibilidade. Em outras palavras, o Ensino Médio Integrado poderia representar uma perspectiva, um caminho a tal horizonte (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Do ponto de vista da concepção/formulação, Paiva (2012, p. 48) destaca que o PROEJA é “uma das mais bem tecidas políticas públicas que já se teve no país” destinada à EJA. No

entanto, a partir de uma perspectiva crítica, percebemos que o PROEJA requer novos olhares e mudanças no sentido de fazer e pensar a escolarização dos jovens e adultos.

O Programa ainda reflete um desencontro entre a sua concepção e a implementação prática. Isso tem causado uma arena de tensões no interior das instituições de ensino, que se sentem inseguras e sem suporte. Além disso, as possíveis possibilidades do PROEJA transformam-se em utopia diante de uma formação que se restringe apenas à qualificação das pessoas jovens e adultas para o mercado de trabalho, em detrimento da formação que “[...] articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (FRIGOTTO, 2010, p. 37).

Essas possibilidades poderiam ser vislumbradas com mais otimismo se nosso país não fosse historicamente desprovido de políticas públicas duradouras, consistentes e de qualidade, principalmente para os jovens e adultos, que nem sempre possuem até mesmo condições materiais que lhes possibilitem o acesso à educação escolar. Também se as infinitas mudanças realizadas no âmbito legal fossem suficientes para que a educação reconhecida formalmente como um direito de todos contemplasse políticas públicas capazes de mudar a realidade de milhares de brasileiros ainda sem escolarização formal.

Podemos citar como exemplo dessas diversas mudanças realizadas no âmbito legal a criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003, em substituição ao Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado no governo anterior. O PBA, nas palavras de Arelaro (2005), manteve, a maior percentagem de recursos nas mãos da mesma ONG responsável pelo PAS. Somente no final do segundo ano de governo, a prioridade às entidades oficiais como municípios e Estados, foi retomada. Logo, o PBA, pretensioso nos objetivos, “não conseguiu a adesão esperada da sociedade, mantendo-se como mais um dos que não disputaram, com o vigor necessário, a prioridade de alfabetização urgente e competente dos brasileiros” (ARELARO, 2005, p.49).

Outro exemplo que se encaixa no contexto de mudanças legais, se refere à instituição, em 2007, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b), que regulamentou o FUNDEB²¹ que, por sua vez, foi criado em substituição ao FUNDEF. Dessa vez, a nova política de fundos abarcava todas as etapas e modalidades que compõem a Educação Básica, incluindo

²¹ Sobre a Lei do FUNDEB, criada em 2007, conforme o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), teve prazo 14 anos. Dessa forma, esse instrumento perdeu a validade em 2020, sendo substituído pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020b), que instituiu o FUNDEB como instrumento permanente de financiamento da educação pública, por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020a).

a EJA, o que não ocorria antes. Tal inclusão até possibilitou o vislumbre da garantia de recursos para os municípios e estados que ofertassem a EJA no país. Todavia, esse segmento educacional também seria tratado de forma desigual no que se refere ao financiamento por meio do FUNDEB, em relação a outros segmentos de ensino da Educação Básica.

O FUNDEB estabeleceu, além da progressão das matrículas consideradas em 1/3 (um terço) no primeiro ano e em 2/3 (dois terços) no segundo ano de sua vigência, o limite de apenas 15% dos recursos para ser utilizado na EJA. Isso denota os passos lentos para a inserção dessa modalidade educacional na agenda política dos governos, comparando ao que tivemos nos vetos à EJA no Fundef, constituídos no âmbito das reformas iniciadas ainda na década 1990. Percebemos, então, o descaso com que essa modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público.

Diversos fatores de aspectos políticos, sociais e econômicos fazem com que, historicamente, a EJA atravesse essas tensões ocasionadas. No plano político é o que se presencia governo após governo. Nossas preocupações seriam menores se “as instituições brasileiras fossem sólidas e garantissem que políticas estabelecidas em governos anteriores, frutos de ampla discussão com a sociedade, tivessem asseguradas permanência e continuidade, sendo aprimoradas ao longo de novas gestões” (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 3).

Sobre essas ações descontínuas de governo após governo, as quais consideramos serem significativamente impulsionadas por questões ligadas ao modelo econômico vigente, destacamos o que Sader (2016) pondera a respeito da atuação do governo, no que se refere ao campo econômico e social. Esse autor afirma que o governo do Partido dos Trabalhadores, por exemplo, mesmo que, em certo sentido, fosse visto como antineoliberal, apresentou tal resistência permeada de limitações. Consequentemente, no governo Dilma Rousseff (2011-2016) a “ação nas linhas da menor resistência do neoliberalismo fez, paralelamente, com que não fossem transformadas as grandes estruturas de poder herdadas pelo governo Lula” (SADER, 2016, p.23), dentre as quais podemos indicar o avanço da racionalidade neoliberal no campo educacional. Portanto, diante de tal racionalidade, é possível considerar que, mesmo no governo petista, tivemos uma agenda permeada de políticas de EJA interesseiras, em detrimento de políticas consistentes e exitosas.

Neto (2019) destaca que a ausência do enfrentamento mais acentuado das estruturas de poder herdada do governo Lula da Silva, sem o devido apoio político e popular, fez com que o Brasil seguisse sua tradição antidemocrática e golpista. Sobre essa perspectiva, concordamos com esse autor quando aponta que o golpe jurídico/parlamentar/midiático de 2016, com Michel Temer na Presidência da República, significou a retomada escancarada do neoliberalismo e,

consequentemente, no campo das políticas educacionais, as ações desse governo viriam ratificar a preocupação em preparar a força de trabalho e o terreno ideológico do deserto do capital que se vislumbraria dali em diante.

São essas tensões que cada vez mais direcionam a EJA para um contexto cujas relações sociais são fundadas em conflitos de classes, predominantemente caracterizada por dominadores que estabelecem uma dinâmica educacional favorável a uma pequena parcela de indivíduos. No plano econômico, percebemos que a EJA não deixa estar, assim como acontece com educação de outros segmentos no decorrer da história, estritamente ligada à estrutura econômica das classes sociais. Esse processo ocorre de forma que, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa senão um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações das classes dominantes que também dominam com a sua moral, sua educação e com seus ideais (PONCE, 2003).

De encontro a isso, enquanto pesquisadores em educação, precisamos unir esforços, principalmente diante de tempos sombrios, em que o atual governo pouco se importa, de forma ainda mais evidente, com a EJA. Tal falta de compromisso pode ser confirmada, conforme apontam Paiva, Haddad e Soares (2019), nos primeiros atos do governo Jair Bolsonaro, quando dissolveu a SECADI. Essa estrutura, que se dedicava à EJA, a deixou às margens do MEC e sob a responsabilidade apenas da Secretaria de Alfabetização que está compromissada muito mais com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

São esses e outros acontecimentos que suscitam nossa reflexão e apontam que pesquisar sobre a EJA precisa ser um compromisso social. Pesquisar nos possibilita levantar movimentos contrários às ideias do atual governo, que ainda antes de ser eleito já mencionava o interesse em “entrar com um lança-chamas no MEC para tirar o Paulo Freire de lá”, revelando seu posicionamento ao expressar o desejo de “expurgar o educador das escolas” (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p 3). O interesse do governo Bolsonaro

[...] se restringiu a atacar o mais importante educador brasileiro, justificando que seu pensamento não deveria ser respeitado, mas excluído das escolas brasileiras, num claro anúncio de estreiteza de pensamento que visa construir uma escola não interessada em desenvolver o espírito crítico dos estudantes, apenas a aprendizagem formal de conteúdos voltados ao mercado de trabalho (PAIVA; HADDAD; SOARES 2019, p. 3).

Diante do pensamento do governo e no contexto de injustiças sociais, precisamos ser resistência. Precisamos buscar meios de transformação das relações econômicas e sociais que estão estabelecidas, de forma que se encorajem os grupos sociais marginalizados a realizarem

a crítica e transformação das relações capitalistas de produção (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002).

Fechamos esta seção concordando com os apontamentos de Haddad (2007), quando destaca que, mesmo que a EJA tenha sido gradativamente reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde a metade do XX, só foi regulamentada em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mesmo assim, não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira. Precisamos nos mover no sentido de repensar novos meios de compreensão e transformação dessa realidade. Esta pesquisa também se volta a esse intuito e se torna nossa aliada nesse processo.

Nesta seção, nosso esforço se constituiu na compreensão e configuração dos meandros da política educacional para EJA sob o espectro neoliberal. Feito isso, o passo seguinte é a análise de aspectos relacionados ao histórico da pesquisa em educação no Brasil, bem como ao campo de estudos sobre política educacional e o lugar ocupado pela EJA nesses espaços de discussão.

3 PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A EJA COMO CAMPO DE ESTUDO

Nesta seção, antes de delinear o processo de constituição e institucionalização do campo de pesquisa sobre políticas educacionais, tratamos de identificar, analisar e trazer reflexões acerca dos antecedentes históricos da pesquisa em Educação no Brasil. Apresentamos considerações a respeito dos objetos de estudo da política educacional e, por fim, buscamos compreender o lugar que os estudos em políticas para EJA ocupam no processo de constituição e institucionalização de tal campo de pesquisa.

3.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO E SUA CONSOLIDAÇÃO NO BRASIL

Falar da constituição e institucionalização do campo acadêmico da política educacional brasileira (TELLO, 2013, 2014; STREMEL, 2016, 2017; STREMEL; MAINARDES, 2016; MAINARDES, 2018c) nos remete primeiramente à reflexão sobre a história da pesquisa em educação no Brasil. Para compreender esse processo de estruturação da pesquisa educacional, ancoramo-nos principalmente em Gouveia (1971), Gatti (2001), Angelucci *et al.* (2004), Santos (2009) e Krawczyk (2012). Esses autores indicam que os primeiros movimentos relacionados à importância da pesquisa em educação no Brasil começaram no final da década de 1930. Tal movimento teve início por intermédio do Ministério da Educação e Saúde Pública²², quando criou o Instituto Nacional de Estudos Educacionais (INEP)²³, que se destinava a “realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos” (GOUVEIA, 1976, p. 136). No período anterior, no Brasil Império (1822-1888) e na Primeira República (1889-1930), o que se tinha em termos de temáticas e publicações referentes à educação eram relatórios e descrições assistemáticas sobre a situação da instrução pública nas províncias (STREMEL, 2016).

Considerado marco histórico da pesquisa em educação no Brasil, a criação INEP promoveu e subsidiou o desenvolvimento das primeiras investigações na área. Foi a partir de então que “[...] a construção do pensamento educacional brasileiro, mediante pesquisa sistemática,

²² Criado em 1930, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, desenvolvia atividades referentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Em 1953, com a autonomia dada à área da saúde, surgiu o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC.

²³ Instituído por meio da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, recebeu a denominação *Instituto Nacional de Pedagogia*. Contudo, só iniciou as suas atividades em 1938, com o Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, que dispôs sobre a sua organização e alterou a denominação para *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*. Apenas em 1972 que começou a ser chamado de *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (STREMEL, 2016).

encontrou espaço específico de produção, formação e estímulo” (GATTI, 2001, p. 66). Contudo, Angelucci *et al* enfatizam que

Como marco inaugural, o fato de que a pesquisa educacional teve início no interior de órgãos governamentais. [...] a relação entre a pesquisa e a política de educação foi primeiramente entendida em termos rigidamente instrumentais: cabia aos pesquisadores trazer subsídios práticos à formulação e avaliação de ações oficiais no campo da educação escolar (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 53).

Convém destacar que esse momento inaugural é marcado pela presença forte da leitura psicológica do processo de educação escolar. Consequentemente, tem-se a presença marcante de estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem, e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aprendiz. Essa influência, destacam os autores, pode ser relacionada com o pensamento educacional daquele período, fortemente marcado pelo ideário da Escola Nova que, por sua vez, tem como base a Psicologia. Sobre esse aspecto, corrobora Gouveia (1971, p. 3):

Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante. Assim, realizam-se naquela época estudos sobre a linguagem infantil, o vocabulário corrente na literatura periódica destinada à infância e à juventude, análise fatorial de habilidades verbais, padronização de testes para avaliação do nível mental [...].

Enquanto esse enfoque iniciava-se no Brasil no final da década de 1930, nos EUA e na Europa, essa tendência já se encontrava ultrapassada. Em outras palavras, a inauguração e a sistematização da pesquisa educacional em nosso país ocorreram de maneira retardatária. No contexto internacional, as pesquisas já buscavam problematizar as questões sociais pertinentes à educação; ou seja, havia superado a fase pela qual passava o Brasil. Dessa forma,

Enquanto nos países industriais, o interesse da pesquisa educacional já havia se deslocado dos temas psicológicos e didático-curriculares para os aspectos sociais, no Brasil nessa mesma época, final dos anos 30, começou o primeiro período da pesquisa educacional privilegiando estudos predominantemente de natureza psicopedagógica (SANTOS FILHO, 2004, p. 06).

Esse autor aponta que, nessa fase inicial da pesquisa em educação no contexto brasileiro, os trabalhos se dedicavam às questões mais empíricas, e não partiam de uma análise aprofundada das realidades educacionais. A utilização do enfoque psicopedagógico tendia a determinar estratégias de atuação muito mais referenciadas em modelos internacionais que efetivamente em nossa sociedade (MACEDO, 2006). Esse cenário mudaria em 1956, com a criação do *Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional* (CBPE) e *Centros Regionais de Pesquisas Educacionais* (CRPE), quando se inaugura o segundo momento da pesquisa educacional no Brasil. Nesse processo, “o vínculo entre a pesquisa e os órgãos governamentais

ainda se mantém, mas muda o objeto” (ANDRÉ, 2006, p. 13).

A partir de meados da década de 1950, conforme destacam Angelucci *et al.* (2004, p. 53-54), demarcou-se o momento de “[...] mapear a sociedade brasileira de modo a fornecer dados a uma política educacional que alavancasse o progresso econômico do país”. Segundo esses autores, na pauta dos órgãos de pesquisa havia questões relacionadas a objetos de estudos, como a estratificação socioeconômica da população; a mobilidade social; processos de socialização regionais e comunitários; a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico; e a composição socioeconômica da população escolar.

Em seus escritos, Gouveia (1971) aponta que, nessa segunda fase de desenvolvimento, a ênfase se dava para estudos de natureza sociológica. Relata que, nesse período, que se prolongou até 1964, produziram-se, sob a responsabilidade de sociólogos e antropólogos, [...] monografias, ‘surveys’ e tentativas de análises macroscópica em que o foco de atenção são as relações entre a escola, ou o sistema escolar, e certos aspectos de sociedade local, regional ou nacional” (GOUVEIA, 1971, p. 3-4, grifo do autor).

Até então, não existiam estudos da dinâmica interna das escolas e da organização e funcionamento do sistema de ensino em seus aspectos administrativos e políticos. Do ponto de vista da metodologia, predominavam os estudos exploratórios, descritivos e, muitas vezes, simples levantamentos de estatísticas escolares. Eram pesquisas realizadas nos institutos governamentais oficiais em detrimento das Universidades. Segundo Gouveia (1971), nessa época, parte das pesquisas realizadas por professores universitários é resultante de esforços individuais, em um contexto em que

[...] a pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário. Outros campos, porém, tem-se beneficiado com recursos fornecidos por órgãos governamentais de financiamento[...]. A educação não tem sido contemplada com recursos dessas fontes[...]. A educação como área de estudo, não figura entre as categorias identificadas nos relatórios sobre bolsas e auxílios por aquelas instituições (GOUVEIA, 1971, p. 10-11).

Sobre esses apontamentos, é interessante destacar que, se fizermos um paralelo com o momento atual, percebemos uma realidade parecida. Dos poucos avanços de investimentos para pesquisa no contexto da universidade, que vinham crescendo nos últimos anos, hoje, o que se tem é um drástico retrocesso. Os congelamentos e cortes de bolsas pela *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior* (Capes) e o *Conselho Nacional de*

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) podem ser considerados um exemplo claro desse descaso²⁴.

Sobre as origens da pesquisa na área de educação, André (2006) nos chama atenção ao destacar que foi um processo que não nasceu de um movimento das próprias universidades. Em outras palavras, foi induzido pelos órgãos governamentais dentro de expectativas bem definidas: obter subsídios para as políticas educacionais. Contudo, ao considerar a situação daquele momento, em que havia um distanciamento entre a pesquisa em educação e as medidas governamentais, Gouveia (1971, p. 17) alude que

[...] poderíamos dizer, sem exagero, que tanto a formulação da política educacional, quanto à configuração das rotinas escolares se fazem à revelia do que acontece nas instituições de pesquisa, bem como de resultados acaso obtidos por pesquisadores isolados. [...] procurando fazer um balanço retrospectivo, parece-nos igualmente legítimo afirmar que, em administrações passadas, a intenção de utilizar a pesquisa como fonte de esclarecimento para a ação traduzia-se em laços mais estreitos e iniciativas mais concretas que os existentes nestes dias.

Em sua análise, a autora sugere que seria interessante a criação de centros que não estivessem ligados aos Ministérios de Educação ou do Planejamento. Assim, seriam centros com maior autonomia e, conseqüentemente, seriam menos atingidos pelas oscilações do arbítrio governamental. “A universidade poderia constituir uma alternativa” (GOUVEIA, 1971, p. 19).

Esse período encerra a partir de meados da década de 1960, quando começam a ganhar força estudos de natureza econômica, com pesquisas voltadas para a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos e técnicas e programas de ensino (GATTI, 2001). Sobre esses novos interesses para o período que se seguia, Gatti (2001, p. 67) lembra:

É o período em que se instalou o governo militar, redirecionando as perspectivas sociopolíticas do país. Privilegiam-se os enfoques de planejamento, dos custos, da eficiência e das técnicas e tecnologias no ensino e ensino profissionalizante. A política científica passa ser definida num contexto de macroplanejamento, direcionando os esforços e financiamento no conjunto da política desenvolvimentista, não fugindo a pesquisa educacional em sua maior parte deste cenário e interesses.

²⁴ Reis e Macário (2020) apontam que, enquanto em 2013 foram destinados para a ciência e tecnologia R\$ 15,401 bilhões, em 2019 os valores liquidados não ultrapassaram R\$ 6,721 bilhões, uma redução de 56,36%. Essa crise de subfinanciamento da educação e da ciência e tecnologia, conseqüentemente, atingem a CAPES e o CNPq, órgãos estes que recebem recursos dessas áreas. Sobre esses contingenciamentos, além de serem consequência da priorização dos gastos com a dívida pública, destacam os mesmos autores, que também são resultados da compreensão, em especial por parte do atual governo, de que as universidades e instituições de pesquisa constituem um bastião do pensamento crítico e de oposição ao projeto ultraliberal em curso. “Esta compreensão tem orientado a efetivação de cortes orçamentários draconianos que poderão inviabilizar a sobrevivência de tais instituições” (Reis; Macário, 2020, p. 39).

Merece destaque um relevante acontecimento histórico nesse período. A publicação do Parecer CFE nº 977/65²⁵, visto como possibilidade para a estruturação da pesquisa educacional no contexto da Universidade. Contudo, conforme aponta Brito (2020), tais possibilidades ocorreram na perspectiva de atender à demanda do desenvolvimento que o país experimentava, posto que a dependência em que se encontrava o Brasil também se estendia ao contexto de produção do conhecimento.

Vislumbrava-se a Pós-Graduação como espaço reconhecido de pesquisa (MACEDO, 2006), mas dentre as diversas considerações presente no Parecer, tinha-se que,

No que concerne à universidade brasileira, os cursos de Pós-Graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover *a implantação sistemática dos cursos pós-graduados* a fim de que possamos *formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos*, e para cuja formação não basta a simples graduação (SUCUPIRA, 1965, p. 3, grifos nossos).

Havia uma preocupação voltada para a expansão da indústria brasileira, que passava a exigir novos profissionais, capazes de criar e desenvolver novas técnicas e processos. Eis que se assiste, na década de 1970, à implantação dos cursos de Pós-Graduação sob forma regulamentada. Concomitantemente a esse processo, no INEP tem-se o aumento, dentre os projetos financiados, da “pesquisa sobre elaboração de currículos e avaliação de cursos ou programas em função do mercado de trabalho, tendo em vista o planejamento curricular em estreita relação com as necessidades de mão-de-obra” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 53-54).

Dessa forma ficou estabelecida, nesse período, uma relação direta entre ensino e desenvolvimento econômico, pautada na Teoria do Capital Humano. Consoante essa teoria, o trabalho apresenta produtividade maior ou menor, conforme a qualificação obtida por meio da educação. Nas palavras de Frigotto (2006, p. 40), por meio dessa teoria, educação se torna

[...] o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção.

²⁵ Esse parecer tem como objeto a definição da Pós-Graduação, seus níveis e suas finalidades no Brasil. Para mais informações, ver Cury (2005).

Diante de um cenário político e econômico caracterizado pela ditadura militar e domínio do capitalismo internacional no contexto brasileiro, a educação passou a ser pensada para atender a esse modelo de desenvolvimento econômico. Entretanto, a pesquisa não se restringiu a responder às demandas estatais. Conforme, aponta Krawczyk (2012), ainda que sob um processo ditatorial e apesar de sua orientação repressora e conservadora na produção e na divulgação científica, iria se desenvolver uma estrutura universitária que, junto com diversos movimentos sociais, produziu consequências políticas e culturais, em boa parte contrárias aos interesses da ditadura. Assim, destaca a autora, as universidades foram criando uma produção crítica ao sistema e, junto com o descrédito de soluções técnicas, o perfil da pesquisa enriqueceu-se com novas perspectivas teóricas e metodológicas.

Houve o aceleração do desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, processo que está relacionado principalmente à implantação de Programas de Pós-Graduação (KRAWCZYK, 2012), por meio dos quais se transferiu, para as Universidades, o espaço de produção científica, a formação diversificada de quadros e, ainda, criou-se o *Sistema Nacional de Pós-Graduação*. Sobre esse contexto, Gatti (2001, p. 67) expõe que os trabalhos em alguns cursos de mestrado e doutorado começam a se fortalecer:

[...] em meados da década de 70, ocorre não só a ampliação das temáticas de estudo, mas também um aprimoramento metodológico, especialmente em algumas subáreas. [...]. Não só houve maior diversificação dos temas, como também dos modos de focalizá-los. Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, quanto qualitativos e, no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização se estende a muitos estudos.

Vale ressaltar que, na década de 1970 e início de 1980, esses movimentos da pesquisa em educação ocorreram em um cenário político e social em que, primeiro, a liberdade de manifestação foi retirada da sociedade. Em um segundo momento, são marcados por diversos movimentos sociais nos quais surgem discussões referentes ao papel do professor e da educação em uma perspectiva mais crítica, de forma que se criam espaços mais propícios para manifestações socioculturais e para a crítica social (GATTI, 2001). Consoante essa Gatti (2001, p. 68),

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 ser grande fonte de produção da pesquisa educacional - a hegemonia do tratamento das educacionais com base em teorias de inspiração marxista.

Sobre esse avanço da pesquisa no âmbito da Pós-Graduação, alguns pontos apresentados pela autora merecem destaque. Houve, por exemplo, a necessidade de formação de quadros no

exterior, que se expandiu de forma significativa nos anos 80 e início de dos anos 90. Com o retorno desses quadros, as contribuições começam a produzir diversidade nos trabalhos. Alguns pesquisadores começaram a estabelecer, na comunidade acadêmica, análises importantes e contundentes relacionadas à consistência e ao significado da produção sob o rótulo de pesquisa educacional. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 310) explicita que

A experiência de pós-graduação brasileira resultou, pois, dessa dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia.

Nesse período também são colocados em evidência grupos mais fortalecidos de investigações sobre problemáticas da “[...] alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículo, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação” (GATTI, 2001, p. 68-69). Nessa direção, concordamos com Schneider (2014, p. 7), quando escreve que “se a pesquisa em educação tem passado recente, mais hodiernos ainda são os estudos que tomam a política educacional como área específica de investigação no campo”. É nesse cenário que surgem os estudos com temáticas voltadas para política educacional e análises institucionais que, até então, eram quase ausentes (ANDRÉ, 2006).

Diante do que foi apresentado, é facilitada a compreensão das consequências para a pesquisa sobre política educacional, que começa a ser interesse de pesquisa e adquire centralidade décadas depois dos primeiros movimentos da pesquisa em educação no Brasil. Outrossim, o interesse pela política educacional como tema de pesquisa ocorreu por influência do contexto histórico e social. É dessa forma que a ação do Estado, por meio da implementação de programas, principalmente de Pós-Graduação, e projetos educacionais, contribuiu para a legitimação e a constituição desse campo (SANTOS, 2009), no momento em que possibilitou a incorporação da pesquisa no espaço acadêmico.

3.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL COMO CAMPO DE PESQUISA

Como vimos na subseção anterior, podemos afirmar, na esteira de Santos (2009, p. 111), que “a própria instituição da Pós-Graduação durante o regime militar plantou as sementes de

uma análise mais rigorosa sobre a política educacional brasileira”, aliada, principalmente, ao processo de abertura política no país. Então, em meados da década de 1980,

[...] estudos críticos sobre a condução das políticas educacionais vão se fazer presentes no cenário nacional [...] estudos que ao analisar políticas implementadas denunciam irregularidades, inconsistências/inconseqüências administrativas, incoerências teórico-práticas acerca de processos implementados, entre outras perspectivas analíticas nesse sentido (SANTOS, 2009, p. 111).

Essa autora destaca, e é válido ressaltar aqui, que naquele período houve maior investimento de recursos na expansão da universidade, o que possibilitou o desenvolvimento da produção cultural e da pesquisa científica e tecnológica, principalmente na Pós-Graduação. Ações que vieram propiciar “[...] *contraditoriamente*, condições para que dela [pós-graduação] saíssem diagnósticos, propostas e críticas consistentes sobre a educação brasileira” (SANTOS, 2009, p. 111, grifo nosso).

Nesse contexto, os resultados dos estudos que emergiram a crítica social sobre a educação foram incorporados pelos partidos políticos e outras organizações contrárias ao regime militar. Assim, de certa forma, começaram as tendências aos estudos sistematizados e críticos sobre a política educacional brasileira (SANTOS, 2009), considerando a literatura crítica da época, entre as quais os escritos de Paulo Freire e a incorporação da teoria gramsciana como referenciais de análise da realidade educacional (OLIVEIRA, 2000).

Santos (2009, p. 111) destaca que um importante indicativo dessa tendência, de estudos sistematizados e críticos sobre a política educacional, está relacionado ao surgimento e à consolidação de “[...] núcleos/linhas de pesquisas, dentro dos programas de Pós-Graduação em educação, cuja preocupação central de pesquisa diz respeito à política educacional, ao planejamento e à gestão da educação”. Da mesma forma consideramos, também como um indicativo, a eclosão de instituições científicas de pesquisas e seus Grupos de Trabalho (GT), que surgem com a preocupação de pesquisar a problemática da política educacional.

Para Stremel (2016), os antecedentes do processo de constituição do campo da política educacional estão ligados ao campo da administração da educação, administração educacional e educação comparada. Sobre esse aspecto, do total de 17 programas de Pós-Graduação em educação que funcionavam na década de 1970, “[...] 10 deles tinham a administração de sistemas educacionais e das escolas como área de concentração” (SCHNEIDER, 2014, p. 7-8). Esse cenário mudaria, ressalta a autora, com a reorganização dos programas a partir de linhas e núcleos ou grupos de pesquisa, e “[...] os temas de investigação deixaram de ter as disciplinas e áreas de concentração como orientadoras, consoante ocorria até então, e passaram a ser vinculadas às linhas de pesquisa dos programas” (SCHNEIDER, 2014, p. 7-8).

Essa aproximação da política educacional com administração da educação resultou em um dos momentos que marcou a história do campo acadêmico da política educacional no Brasil. A partir da década de 1960, houve a criação das associações científicas, a exemplo da *Associação Nacional de Política e Administração da Educação* (ANPAE), criada em 1961, o *Centro de Estudos Educação e Sociedade* (CEDES), e a *Associação Nacional de Educação* (ANDE), fundadas em 1979 (STREMEL, 2016).

Nessa linha de raciocínio, Faria (2013) afirma que a institucionalização de um campo de estudos, ou até mesmo de uma disciplina, vem tradicionalmente acompanhada da criação de associações profissionais, de conferências e de periódicos que influenciam, direta ou indiretamente, a alocação de recursos materiais e simbólicos. Sendo assim, podemos compreender que o campo de pesquisa em política educacional no Brasil teve como início de sua institucionalização, a criação e consolidação de associações científicas, como a ANPAE, a *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), departamentos de pesquisas, e linhas e grupos de pesquisa em política educacional vinculados a diversas instituições acadêmicas. Proposições essas ratificadas por Schneider (2014, p. 8), quando destaca que

[...] a criação de associações de profissionais, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1976, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), em 1961, bem como a publicação de periódicos científicos na área da educação, constituem fatores propulsores do desenvolvimento e expansão da pesquisa em política educacional no Brasil.

Outro fator importante para a constituição e institucionalização do campo acadêmico da política educacional foi a criação do GT *Estado e Política Educacional*²⁶, em 1986, durante a 9ª *Reunião Nacional*, iniciando suas atividades junto aos outros 13 GT da ANPEd em 1987. Conforme, Stremel (2016, p. 116; 2017, p. 8), esse foi considerado um momento de “legitimação do campo”. Contudo, aponta a autora, além das associações científicas, dos GT a elas vinculados, das linhas e grupos de pesquisa, outros elementos fazem parte desse processo, tais como a disciplina, os periódicos especializados, os eventos e redes de pesquisa específicas (STREMEL, 2016; 2017).

²⁶ Consoante Schneider (2014), esse Grupo de Trabalho foi batizado em 1984, sob a designação de *Políticas, Administração e Planejamento da Educação*, quando tinha como eixo central *as relações entre Estado, sociedade e educação no Brasil*. Em 1987, durante a 10ª Reunião Anual da ANPEd, seu nome foi alterado para *Estado e Política Educacional no Brasil*, por decisão de seus integrantes em favor de abordagens macroestruturais da política educacional. Entretanto, diante da receptividade do GT à participação de pesquisadores de outros países, em 1995 ele sofreu nova alteração, e a denominação atual é *Estado e Política Educacional*.

Compreendida como campo de estudo por diversos pesquisadores nacionais e internacionais, esse autor destaca que, ao se referirem a esse campo, diversas designações são empregadas pelos pesquisadores. Dentre tais designações, temos: campo da política educacional, campo acadêmico, campo de pesquisa em política educacional, campo de investigação, dentre outros. O quadro 2, apresenta essa multiplicidade de termos e seus correspondentes autores.

Quadro 2 - Autores da literatura nacional que compreendem a política educacional como campo e as terminologias utilizadas

| Autores | Terminologia empregada |
|----------------------------------|---|
| Azevedo e Aguiar (2001a) | Política educacional como campo de investigação/campo investigativo/campo temático/campo em constituição |
| Santos, A. L. (2008, 2009, 2014) | Campo acadêmico sobre política educacional Campo da política educacional Campo de estudo sobre a política educacional Campo de pesquisa sobre política educacional Campo da pesquisa em política educacional Campo acadêmico de estudos sobre política educacional |
| Mainardes (2009) | Campo das políticas educacionais |
| Santos e Azevedo (2009, 2012) | Campo da pesquisa em política educacional Campo acadêmico da política educacional |
| Krawczyk (2012) | Campo de pesquisa em políticas educacionais Campo das políticas educacionais |
| Tello e Almeida (2013) | Campo da pesquisa em política educacional Campo da investigação em política educacional |
| Bello; Jacomini e Minhoto (2014) | Campo das políticas educacionais Campo da política educacional Campo de estudos e de pesquisas em políticas educacionais |
| Diógenes (2014) | Campo teórico da política educacional Campo teórico das políticas públicas de educação Campo da pesquisa das políticas educacionais |
| Schneider (2014) | Campo de pesquisa em política educacional Campo da política educacional Campo acadêmico-científico da pesquisa em política |
| Souza (2014a, 2016) | Campo de/da pesquisa em/das políticas educacionais Campo de pesquisa em política educacional Campo de investigação em/das políticas educacionais Campo das políticas educacionais |

Fonte: Stremel (2016, p. 42).

Dos autores apresentados no quadro 2, Stremel (2016) relata que parte significativa tomou como base o conceito de campo, a partir da teoria de Bourdieu²⁷, para explicar política

²⁷ Não nos aprofundaremos sobre a teoria de Bourdieu, posto que não é objetivo desta subseção teórica, que busca apresentar o contexto histórico de constituição e institucionalização do campo da pesquisa sobre políticas educacionais. Um aprofundamento sobre essa teoria pode ser encontrado em BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Grandes Cientistas

educacional enquanto campo de pesquisa. Ao apresentar essa pluralidade de terminologias, essa autora destaca que alguns pesquisadores brasileiros e estrangeiros, compreendem a política educacional como disciplina, ou ainda, como temática do campo da pesquisa em educação. Concordamos com essa percepção, tendo em vista os diversos contextos nos quais política educacional pode estar inserida. Sobre tais possibilidades, compreendemos também que a política educacional pode ser definida de diversas maneiras: como campo, subcampo, área, disciplina e temática. Portanto, enquanto um campo, podemos entendê-la partindo de vários enfoques: “como campo teórico, campo de pesquisa, campo acadêmico, campo social, campo de atuação política, campo global, etc.” (STREMEL, 2016, p. 43).

Destacamos que, no contexto desta pesquisa, utilizamos o termo *campo de pesquisa sobre políticas educacionais*, entendido como uma subárea específica de pesquisa em educação, que se volta principalmente para a análise e avaliação de políticas, programas e projetos educativos, bem como seus condicionantes políticos, históricos, sociais e econômicos.

Enquanto disciplina, Stremel (2016) assevera que a criação da disciplina *Política Educacional* nos currículos de cursos de Graduação pode ser considerada um marco no processo de institucionalização desse campo acadêmico. Ao fazer a retomada da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e realizar o levantamento curricular em universidades, a autora identificou como a política educacional, enquanto disciplina, tem integrado os currículos de Graduação em Pedagogia. Dessa forma, trata-se de um campo cujas discussões contribuem para o processo de formação de professores e pedagogos que atuam ou atuarão nos sistemas de ensino. Além disso, ainda

[...] pode proporcionar aos futuros educadores uma compreensão crítica das políticas educacionais, dos fundamentos das políticas, de aspectos essenciais relacionados à organização e à legislação da educação brasileira, bem como da análise de políticas nacionais, estaduais e locais. Além disso, a disciplina Política Educacional pode servir como ponto de partida para a formação de futuros pesquisadores desse campo, principalmente quando optam pela realização de pesquisas sobre políticas educacionais em nível de Pós-Graduação (STREMEL, 2016, p. 116).

Podemos indicar também, a partir da experiência na Pós-Graduação, que a disciplina é um espaço que possibilita aproximação e compreensão do pesquisador com seu objeto de estudo. Pode possibilitar a apreensão do que se investiga em Política Educacional, bem como a compreensão do Estado, também como objeto de estudo desse campo de pesquisa.

Diante da apresentação dos principais fatores que contribuíram para a constituição e expansão da pesquisa em política educacional no Brasil, que apontam para um considerado

Sociais.), e BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

crescimento em termos quantitativos, cabe ressaltar um aspecto bastante discutido pela literatura e que, em parte, se refere à problemática da nossa investigação. Trata-se do que Schneider (2014, p. 9, grifos do autor) assevera, quando sublinha que

[...] estudos desenvolvidos sobre essa área temática evidenciam a necessidade de aprofundamento do debate acerca dos seus referenciais analíticos, porquanto, na medida em que se ampliam os estudos em torno do tema, diversificam-se em proporção equivalente as abordagens e os enfoques teórico-metodológicos, levando, não raras vezes, a um descuido, por parte de pesquisadores, do que, nos termos bachelardianos, constitui a necessária “vigilância epistemológica” sobre o desenvolvimento de pesquisas em políticas educacionais.

Também merecem destaque os apontamentos de Tello (2014), que menciona como necessário levar em consideração que a construção do campo de estudo é contextual e histórica. Isso nos direciona à compreensão de que o desenvolvimento do campo de pesquisa em política educacional também está atrelado às condições do contexto econômico e social.

Stremel e Mainardes (2016) ressaltam que o contexto da realidade brasileira e de países da América Latina é consideravelmente desfavorável nesse sentido. Lidamos com problemas como: acesso à bibliografia internacional, falta de domínio de uma outra língua por parte dos pesquisadores, além das limitações quanto aos “estímulos para a internacionalização da pesquisa, os financiamentos, as condições materiais para desenvolvimento de pesquisa e as condições de trabalho dos pesquisadores são alguns impasses existentes e que causam impacto no avanço da investigação científica” (STREMEL; MAINARDES, 2016, p. 131). São fatores que indicam, principalmente no contexto latino-americano, que esse é um campo que está em processo de construção. Logo,

[...] se trata de um campo ainda em processo de institucionalização, construção e afirmação enquanto um campo específico. Em virtude da sua amplitude e do seu estágio (ainda em processo de consolidação), algumas vezes há certa dificuldade para delimitar os temas e a abrangência desse campo. Isso pode ser observado em publicações (livros, artigos), grupos de pesquisa e eventos que, embora mencionem o termo ‘política educacional’, ‘políticas educacionais’, ‘políticas da educação’, entre outros similares, abordam um conjunto de outras temáticas que se afastam do campo da política educacional (MAINARDES, 2018c, p. 187, grifos do autor).

Portanto, pensar no desenvolvimento do campo da pesquisa em política educacional também requer que se problematize a interlocução com o desenvolvimento teórico de outros países, bem como aspectos relacionados à ampliação das formulações e teorizações próprias do campo. Ainda mais importante, requer que se problematize as condições de trabalho dos pesquisadores e a falta de financiamento para realização de suas pesquisas. Outrossim, entender os objetos de estudo da política educacional é essencial para pensar aspectos da epistemologia desse campo (TELLO, 2013).

Nessa direção, concordando com Souza (2014), quando menciona que parece ainda não haver um consenso definitivo sobre o que é/são o/s objeto/s de investigação nesse campo, pelo menos quando se trata do contexto do Brasil. Por sua vez, Mainardes (2018c) aponta que estamos diante de uma amplitude e do estágio (ainda em processo de consolidação) do campo acadêmico da política educacional. Por isso, algumas vezes há certa dificuldade para chegar à delimitação dos temas e da abrangência. Tal fato pode ser observado nas publicações de livros e artigos, grupos de pesquisa e eventos que, “embora mencionem o termo ‘política educacional’, ‘políticas educacionais’, ‘políticas da educação’, entre outros similares, abordam um conjunto de outras temáticas que se afastam do campo da política educacional” (MAINARDES, 2018c, p. 187, grifos do autor).

Consentimos com a perspectiva de Mainardes (2018c), que considera a análise das políticas educacionais, formuladas pelo aparelho de Estado em seus diferentes níveis e esferas, ser o objeto de estudo da política educacional. No entanto, cumpre destacar que

As pesquisas contemplam diferentes dimensões desse objeto: a análise do processo de formulação de políticas; o conteúdo propriamente dito da política ou do programa (discurso da política); os processos de “implementação”, tradução e interpretação da política ou programa no contexto da prática (escolas, salas de aula, etc); a avaliação de políticas, que pode abranger análise de resultados e consequências. Desse modo, o objeto de estudo com o qual se ocupa o pesquisador de políticas educacionais é essencialmente a análise de políticas educacionais, tarefa que é enfrentada pelos pesquisadores de formas diferenciadas (MAINARDES, 2018c, p. 189 - grifos do autor).

Contudo, assevera o autor, também devemos incluir outras questões relacionadas às demandas educacionais e ao seu atendimento (ou não), como o direito à educação, os movimentos de luta pelo direito à educação, a legislação educacional, entre outros aspectos. Além disso, Mainardes (2018c) menciona que, quando nos referimos à política educacional e à pesquisa de/sobre políticas, nos referimos a um campo abrangente, complexo e em permanente expansão. De maneira mais geral,

os estudos de políticas educacionais abordam as seguintes questões: a) Estudos de natureza teórica sobre temas relacionados à política educacional (Estado, neoliberalismo, as relações entre o setor público e o privado, fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, epistemologias da política educacional, entre outros); b) Análise de políticas (implementação, avaliação, etc.); c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar); d) Legislação educacional; e) Financiamento da educação; f) Políticas curriculares; g) Políticas voltadas ao trabalho docente (formação, valorização, carreira, etc.); h) Questões relacionadas às demandas educacionais, oferta, acesso, qualidade, direito à educação, movimentos de luta pela garantia do direito à educação (MAIARDES, 2018c, p. 187).

Esses apontamentos são perceptíveis quando nos deparamos com a diversidade de temas tratados por diversos trabalhos publicados e/ou apresentados nos espaços acadêmicos que

discutem a política educacional. Sendo assim, também consideramos pertinente discutirmos sobre essa temática, a fim de auxiliar pesquisadores na definição mais explícita dos temas, problemas, questões e referenciais teórico-metodológicos que constituem a natureza e a especificidade do campo da política educacional (MAINARDES, 2018c).

Souza (2016) assume como objeto do campo de pesquisa em políticas educacionais a relação entre demanda social por educação e o posicionamento do Estado diante de tais demandas. Neste sentido, a pesquisa em políticas educacionais “toma a ação do Estado no (não) atendimento às demandas por educação da sociedade e, na via inversa, toma também as próprias demandas sociais como objeto de estudo” (SOUZA, 2016, p. 84). Ao citar Muller e Surrel (2002), o autor aponta que a não ação do Estado é sempre uma decisão. Sendo assim, a não ação se constitui ela mesma em política, e por esta razão, o estudo da ausência da ação estatal também se constitui em objeto de pesquisa do campo.

Nesta perspectiva, surge a necessidade de fazer uma leitura mais ampla da concepção de Estado para, então, compreendê-lo como arena de disputa, e não apenas como ente/aparelho (SOUZA, 2016). Isso, em outras palavras, significa afirmar que se faz necessário realizar a leitura do movimento político ao realizarmos a análise das políticas educativas. O que nem sempre fazemos, aponta o autor.

Se perdemos a leitura do movimento da política, torna-se muito mais complexo entendermos as influências (para não chamar de causas) que geraram aqueles resultados. Isto tem relação com a ideia de que os produtos da política não podem ser vistos como simples resultado da intenção daquele que governa sobre os problemas que se lhe apresentam (SOUZA, 2014, p. 363).

O autor aponta, ainda, para as consequências da perda do movimento e da contradição inerentes à política. Se assim agirmos no decorrer da pesquisa, seremos conduzidos à perda, primeiramente da história e das suas contribuições para a explicação dos fenômenos atuais, assim como conduz, também, à perda da crítica necessária à compreensão das disputas e da dinâmica contradição do cotidiano e do contexto da política. Na mesma direção de pensamento, Ball (2011) destaca que, nas pesquisas sobre políticas educacionais, existem aspectos como a-historicismo extravagante e empirismo descritivo predominante que, comumente, são negligenciados pelos pesquisadores. Ainda, o autor pontua que há também uma certa “desconexão substantiva das pesquisas em política educacional da arena geral da política social” (BALL, 2011, p. 38-42). É nessa perspectiva que,

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem

os dramas de educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios (BALL, 2011, p. 43).

Por isso a importância de desenvolver a pesquisa em políticas educacionais de forma que não se perca a noção de movimento e de contradição na ação concreta cotidiana. Desta forma, o objeto de estudo da política educacional não pode ser isolado ou retirado do contexto social. Sobre essa discussão, Hostins e Rochadel (2019) relatam que, nos estudos sobre práticas educacionais, geralmente a política é ignorada. Ancoradas em Ball (2011, p. 36), essas autoras apontam que a prática é pensada “como algo fora dos contextos relacionais”, como se fossem independentes da política ou vice-versa. Nesse caso, trata-se de um problema que recai diretamente no trabalho interpretativo do pesquisador.

Ball (2011), por sua vez, escreve que muitas pesquisas sobre políticas públicas educacionais ignoram o sentido de lugar e as especificidades de sua dimensão empírica, e não estabelecem as relações necessárias, principalmente no contexto das reformas internacionais, entre os níveis de regulação das políticas e de como isso acontece no cotidiano investigado. Com isso, relata o autor, um dos erros identificados nos desenhos e focos de estudo de políticas é o reiterado hiato entre política e prática. Separação esta que, segundo Hostins e Rochadel (2019), no processo de investigação, implica problemas.

A inobservância à íntima cumplicidade entre teoria e empiria, universalidade e particularidade, tempo e espaço, no processo de investigação pode se converter em grave equívoco e implicações políticas, éticas e epistemológicas podem repercutir, a curto e médio prazo, na própria produção de conhecimento, notadamente no âmbito dos estudos sobre políticas (HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 65).

Destacam as autoras que, se o pesquisador se mantém apenas comprometido no domínio da manipulação prática da realidade, “ele corre o risco de se prender na teia de sistematização de categorias que, por serem dadas na prática imediata, são falsas e ilusórias em si mesmas” e, portanto, “distorcem o mundo real e bloqueiam a busca por estruturas determinantes dos fenômenos” (HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 65). Ou ainda, se o contrário for, “se optar por estabelecer categorias a priori, se propuser o primado da teoria sobre os fatos, aquela ganha primazia sobre a realidade material e a domina” (HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 65). Reiteramos que esses são aspectos que não devem ser negligenciados na pesquisa em políticas educacionais, seja qual for o objeto de estudo.

Na subseção a seguir, tratamos de aprofundar um pouco mais sobre como a política para EJA se constitui enquanto objeto de estudo no campo da política educacional no Brasil, assim como apresentamos alguns aspectos relacionados às pesquisas que elegemos como *corpus* da

nossa análise, ou seja, aquelas desenvolvidas nos programas na área de educação e que tratam especificamente sobre políticas para EJA.

3.3 POLÍTICAS DE EJA COMO OBJETO DE ESTUDO

Nesta subseção, mostramos aspectos relacionados à política para EJA enquanto objeto de estudos das políticas educacionais no contexto brasileiro. Iniciamos ressaltando o que já apontamos anteriormente, que “[...] no Brasil, observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa e eventos específicos de políticas sociais e políticas educacionais” (MAINARDES *et al.*, 2011, p. 144).

Voltados para as políticas de EJA enquanto objeto de estudo, começemos por apresentar alguns aspectos referentes às temáticas abordadas pela comunidade científica a partir de meados da década de 1980. Em busca de tal objetivo, recorremos aos estudos que Haddad (2002) realizou, sobre os temas emergentes da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no período de 1986 a 1998. Nesse processo investigativo, Haddad (2002) aponta que aproximadamente 20% dos estudos (do total de 183 teses e dissertações analisadas) abordavam temas relativos às Políticas Públicas de EJA. Esse tema, por sua vez, compreendia outros subtemas: História da EJA, Políticas Públicas Recentes, Alfabetização, Centros de Estudos Supletivos, Ensino Regular Noturno e Políticas Municipais e Educação Popular. No quadro 3, a seguir, apresentamos essas informações de maneira mais detalhada.

Quadro 3 – Pesquisas sobre políticas para EJA e seus subtemas (1986 -1998)

| TEMA/SUBTEMAS | TÍTULO | DISSERTAÇÕES | TESES |
|---------------|--|--------------|-------|
| TEMA | POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA | 35 | 5 |
| Subtema 1 | História da EJA | 5 | 1 |
| Subtema 2 | Políticas públicas recentes de EJA | 5 | 4 |
| Subtema 3 | Alfabetização | 5 | - |
| Subtema 4 | Centros de Estudos Supletivos (CES) | 8 | - |
| Subtema 5 | Ensino regular noturno | 6 | - |
| Subtema 6 | Políticas municipais de Educação Popular | 6 | - |
| TOTAL | | | 40 |

Fonte: Dados de Haddad (2002) adaptados pela autora (2020).

Observamos que já naquele período, mesmo que em passos lentos, havia uma demanda por pesquisas que problematizassem as políticas de EJA. Entretanto, um achado relevante e que vale mencionar aqui, diz respeito ao fato de ninguém ter estudado sobre financiamento da EJA

naquele período, principalmente dado o contexto de exclusão que a EJA sofria diante da aprovação do Fundef, como já mencionado anteriormente.

Quando analisamos sobre um período mais recente, destacamos importante acontecimento que marca a preocupação dos pesquisadores da EJA. Trata-se da criação do Grupo de Trabalho (GT) 18 - *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* no âmbito da ANPED, uma das associações de pesquisadores que pode ser considerada parte do processo de constituição e consolidação do campo de pesquisa em políticas educacionais. No contexto dessa associação, consideramos o GT - 18 como um importante espaço, que serve para intensificar o debate a partir da produção do conhecimento referente à EJA. Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 16) indicam que

O incremento e a crescente ampliação de programas de pós-graduação em educação nas universidades do país como política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior culminaram em maior número de orientações de pesquisas abordando a temática da EJA, impulsionando ainda a necessidade da criação de um espaço que reunisse discussões específicas no campo. A Sessão Debate realizada na noite de 22 de setembro de 1997, na 20ª Reunião Anual da ANPED, marcou o momento histórico da criação do GT de EJA.

Portanto, vemos que, a partir 1997, surgiram os primeiros movimentos para a constituição do GT 18 como espaço que abarcaria as pesquisas sobre EJA. Esses autores apontam que antes disso, na década de 1980, em meio ao processo de redemocratização, percebemos crescimento de pesquisas sobre EJA. Eram investigações que “versavam acerca da alfabetização de adultos [...], para dar respostas à questão do analfabetismo” (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 16). Contudo, eram apresentadas, nos GTs, “Movimentos Sociais, Educação Popular, Alfabetização, Leitura e Escrita, Estado e Políticas Públicas, sem que houvesse um espaço mais apropriado e com interlocuções mais contínuas de pesquisadores do campo da educação de adultos” (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 16). Segundo esses autores, o grande número de trabalhos sobre o tema, unido à percepção da complexidade e especificidade da escolarização popular diante dos estudos de educação popular, acabou por levar os pesquisadores a demandar um GT próprio em EJA, que pudesse receber essa produção de conhecimento.

Diante dessa produção científica, Ventura (2008) realiza uma reflexão sobre a temática políticas para EJA no Brasil, a partir da análise dos trabalhos apresentados no GT – 18 da ANPED, no período compreendido entre os anos de 1998 e 2008. A partir desse estudo, podemos evidenciar os objetos de estudos realizados nesse período. Em suas análises, a autora destaca que do universo total de 126 trabalhos apresentados no período selecionado (1998-2008), foi possível identificar 28 deles que tratam sobre as políticas para EJA. Partindo desse

universo total, Ventura (2008) verifica que, entre os estudos, há um expressivo número de trabalhos que incidem sobre uma experiência empírica específica, principalmente análise de uma prática, geralmente no campo da alfabetização.

Para Ventura (2008), há uma diminuição do número de trabalhos quanto mais se eleva o nível escolar; ou seja, são poucas e recentes as pesquisas sobre o Ensino Médio, último nível da Educação Básica. Nessa perspectiva, concordamos com a autora, quando indica que “tal constatação parece indicar que, enquanto objeto de pesquisa, ao longo do período selecionado, predomina a identificação da EJA com a oferta educativa alfabetizadora” (VENTURA, 2008, p. 2).

No decorrer da investigação, a autora divide as pesquisas em dois grupos. O primeiro é caracterizado por análises mais amplas, referentes a uma perspectiva histórica ou de análise comparada das políticas educacionais; o segundo é relacionado a trabalhos voltados para a análise de experiências empíricas. Com base nos estudos de Ventura (2008) organizamos, de forma mais detalhada, os objetos dos estudos que foram analisados, conforme quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Objetos de estudos sobre políticas para EJA (1998 -2008)

| GRUPO 1 - Análises amplas, referentes a uma perspectiva histórica ou de análise comparada das políticas educacionais | |
|---|---|
| Subgrupo 1a | Pesquisas referentes a ações públicas no plano municipal. Neste subgrupo encontram-se 9 trabalhos que analisam as ações do poder público no âmbito municipal (VIEIRA, 2000; MOLL, 2002; ANDRADE; PAIVA, 2004; VOLPE, 2004; ANCASSUERD, 2005; RODRIGUES, 2005; ALVARENGA, 2005; FÁVERO; BRENNER, 2006; GOMES, 2007). |
| Subgrupo 1b | Pesquisas referentes a ações públicas em outros níveis da política educacional. Neste subgrupo temos 4 trabalhos que analisam ações a partir do plano da escola, no plano estadual e no plano federal (LEÃO, 1998; SOARES, 1998; MACHADO, 1998; DI PIERRO, 2000). |
| Subgrupo 1c | Pesquisas referentes à análise de concepções das políticas educativas. Neste subgrupo, 2 trabalhos que analisaram concepções relacionadas às políticas de EJA (CARLOS, 2006; PAIVA, 2006). |
| GRUPO 2 – Pesquisas voltadas para a análise de experiências empíricas | |
| Subgrupo 2a | Pesquisas referentes à análise de experiências, principalmente, aquelas relacionadas com a esfera federal, como o Programa Alfabetização Solidária, o PRONERA e PROEJA . Neste subgrupo constam com 11 trabalhos de autores como Alvarenga (2003), Moura (2004), Traversiny (2005), Rocha (2005), Barreyro (2006), Furtado (2001), Di Pierro (2006; 2008), Carvalho (2007), Castro e Vitorette (2008) e Onofre (2008). |

| | |
|--------------------|---|
| Subgrupo 2b | Pesquisas que se referem à análise de ações a partir da atuação de instituições da sociedade civil (em parceria com o governo, no âmbito municipal, estadual ou federal); fazem parte deste subgrupo 2 trabalhos que analisam a atuação de centrais sindicais e de ONGs, utilizando, de forma explícita, recursos públicos (DELUIZ, 2002; 2005). |
|--------------------|---|

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora (2020) com base em Ventura (2008).

Sobre os estudos apresentados no quadro acima, Ventura (2008) aponta algumas características presentes nas pesquisas cujo campo investigativo versa sobre políticas para a EJA. Dentre tais características, tem-se a existência de significativo acervo produzido no período considerado. Desses estudos, a maioria indica iniciativas para a EJA empreendidas a partir da segunda metade da década de 1990. Essas iniciativas se referem, no que diz respeito aos temas, à alfabetização e ao Ensino Fundamental, por exemplo, à EJA nas redes públicas municipais, e a Programas do Governo Federal, como o PAS, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o PROEJA. Não cabe, aqui, tratarmos sobre o conteúdo desses textos. O intento foi mostrar no que consistiram os objetos de estudos das pesquisas que abordaram políticas para EJA no Brasil no período destacado no quadro acima. O estudo de Ventura (2008) nos pareceu propício para tal objetivo.

Ribeiro (2009) também desenvolveu pesquisa com o objetivo de realizar um balanço da produção acadêmica sobre a EJA no Brasil, no período de 1999 a 2006. Especificamente, o autor direcionou sua análise para a produção discente em torno do eixo *Política Educacional para EJA*. No seu trabalho investigativo, Ribeiro (2009) verificou que, das 594 pesquisas que constituem o *corpus* da análise, apenas 65, que corresponde a 10,94% do total, tinham como objeto as políticas educacionais para EJA.

Divididos em teses e dissertações, do total de 65 pesquisas, 80% são de mestrado e 20% de doutorado. Em números absolutos, corresponde a 52 dissertações e 13 teses. Observamos que o número sofreu ampla redução quando o foco se voltou para as produções relacionadas às políticas para EJA. Para melhor definir as temáticas de estudos, as pesquisas foram divididas em cinco subcategorias. No quadro 5, a seguir, apresentamos as informações relacionadas às temáticas correspondentes às 65 pesquisas analisadas por Ribeiro (2009).

Quadro 5 – Subcategorias de análise nas pesquisas sobre políticas para EJA (1999 - 2006)

| CATEGORIA – POLÍTICAS PARA EJA | | |
|--------------------------------|--------------|-------|
| Subcategorias | DISSERTAÇÕES | TESES |
| Análise de Programas Nacionais | 6 | 3 |
| Análise de Programas locais | 11 | 2 |

| | | |
|---|-------|----|
| História política da EJA | 10 | 3 |
| Análise de legislação e documentos | 1 | 1 |
| Análise de Programas e opiniões de atores | 24 | 4 |
| | TOTAL | 65 |

Fonte: Dados de Ribeiro (2009) adaptados pela autora (2020).

Diante da análise dos objetos de discussão/investigação das pesquisas voltadas para as políticas de EJA, a partir dos estudos aqui apresentados, podemos destacar um baixo número de pesquisas que se voltam para essa discussão. Esses resultados são considerados negativos para que se tenha a manutenção e ampliação do debate nos espaços dos Programas de Pós-Graduação. Somado a isso, torna-se fundamental que se considere, nesses espaços, a produção já existente sobre a temática. É neste sentido que damos continuidade a essas análises, considerando, para fins desta pesquisa, principalmente as características e tendências teórico-metodológicas da produção do conhecimento que aborda as políticas para EJA no âmbito dos PPGE, no período de 2009 a 2019. Assim sendo, procedemos com as primeiras análises da pesquisa.

Conforme mencionamos na seção introdutória, especificamente na metodologia, a busca da base analítica deste estudo foi realizada na BDTD. Para tanto, utilizamos duas combinações de descritores: a primeira, Politic* AND “Educação de Jovens e Adultos”; a segunda, Politic* AND EJA. Como resultado, a busca inicial localizou 129 trabalhos. Desse quantitativo, no processo de análise para seleção (já descrito na metodologia), verificamos que havia trabalhos repetidos (localizados na pesquisa com o primeiro descritor); outros que, apesar de apresentarem, no assunto, palavras como políticas públicas; política educacional e EJA, não abordavam essa temática de forma central; e ainda, algumas pesquisas não faziam parte de programas na área da educação; ou seja, não atendiam os critérios de seleção do material que foram definidos na metodologia. No final dessa etapa, 50 trabalhos foram eliminados.

Diante de 79 pesquisas restantes (57 dissertações e 22 teses), partimos para a segunda fase da seleção. Procedemos com a leitura, principalmente, dos resumos, sumários e introduções das investigações para, então, classificar e separar as pesquisas de acordo com relevância para o alcance do objetivo do nosso estudo. Alta relevância: tinham como objeto central as políticas para EJA; média relevância: abordavam políticas para EJA, mas não como temática principal; e baixa relevância, apenas citavam as políticas para EJA, mas não as tratavam como temática. A partir de então, tivemos o seguinte resultado, conforme o quadro 6, na página seguinte.

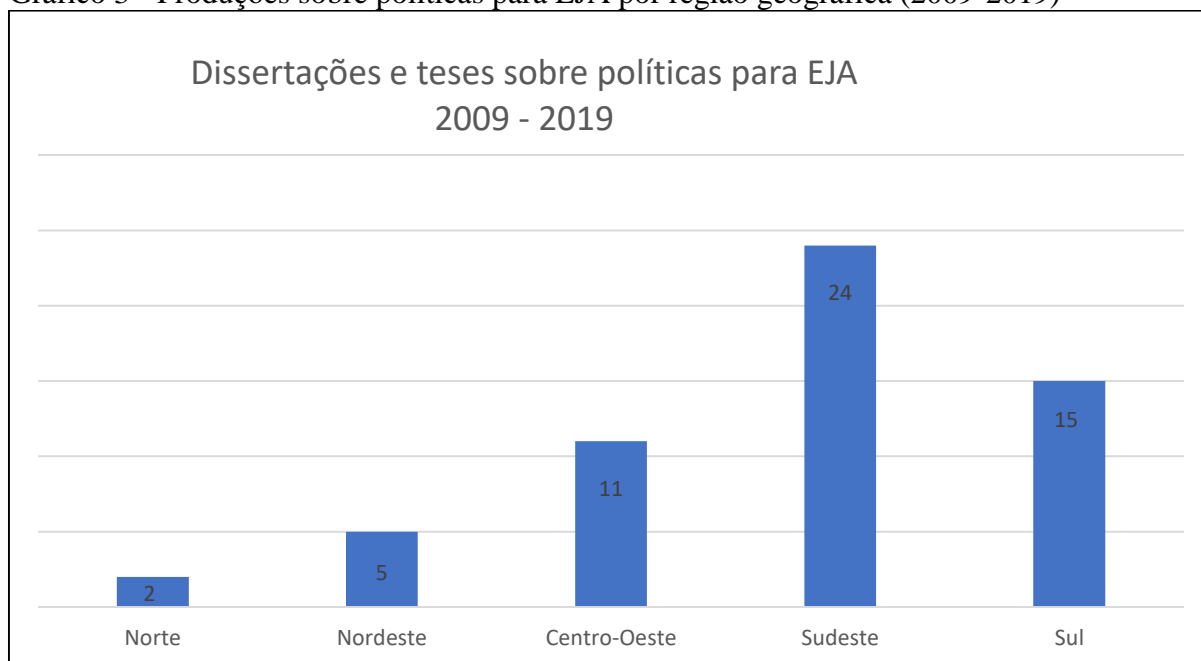
Quadro 6 – Relevância das produções para análise conforme nosso objetivo de pesquisa

| Tipo | Relevância | | | Total |
|--------------|------------|-------|-------|-----------|
| | Alta | Média | Baixa | |
| Dissertação | 26 | 12 | 18 | 57 |
| Tese | 8 | 11 | 3 | 22 |
| Total | | | | 79 |

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora (2020).

Destacamos que, do total de 78 pesquisas, 34 foram classificadas como de alta relevância; outras 23, com relevância média; e 21 produções foram consideradas de baixa relevância para nossa análise. Durante essa etapa de coleta de material/dados, a partir dos estudos considerados com relevância alta e média (57 publicações), levando em consideração a localização das instituições que ofertam os PPGE, identificamos as regiões geográficas com maior número de produções sobre políticas de EJA no período de 2009 a 2019, conforme gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Produções sobre políticas para EJA por região geográfica (2009-2019)



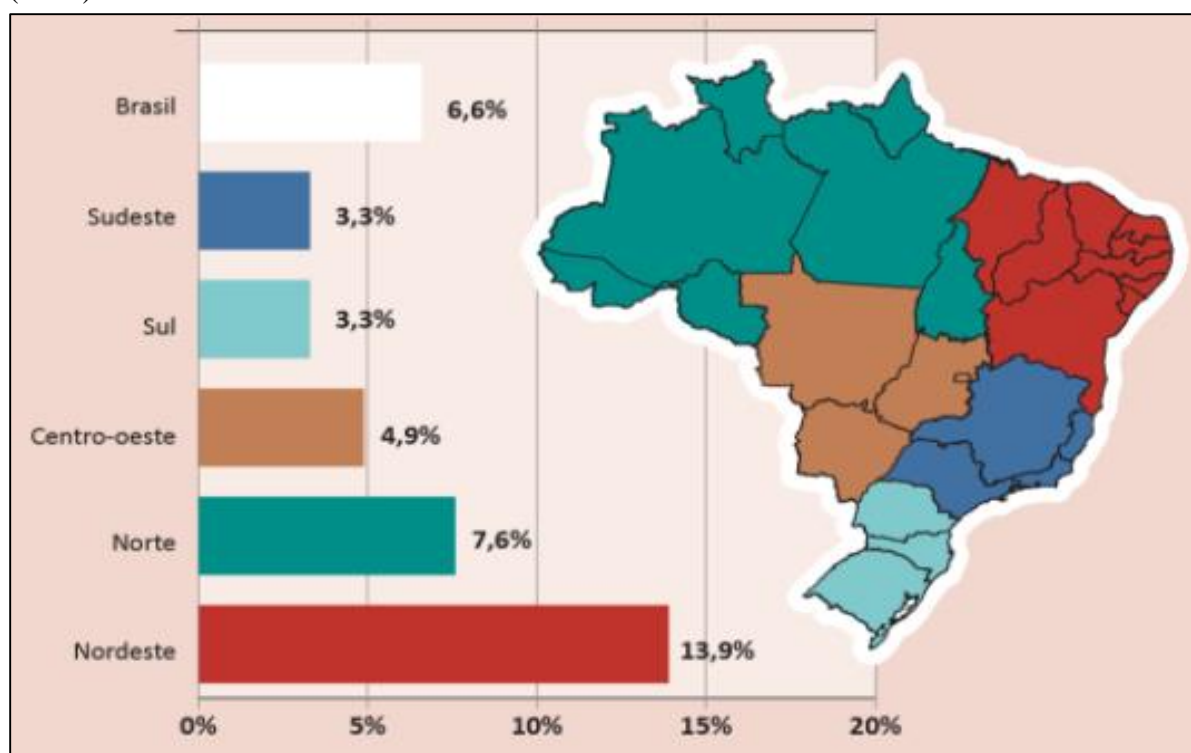
Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora (2020).

O gráfico 3 aponta as regiões Sul e Sudeste como as que mais produzem sobre as políticas para EJA no âmbito dos PPGE. As regiões Norte e Nordeste, por sua vez, são as que menos apresentam produções no período. A quase ausência de trabalhos na região Norte vem confirmar a relevância social da nossa pesquisa, que é originária desta região.

Diante dos números do gráfico 3, fomos buscar alguns dados relacionados à taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, para fazer comparações desses dados com

relação às produções sobre políticas para EJA por região. Diante de cerca de 11 milhões de brasileiros considerados analfabetos, o que representa 6,6% da população com mais de 15 anos que não sabe ler nem escrever²⁸, verificamos que as regiões que menos apresentam produções são aquelas que têm um maior índice de analfabetismo. Esses dados podem ser verificados no gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – Taxa de analfabetismo por região geográfica entre pessoas de 15 anos ou mais (2019)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2020).

Cabe destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, determinou, na Meta 9, a redução da taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais para 6,5%, ou seja, elevar a taxa de alfabetização para 93,5%, em 2015, bem como alcançar a erradicação do analfabetismo ao final da vigência do Plano, em 2024 (BRASIL, 2014). As regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste vêm cumprido a meta intermediária, ao passo que as regiões Norte e Nordeste continuam a se deparar com um panorama distinto, ainda em 2019: taxas acima da meta intermediária de 2015. No quadro 7, na página seguinte, apresentamos esses dados referentes à taxa de alfabetização por região geográfica.

²⁸ Esses dados foram divulgados pelo IBGE em julho de 2020 e são resultado da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* realizada em 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

Quadro 7 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais - Brasil e regiões (2015-2019)

| Regiões | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Brasil | 92,3 | 92,8 | 93,1 | 93,2 | 93,4 |
| Norte | 90,9 | 91,5 | 92,0 | 92,0 | 92,4 |
| Nordeste | 84,3 | 85,2 | 85,5 | 86,1 | 86,1 |
| Sudeste | 95,9 | 96,2 | 96,5 | 96,5 | 96,7 |
| Sul | 96,1 | 96,4 | 96,5 | 96,4 | 96,7 |
| Centro-Oeste | 94,1 | 94,3 | 94,8 | 94,6 | 95,1 |

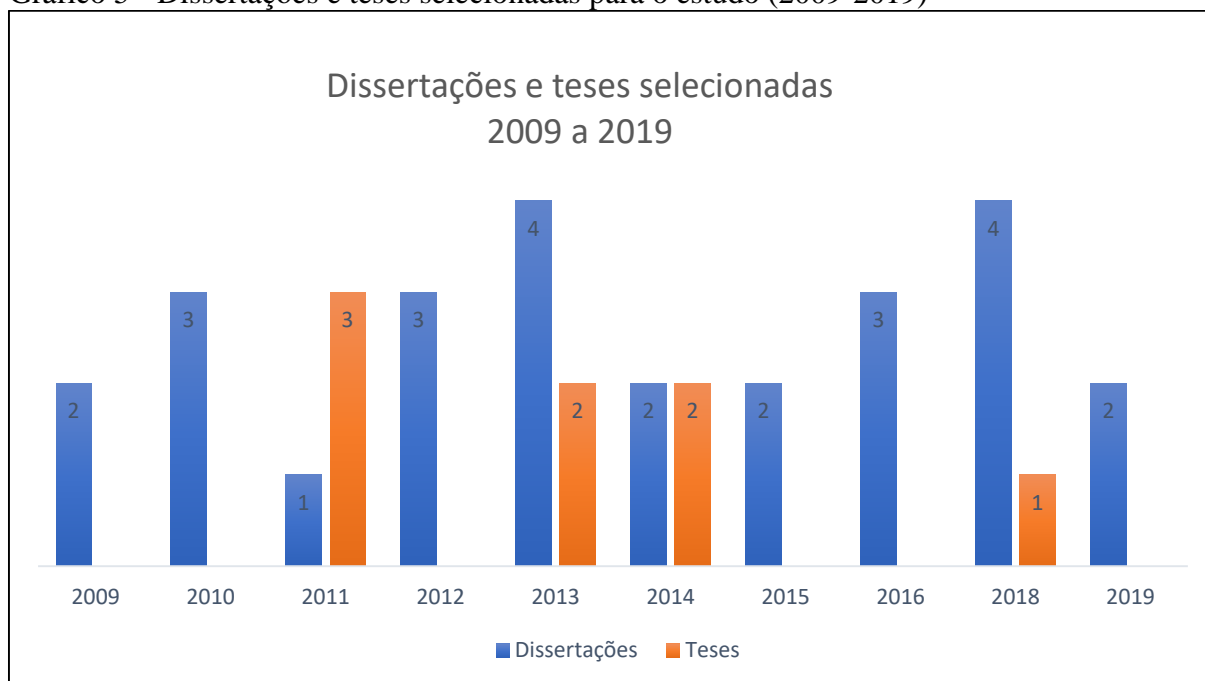
Fonte: Dados de IBGE/Pnad Contínua (2020) organizados pela autora (2020).

Os dados do quadro 7 apontam discrepância, quando comparamos Norte e Nordeste com as demais regiões. Além disso, nos permite indicar que dificilmente será atingida a erradicação do analfabetismo até 2024, quando termina o prazo, conforme a meta 9 do PNE vigente. Os desafios são diversos entre as regiões, seja devido à tendência de estabilização das taxas no Centro-Sul do País, seja pelo nível mais elevado das taxas no Norte e Nordeste, que estão abaixo da média nacional e muito atrás das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

No quadro 7, também analisamos o aspecto relacionado às regiões que receberam o *Selo de território livre do analfabetismo*. Este selo foi criado em 2007 e é dado pelo MEC às localidades que atingem 96% de alfabetização, de acordo com o *Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE). Como podemos observar, as únicas regiões que até o ano de 2019 receberam o selo foram Sul e Sudeste. As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, até então, conforme os critérios de taxas mínimas de alfabetização, não são considerados território livre do analfabetismo.

Realizadas tais ponderações acerca da EJA, especialmente a respeito das produções científicas que abordam tais políticas por região geográfica, bem como as taxas de analfabetismo e alfabetização dessas regiões, chegamos no momento de apresentar o conjunto de produções que selecionamos para nosso estudo. Como já mencionamos, fizemos a classificação das pesquisas em alta, média e baixa relevância. Após essa etapa, selecionamos apenas as produções consideradas com relevância alta (34 pesquisas) para serem analisadas. Tal escolha ocorreu pelo fato de serem investigações com objetos de estudo que tratam exclusivamente sobre política para EJA, nossa base analítica. No Gráfico 5, na página seguinte, apresentamos os quantitativos das pesquisas selecionadas por ano de realização.

Gráfico 5 - Dissertações e teses selecionadas para o estudo (2009-2019)



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2020).

No gráfico 5, observamos o baixo número de teses que trazem especificamente como temática as políticas para EJA, apenas 8, no total. Nos anos 2009, 2010, 2012, 2015, 2016 e 2019 não localizamos, na BDTD, teses sobre a temática. Da mesma forma, não localizamos produções desenvolvidas no ano de 2017 que se referissem às políticas para EJA.

No quadro que segue, além de apresentarmos as 34 produções analisadas, detalhamos os títulos e as instituições de origem das pesquisas. Esses dados são importantes, sobretudo para entender e identificar quais as instituições que apresentam maiores números de publicações sobre políticas para EJA no período estudado.

Quadro 8 – Títulos e instituições de origem dos estudos classificados como relevantes e selecionados para nossa análise

| Cód. ²⁹ | Título | Instituição de origem |
|------------------------------------|---|---|
| D1 | O PROEJA para além da retórica: um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| D2 | práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do PROEJA na EFAJIT: discurso e realidade | Universidade de Brasília |
| D3 | Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008 – 2009) | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| Continua na página seguinte | | |

²⁹ A letra “D” indica que se trata de dissertação, e “T” refere-se à tese.

| Continuação da página anterior | | |
|---------------------------------------|--|---|
| Cód. | Título | Instituição de origem |
| D4 | Ensino Profissional e Educação Básica: Estudo de caso da implantação de um Curso Técnico na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) | Universidade Federal de Pelotas |
| D5 | Programa Brasil Alfabetizado na UECE: a alfabetização como mediação de inclusão social | Universidade Federal do Ceará |
| D6 | A política de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional em Goiás: Tranças desencadeadas com o PROEJA | Universidade Federal de Goiás |
| D7 | Análise política do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA | Universidade Estadual de Campinas |
| D8 | Educação Profissional para jovens e adultos no litoral paranaense | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| D9 | Programa Brasil Alfabetizado: impacto para as políticas públicas de educação de jovens e adultos em municípios do sertão paraibano | Universidade Federal da Paraíba |
| D10 | A organização curricular na política de currículo da EJA para os CEJAS em mato grosso de 2008 a 2011 | Universidade Federal de Mato Grosso |
| D11 | A trajetória da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Campinas/SP: o caso do projeto EJA Profissões | Universidade Estadual de Campinas |
| D12 | Programa DF Alfabetizado/Brasil Alfabetizado e a continuidade dos estudos: dos números à percepção dos sujeitos | Universidade de Brasília |
| D13 | Políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos - processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas, sob a ótica dos gestores e docentes | Universidade de Brasília |
| D14 | A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo | Universidade de São Paulo |
| D15 | Trajetórias escolares na Educação de Jovens e Adultos: singularidades em Contextos Plurais | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| D16 | A implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo | Universidade Estadual de Campinas |
| D17 | Avaliação da política pública de Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: o PROEJA no Instituto Federal do Maranhão - Campus Açailândia | Universidade de Brasília |
| D18 | Integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional: nova institucionalidade na educação básica brasileira | Universidade Federal de Goiás |
| D20 | Política Pública PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro (BA): (des) caminhos, contradições e consequências | Universidade Federal de Sergipe |
| D21 | Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia-MG (1990/2008) | Universidade Federal de Goiás |
| D22 | Direito à Educação de Jovens e Adultos na tessitura das políticas públicas de financiamento | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| D23 | Implementação do PROEJA no IFSP: limites e contradições | Universidade do Oeste Paulista |
| Continua na página seguinte | | |

| Continuação da página anterior | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Cód. | Título | Instituição de origem |
| D24 | Política Educacional de Formação de Jovens e Adultos: o processo de implementação do PROEJA no IFPI Campus Picos entre os anos de 2007 e 2017 | Universidade Nove de Julho |
| D25 | Sertaniando a Educação Básica: um estudo das políticas de acesso à EJA construídas ou executadas na SUEJA/RN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| D26 | Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico | Universidade Federal de Santa Maria |
| D27 | Análise do PROEJA e PROEJA FIC nas Pesquisas do Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação na Região Sudeste do Brasil (2010-2017) | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| T1 | A política da Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| T2 | O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas | Universidade Federal de Goiás |
| T3 | PROEJA: um dispositivo da governamentalidade produzindo posições de sujeito | Universidade Federal de Pelotas |
| T4 | Processo decisório em políticas públicas: análise da formulação do PROEJA em âmbito nacional | Universidade Estadual de Campinas |
| T5 | PROEJA: análise do processo de implantação da política educacional profissionalizante para jovens e adultos no estado do Amazonas | Universidade Estadual de Campinas |
| T6 | A não consolidação do PROEJA como política pública de Estado | Universidade Federal de Goiás |
| T7 | O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos Municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista | Universidade de São Paulo |
| T8 | UM estudo das políticas públicas para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil no período de 2002 a 2013: desafios e potencialidades. | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora (2020).

Neste quadro, verificamos que as 3 maiores instituições que produziram sobre políticas para EJA como objeto central de investigação, apresentando o total de 5 estudos cada uma, foram: Universidade Federal de Goiás – UFG (D6, D18, D21, T2, T6); Universidade de Brasília – UNB (D2, D12, D13, D17) e Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (D7, D11, D16, T4, T5). Esses dados se alinham com os que foram apresentados nos estudos de Costa (2017), que aponta as 20 Instituições de Ensino Superior maiores publicadoras de teses e dissertações sobre a EJA, por número de publicações no período de 2010 a 2016. Em sua pesquisa, o autor indica a UNB com maior número de produção, 68; a Unicamp, com 45; e a UFG, com 31. Consta destacar que, no estudo supracitado, os números são maiores porque o autor considerou as pesquisas sobre a EJA em geral, não delimitando apenas àquelas que tiveram como objeto central de investigação as políticas educacionais voltadas à EJA, como no caso do nosso estudo.

No quadro 9 podemos visualizar os objetivos de estudos das 34 dissertações e teses analisadas. Diante desse quadro, com a intenção de subsidiar a exploração do material por meio de uma análise mais facilitada e criteriosa, realizamos a categorização dos dados em unidades menores. A criação das categorias foi realizada em função de características comuns relacionadas aos objetivos de estudo identificados nas 34 pesquisas. Classificar os elementos a partir das semelhanças visualizadas nos objetivos de estudo nos permitiu o reagrupamento entre eles, e distribuí-los em 4 grupos de produções, quais sejam: produções sobre o PROEJA; produções sobre o PBA; produções sobre Políticas locais para EJA; e produções sobre Políticas de financiamento e oferta da EJA.

Quadro 9 – Grupos de produções definidos por semelhanças dos objetivos

| PRODUÇÕES SOBRE O PROEJA | |
|------------------------------------|--|
| Cód. | Objetivo geral das pesquisas |
| D1 | Analisar a trajetória de implantação do PROEJA, no Campus Charqueadas, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, a partir contexto da prática. |
| D2 | Analisar as práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas na implementação PROEJA na Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EFAJIT). |
| D3 | Avaliar o processo de implementação do PROEJA na Rede Pública Estadual de municípios do Oeste do Paraná: Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira, nos anos de 2008 e 2009. |
| D4 | Identificar os desafios na implantação e implementação do PROEJA no contexto de desenvolvimento desta modalidade de ensino no Conjunto Agro técnico “Visconde da Graça” (CAVG). |
| D6 | Investigar a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na Rede Estadual de Goiás. |
| D7 | Analisar a política do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA-instituída no âmbito Federal pelo Decreto N°: 5.840 de 13 de julho de 2006. |
| D8 | Retomar os princípios históricos e políticos de uma prática social que revela uma perspectiva teórica de defesa das lutas sociais no campo restrito da EJA, a partir da oferta do PROEJA no litoral paranaense. |
| D13 | Analisar o processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Salinas, sob a ótica da gestão e dos docentes, compreendido entre os períodos de 2010 a 2012. |
| D15 | Identificar possíveis relações entre (des) continuidades nas trajetórias escolares de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e implicações de contexto. |
| Continua na página seguinte | |

| Continuação da página anterior | |
|---------------------------------------|---|
| PRODUÇÕES SOBRE O PROEJA | |
| Cód. | Objetivo geral das pesquisas |
| D16 | Analisar a implementação do Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, criado através do Decreto n. 5.840/2006, no Estado de São Paulo. |
| D17 | Analisar as contradições presentes na trajetória de implementação do PROEJA no Instituto Federal do Maranhão – Campus Açailândia, no período de 2011 a 2014, propondo aos atores sociais envolvidos no processo a avaliação do programa e da política pública em destaque. |
| D18 | Compreender os propósitos políticos do Estado ao institucionalizar uma nova modalidade de escolarização básica de jovens e adultos integrada com a educação profissional PROEJA, em uma sociedade, cujo modo de produção é capitalista. |
| D20 | Avaliar a execução e o desempenho da política pública do PROEJA no IFBA, Campus Santo Amaro, no que tange ao acesso, permanência, e a conclusão do público-alvo, na perspectiva de compreender como se constitui esse programa sob a visão dos estudantes que o prestigiam. |
| D23 | Analisar o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no contexto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). |
| D24 | Analisar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e sua implementação no IFPI, Campus Picos |
| D26 | Analisar as relações do trabalho pedagógico na formação dos estudantes da EJA EPT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Santo Augusto. |
| D27 | Investigar quais foram os resultados em relação à análise do processo de implantação e implementação do PROEJA/PROEJA FIC, no período de 2010 a 2017, nas produções científicas dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da região Sudeste do Brasil. |
| T2 | Compreender o processo de implantação de implementação do PROEJA, no período de 2006 a 2010, no Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia. |
| T3 | Estudar uma parcela do discurso oficial do PROEJA, buscando evidenciar como que o discurso dessa política educacional atua enquanto um dispositivo de governamentalidade, que instituindo posições de sujeito age sobre as ações dos outros |
| T4 | Analisar o processo de formulação PROEJA de nível médio a fim de apreender a relação Estado/sociedade civil na trama de relações, tensões e conflitos que resultaram na construção do referido programa. |
| Continua na página seguinte | |

| Continuação da página anterior | |
|---|---|
| PRODUÇÕES SOBRE O PROEJA | |
| Cód. | Objetivo geral das pesquisas |
| T5 | Analisar o processo de implantação do PROEJA no período de 2006 a 2010 em três cidades do estado do Amazonas: Manaus, Coari e São Gabriel da Cachoeira. |
| T6 | Identificar como se institui uma política pública capaz de garantir a educação como direito fundamental na vida de jovens e adultos trabalhadores, tendo como objeto o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). |
| T7 | Compreender o processo de implantação do PROEJA FIC nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista, em parceria com IFSP. |
| PRODUÇÕES SOBRE O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO | |
| Cód. | Objetivo geral das pesquisas |
| D5 | Analisar a contribuição do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) executado pela UECE quanto à inclusão social dos alunos da quinta turma – período 2007/2008. |
| D9 | Analisar o impacto do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) para as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em quinze municípios da 9ª microrregião do sertão paraibano. |
| D12 | Analisar e debater as Políticas Públicas de EJA e através da análise do PBA, discutir as ações de alfabetização e elevação de escolaridade para o público de Jovens e Adultos no Distrito Federal. |
| PRODUÇÕES SOBRE POLÍTICAS LOCAIS DE EJA | |
| Cód. | Objetivo geral das pesquisas |
| D10 | Analisar as reinterpretações na Organização Curricular da Política de Currículo da Educação de Jovens e Adultos para os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) em Mato Grosso no período de 2008 a 2011. |
| D11 | Analisar a política pública de qualificação profissional de educandos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio do projeto EJA Profissões, nos cursos do segundo segmento dessa modalidade no âmbito da Secretaria Municipal de Educação no município de Campinas/SP. |
| D14 | Analisar a trajetória do Projeto Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) a fim de compreender como foi constituído o modelo de organização escolar do CIEJA entre diferentes governos municipais e políticas públicas de EJA de 2001 a 2009 na cidade de São Paulo. |
| Continua na página seguinte | |

| Continuação da página anterior | |
|---|--|
| PRODUÇÕES SOBRE POLÍTICAS LOCAIS DE EJA | |
| Cód. | Objetivo geral das pesquisas |
| D21 | Analisar como se constituiu, implantou e desenvolveu o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA), em Uberlândia-MG, no período de 1990 a 2008. |
| D25 | Construir uma análise histórica e crítica das políticas articuladas na Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), tendo como foco as políticas para o acesso à EJA no Rio Grande do Norte, no período de 2000 a 2016. |
| T1 | Analisar como se constituiu a Educação de Jovens e Adultos - EJA, enquanto política de elevação de escolaridade no município de São Leopoldo-RS, considerando o período de 1996 a 2010 e envolvendo a criação e implantação do Projeto de Alfabetização e Pós-alfabetização: Aprender é Possível. |
| PRODUÇÕES SOBRE POLÍTICAS DE OFERTA E FINANCIAMENTO DA EJA | |
| Cód. | Objetivo geral das pesquisas |
| T8 | Analisar as políticas públicas de EJA no Brasil no período de 2002 a 2013 a fim de verificar de que forma o Brasil atendeu à demanda da EJA, considerando as mudanças legais para tal modalidade de ensino e quais os fatores indicativos de singularidade da experiência, ou não, de política pública em EJA no Brasil nesse período. |
| D22 | Analisar as principais políticas de financiamento e oferta da EJA, na perspectiva de garantia do direito à educação, tendo em conta responsabilidades dos governos da União e do Estado do Rio Grande do Sul 2006-2016. |

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora (2020).

Diante da categorização em função das características comuns dos objetos de estudos, verificamos que na categoria *PROEJA* foram encontrados 23 trabalhos (D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8, D13, D15, D16, D17, D18, D20, D23, D24, D26, D27, T2, T3, T4, T5, T6, T7), constituída por 17 dissertações e 6 teses. Na categoria *PBA* localizamos 3 dissertações (D5, D9, D12). No que se refere à categoria *Políticas locais para EJA*, 6 pesquisas, sendo 5 dissertações e 1 tese: (D10, D11, D14, D21, D25, T1). Por fim, a categoria *Políticas de financiamento e oferta da EJA* foi constituída por apenas 2 trabalhos, 1 dissertação (D22) e 1 tese (T8).

Feito o estudo inicial da produção científica e apresentados os resultados expostos acima, na seção a seguir realizamos o segundo momento da análise; ou seja, elucidamos os aspectos teórico-metodológicos das 34 pesquisas selecionadas para o presente trabalho investigativo.

4 PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EJA: ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta seção tem por objetivo apresentar os resultados da análise teórico-metodológica das 34 pesquisas selecionadas para o presente estudo. Dentre os elementos da análise, buscamos elucidar, no conjunto de produções, aspectos como: marcos teóricos (conceitos) relevantes para o campo de pesquisa em Política Educacional, bem como para as políticas sobre EJA; autores utilizados como fundamentação teórica dos pesquisadores; perspectiva epistemológica (matriz teórica/tradição teórica) dos autores; explicitação de posicionamento epistemológico (análise crítica, descritiva); método; classificações quanto à abordagem do problema; procedimentos técnicos; instrumento de coleta de dados; técnica de análise dos dados; lócus e sujeitos das pesquisas analisadas. Na sequência, apresentamos os achados e análises desta pesquisa.

4.1 MARCOS TEÓRICOS PRESENTES NAS PESQUISAS

Preliminarmente, nossas análises iniciaram pela busca dos marcos teóricos, conceitos e/ou categorias relevantes para o campo de pesquisa em políticas para EJA. Essa análise, que tomou como referência as categorias centrais dos estudos, definidas a partir da pesquisa empírica, apresenta elementos que possibilitam o conhecimento sobre os fundamentos constituintes das pesquisas sobre políticas para EJA no Brasil. Destacamos que as temáticas não aparecem isoladas umas das outras nos textos analisados. Há uma infinidade de movimentos, de encontros e confrontos, uma diversidade de contextualizações, comparações, conceituações, apropriações e ressignificações que as colocam em um emaranhado de conteúdos e sentidos dispostos e incorporados de diversas formas. Sendo assim, para melhor explorar os dados encontrados, eles foram definidos em categorias analíticas e unidades de análises, organizadas no quadro da página seguinte para em seguida, a partir de um esforço analítico, entendê-las nesses movimentos, sem a pretensão de esgotar outras possibilidades de novas análises.

Quadro 10 – Categorias e subcategorias dos marcos teóricos presentes nas produções.

| CATEGORIAS | Subcategorias ou unidades de análise |
|---|---|
| ESTADO, EDUCAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL | Teorias de Estado; papel do Estado: ressignificações; Estado e educação no Brasil: pressupostos estruturais e conjunturais; reformas do Estado e suas articulações com o campo educacional; reforma do Estado e a gestão da educação no Brasil; gestão democrática do ensino público; Estado: atuação na educação dos trabalhadores. |
| NEOLIBERALISMO | Lutas sociais em tempos neoliberais; nuances do neoliberalismo no Brasil; políticas de acesso à EJA e as proposições da escola no neoliberalismo. |
| POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E REFORMAS EDUCACIONAIS | O que são políticas públicas de educação: notas sobre as políticas educacionais; políticas públicas compensatórias que permeiam a educação no Brasil; reforma do Estado e as políticas educacionais dos anos 1990; a EJA na Lei de Diretrizes e Bases e a nova reforma da educação profissional; contexto do processo de municipalização da EJA. |
| TRABALHO E EDUCAÇÃO | Relação trabalho-educação; trabalho como princípio educativo; o mundo do trabalho e a educação. |
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROEJA | Historicidade das políticas públicas em EPT no Brasil e a educação profissional no Brasil a partir de 1996 – a nova LDB; aproximações entre a formação profissional e EJA; intersecção entre ensino médio e a educação profissional: PROEJA contexto de surgimento; concepções de educação profissional que influenciaram o PROEJA; a política de educação profissional e o processo de implantação do PROEJA: funções requeridas e seu caráter social; concepções do PROEJA a partir do documento base: contradições; PROEJA: novos e velhos embates da EJA e da EP; o PROEJA como política de educação para os trabalhadores. |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2020).

Do estudo empírico das 34 pesquisas, definimos as categorias principais: Estado, educação e gestão educacional; neoliberalismo; políticas públicas educacionais e reformas educacionais; trabalho e educação; educação profissional e PROEJA. Estas se desdobraram em outras subcategorias, também apresentadas no quadro 10, que orientaram nossa análise, da qual resultou um panorama geral da produção científica.

Começamos pela indicação de que grande parte dos pesquisadores considera que as políticas educacionais caminham sobre uma teoria de Estado que orienta e configura, não apenas as ações para a EJA, mas as políticas de todas as ordens. Compreendemos a importância dos estudos sobre as distintas teorias de Estado, que são cruciais no processo de investigação sobre as políticas educacionais. Sobre essa perspectiva, não custa lembrar que nossa

compreensão de Estado coincide com a que encontramos em parte das pesquisas analisadas, as quais também o entendem a partir do viés marxista. Portanto, o Estado é a forma pela qual os diversos interesses das diferentes classes dominantes, que historicamente existiram, encontram unificação interna e se impõem, pelo uso da violência, mas também do convencimento, por meio da ideologia, sobre todo o conjunto social (MARX; ENGELS, 2009). Trata-se do Estado de classe e “[...] nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia” (PERONI, 2003, p. 22).

No que concerne ao debate sobre o Estado e educação no Brasil, bem como seus pressupostos estruturais e conjunturais, as pesquisas pontuam que as classes dominantes, para a manutenção da sua hegemonia, construíram uma dupla articulação: aquela em que mantém, na medida necessária, elementos arcaicos e tradicionais; e ainda, ao mesmo tempo, se moderniza e se vincula aos países centrais, de forma dependente e periférica.

Essa condição ratifica o propósito de um desenvolvimento capitalista dependente que imprime às classes trabalhadoras um grau elevado de exploração ao mesmo tempo em que limita a sua participação nos ganhos sociais. Ocorrem, desse modo, a inclusão dos trabalhadores na dinâmica econômica, nos limites das necessidades do capital, e uma acentuada exclusão destes, dada a natureza autocrática do Estado, do jogo democrático – mesmo que nos marcos liberais – e dos benefícios daí advindos (CASTRO, 2011, p. 28).

Essa lógica empreende sobre os trabalhadores dos países dependentes, caso do Brasil, uma situação capitalista que agudiza e duplica a exploração com o objetivo de suprir tanto as burguesias nacionais quanto as internacionais. Castro (2011) sintetiza, com base em Fernandes (1975), que o Estado, portanto, em uma formação capitalista dependente, em certos aspectos, assume o modelo ideal nuclear, como se fosse um Estado representativo, democrático e pluralista. Esse Estado constitui a expressão acabada de uma oligarquia perfeita, que se objetiva tanto em termos paternalistas-tradicionais quanto em termos autoritários e modernos; e, por fim, aponta Castro (2011, p. 28), a partir de Fernandes (1975, p. 406), em outros aspectos, “[...] traem a existência de formas de coação, de repressão e de opressão. Ou de institucionalização do terror, que são indisfarçavelmente fascistas”.

Nesse sentido, as transformações, sempre dentro da ordem, mais modernizantes e democráticas, principalmente nos aspectos da política, legislação e administração, ocorrem em virtude das necessidades de ampliação dos privilégios dos diversos sócios, desde os menores até os maiores. Essas mudanças começam a atingir o campo da educação quando o Estado precisou ser reorganizado e recontextualizado, na tentativa ainda de superar a crise do Estado de Bem-Estar Social, a partir da aplicação de objetivos neoliberais.

Nas pesquisas, encontramos contribuições que desvelam que esse novo panorama social, político e econômico (discurso hegemônico, com o objetivo de reconstituir o senso comum com vistas a demonstrar que o neoliberalismo é mais articulado às novas necessidades dos mercados globalizados e de intensa competitividade) tem a forte influência das agências internacionais, em especial do Banco Mundial. Verificamos a preocupação dos pesquisadores em trazer reflexões acerca das ações adotadas pelo Banco Mundial que, para adequar a realidade educativa a seu modelo econômico e poder aplicar seus teoremas gerais, promove certas correlações, tais como: sistema educativo e sistema de mercado, escola e empresa, pais e consumidores de serviços, aprendizagem e produto, desconsiderando aspectos fundamentais da realidade educativa.

Nessa perspectiva, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, investimento em capital humano atentando para a relação custo-benefício; e ainda propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social e maior articulação com o setor privado na oferta de educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Nas pesquisas, encontramos discussões nesse sentido, quando apontam que foi sob os pressupostos do Banco Mundial que a reforma na administração pública se efetivou no Brasil. Na mesma linha, a reforma educacional dos anos 1990, materializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a), significou a consolidação da concepção neoliberal de estado e sociedade no âmbito das políticas educacionais. Nesse contexto, um dos eixos da reforma da educação dos anos 1990 foi a participação e a descentralização que, desde os anos 1980, eram defendidos pelos progressistas como bandeiras necessárias ao verdadeiro processo de democratização do país. Todavia, no contexto de redefinição das funções do Estado e sua relação com a sociedade, esses princípios tornaram-se um recurso gerencial, no sentido de imprimir eficiência e eficácia na administração pública (CHILANTE, 2013).

Verificamos que a produção efetuou importante papel na crítica à LDB 9394/1996, que trouxe a concepção de gestão democrática totalmente ao contrário dos ideais progressistas, construída sob os princípios da eficiência e da eficácia, de modo a tornar-se um recurso gerencial. O discurso da democratização da escola, por meio da universalização do seu acesso e da gestão democrática, foi substituído pela ênfase na questão da qualidade, entendida como produtividade e tendo como eixo principal a busca por maior eficiência e eficácia das ações da escola, mediante o fortalecimento dos processos de autonomia escolar e a participação, conseguida por meio da descentralização de responsabilidades e da terceirização dos serviços (PERONI, 2003).

Nos textos, também encontramos apontamentos que indicam que são esses os sentidos de participação e democracia que se engendram nos sistemas de ensino e propostas pedagógicas, conferindo à escola o paradoxo da autonomia controlada. Sobre essa discussão, alguns pesquisadores destacam que, quando se trata da EJA no Brasil, é necessário avaliar que nem mesmo o primeiro degrau da democratização do ensino tem se consolidado. Isso porque a questão do acesso às oportunidades educativas figura mais nos discursos políticos que em ações concretas, refletindo altos índices de analfabetismo e de pessoas que não concluíram o ensino básico. Nosso entendimento também é, em conformidade com as ideias presentes nas teses e dissertações analisadas, que em relação à consideração dos sujeitos e sua participação no engendramento das propostas de ensino, o que existem são distâncias ainda maiores entre a retórica e a prática. Dessa maneira, o sentido de qualidade social da educação fica refém de processos participativos regidos por controles burocráticos, muitas vezes reduzindo a participação à mera consulta aos educadores e educandos sobre decisões já tomadas.

Essas proposições apenas ratificam que, historicamente, o Brasil carrega, em seu próprio processo de desenvolvimento, gerações de desigualdades sociais. Esse panorama acentua o caso brasileiro em relação às determinações neoliberais. Nesse sentido, concordamos com as reflexões dos pesquisadores que indicam que a consequência disso é a destruição institucional dos poucos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores brasileiros, e o fato de o Estado ir se desresponsabilizando de suas ações públicas com a educação, por exemplo. Diante desse panorama de baixos recursos e disputas de poder por meio das diversas instâncias do poder do Estado, os deveres que lhe cabem são transferidos para outros atores, no geral, privados.

Constatamos, no conjunto dos textos, que há a problematização referente à chegada dos ideais neoliberais no Brasil, que vem ratificar a destruição dos poucos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores. Questões que indicam que foi nesse período que houve a instituição e predomínio das ONGs do Terceiro Setor, consideradas um “conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos de movimentos sociais, fundações, cooperativas e até mesmo empresas denominadas como cidadãs” (GOHN, 2002, p. 93). Essas ONGs assumem papel de mobilizador social, que institui, no âmbito da sociedade, uma nova forma de tratamento da chamada questão social. Tratada de forma pragmática, buscam, por meio da parceria entre poder público e sociedade, “a execução de políticas [...] em áreas onde prestação de serviços sociais é carente ou até mesmo ausente [...]” (GOHN, 2002, p. 93). As ONGs, em sua maioria, têm trabalhado na lógica do mercado, buscando um tipo de inclusão econômica precarizada e eximindo-se da discussão acerca dos direitos sociais, das origens das exclusões sociais, e da construção de lutas

que questionam o sistema vigente, com o objetivo fundamental de atuar sobre os resultados produzidos pela sociedade (GOHN, 2002).

Outra questão trazida pelos pesquisadores diz respeito à consolidação do neoliberalismo como política hegemônica organicamente vinculada à reestruturação produtiva, que fez eclodir a desestruturação e precarização do mercado de trabalho, bem como o crescimento do desemprego estrutural. Os textos denunciam que o Estado, nesse contexto, diminuiu seu poder de estabelecer política econômica soberana, e por redefinir a sua estrutura e funcionamento, em virtude das privatizações e das reformas realizadas. O Estado modificou profundamente a natureza do sistema financeiro, que passou a operar essencialmente para o financiamento da dívida pública.

No conjunto da produção, também se enfatiza que a concepção neoliberal, embalada pelos ditames do mercado, proclama uma cidadania de direitos e uma educação para todos, configurada na expansão do acesso à escolarização, que se materializa nos preceitos da privatização e do clientelismo. Nessa direção,

O mundo contemporâneo, caracterizado pelo imperialismo econômico neoliberal, reestrutura as formas de produção por meio de políticas compensatórias que atrelam a escolarização à adaptação clientelista para a modalidade de educação de jovens e adultos, desprezando, assim, o olhar e a produção própria de conhecimentos e de saberes desses sujeitos. Mesmo assim, as estratégias utilizadas para interferir na escola e no modo de vida das pessoas formam paradoxos por vezes competitivos, tornando a formação escolar a esperança de superação da exclusão social. No contexto produtivo, no entanto, se distancia da perspectiva emancipatória dos alunos/as trabalhadores (ARAÚJO, 2018, p. 85).

Essa autora tece críticas ao apontar que o Banco Mundial, como agência de financiamento e de domínio ideológico, torna-se orientador das políticas educacionais, ratificando mais uma vez sua influência no campo da educação. Logo, em consonância com as críticas tecidas por parte dos pesquisadores, entendemos que as políticas educacionais são parte integrante do projeto de sociedade que, com as ressignificações e deslocamentos recebidos, passam a designar um campo de estudo que busca a compreensão das atividades humanas em relação às coisas do Estado, e estando atrelado ao poder do Estado, está em constante conflito e disputa de interesses. Conseqüentemente, a educação, como uma das mais importantes e elementares políticas sociais, assume um caráter dual e contraditório.

Diante dessa lógica, destacamos as políticas educacionais que se direcionam à EJA, que historicamente assumiram um papel secundário nas reformas educacionais. Sobre tais políticas, Rumert e Ventura (2007) destacam que, mesmo a Constituição Brasileira de 1988 reconhecendo o direito de todos à educação, ao afirmar o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, independentemente da idade, ainda assim, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a), o FUNDEF e a

Reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997a), redefiniram os rumos da política educacional brasileira, o que significou expressivo retrocesso no âmbito da EJA, que veio acentuar o lugar secundário que esta ocupa no conjunto das políticas educacionais.

Na amostra analisada, evidenciamos que é a partir dos anos de 1990 que se tem, de maneira mais fortemente, duas posições extremas e antagônicas em relação à EJA no Brasil. Nesse sentido, as posições defendidas pelo governo têm divergido e flutuado, desde a afirmação da Educação Básica como direito inalienável para todos, até um aberto menosprezo por essa área da atuação educacional.

A primeira posição, que encontrou plena expressão na Constituição de 1988, amplia o reconhecimento do direito à educação básica, estendendo a obrigatoriedade para todas as pessoas, independentemente da idade, e inclui a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres indeclináveis dos poderes públicos. No outro extremo, ganha força, sobretudo, a posição que, a partir da gestão de José Goldemberg no Ministério da Educação, no governo Collor, praticamente elimina a educação de jovens e adultos da relação das atribuições educacionais da União, encontrando ressonância nas orientações do Banco Mundial (GARCIA, 2011, p. 74).

Também há, nos textos, argumentações que indicam a presença da concepção liberal de educação proposta na LDB/9394/96 (BRASIL, 1996a). Isso porque, conforme indicam algumas análises, a Lei se configurou em uma concepção elitista de educação, que divide os homens em duas categorias: aquele que realizará trabalho manual, para o qual basta uma formação prática que possibilite a execução de atividades pré-determinadas e definidas, e aquele que necessita de formação profissional intelectual, endereçada às elites e representantes das classes dominantes. Em outras palavras, “[...] escolas profissionais para os trabalhadores e ‘escolas de ciências e humanidades’ para os futuros dirigentes [...]” (SAVIANI, 2007b, p. 159, grifos do autor).

Dessas discussões, entramos em outro ponto de significativa reflexão, também presente nos textos analisados: a relação trabalho e educação. Entendemos que a análise da relação entre trabalho e educação, no processo das investigações sobre políticas educacionais, principalmente aquelas destinadas aos jovens e adultos trabalhadores, é necessária e de fundamental importância. Destacamos, no conjunto das teses e dissertações, a preocupação dos autores quanto a esse debate. Tal necessidade está relacionada ao fato de, enquanto pesquisadores sobre políticas educacionais, ser necessário termos a compreensão que, no conjunto de documentos de política educacional, essa relação sempre aparece invertida e se transforma na relação entre educação e trabalho (NOMA, *et al.*, 2010).

Sobre essa inversão, consta destacarmos que não se trata da simples e inocente troca da posição dos termos. Nesse processo, reside uma questão de perspectiva histórica, política e ideológica, que traduz uma visão operacional e instrumental da educação. É dessa visão operacional e instrumental que decorre a noção de que a educação pode fomentar a capacidade produtiva dos indivíduos, pode ser a potenciadora de capital humano, a propiciadora do ingresso no mercado de trabalho. Portanto, em decorrência disso, sua função primeira seria o atendimento às flexíveis demandas do mercado laboral (NOMA *et al.*, 2010).

Dessas discussões, em nossas análises, evidenciamos considerações que indicam tal preocupação por parte dos pesquisadores, no sentido de entender que pensar nas relações trabalho e educação implica pensar na dimensão das relações sociais que incidem sobre a formação do ser humano. Cabe ressaltar que isso não significa que pensar em trabalho e educação é pensar em formação profissional, mas na formação integral do ser humano, de forma a desmistificar as relações de produção da sociedade e preparar o educando para um contexto mais amplo e significativo de vida social. Logo, tais relações remetem ao mundo do trabalho, e não ao significado simplório do mercado de trabalho (MACHADO, 2012).

Nessa direção, verificamos que a produção científica faz a denúncia no sentido de que o mundo do trabalho e suas transformações vêm ocasionando um reordenamento do trabalho e do campo educacional. Machado (2012) chama atenção e aponta que, para analisar esse novo reordenamento da educação mediante as transformações do trabalho, precisa-se compreender corretamente o fenômeno da educação, o que inclui entender o porquê do seu surgimento. Com base em Tonet (2005), a autora discorre sobre a função que a formação humana exerce nesse processo de se tornar homem do homem. Logo, ressalta a autora, a linguagem, o conhecimento e a educação são inseparáveis da categoria trabalho, considerada por Marx (2006) como a raiz ontológica do ser social. Sendo assim, as relações trabalho-educação devem ser compreendidas para além do sentido restrito da educação escolar tradicional; isto é, no sentido de formação para a vida, de formação profissional para além das técnicas.

Outro destaque indica que, no sistema flexível, a concepção de educação imbuí-se de uma natureza fragmentada e economicista, passando a constituir-se prática mediadora do sistema produtivo. Desta forma, faz-se necessário repensar as relações sociedade-educação-trabalho, uma vez que o processo educacional se firma como prática social interventora do processo produtivo. Diante dessas proposições, merecem atenção alguns pontos de discussão presentes nos textos, quando trazem para o debate o conceito de trabalho no sentido de condição humana, de transformação e retransformação da natureza para produção social. Isso no sentido destacado por Antunes (2009, p. 165), quando menciona que o trabalho “[...] se constitui como

fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana”.

É, portanto, a “condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2013, p. 13). Assim evidenciamos, nas pesquisas, que há a compreensão dos pesquisadores de que o entendimento de trabalho deve ir muito além da simples execução de determinada tarefa ou ocupação profissional. Contudo, quando o olhar sobre a categoria trabalho ocorre pelo viés capitalista, visa a sua desqualificação, por meio do uso da ciência e da tecnologia. É o que aponta Ciavatta (2009, p. 22), ao discutir sobre as *Mediações Históricas de Trabalho e Educação*, destacando que

O aperfeiçoamento da produção mediante o uso de novas tecnologias é comumente apresentado como necessário, dada à escassez da mão de obra qualificada, o que justificaria o investimento na formação de mão de obra especializada e de quadros técnicos. Mas a evolução do processo produtivo mostra que com a introdução do processo técnico, das chamadas tecnologias de ponta, não ocorre necessariamente a demanda geral de maior qualificação da força de trabalho. O que existe é a tendência à demanda de um corpo coletivo de trabalho nivelado por baixo ou de menor qualificação, mediante a simplificação da maior parte do processo de trabalho. Complementarmente, há a transformação ou a extinção de certos postos de trabalho e especialização de outros.

Percebemos claramente que esse sentido/conceito dado ao trabalho se fundamenta nos princípios do liberalismo e, conseqüentemente, confundem o trabalhador, fazendo-o pensar que passará por um processo de qualificação e ascensão em sua profissão, enquanto, na verdade, apenas estará passando pelo processo de adestramento técnico para executar ações simplórias, muito longe de receber uma educação emancipatória, orgânica. Quando se trata das políticas educacionais para a EJA, sem desconsiderar as demais, evidencia-se que o desafio está na superação das condições formativas reducionistas de mão de obra que, historicamente, se desenvolvem na perspectiva de se reconfigurar para atender qualitativamente as divergências e exigências do mundo trabalho.

Sobre esse contexto de desenvolvimento das políticas educacionais para EJA, na perspectiva de se reconfigurar para atender qualitativamente as divergências e exigências do mundo do trabalho, as pesquisas trazem importantes reflexões a respeito da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), por exemplo, que apresentou uma aparente redução de dualidade entre o ensino profissional e propedêutico. Isso porque, relata Neto (2018), com base em Moura (2007, p. 16), “a LDB 9.394/1996 tem caráter minimalista e ambíguo” e “sua redação não é inocente e desinteressada”.

Logo, o que ocorreu de fato foi que o conteúdo do Projeto de Lei nº 1.603, que dentre outros aspectos separava obrigatoriamente o Ensino Médio da Educação Profissional, encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente dos grupos de investigação do campo da educação e trabalho e das correspondentes entidades sindicais.

Em função dessa resistência e da iminência da aprovação da própria LDBEN/1996 no Congresso Nacional, o governo FHC, estrategicamente, diminui a pressão com relação ao trâmite do PL 1603, uma vez que a redação dos artigos 36 – ensino médio – e 39 a 42 – educação profissional – possibilitavam a regulamentação na linha desejada pelo governo por meio de Decreto do Presidente da República. Foi isso o que realmente veio a ocorrer em abril de 1997, poucos meses após a promulgação da LDBEN/1996 ocorrida em dezembro de 1996. Dessa forma, o conteúdo do PL 1603 foi praticamente todo contemplado no Decreto 2.208/1997. Assim sendo, o governo federal de então fez prevalecer o seu intuito de separar o ensino médio da educação profissional sem ter que enfrentar o desgaste de tramitar um Projeto de Lei ao qual havia ampla resistência, caracterizando seu caráter antidemocrático nesse episódio (MOURA, 2007, p. 16).

Foi nesse sentido que a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) trouxe, em seu texto, a possibilidade de encurtar a dualidade entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, possibilitando um Ensino Médio com bases na educação politécnica para uns e a formação técnico-profissional como modalidade específica para outros, principalmente para aqueles que procurassem por uma formação profissional. Quando se refere à Educação Profissional no âmbito da LDB 9.394/1996, Saviani (2008) enfatiza que não tinha a veleidade e a ingenuidade de esperar que a proposta da Lei, da qual o próprio professor Saviani participou na orientação, viesse a ser vitoriosa e incorporada à legislação.

Pelo contrário, as modificações na LDB 9.394/1996 abriram precedentes para que o governo FHC operacionalizasse as normas da educação técnica de nível médio pela Resolução nº 126/1996 e pelo Decreto nº 2.208/1997 que, em linhas gerais, determinou a separação entre a educação geral e a Educação Profissional. Esta última foi direcionada para atender o mercado e os setores produtivos; a formação técnica para atender as classes sociais mais altas em decorrência do maior período de sua escolarização; a extinção da equivalência entre ensino profissional e Ensino Médio, impedindo o acesso imediato ao ensino superior e implantação de uma nova estrutura do ensino profissional (NETO, 2018).

Logo, o governo FHC implementaria uma concepção de Educação Profissional através de uma legislação produzida rapidamente, menosprezando estudos e pesquisas de intelectuais brasileiros a respeito da Educação Profissional. Tudo isso em detrimento da assessoria dos organismos internacionais, que já havia assessorado o Ministério da Educação, na Ditadura Militar, por meio do Banco Mundial que, nas últimas décadas, vem se constituindo como a

principal agência de assessoria técnica, na área educacional, de países em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2003).

Portanto, logo após a institucionalização da LDB 9394/1996, FHC oficializou a publicação da Portaria nº 646/1997, estabelecendo os direcionamentos para a Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, 1997b). Essa lei buscou, entre outros objetivos, transformar as escolas técnicas federais em instituições de formação acelerada e trivial, ofertando cursos modulares pouco profundos e desvinculados da formação politécnica, aumentando a desigualdade entre o saber e o fazer, garantindo a divisão da escola profissionalizante para o proletariado e a escola propedêutica para a burguesia. Não é por acaso que, em seu artigo 7º, a Portaria nº 646/1997 ratifica que “[...] a oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos [...]” (BRASIL, 1997b).

Sobre a consolidação da reforma da Educação Profissional, no conjunto dos textos, verificamos aspectos que indicam que foi orientada principalmente pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), que além de criar o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), estabeleceu três níveis de Educação Profissional: o básico, voltado para a qualificação e profissionalização de trabalhadores, independentemente de escolarização anterior; o técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do Ensino Médio, e tecnológico, correlato a cursos superiores, destinados a egressos dos Ensinos Médio e técnico (NETO, 2018).

Conforme esse Decreto, a Educação Profissional teria organização curricular própria e desarticulada do Ensino Médio, sendo ofertada de modo concomitante ou sequencial a esse nível de ensino. O Ensino Médio proporcionaria disciplinas técnicas até o limite de 25% de sua carga horária total, que seriam articuladas ao ensino profissional em que o estudante se matriculasse. Esses cursos teriam suas diretrizes curriculares definidas pelo *Conselho Nacional de Educação* (CNE), e poderiam ser ofertados em módulos, cada um deles com certificação de qualificação profissional correspondente (BRASIL, 1997b). Assim se propagava a dialética do paradigma dualista, centrado, de um lado, no ensino propedêutico, cujo objetivo final é o acesso ao ensino superior e, de outro lado, no ensino técnico-profissional, que forma de modo instrumental e para o mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2007). Conforme o conjunto de documentos normativos destinado a consolidar a reforma da Educação Profissional foi sendo publicado, ficou cada vez mais claro que os fundamentos para uma educação politécnica,

tecnológica e unitária tinham sido eliminados, tendo em vista as determinações do governo FHC, sintonizado com as premissas de concepção neoliberal.

No contexto da chegada do novo século, em 2003, diante do início de um novo Governo Federal, e mesmo antes da passagem da Presidência da República, houve o recrudescimento do debate sobre o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a). Discutia-se sobretudo a respeito da separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Dessa discussão brotou uma expressiva mobilização de diversos setores educacionais, em especial os pesquisadores ligados à ANPED, reunidos no Grupo de Trabalho – *Trabalho e Educação*, bem como representantes de sindicatos que defendiam mudanças na Educação Profissional no país. Em nossas análises, verificamos que as discussões em torno dessa questão ocorreram durante os anos de 2003 até julho de 2004, quando se retomou a ideia da educação politécnica, bandeira de luta dos anos 1980 (CHILANTE, 2013).

Nesse sentido, o novo governo determinou, por meio da publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), o qual revogou o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997a), que a Educação Profissional seria desenvolvida por meio de cursos e programas de: I) formação inicial e continuada de trabalhadores; II) Educação Profissional técnica de nível médio; e III) Educação Profissional tecnológica de graduação e de Pós-Graduação (BRASIL, 2004).

Consta sabermos que o Decreto nº 5.154/2004 “[...] por si só não mudou o desmonte produzido na década de 1990” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 53). Sobre esse Decreto, Chilante (2013, p. 128) explica que

[...] os embates, as contradições e as disputas no campo teórico e político impuseram, como necessidade histórica, a elaboração/aceitação de uma proposta de educação integrada, mas que não deve ser confundida com politecnicidade, bandeira de luta dos anos 1980. Neste ponto, [...] a integração que estava sendo proposta naquele momento, materializada no novo instrumento normativo, seria a travessia possível para se chegar a uma formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura. [...] a simples revogação do Decreto n. 2.208/97 não seria suficiente para garantir mudanças efetivas na educação profissional que viessem ao encontro da nova concepção de Ensino Médio e Tecnológico no país.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) asseveram que, por outro lado, em uma conjuntura mais ampla, as formas de articulação integrada, concomitante e subsequentemente evidenciaram o caráter conciliador das políticas do governo Lula, na tentativa de harmonizar os interesses de diferentes classes sociais e grupos político-ideológicos. Diante dessa disputa de interesses, consta esclarecer que o que se teve foi a manutenção das concepções que se encontravam na legislação anterior. Sobre tais aspectos, as pesquisas reiteram que permaneceram as orientações e diretrizes para a formação profissional na perspectiva

fragmentada, sustentada no individualismo e nas competências e habilidades intencionadas; em uma formação flexível voltada para o mercado de trabalho, em contraposição à concepção de uma Educação Profissional integrada, que incorpora o trabalho como princípio educativo. Sobre essa ausência de alterações referentes às orientações e diretrizes do Decreto nº 5.154/2004 em relação ao Decreto anterior, Vitorette (2014, p. 85) menciona que

[...] mudanças são efetivadas, mas o que existia antes se mantém, isto é, evidencia-se ausência de alteração. Situação verificada no próprio teor do decreto nº 5.154/2004, que, no âmbito das disputas de forças conservadoras e progressistas, apontou avanço com a possibilidade de se ofertar cursos de EP na forma integrada, mas manteve a forma concomitante e subsequente (pós-médio) em conjunto com a integrada. Compreende-se que se trata de uma modernização conservadora, em que mudanças mantêm resquícios do passado e pouco contribuem para que a EP se efetive na perspectiva da educação emancipatória, integrada e humana.

No que tange à EJA, em seu Art. 3º, o Decreto 5.154/2004 determina que os cursos de formação inicial e continuada articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos da modalidade EJA, os quais poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, considerando-o como o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional em uma determinada área (DOMBOSCO, 2013).

É desse contexto que o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, posteriormente substituído pelo Decreto nº 5.480, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), institui o PROEJA que, por sua vez, se constitui como a nova proposta educacional para EJA no âmbito federal e apresenta, como promessa, a articulação da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na proposta, seus formuladores imprimem que o PROEJA é mais que um projeto educacional. Nos documentos norteadores, trata-se de um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

Sobre as ações do governo, as pesquisas fazem importantes críticas a respeito das propostas de formato de programa, indicando que se trata de herança de governos anteriores e assumida por governos atuais ao longo da história da educação brasileira, e que têm se mostrado insatisfatórias para se construir políticas públicas com bases sólidas, a fim de se consolidar a Educação Profissional e a EJA em uma perspectiva emancipatória. Nesse sentido, O PROEJA, em certo ponto, reacende a questão de se ofertar programas em detrimento de políticas públicas para a educação dos trabalhadores.

Travestidos de novos programas, a cada governo são ressuscitados ou dão-se continuidade a concepções antigas de educação destinada à classe dos trabalhadores

seguindo a lógica de ações políticas focais, fragmentadas, na forma de parcerias, frágeis para se consolidar políticas públicas que permitam a universalização da educação básica. Mantém-se uma parcela significativa da população brasileira no limite do processo escolar, trocando-o por aparatos de certificação com reduzido financiamento, negando aos jovens e adultos trabalhadores o conhecimento historicamente construído (VITORETTE, 2014, p. 86).

Sendo assim, duas concepções de educação historicamente se encontram em disputa: educação para a lógica do mercado, sustentada pelos preceitos neoliberais; outra para a formação geral, ampla, humana (TREIN; CIAVATTA, 2009), conforme já apontamos anteriormente. Desse modo, um grupo defende uma educação aligeirada, prática, com carga horária reduzida, de baixo custo, de qualidade reduzida, cuja perspectiva é treinar, adestrar; outro, caminha em busca de uma educação que não dissocie formação geral e profissional, teoria e prática, almejando formação humana.

Concordamos com Vitorette (2014), quando aponta que foi, portanto, no mundo das mercadorias, na fase neoliberal do capitalismo, em um país capitalista dependente, em um Estado com características neoliberais e em um governo federal de difícil caracterização que ocorreu a criação e implantação do PROEJA, bem como a expansão da rede federal de Educação Profissional e tecnológica no Brasil. Consequentemente, nesse processo, persistem as contradições em relação à Educação Profissional e à EJA. Ao se instituir uma política na forma de programa a fim de assegurar o direito de quem foi expulso do espaço escolar, o retorno de tal público a esse espaço direciona uma dupla exclusão: ausência de educação na idade apropriada e não garantia da permanência deles nos estudos na juventude ou na fase adulta na escola.

Nas produções, também há indicações de que, a partir dos anos 2000, a EJA desfrutou de um maior destaque do que o obtido nos governos anteriores da Nova República.

Entretanto, se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. [...] Entre essas iniciativas, podem ser destacados [...] o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – Proeja [...] (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 33-34).

Na perspectiva desses autores, o PROEJA se constitui em uma política fragmentária, em sua totalidade. Da mesma forma, há preocupação por parte dos pesquisadores em evidenciar que o Estado, via MEC, organizou o PROEJA aparentemente com o intuito de consolidá-lo e fortalecê-lo. Dirigiu sua implantação e expansão por três vias: a) Fomentou a abertura de cursos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e nas redes estaduais e municipais para formar respectivas turmas, e vários editais com financiamento foram publicados; b)

Construiu uma rede de pesquisadores em PROEJA em âmbito nacional, composta por grupos de pesquisa com aporte financeiro da Capes para a pesquisa de mestrandos e doutorandos que apresentem como foco de análise esse estudo; e c) Vários editais para especialização em PROEJA, formação continuada com capacitação em PROEJA por meio das chamadas públicas foram lançados. Todavia, tais ações não tiveram continuidade (VITORETTE, 2014).

Mesmo assim, considera-se que o PROEJA representa o que houve de mais avançado na Educação Profissional em termos de sua legislação, em particular o Documento Base, resultado de correlação de forças visando a uma tentativa de construir uma educação que assegure os interesses dos trabalhadores. Contudo, ainda que em sua gênese se evidencie a intenção de transformar o PROEJA em política pública, considerando os caminhos que foram sendo criados ao longo dessa ação, como legislação, financiamento, formação, pesquisa e produção teórica, destaca-se que esses passos não se consolidaram. Não houve continuidade em relação às ações políticas iniciais do Estado durante todo o seu processo de implantação; isto é, não foram suficientes suas ações, conforme o processo histórico evidencia.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA E POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO DAS PESQUISAS

Compreender a construção teórica das pesquisas sobre políticas educacionais para EJA constitui um dos objetivos deste trabalho investigativo. Entendemos que o processo de pesquisa sobre políticas educacionais é marcado, durante toda sua realização, “[...] pelo quadro teórico que o pesquisador adota, por sua visão do mundo e compromisso social, assim como pelos limites do conhecimento, próprios de seu tempo” (MINAYO, 1991, p. 233). Consta destacar que não há uma teoria e uma metodologia em separado para as pesquisas em políticas públicas de educação. Em outras palavras, as concepções e os tipos ou modelos clássicos dominantes das pesquisas em políticas educacionais relacionam-se tanto às referências teóricas quanto às abordagens metodológicas que, por sinal, não estão dissociadas do contexto histórico-social predominante de sua época (DIOGÉNES, 2014).

Sendo assim, buscamos levantar o debate sobre os referenciais teóricos que nortearam a produção científica no campo da pesquisa sobre política educacional para EJA, discussão extremamente importante para o campo e que, portanto, não pode ser relegada a um segundo plano (DIOGÉNES, 2014). Outrossim, entender as concepções teóricas que embasam as pesquisas em políticas públicas de educação é fundamental para, também, apreender as abordagens metodológicas, os modelos e as tipologias em que se classificam.

Sabemos que todo o processo de pesquisa é permeado pela busca de uma resposta que satisfaça um determinado problema. Durante esse trajeto, o pesquisador recorre à diferenciadas teorias, técnicas e instrumentos. Todo esse processo de escolha é o que diferencia a pesquisa científica de outras possibilidades de resolver problemas. Nessa direção, concordamos com Tonieto (2018), quando aponta que a definição, tanto do tema quanto do problema de pesquisa, não acontece de maneira independente da teoria; ou seja, a definição do tema e do problema de pesquisa já é o resultado de uma compreensão orientada teoricamente. Dessa forma, os interesses científicos dos pesquisadores são sempre guiados teoricamente, e a explicitação desses referências teóricas consiste em um dos indicadores da superação dos obstáculos epistemológico e ideológico no processo de pesquisa.

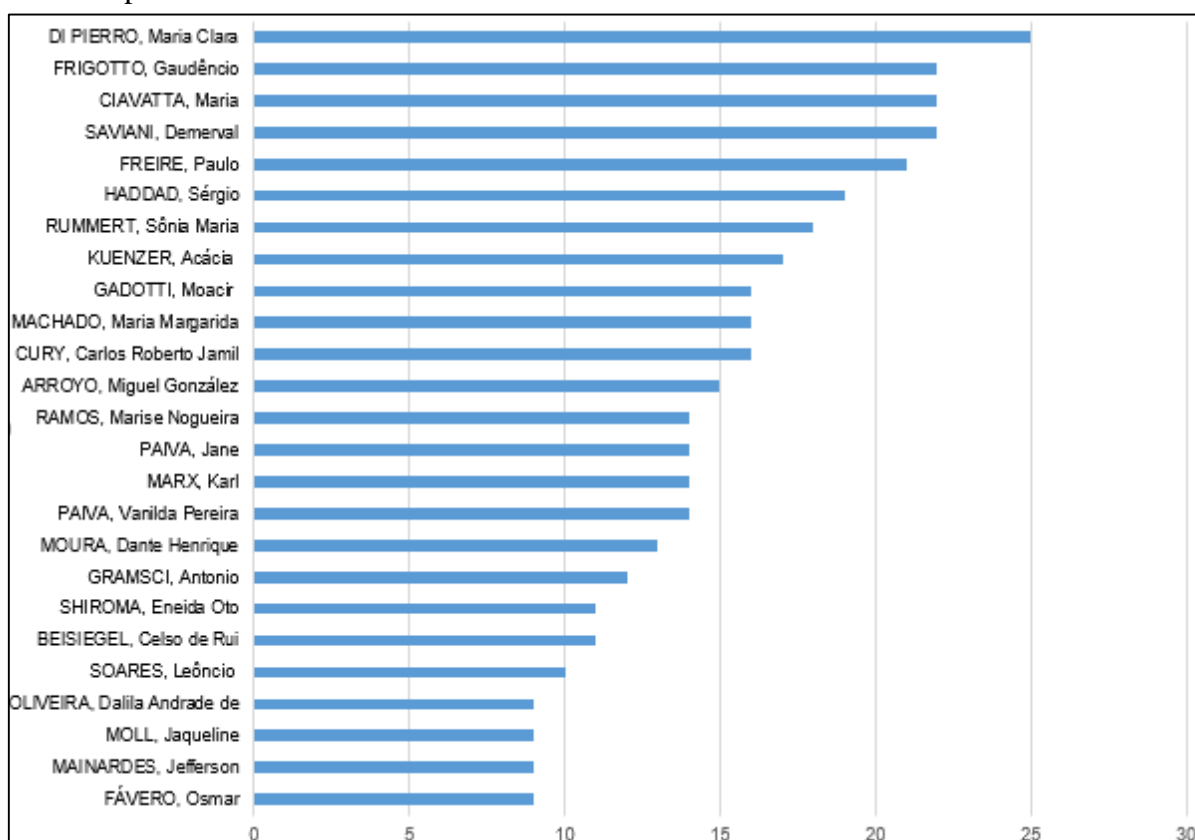
Logo destacamos, em nossas análises, os principais autores utilizados pelos pesquisadores que se dedicaram a investigar as políticas para EJA, no âmbito dos PPGE do Brasil. Trata-se, também, de entender questões que se referem à identificação, por exemplo, de aspectos como “a partir de que perspectivas estão falando os pesquisadores do campo, quais são os seus fundamentos e a favor de que e de quem escrevem, com que propósitos e vínculos (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 171). No gráfico da página seguinte, apresentamos os principais autores empregados como fundamentação teórica nas pesquisas.

A partir do pressuposto de que os trabalhos investigativos dialogam com as tradições teóricas e autores ligados aos seus temas e problemas de pesquisas, analisamos e apresentamos, no gráfico 6, os principais autores, totalizando 25, que foram mais utilizados como referencial teórico nas investigações por números de pesquisas (teses e dissertações) em que aparecem. Percebemos que autores como Arroyo (42,85%), Cury, Machado e Gadotti (os três em 45,7% cada); Kuenzer (48,5%), Rummert (51,4%), Haddad (54,2%), Freire (60%), Saviani, Ciavatta e Frigotto (os três em 62,8% cada), e Di Pierro (71,4%) são os que mais aparecem no conjunto das 34 pesquisas analisadas e, portanto, autores que mais foram utilizados para embasar as concepções, conceitos e categorias que orientaram a elaboração do problema, hipóteses, escolhas metodológicas e os resultados; significando que orientaram o trabalho dos pesquisadores no decorrer de suas pesquisas.

Dentre os autores da educação, nos quais se incluem aqueles da EJA, a partir do gráfico 6, podemos identificar que se constitui um quadro de teóricos que se debruçam principalmente sobre abordagens críticas. Desses, podemos indicar Paulo Freire como teórico que aborda a educação popular, crítica e humanista; Gaudêncio Frigotto, que defende a educação humanista, bem como o trabalho a partir da visão crítica; Carlos Jamil Cury, Sérgio Haddad, Leôncio Soares, Maria Clara de Pierro, e Jane Paiva, que analisam a educação e a EJA enquanto direito;

Vanilda Paiva e Osmar Fávero, que partem de uma concepção da educação popular crítica; Maria Ciavatta, que aborda educação e trabalho a partir de uma perspectiva crítica; e ainda, Miguel Arroyo e Moacir Gadotti, que debatem a educação humanista e popular. Para complementar nossas análises, no Apêndice B constam os/as títulos/obras dos respectivos autores do gráfico 6, que foram consultadas pelo conjunto de pesquisadores no processo de suas pesquisas.

Gráfico 6 – Os 25 autores mais utilizados como fundamentação teórica nas pesquisas sobre Políticas para EJA



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora (2021).

Cabe destacar que, além dos autores que aparecem como referência teórica no gráfico 6, outros foram utilizados³⁰. Ao analisarmos a totalidade do conjunto de autores utilizados como referencial teórico nas produções, por mais que percebamos que as escolhas, em algumas pesquisas, tenham sido feitas por afinidades de pensamentos entre os teóricos, percebemos que há pesquisas que apresentam quantidade exagerada de autores. Diante desses achados, recorreremos ao que Toniato (2018) adverte, quando aponta que, nas pesquisas com grande quantidade de autores, estes e alguns de seus conceitos são usados de acordo com a necessidade

³⁰ Dos autores que constam no gráfico, aqueles que aparecem em número de pesquisas abaixo de 15; e os que não constam no gráfico, que evidenciamos utilização em número abaixo de nove pesquisas.

de justificar ou explicar alguma dimensão do problema de pesquisa. Quando isso acontece, não há um compromisso com a totalidade das propostas teóricas e sua pertinência com a problemática investigada.

Mainardes (2018a), por sua vez, aponta que o resultado do simples adiccionamento e da sobreposição de ideias de diferentes autores resulta em uma tentativa fracassada da definição de um referencial teórico, o qual pode ser considerado frágil, desarticulado e epistemologicamente pouco coerente. Tal problemática está atrelada ao conceito de teorização adicionada, que significa “[...] a adoção mais ou menos aleatória de teorias, conceitos, ideias de diferentes teorias e perspectivas epistemológicas, resultando em um conjunto de ideias e conceitos sem coerência, unidade e articulação teórica” (MAINARDES, 2018a, p. 7).

A respeito das pesquisas em que as escolhas teóricas foram feitas por afinidades de pensamentos entre os teóricos, podemos considerar que se enquadram naquilo que Mainardes (2018a) conceitua como teorização combinada que, nesse sentido, trata-se de um esforço de articular teorias ou conceitos com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise. Tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica.

Com o intuito de analisar essas questões, recorreremos a Mainardes (2018a), que nos apresenta a possibilidade da metapesquisa fundamentada no Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPP)³¹, e indica caminhos para identificar uma série de elementos e características nas pesquisas analisadas. Dentre tais aspectos estão aqueles relacionados a perspectivas e posicionamento epistemológico dos pesquisadores.

Sobre esses aspectos, com base em Mainardes (2017; 2018a), consta destacar que a perspectiva epistemológica se refere à cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a sua pesquisa. Alguns exemplos são: marxismo, neomarxismo, pós-estruturalismo e pluralismo. Já o posicionamento epistemológico está relacionado (ou deveria estar), conforme destaca o autor, à perspectiva epistemológica em uma pesquisa consistente. O posicionamento epistemológico está vinculado ao campo de estudo, constituindo o posicionamento do pesquisador com relação ao objeto de estudo em investigação. Alguns exemplos de

³¹ O Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) consiste em uma proposta de análise da produção do conhecimento em Política Educacional que objetiva a identificação de duas fragilidades epistemológicas do campo: a falta de explicitação do posicionamento epistemológico dos investigadores, por partirem da concepção de neutralidade e de objetividade no processo de investigação; e a inconsistência epistemológica, que se caracteriza pela ausência de desenvolvimento de uma base epistemológica consistente, em detrimento da utilização de técnicas, autores e perspectivas epistemológicas que tendem ao ecletismo epistemológico (TELLO, 2012, 2013; TELLO; MAINARDES, 2015).

posicionamento epistemológico são os seguintes: crítico radical, crítico-analítico, crítico produtivista, reformista, neo-institucionalista, neoliberal, pós-moderno, etc.

Nesse sentido, retomamos os questionamentos apresentados por Tello e Mainardes (2015), que problematizam *a partir de que perspectivas estão falando e a favor de que é quem escrevem os autores das pesquisas sobre políticas educacionais*. Da mesma forma, Diógenes (2014) nos alerta sobre buscarmos saber a serviço do que e de quem está o conhecimento produzido por tais pesquisadores. Assim sendo, nos interessa saber a serviço do que e de quem estão sendo produzidas as pesquisas sobre políticas para EJA, se são marcadas pela preocupação de que o conhecimento seja um aliado das lutas sociais, que nesse caso, então, a referência teórica norteadora do pesquisador demanda ser dialética e cumprir sua vocação crítica (DIÓGENES, 2014).

Nessa direção, buscamos explorar os dados relacionados a tais características, a fim de saber se nos textos há a explicitação/declaração desses aspectos por parte de seus autores. Também, no intuito de verificar como esses pesquisadores têm trabalhado essas questões em suas pesquisas, e ainda, identificar se esses conhecimentos podem ser considerados aliados das lutas sociais, a partir do que consideramos perspectivas marxista e posicionamento crítico (MAINARDES, 2017).

No quadro a seguir, apresentamos o panorama da explicitação/ou não da perspectiva e posicionamento epistemológicos do conjunto dos trabalhos analisados. Para tanto, a fim de facilitar a comparação com a pesquisa recente de Tonieto e Fávero (2020), optamos por utilizar o mesmo modelo panorâmico da apresentação do posicionamento e perspectiva epistemológica elaborados por esses autores.

Quadro 11 – Panorama da apresentação do posicionamento e perspectiva epistemológica nas pesquisas

| Descrição | | |
|------------------------------------|--|---|
| Posicionamento epistemológico | Há explicitação e autores referentes (9). | Crítico, humanista e transformador da educação. |
| | Não há explicitação, porém em alguns momentos dialoga com autores referentes (25). | Crítico |
| Continua na página seguinte | | |

| Continuação da página anterior | | |
|--------------------------------|---|--|
| Descrição | | |
| Perspectiva epistemológica | Há explicitação e teórico clássicos referentes (11). | Marxista (10); Pós-estruturalista (1). |
| | Não há explicitação, porém em algum momento dialoga com teóricos clássicos e/ou autores/comentadores de vertente marxista (23). | Marx, Engels, Luckács, Frigotto, Mészáros, Duarte, Nosella, Saviani, Paulo Netto, Harvey, Fernandes, Coutinho, Antunes, F. Oliveira, Padro Junior. |

Fonte: Dados da pesquisa adaptados pela autora a partir de Tonieto e Fávero (2020).

Dos dados do quadro acima, podemos verificar que em apenas 26,5%, minoria das pesquisas, o pesquisador adotou declaradamente, com a indicação de autores referentes, um posicionamento epistemológico; isto é, indicou seu posicionamento ético-político, que pode ser crítico, humanista e transformador da educação, crítico-radical, crítico-analítico, dentre outros (TELLO; MAINARDES, 2015). O restante, 73,5%, não faz essa explicitação nos textos, nem indicou autores referentes, mas ao longo da leitura e análise das produções, foi possível evidenciar autores referentes ao posicionamento crítico.

Do total das pesquisas analisadas, 32,35% dos autores explicitam a sua perspectiva epistemológica (marxista: 10 pesquisas e pós-estruturalista: 1 pesquisa), ou seja, indicam a teoria orientadora dos estudos, bem como a utilização de seus autores referentes. Já os casos em que não há explicitação, mas dialogam com teóricos clássicos e/ou autores/comentadores de vertente marxista, correspondem a 67,65% das produções.

No grupo das pesquisas que têm como teoria social de base o marxismo, verificamos que há coerência entre a perspectiva epistemológica e os referenciais teóricos utilizados, tanto no sentido de dialogar com aqueles que ajudaram a sustentar suas análises e conclusões, quanto em relação ao debate de conceitos, concepções e ideias (JACOMINI; SILVA, 2019). Nesses estudos há desde os teóricos clássicos (Marx e Engels), até os que são autores/comentadores do marxismo e suas vertentes, e ainda, os que tratam de questões mais específicas vinculadas à educação, política educacional e a política para EJA.

Sobre a predominância da perspectiva marxista, quando consideramos os casos em que os autores explicitam a teoria orientadora dos estudos, nossos achados assemelham-se aos resultados da pesquisa recente de Tonieto e Fávero (2020), que se dedicaram à análise dos aspectos teórico-epistemológicos em teses. A partir da análise de 27 teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros com Doutorado, nas linhas de pesquisa

de Política Educacional, no período de 2010-2012, Tonieto e Fávero (2020), em seus resultados, também identificaram tradição teórica marxista como a mais explicitada e utilizada.

No que diz respeito às pesquisas que não explicitam, assim como não utilizam, durante todo o processo investigativo, teóricos que representem uma única “[...] cosmovisão que o pesquisador assume para guiar a sua pesquisa” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 157), ou seja, não indicam, com base em teóricos específicos, a concepção de mundo que lhes orienta enquanto investigadores da educação. Assim, podemos considerar que, por serem pesquisas que apresentam um maior número de teóricos como base, conseqüentemente implicam maior dificuldade de articulação, pelo fato de os investigadores lidarem com um universo amplamente diversificado de concepções e de conceitos (MAINARDES, 2017).

Consta destacar que esse quadro de fragmentação de autores e as suas dificuldades de articulação também foram percebidas por Tonieto e Fávero (2020), confirmando o que é indicado pela literatura, quando aponta as pesquisas em Política Educacional apresentam fragilidades teóricas que, por conseguinte, fragilizam a consolidação da área de Política Educacional enquanto campo de conhecimento, nomeadamente quanto aos aspectos epistemológicos (JACOMINI; SILVA, 2019).

Assim como Tonieto e Fávero (2020), também concordamos que, diante de tais indicativos, constitui-se um grande desafio para os programas de Pós-Graduação a formação desses pesquisadores. Nesse sentido, corrobora-se a afirmação de Silva e Jacomini (2014; 2016), de que tais indicativos apontam para a pouca atenção aos dilemas teóricos das pesquisas nesse campo.

4.3 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS: MÉTODO, ABORDAGEM DO PROBLEMA, PROCEDIMENTOS TÉCNICOS, COLETA DE DADOS, LÓCUS E SUJEITOS DAS PESQUISAS E TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Nesta subseção identificamos os aspectos relacionados às dimensões metodológicas das pesquisas que constituem nossa base analítica. Sobre tais aspectos, Tello e Mainardes (2015) nos esclarecem que a escolha do método e a definição do percurso metodológico das pesquisas são elementos considerados reveladores do enfoque epistemológico³² que, por sua vez, consiste no modo como se organiza metodologicamente a pesquisa, ancorada no referencial teórico.

³² Assim como a perspectiva e posicionamento epistemológico, o enfoque epistemológico é elemento integrante do EEPP, e trata-se do modo como se constrói metodologicamente, a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico (TELLO; MAINARDES, 2015).

Com relação à escolha do caminho a seguir no processo de investigação, Tonieto (2018), com base em Chizzoti (2014), declara que se trata de uma decisão que é decorrente da concepção, valores e objetivos do pesquisador, informados teoricamente. Essa concepção é definida com o intuito de esclarecer o problema de pesquisa e sintetizar uma afirmação confiável a respeito dele. Portanto, “[...] esse caminho determinará quais serão as estratégias, técnicas e métodos utilizados no enfrentamento do problema, de modo coerente com a concepção teórica assumida” (TONIETO, 2018, p. 170).

Assim sendo, buscamos verificar os aspectos metodológicos do conjunto das produções analisadas. Partimos do pressuposto de que o percurso metodológico da pesquisa se origina de escolhas anteriores e, portanto, não é neutro, mas intencional. Nessa direção, concordamos com Tello e Mainardes (2015), quando destacam que nenhuma metodologia é neutra. Por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica da metodologia de sua pesquisa, cuja construção deve partir da posição e perspectiva epistemológica desenvolvendo construções metodológicas consistentes. No quadro a seguir, apresentamos as dimensões epistemológicas das pesquisas sobre políticas para EJA.

Quadro 12 – Dimensões epistemológicas das pesquisas

| Dimensão metodológica | Descrição / número de pesquisas em que aparecem |
|------------------------------------|--|
| Método | Materialismo histórico-dialético (10); estudo de caso (6); não há referência no texto (18). |
| Abordagem do problema | Qualitativa (24); qualitativa/quantitativa (5); não há referência no texto (5). |
| Procedimentos técnicos | Estudo de caso (1); estudo de caso/etnográfica (1); estudo de caso/pesquisa de campo (1); estudo de caso/documental/bibliográfica (6); documental/bibliográfica/pesquisa de campo (15); documental/bibliográfica (7); documental/bibliográfica/história oral (1); documental/bibliográfica/participante (1); etnográfica/pesquisa-ação/documental/bibliográfica (1). |
| Continua na página seguinte | |

| Continuação da página anterior | |
|---------------------------------------|---|
| Dimensão metodológica | Descrição / número de pesquisas em que aparecem |
| Coleta de dados | Análise de documentos e/ou bibliografia (5); entrevista/ análise de documentos e/ou bibliografia (11); entrevista/ análise de documentos e/ou bibliografia/ questionário (7); entrevista/ análise de documentos e/ou bibliografia/questionário/observação (2); entrevista/ análise de documentos e/ou bibliografia/questionário/observação/análise de fotografias (1); entrevista/ análise de documentos e/ou bibliografia/ observação (1); entrevista/ análise de documentos e/ou bibliografia/questionário/grupo focal (1); entrevista/ análise de documentos e/ou bibliografia/ grupo focal (1); entrevista/ análise de documentos e/ou bibliografia/ observação/grupo focal (1); questionário/ análise de documentos e/ou bibliografia /observação/grupo focal (1); questionário/grupo focal (1); entrevista; história de vida (1). |
| Lócus da pesquisa | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (14); unidades de educação profissional vinculadas a IES (1); escolas estaduais (5); escolas municipais (5); não se aplica (9). |
| Sujeitos da pesquisa | Gestores, docente e discentes (6); gestores e docentes (7); gestores e discentes (3); docente e discentes (2); gestores (6); docentes (1); discentes (2); não se aplica (7). |
| Técnica de análise dos dados | Análise de conteúdo (8); análise documental (6); análise do discurso (1); não há referência no texto (19). |

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora (2021).

No quadro acima, elucidamos o panorama das pesquisas analisadas, a partir da compreensão de que a epistemologia está relacionada ao modo como se inserem epistemologicamente os componentes metodológicos no processo de investigação. Logo, diz respeito ao posicionamento do pesquisador sobre a metodologia em relação aos outros elementos da pesquisa (TELLO, 2012). Nesse sentido, iniciamos nossas análises identificando que apenas 47, 05% dos pesquisadores enunciaram o método utilizado: materialismo histórico-dialético (10) e estudo de caso (6).

A predominância de pesquisas que são orientadas pelo materialismo histórico-dialético, bem como o elevado número de pesquisas, 52, 95%, em que não há explicitação do método que as orientaram, está de acordo com os resultados apontados por Tonieto e Fávero (2020) em suas pesquisas. Nos nossos achados, constatamos que a utilização do materialismo histórico-dialético ocorreu de maneira articulada nas pesquisas que declaram como perspectiva epistemológica o marxismo, sempre dialogando com autores referentes a esse viés. Portanto, são pesquisas que, no referencial teórico, buscaram explicitar interfaces entre concepção de conhecimento, concepção de mundo e de educação (JACOMINI; SILVA, 2019).

Semelhantemente aos resultados de Tonieto e Fávero (2020), também observamos que um número considerado alto de pesquisadores não deixou claro qual o método que orientou e

conduziu sua atividade de pesquisa. Desses dados, podemos indicar que mais da metade (52,95%) das pesquisas sobre políticas para EJA desconsidera tal dimensão da produção do conhecimento científico. Cabe esclarecer que tal resultado não significa necessariamente que os pesquisadores deixaram de organizar logicamente seus argumentos, mas que estes foram levados adiante sem exposição do método orientador.

Entendemos que tais pesquisadores partiram da concepção de que o esclarecimento da pesquisa quanto à abordagem do problema aliado à descrição dos procedimentos é suficiente para demonstrar a validade das conclusões. Entretanto, cabe destacar que a desconsideração da explicitação/utilização do método pode significar o desconhecimento, por parte desses pesquisadores, das questões epistemológicas envolvidas na atividade de pesquisa (TONIETO, 2018; TONIETO; FÁVERO, 2020). Nesse sentido, se faz necessário o entendimento de que, assim como a falta do posicionamento e da perspectiva epistemológica apontam para a fragilidade das pesquisas, o mesmo ocorre quando não há explicitação do método orientador da atividade investigativa (TELLO; MAINARDES, 2015).

Com o intuito de caracterizar o percurso metodológico buscamos, no conjunto das produções, analisar aspectos relacionados a elementos como: classificação da pesquisa quanto à abordagem do problema; procedimentos técnicos; coletas de dados; técnica de análise dos dados; lócus e sujeitos das pesquisas. Diante das buscas, constatamos que, quanto à forma de abordagem do problema de pesquisa, 14,7% dos trabalhos não apresentam essa classificação. Somam 85,3% as produções que fazem essa referência no texto, das quais 70,58% são definidas como qualitativas e apenas 14,7%, classificadas como abordagem mista (qualitativa/quantitativa).

A constatação do predomínio de pesquisas qualitativas está de acordo com o resultado apontado pelas pesquisas de Martins (2011), Diógenes (2014) e Tonieto e Fávero (2020), que investigaram os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa em Política Educacional. Diante dos resultados de pesquisas anteriores, bem como dos dados da nossa pesquisa, podemos indicar que a escolha pela abordagem qualitativa, evidenciada por grande parte dos pesquisadores, está relacionada às críticas contundentes à ênfase dada aos aspectos quantitativos na pesquisa de políticas públicas educativas, com início principalmente no final dos anos 1980, que levaram ao fortalecimento da abordagem qualitativa (DIÓGENES, 2014).

Desde então, em oposição à fragilidade da abordagem quantitativista, que não conseguia dar conta das variáveis contextuais de forma dialética, ganhou lugar a abordagem qualitativa de perspectiva teórico-crítica, que considera a pesquisa em política educacional um processo que “[...] possui movimento, uma dinâmica própria, em que se analisa a ação de sujeitos sociais

distintos na arena social de contradições, afirmando o seu caráter histórico e dinâmico, levando ao entendimento de que o real é instável, múltiplo, diferente e contraditório” (DIÓGENES, 2014, p. 342).

É importante frisarmos que esta mesma autora nos alerta que o questionamento feito aos métodos de abordagem quantitativa também tem se estendido aos de abordagem qualitativa, particularmente no âmbito das pesquisas de avaliação das políticas públicas e, conseqüentemente, das políticas educacionais. Consta esclarecer que esses questionamentos não ocorrem no sentido de negar a validade da abordagem qualitativa, ao contrário: o que se questiona é se esta abordagem, por si só “[...] consegue dar conta de todas as dimensões da realidade. Aqui se tem uma resposta negativa, até porque, lembrando Lênin, a realidade é mais rica do que qualquer teoria” (DIÓGENES, 2014, p. 343).

Além dessas questões, Minayo (2001) nos chama atenção quando discorre que o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, e destaca a

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (MINAYO, 2001, p.14).

Dessas discussões, começam a surgir a necessidade, bem como o esforço por parte de alguns autores, de caminhar rumo à superação do que Minayo, Assis e Souza (2005) chamam de falsa dicotomia entre abordagem metodológica quantitativa e qualitativa. Sobre essa proposta de pesquisa por triangulação dos métodos quantitativos e qualitativos (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005), no centro dessa discussão está posta a questão da multidisciplinaridade, tema caro aos pesquisadores na construção de uma práxis científica que supere a dicotomia entre sujeito e objeto da pesquisa, dando conta tanto das dimensões objetivas quanto das subjetivas (DIÓGENES, 2014).

Mesmo diante dos intensos debates acerca da superação de tal dicotomia, em detrimento da combinação em busca da complementariedade entre as duas abordagens, no âmbito da nossa análise, percebemos que ainda são tímidas as pesquisas que optam por tal caminho. Constatamos pouca representatividade da abordagem mista (qualitativa/quantitativa) de pesquisa: apenas 14,7 % do total das 34 pesquisas da amostra.

Quanto aos procedimentos técnicos, verificamos que houve uma diversidade de escolhas, destacando-se, contudo, a combinação de procedimentos de pesquisas

documental/bibliográfica/pesquisa de campo, representando 44,11%; seguidas pela pesquisa combinada entre documental/bibliográfica, com 20,58%; e as que se utilizam do procedimento de estudo de caso/documental/bibliográfica, 17,64%, também de forma combinada. Essa combinação de instrumentos diversos pode representar uma lacuna para o campo de pesquisa, quando se considera o emprego de metodologias nas pesquisas sem uma sustentação epistemológica, misturando *“técnicas metodológicas, categorías analíticas de autores y perspectivas epistemológicas que poco tiene que ver entre sí, generando inconsistencia epistemológica em el proceso de investigación”* (TELLO, 2012, p. 55).

No quadro 12 também constam os dados referentes aos instrumentos adotados pelos pesquisadores para a coleta dos dados. Dentre os destaques, observamos que todas as pesquisas utilizam mais de um instrumento. A combinação de instrumentos que prevaleceu foi a entrevista e análise de documentos e/ou bibliografia, presente em 32,35% do total das produções; seguida da entrevista e análise de documentos e/ou bibliografia e questionário, representando 20,6%; e análise de documentos e/ou bibliografia, correspondendo a 14,7% dos instrumentos utilizados. É importante destacarmos, com base em Tioneto e Fávero (2020), que o pesquisador não deve preocupar simplesmente da indicação dos instrumentos utilizados, mas com coerência destes com o referencial teórico adotado. Portanto, isso deve ser considerado pelo pesquisador, mesmo que a coleta de dados e a sua apresentação seja apenas um momento da pesquisa, apontam esses autores, sendo o mais importante o que se tem a dizer sobre os resultados e com que finalidade se diz.

Outra característica relevante evidenciada nas pesquisas diz respeito aos lócus em que foram desenvolvidas. Conforme o quadro 12, verificamos que os locais que ganham destaques são os Institutos Federais (IF), aparecendo em 41,17% das pesquisas. Em sua totalidade, as pesquisas desenvolvidas nos IF são voltadas à EJA, no âmbito do PROEJA, como já vimos anteriormente. As escolas municipais e estaduais aparecem como lócus privilegiados em 14,7% dos estudos, ambas. E as pesquisas em que o percurso metodológico não exigiu a definição de um lócus foram aquelas classificadas como bibliográfica e/ou documental, combinadas ou não com outro procedimento técnico. Esses resultados podem indicar a necessidade de descentralização de estudos que, conforme ratificam Tioneto e Fávero (2020), tendem a serem estudos bem localizados e sem preocupação com comparações com estudos maiores ou mesmo de pesquisa comparada.

Quanto aos sujeitos das pesquisas, é possível observar que envolve grupos diferenciados, dentre as quais se destacam as que se voltam aos gestores, docentes e discentes, perfazendo 17,64%; gestores e docentes, 20,6%; apenas gestores, 17,64%; gestores e discentes,

8,82%; docentes e discentes, 5,88%; apenas discentes, 5,88%; e apenas docentes, 2,95%. Essa tendência de sujeitos compostos por gestores (diretores e coordenadores), docentes e discentes também é apontada por Tonieto e Fávero (2020).

Com relação às técnicas de análise dos dados utilizadas pelos pesquisadores, que são aplicadas após a etapa do tratamento dos dados, sendo, portanto, um passo posterior, no qual, após os dados organizados de modo coerente, se analisam as suas implicações para a resolução do problema de pesquisa e se a sua hipótese se confirma ou não (TONIETO; FÁVERO, 2020), verificamos que mais da metade das pesquisas (55,88%) não fazem menção a essa informação. Do restante, 23,52% fazem uso da análise de conteúdo, orientados pelos estudos, principalmente, de Laurence Bardin; em seguida aparece, nos textos, a análise documental, representando 17,64% dos estudos; e com pouquíssima representatividade, 2,94%, se evidencia a análise do discurso.

Entendemos que a não explicitação da técnica de análise não compromete a análise dos dados, que se refere ao momento de construir a interpretação a respeito dos achados da pesquisa à luz do referencial teórico (TONIETO, 2018; TONIETO; FÁVERO, 2020). Contudo, chama atenção o fato, assim como nos resultados da pesquisa de Tonieto e Fávero (2020), da ausência do referencial teórico no momento das análises. Mesmo nas pesquisas que trazem nos elementos textuais, a evidência de um referencial teórico consistente, com indicação de teóricos referentes ao posicionamento e perspectiva epistemológica (TELLO; MAINARDES, 2015, 2016) explicitamente assumidos, ainda assim, pouco se evidencia o uso específico da teoria anunciada, quando se chega no momento em que as análises carecem de sustentação teórica.

Todos esses elementos acima apresentados e relacionados às dimensões metodológicas das pesquisas foram registrados em planilha combinada, a fim de facilitar a análise (TELLO; MAINARDES, 2015). Diante dos dados combinados, verificamos que, das pesquisas analisadas, apenas (7) 20% do total apresentaram todos os elementos considerados na análise. Na pesquisa realizada por Tonieto (2018), nenhuma das teses apresentou todos os elementos considerados pela pesquisadora. Diante de tais resultados, concordamos com a autora, quando menciona que tal constatação pode ser justificada pelo fato se tratar da cultura geral da comunidade científica dos cursos de Pós-Graduação, em que a ausência de tais elementos não desqualifica a pesquisa realizada, sendo seu mérito investigativo (resolução de um problema) considerado para além deles, o que implica considerar apenas o percurso realizado, independentemente dos critérios epistemológicos de produção do conhecimento.

Consta mencionar que nossa pesquisa não se tratou de um exercício acusatório (TELLO; MAINARDES, 2015), mas de demonstrar que as fragilidades epistemológicas presentes nas

pesquisas sobre políticas educacionais, denunciadas pela literatura, também são realidades das pesquisas desenvolvidas no âmbito das políticas para EJA. Todavia, concordamos também, conforme assinala Tonieto (2018), que não podemos desconsiderar que esses resultados podem ser consequência do contexto aligeirado dos processos formativos, da ausência de incentivo à pesquisa, da corrida do produtivismo acadêmico e das condições precárias em que muitos acadêmicos realizam seus estudos de mestrado e doutorado.

Diante dos resultados apresentados nesta seção, concordamos com Mainardes (2009) quando menciona que apesar da relevância do campo de estudo da política educacional, ainda se percebe a ausência da ênfase nos aspectos teórico-metodológicos na análise de políticas de educação no país. Desses apontamentos surgem outras questões, também indicadas por esse autor, que ao se preocupar com a análise das políticas educacionais no Brasil, destaca que o processo investigativo nesse campo exige o comprometido com uma perspectiva crítica e dialética. Isso porque existe uma complexidade que envolve e supõe envolver a pesquisa sobre as políticas educativas. Tal complexidade está relacionada ao conjunto de influências, ao processo de disputa, à noção de redes e às correlações de forças que envolvem o processo de formulação e implantação das políticas educativas e que devem ser observadas na análise das mesmas.

Contudo, evidenciamos que em grande parte dos estudos, principalmente aqueles que não apresentam um posicionamento epistemológico crítico, mesmo que façam uso em alguns momentos autores referentes, apresentam algumas características mecanicistas. Essas pesquisas, conseqüentemente, se inserem no grupo de estudos que carecem de aprofundamento teórico, em especial no que se refere à articulação entre o método, este que, por sua vez, também é referenciado em parte das pesquisas analisadas, e os encaminhamentos da pesquisa. Essas são algumas das inúmeras limitações ou problemas que precisariam ser repensados nesse campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessidade apontada pela literatura, no sentido de contribuir com o processo de desenvolvimento e consolidação do campo de investigação sobre políticas educacionais, colaborar com seu fortalecimento enquanto campo acadêmico (MAINARDES, 2018a), e ainda, participar das reflexões acerca do necessário processo de aprofundamento vertical das pesquisas nesse campo de estudo (SCHNEIDER, 2014), este trabalho analisou a produção científica sobre políticas educacionais para EJA, no que se refere às dimensões teórico-metodológicas das teses e dissertações oriundas dos Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, desenvolvidas no período de 2009 a 2019. Logo, a questão-problema que permeou o trabalho investigativo buscou as dimensões teórico-metodológicas das teses e dissertações sobre políticas educacionais para EJA, oriundas dos Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação e desenvolvidas no período de 2009 a 2019.

Diante de tal objetivo, das leituras que fundamentaram todo o processo investigativo, bem como dos resultados das análises, esse é o momento em que traçamos as considerações finais desta pesquisa. Tais considerações foram organizadas a partir das questões norteadoras que, originárias do questionamento central, consistiram em: analisar como se configuram o Estado, as políticas sociais e, conseqüentemente, as políticas para EJA no contexto neoliberal; o processo histórico de institucionalização da política educacional enquanto campo de investigação e o lugar das pesquisas sobre políticas para EJA nesse processo; as características (ano de realização, localização geográfica das instituições de origem, título e objetivos) da produção do conhecimento sobre políticas para EJA oriunda dos PPGE no Brasil; e por fim, os aspectos teóricos (autores utilizados) e as dimensões metodológicas que os pesquisadores têm empregado em suas investigações.

Nesse sentido, como pesquisadores da educação, especificamente da linha de pesquisa Políticas Educacionais, consideramos pertinente, antes de tudo, analisar as configurações do Estado, das políticas sociais e, conseqüentemente, das políticas para EJA no contexto neoliberal. Dos resultados de tal objetivo, podemos evidenciar criticamente as configurações e os mecanismos que o Estado assume para regular e satisfazer interesses antagônicos. Evidenciamos aspectos das políticas sociais, entendidas, de um lado, como reflexo das lutas de classes da sociedade mergulhada no capitalismo; e do outro, caracterizadas como estratégia do Estado para amenizar as discussões e os conflitos entre dominadores e dominados. No contexto das políticas públicas educacionais, dentre as quais se inserem as políticas para a EJA, evidenciamos que, na atual conjuntura brasileira, a educação se encontra envolvida na histórica

e conturbada relação de disputa entre um sistema econômico desigual e a luta pela formação de cidadãos críticos e dispostos a buscar transformação social, política e econômica.

No que concerne à análise do processo histórico de institucionalização da política educacional enquanto campo de investigação e o lugar das pesquisas sobre políticas para EJA nesse processo, iniciamos tal objetivo com a identificação, análises e reflexões acerca dos antecedentes históricos da pesquisa em educação no Brasil. Nesse percurso, evidenciamos que os primeiros movimentos relacionados à importância da pesquisa em educação no Brasil ocorreram em momento tardio, no final da década de 1930, quando comparamos com o contexto internacional. Destacamos, ainda, o fato de que, enquanto no âmbito internacional (Estados Unidos e Europa), o interesse pela pesquisa educacional já havia se deslocado dos temas psicológicos e didático-curriculares para as questões de aspectos sociais. Já no Brasil, nessa mesma época, final dos anos de 1930, ainda começava o primeiro período da pesquisa educacional, privilegiando estudos predominantemente de natureza psicopedagógica, desenvolvidos pelos órgãos governamentais, com trabalhos que se dedicavam às questões mais empíricas e não partiam de uma análise aprofundada das realidades educacionais.

Foi somente a partir do final da década de 1960, diante de um cenário político e econômico caracterizado pela ditadura militar e o domínio do capitalismo internacional no contexto brasileiro, mesmo sob a orientação repressora e conservadora na produção e na divulgação científica, que o desenvolvimento da estrutura universitária, junto com diversos movimentos sociais, produziram consequências políticas e culturais, em boa parte contrárias aos interesses da ditadura e que levariam a novos avanços no âmbito da pesquisa em educação.

Portanto, cabe enfatizarmos que o aceleração do desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil está relacionado principalmente à implantação de Programas de Pós-Graduação (KRAWCZYK, 2012), por meio dos quais se transferiu para as Universidades o espaço de produção científica. Sendo assim, em meados da década de 1970, ocorreu não somente a ampliação das temáticas de estudo, também um aprimoramento metodológico, especialmente em algumas subáreas. Não só houve maior diversificação dos temas, como dos modos de focalizá-los. Passaram-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, quanto qualitativos, e no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização se estendeu a muitos estudos.

Evidenciamos que foi nesse cenário que surgiram os primeiros estudos com temáticas voltadas para política educacional, que até então quase não existiam (ANDRÉ, 2006). Nesse sentido, com base em Schneider (2014), podemos confirmar que, assim como a pesquisa em

educação tem passado recente, mais hodiernos ainda são os estudos que tomam a política educacional como área específica de investigação no campo.

Constatamos que um importante indicativo dos estudos sistematizados e críticos sobre a política educacional no Brasil está relacionado ao surgimento e à consolidação, principalmente de núcleos/linhas de pesquisas dentro dos Programas de Pós-graduação em educação, cuja preocupação central de pesquisa diz respeito à política educacional, ao planejamento e à gestão da educação. Da mesma forma, também consideramos como indicativo dessa tendência de avanços das pesquisas, nesse campo, a eclosão de instituições científicas de pesquisas e seus Grupos de Trabalho (GT), que surgem com a preocupação de pesquisar a problemática da política educacional, a exemplo da ANPAE, em 1961; a ANPED, em 1976; bem como a publicação de periódicos científicos na área da educação, que também podem ser considerados propulsores do desenvolvimento e expansão da pesquisa em política educacional no Brasil.

No que concerne aos estudos relacionados às políticas para EJA enquanto objeto de estudo envolvido nesse processo, constatamos que dos temas emergentes da pesquisa em EJA no Brasil, no período de 1986 a 1998, 20% do total de 183 teses e dissertações analisadas por Haddad (2002) abordavam temas relativos às Políticas Públicas de EJA. Essa temática, por sua vez, compreendia outros subtemas: História da EJA, Políticas Públicas Recentes, Alfabetização, Centros de Estudos Supletivos, Ensino Regular Noturno e Políticas Municipais e Educação Popular.

No período compreendido entre os anos de 1998 e 2008, com base nos estudos de Ventura (2008), que considerou os trabalhos desenvolvidos no âmbito do GT – 18 da ANPED no referido período, verificamos que apenas 28 trabalhos trataram sobre as políticas para EJA. Desse total, há um expressivo número de trabalhos que incidem sobre uma experiência empírica específica, principalmente análise de uma prática, geralmente no campo da alfabetização (VENTURA, 2008). Consideramos, assim, no que se refere aos objetos de discussão/investigação das pesquisas voltadas para as políticas de EJA, um baixo número de pesquisas que se voltam para essa discussão. Esses resultados são considerados negativos para que se tenha a manutenção e ampliação do debate nos espaços dos Programas de Pós-Graduação. Somado a isso, definimos como fundamental considerar, nesses espaços, a produção já existente sobre a temática.

Nesse sentido, em nossas análises, ao optarmos por trazer reflexões a respeito das características e tendências teórico-metodológicas da produção do conhecimento que aborda as políticas para EJA no âmbito dos PPGE no período de 2009 a 2019, iniciamos pela seleção da

amostra, que ocorreu no âmbito da BDTD e foi constituída por 34 pesquisas (26 dissertações e 8 teses). Do período analisado, verificamos que apenas o ano de 2017 não teve produção referente à temática. Constatamos que as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste são as que mais produzem pesquisas relacionadas às políticas para EJA nos PPGE espalhados pelo Brasil. Tal constatação evidenciou ainda mais a importância da nossa pesquisa, tendo em vista que é originária da Região Norte, que teve pouca representatividade, pois apenas 2 pesquisas advindas dessa Região foram identificadas, considerando a coleta na BDTD e o período analisado.

Da categorização realizada em função das características comuns relacionadas aos objetivos dos 34 estudos, realizamos o reagrupamento, distribuindo-os em 4 grupos de produções, que resultaram em: investigações sobre o PROEJA, 23 pesquisas, 17 dissertações e 6 teses; produções sobre o PBA, 3 dissertações; pesquisas sobre Políticas locais para EJA, totalizando 6, sendo 5 dissertações e 1 tese; e por fim, as produções que trataram das políticas de financiamento e oferta da EJA, em que constatamos apenas 2 trabalhos, 1 dissertação e 1 tese. Com relação ao predomínio de pesquisas relacionadas ao PROEJA, consideramos que pode estar relacionado ao fato de ser a mais recente iniciativa de âmbito federal, destinada a jovens e adultos trabalhadores, que certamente carece de ser investigada, principalmente no que se refere aos meandros dessa política, que se desenvolve mergulhada em um cenário histórico em que há projetos de ensino destinados às elites e outros, às massas populares (SAVIANI, 2009).

Na etapa final da nossa investigação, constituída pela análise teórico-metodológica das 34 pesquisas selecionadas, elucidamos aspectos concernentes aos marcos teóricos (conceitos) relevantes para o campo de pesquisa em Política Educacional, bem como aqueles que são considerados importantes para o campo de estudos sobre as políticas para EJA presentes no conjunto da amostra; os autores utilizados como fundamentação teórica dos pesquisadores; perspectiva epistemológica (matriz teórica/tradição teórica) dos autores; explicitação de posicionamento epistemológico (análise crítica, descritiva); método; classificações quanto à abordagem do problema; procedimentos técnicos; instrumento de coleta de dados; lócus e sujeitos das pesquisas e técnica de análise dos dados. Sobre os achados referentes a esses aspectos, seguem algumas considerações:

- a) a amostra constatou que os principais marcos teóricos (conceitos) relevantes presentes nas pesquisas, os quais organizamos por categorias de análises, dizem respeito ao: Estado, Educação e Gestão Educacional; Neoliberalismo; Políticas Públicas Educacionais e Reformas Educacionais; Trabalho e Educação; Historicidade da EJA; Educação Profissional e PROEJA;

b) dos autores da educação, nos quais se incluem aqueles da EJA, utilizados por grande parte dos pesquisadores, verificamos que constituem um quadro de teóricos que se debruçam sobre abordagens críticas. Destes, podemos indicar Paulo Freire como teórico que aborda a educação popular, crítica e humanista; Gaudêncio Frigotto, que defende a educação humanista, bem como o trabalho a partir da visão crítica; Vanilda Paiva e Osmar Fávero, que partem de uma concepção da educação popular crítica; Maria Ciavatta, que aborda educação e trabalho a partir de uma perspectiva crítica;

c) mesmo que as escolhas, em algumas pesquisas, tenham sido feitas por afinidades de pensamentos entre os teóricos, percebemos que há pesquisas que apresentam quantidade exagerada de autores. Diante desses achados, consta destacar que, nas pesquisas com um quantitativo elevado de autores compondo o referencial teórico, estes e alguns de seus conceitos são usados de acordo com a necessidade de justificar ou explicar alguma dimensão do problema de pesquisa (TONIETO, 2018). Quando isso acontece, não há um compromisso com a totalidade das propostas teóricas e sua pertinência com a problemática investigada. Tal problemática está atrelada ao conceito de teorização adicionada, que significa a adoção mais ou menos aleatória de teorias, conceitos, resultando em um conjunto de ideias e conceitos sem coerência, unidade e articulação teórica (MAINARDES, 2018a).

d) apenas em 26,5%, minoria das pesquisas, o pesquisador adotou declaradamente, com a indicação de autores referentes, um posicionamento epistemológico; isto é, indicou seu posicionamento ético-político, que pode ser crítico, humanista e transformador da educação, crítico-radical, crítico-analítico, dentre outros (TELLO; MAINARDES, 2015). O restante, 75,5%, não fez essa explicitação nos textos, nem indicou autores referentes, mas ao longo da leitura e análise das produções, foi possível evidenciar autores referentes ao posicionamento crítico;

e) do total das pesquisas analisadas, 32,35% dos autores explicitam a sua perspectiva epistemológica (marxista: 10 pesquisas e pós-estruturalista: 1 pesquisa), ou seja, indicam a teoria orientadora dos estudos, bem como a utilização de seus autores referentes. Já os casos em que não há explicitação, mas dialogam com teóricos clássicos e/ou autores/comentadores de vertente marxista, correspondem a 67,65% das produções;

f) apenas 47,05% dos pesquisadores enunciaram o método utilizado: materialismo histórico-dialético (10) e estudo de caso (6). A maioria, 52,95%, não faz menção do método orientador da análise. A predominância de pesquisas que são orientadas pelo

materialismo histórico-dialético, bem como o elevado número de pesquisas em que não há explicitação do método que as orientaram, está de acordo com os resultados apontados por Tonieto e Fávero (2020). Nos nossos achados, constatamos que a utilização do materialismo histórico-dialético ocorreu de maneira articulada nas pesquisas que declaram como perspectiva epistemológica o marxismo, sempre dialogando com autores referentes a esse viés. Portanto, são pesquisas que, no referencial teórico, buscaram explicitar interfaces entre concepção de conhecimento, concepção de mundo e de educação (JACOMINI; SILVA, 2019).

g) quanto à forma de abordagem do problema de pesquisa, 14,7% dos trabalhos não apresentam essa classificação. Somam 85,3% o número de produções que fazem essa referência no texto, das quais 70,58% são definidas como qualitativas, e apenas 14,72%, classificadas como abordagem mista (qualitativa/quantitativa);

h) acerca dos procedimentos técnicos, verificamos que houve uma diversidade de escolhas, destacando-se, contudo, a combinação de procedimentos de pesquisas documental/bibliográfica/pesquisa de campo, representando 44,11%; seguidas pela pesquisa combinada entre documental/bibliográfica, com 20,58%; e as que se utilizam do procedimento de estudo de caso/documental/bibliográfica, 17,64%, também de forma combinada;

i) mais da metade das pesquisas, 55,88%, não faz menção à técnica de análise de dados que foi utilizada. Do restante, que corresponde a 23,52%, fazem uso da análise de conteúdo, orientados pelos estudos principalmente de Laurence Bardin; em seguida aparece, nos textos, a análise documental, representando 17,64% dos estudos; e com pouquíssima representatividade (2,94%) se evidencia a análise do discurso.

Diante dos registrados em planilha combinada e dos resultados, verificamos que apenas 20% do total das pesquisas apresentaram todos os elementos considerados na análise. Na pesquisa realizada por Tonieto (2018), nenhuma das teses apresentou todos os elementos considerados pela pesquisadora. Diante de tais resultados, podemos indicar que tal constatação pode ser justificada pelo fato de se tratar da cultura geral da comunidade científica dos cursos de Pós-Graduação, em que a ausência de tais elementos não desqualifica a pesquisa realizada, sendo seu mérito investigativo (resolução de um problema) considerado para além deles, o que implica considerar apenas o percurso realizado, independentemente dos critérios epistemológicos de produção do conhecimento (TONIETO, 2018).

Não custa reiterar que nossa pesquisa não se tratou de um exercício acusatório (TELLO; MAINARDES, 2015), mas de demonstrar que as fragilidades epistemológicas presentes nas pesquisas sobre políticas educacionais, denunciadas pela literatura, também são realidades das pesquisas desenvolvidas no âmbito das políticas para EJA. Todavia, concordamos também, conforme assinala Tonieto (2018), que não podemos desconsiderar que esses resultados podem ser consequência do contexto aligeirado dos processos formativos, da ausência de incentivo à pesquisa, da corrida do produtivismo acadêmico e das condições precárias em que muitos acadêmicos realizam seus estudos de mestrado e doutorado.

Nesse sentido, esta pesquisa contribui para refletir sobre outras questões como, por exemplo, aquelas pertinentes ao papel da pesquisa e dos pesquisadores da produção do conhecimento sobre políticas educacionais, bem como a formação desses pesquisadores, que são parte integrante do processo de desenvolvimento desse campo acadêmico. Outrossim, para o campo da EJA, esta pesquisa traz contribuições no sentido de fomentar o debate sobre os aspectos teórico-metodológicos da produção do conhecimento; avançar nas discussões e buscar alavancar qualitativamente seu processo de crescimento e consolidação enquanto campo de pesquisa. Tal esforço, busca contribuir com o não silenciamento de tais questões, que por sua vez, se mantido, pode se transformar no processo inverso: a fragilidade epistemológica das pesquisas, e, conseqüentemente, o retrocesso das políticas para EJA também no contexto da produção do conhecimento.

Diante de tais apontamentos, faz-se necessário dar continuidade nas reflexões, principalmente àquelas pertinentes ao papel dos pesquisadores na produção do conhecimento. Logo, para além da necessidade da continuidade das análises sobre as próprias políticas em educação em si, é necessário também buscar o fortalecimento das discussões sobre os aspectos teórico-metodológicos, os processos, os efeitos, bem como papel dos próprios estudiosos das políticas educativas para o processo de consolidação desse campo de pesquisa. Em nosso processo investigativo, nos esforçamos nesse sentido. Contudo, tais reflexões são apenas o começo de uma longa trajetória de reflexões sobre essa temática que tanto merece atenção.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22.
- ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set. /dez. 2006. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3133/3046>
- ANGELUTTI, C. B., *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan. /abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>
- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. São Paulo, Autores Associados, 2005.
- _____. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, L. **Sertaniando a educação básica: um estudo das políticas de acesso à EJA construídas ou executadas na SUEJA/RN**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- ARELARO, L. R. G. **Educação Básica no Século XXI: tendências e perspectivas**. Piracicaba, SP: Impulso, 2005.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G; GIOVANETTI, M. A; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.
- _____. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito de uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.
- BEHRING, E R. Fundamentos de Política Social. In **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**, MOTTA A. E et al (org.). São Paulo: Cortes Editora, 2007.
- _____. Política social no contexto da crise capitalista. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 301-322.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. “Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov.1999.

BOSCHETTI, I. A política de seguridade social no Brasil. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: Cfess/Abepss, 2009. p. 323-340.

BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Grandes Cientistas Sociais).

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRANDÃO, C. F. **PNE passo a passo: Lei nº 10.172/2001: discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos: Documento Base**. Brasília-DF, 2007a.

_____. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Governo Federal, 1997a. (Revogado). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm

_____. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm

_____. **Decreto n. 9.741, de 29 de março de 2019**. Altera o Decreto n.º 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Governo Federal, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Governo Federal, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Reduz progressivamente o efeito da Desvinculação das Receitas da União para a educação, autoriza o estabelecimento de meta, no Plano Nacional de Educação, de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

_____. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Governo Federal, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

_____. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

_____. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 2007b. (Revogada). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm

_____. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

_____. **Lei nº. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm

_____. **Parecer CNE/CEB n. 15, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf

_____. **Portaria MEC n. 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, 1997b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf

BRITO, C. S. **Expansão da Pós-Graduação e desigualdades regionais brasileiras: um estudo no contexto dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (1975-2018).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

CASTRO, M. D. R. **O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CHILANTE, E. F. N. **Processo decisório em políticas públicas: análise da formulação do PROEJA em âmbito nacional.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores.** Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, PAPERJ, 2009.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, G. et al (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de aprendizagens e desafios. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COSTA, C. O. **Educação de jovens e adultos: conhecimentos e saberes nas teses e dissertações da Argentina e Brasil (2010-2016).** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CURY, C.R.J. Quadragésimo ano do parecer CFE 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n.30, p.7-20, 2005.

DEFILIPPO, A.D. **Estado e organizações da sociedade civil na política de assistência social: a particularidade do município de Juiz de Fora.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

DI PIERRO, M. C. **As Políticas Públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil de 1985/1999.** Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica - PUC, São Paulo, 2000.

DI PIERRO, M. C.; S. HADDAD. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, vol. 35, pp. 197-217, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>

DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da Política Educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i2.0002>

DOMBOSCO, C. T. **Trajetória da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de ensino de Campinas/SP: o caso do Projeto EJA Profissões**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3.ed. Tradução: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1977.

_____. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FARIA, C. A. P. A multidisciplinaridade no estudo das políticas públicas. In: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. (Orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013. p. 11-21.

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O que é política social**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais Caxambu**, MG: ANPED, 2005.

FRIEDMAN M. **Capitalismo e liberdade**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra- 1º ed.- Rio de Janeiro: LCT, 2014. p.208.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. A (org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?lang=pt&format=pdf>

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, 2003. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, E. E. B. **Política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo - RS, 2011.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 65-81, 2001.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOERGEN, P. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. **Revista Pro-Posições**, vol. 30, Campinas out.2019. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0193>

GOHN, M. da G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.1, p. 1-48, jul. 1971.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-79, 1976.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edição crítica de Valentino Gerratana. 4 v. Turim: Einaudi, 1977.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, S. Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 – 1998). Brasília- DF, MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, mai/ago. 2007.

HADDAD, S; PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, nº 14, pp. 108-130. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, vol. 21, pp. 30-41, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 1, p. 61-84. jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i1.11947>

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

JACOMINI, M. A.; SILVA, A. A. Pesquisas em políticas educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolidação da área da Educação (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 5. Fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.64425>

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 12, julho-dez, 2012.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. Obras escolhidas. Lisboa: Edições “Avante! ”, 1985. v.3, p. 189-281.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E. Abordagens de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____; _____. (Org.). **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986, p. 11-24.

MACEDO, A. S. G. **A Pesquisa em Educação no Brasil no contexto do pensamento epistemológico de Gaston Bachelard**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MACHADO, J. T. **Educação profissional para jovens e adultos no litoral paranaense**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - PR, 2012.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. S; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 54, p. 1-18, jul. 2016.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

_____. A pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>

_____. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**. Ponta Grossa, v. 33, p. 1-20, 2018a. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>

_____. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, p. 303-319, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59762>

_____. Reflexões sobre o objeto de estudo da Política Educacional. **Laplage em revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan. /abr. 2018c. DOI: <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201841399p.186-201>

MARTINS, A. M. A pesquisa na área de política e gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 370-393, maio/ago. 2011.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livros I, II e III**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **O capital**. 23. Ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2006.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma Social”**. Por um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MCLAREN, P; FARAHMANDPUR, R. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MASSON, G. Das teorias modernas de Estado à crítica da legitimação político-ideológica na organização social capitalista. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Volume 44, Número 1, p. 69-95, abr. 2010.

_____. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: 9º Seminário de Pesquisa da Região Sul. **Anais do 9º Seminário de Pesquisa da Região Sul**, Caxias do Sul, 2012.

MINAYO, M. C. Abordagem antropológica para avaliação de políticas sociais. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, Volume 25, Número 3, p. 233-238, 1991. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/rsp/1991.v25n3/233-238/pt>

_____. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S., *et al.* (Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MONTAÑO, C. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a especificidade e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOURA, D. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, D. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

_____. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2007.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo, Cortez, 1992.

_____. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. (org.) **Estado e políticas sociais**: Cascavel: Edunioeste, 2003.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

NETO, B. T. **Implementação do PROEJA no IFSP: limites e contradições**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente - SP, 2018.

NETO, M. S. **Neoliberalismo e educação: A precarização do trabalho docente e da educação pública no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba - SP, 2019.

NOMA, A. K., *et al.* Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, núm. Especial, pp. 65-82, Campinas, 2010.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, M. N. Estrutura e Funcionamento do Ensino: a trajetória de uma disciplina. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. p. 325- 326.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**. Portugal: Porto Editora, 2000.

PAIVA, J. Desafios da Formação de Educadores na perspectiva da integração da Educação Profissional e EJA. In: OLIVEIRA, E. C; PINTO, A. H; FERREIRA, M. J. R. (org.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, 2012, p.45-66.

PAIVA, J., HADDAD, S., SOARES, L.J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, vol.24, pp. 1-25, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240050>

PAIVA, O. A. F. **Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação: mediação e contradições no movimento do real**. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**. v. 27, n. 2, mai./ago., 2015, p. 362-371. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>

PERONI, V. M.V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PONCE, A. **Educação e luta de classe**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

REIS, L. F; MACÁRIO, E. Dívida Pública e Financiamento das Universidades Federais e da Ciência e Tecnologia no Brasil (2003-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia –Brasil, v.16, n. 41, p. 20-46, Edição Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7243>

RIBEIRO, C. D. Estado do Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006). Dissertação (Mestrado em Educação). Santos: Universidade Católica de Santos - SP, 2009.

RUMMERT, S.M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade - considerações sobre os Programas

Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>

SADER, E. Do Brasil que temos ao Brasil que queremos. In: SADER, E (Org.). **O Brasil que queremos**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2016. Disponível em:
http://alertasocial.com.br/wpcontent/uploads/2016/08/O-Brasil-que-queremos_web.pdf

SANTOS, A. L. F. **A Pós-Graduação em educação e o tratamento do tema política educacional**: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SANTOS FILHO, J. C. A pesquisa em educação: retrospectiva, práticas atuais e perspectivas. **V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, UERJ, 2004.

_____. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In Santos Filho, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007a.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007b.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008a.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Da LDB ao novo PNE**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____. **O Congresso Nacional e a educação brasileira**: significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das leis n. 4024/61, 5540/68 e 5692/71. Campinas: Ed.: Unicamp, 1996.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em Política Educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 5-13, jan./abr. 2014.
DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n1a2610>

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, J. A. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA**: tudo junto e misturado. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, R. H. R; GAMBOA, S.S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educ. Temat. Digital**. Campinas, v.16, n.1, p.48-66 jan. /abr, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v16i1.1329>

SILVA, M.R.S.; ABREU, C.B.M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul. /dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p523>

SOARES, L. J. G. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.303-322, ago 2011.

SOUZA, J. S. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SALES, S. R. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora; EDUR, 2011, p. 15-28.

SOUZA, Â. R. A pesquisa em Políticas Educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i2.0003>

_____. A Política Educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, jan. /jun. 2016.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

_____. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-14, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.001>

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A emergência do campo da política educacional em diferentes países. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, p. 115-138, jan./ jul. 2016.

SUCUPIRA, Newton. **Definição dos cursos de pós-Graduação. Parecer CFE 977/65**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7 n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

_____. **Epistemologias de la Política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

_____. The theoretical field of education policy: characteristics, objects of study, and

mediations. A Latin American perspective. **American Journal of Educational Research**, v.2, n. 4, p. 197-203, 2014.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da Política Educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>

TONIETO, C. Características epistemológicas das teses de políticas educacional no triênio 2010-2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo - RS, 2018.

TONIETO, C.; FÁVERO, A.A. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14901.030>

TONET, I.; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da Esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega LTDA, 2009.

TREIN, E; CIAVATTA, M. A historicidade do percurso do GT trabalho e educação: uma análise para debate. **Trab. educ. saúde** [online]. 2009, vol.7, suppl.1, pp.15-49. ISSN 1981-7746. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000400002>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, R. D. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação omnilateral**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2012.

VENTURA, J. A política educacional para a EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED (1998-2008): contribuições para o debate. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2008. Caxambu. **Anais** da 32ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

_____. Relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: MENDES, C.L.S.; JULIÃO, F. E; VERGILIO, S.S. FÁVERO (org.). **Educação Sociedade e Escolarização**. Petrópolis: Degase, 2016, p. 20-37.

VITORETTE, J. M. B. A não consolidação do proeja como política pública de estado. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

APÊNDICE - A

| FICHA DE ANÁLISE | |
|------------------|---|
| 1 | Código da pesquisa: Instituição: Região geográfica da instituição: Programa: () Mestrado em Educação () Doutorado em Educação |
| | Autor (a): Título do Trabalho: Ano de defesa: Palavras-chave: |
| | Objetivo do estudo: |
| | Análise teórico-metodológica |
| 2 | Marcos teóricos (conceitos) e/ou categorias presentes nos textos, considerados relevantes para o campo acadêmico da Política Educacional e Política para EJA. |
| | Autores utilizados/predominantemente: Explicitação da perspectiva epistemológica (matriz teórica/tradição teórica) do autor. <input type="checkbox"/> Está claramente explicitado. Qual? <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, mas se evidencia. Qual? <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, nem se evidencia. |
| | Explicitação de posicionamento específico (análise crítica, descritiva). <input type="checkbox"/> Está claramente explicitado. Qual? <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, mas se evidencia. Qual? <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, nem se evidencia. |
| | Método de pesquisa: <input type="checkbox"/> Está claramente explicitado. Qual? <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, mas se evidencia. Qual? <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, nem se evidencia. |
| | Abordagem do trabalho: <input type="checkbox"/> Qualitativa <input type="checkbox"/> Quantitativa <input type="checkbox"/> Quali-quantitativa <input type="checkbox"/> Não há explicitação |
| | Tipo de pesquisa: |

| |
|---|
| <p><input type="checkbox"/> Etnográfica <input type="checkbox"/> Estudo de caso <input type="checkbox"/> Pesquisa-ação <input type="checkbox"/> Documental e/ou bibliográfica <input type="checkbox"/> Participante <input type="checkbox"/> Experimental <input type="checkbox"/> História oral <input type="checkbox"/> Histórica <input type="checkbox"/> Survey <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____</p> |
| <p>Procedimentos de pesquisa:</p> <p><input type="checkbox"/> Entrevista <input type="checkbox"/> Questionário <input type="checkbox"/> Observação <input type="checkbox"/> Análise de documentos e/ou bibliografia <input type="checkbox"/> Grupo focal <input type="checkbox"/> Análise de fotografias <input type="checkbox"/> História de vida <input type="checkbox"/> Aplicação de testes <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____</p> |
| <p>Técnica de análise dos dados</p> <p><input type="checkbox"/> Análise de discurso <input type="checkbox"/> Análise de conteúdo <input type="checkbox"/> Análise documental <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____</p> |
| <p>Outros aspectos: Lócus: Sujeitos:</p> |

APÊNDICE - B

| AUTORES E TÍTULOS/OBRAS UTILIZADOS PELOS PESQUISADORES NO DECORRER DE SUAS PESQUISAS | |
|--|--|
| Autor | Títulos/obras |
| FÁVERO, Osmar | Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil/cap. livro |
| | A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988/livro |
| | Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)/livro |
| | Memórias das campanhas e movimentos de Educação de Jovens e Adultos (1947-1966)/artigo |
| | CEPLAR. Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964)/artigo |
| | A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente/artigo |
| | Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos/artigo |
| MAINARDES, Jefferson | Políticas educacionais: questões e dilemas/livro |
| | Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais/artigo |
| | Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem/livro |
| | Análise de políticas educacionais: breves considerações Teórico-metodológicas/artigo |
| | A Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais/artigo |
| | Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos/cap. livro |
| MOLL, Jaqueline | Educação de jovens e adultos/livro |
| | Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades/livro |
| | PROEJA e democratização da educação básica/cap. livro |
| | Educação Integral no Brasil: de golpe em golpe uma tarefa postergada no Brasil/cap. livro |
| | O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica/artigo |
| | O significado socioeconômico do PROEJA e o desafio da construção de um currículo inovador/artigo |
| | A Educação Profissional e tecnológica na EJA: alguns desafios para sua construção como política pública/artigo |
| OLIVEIRA, Dalila Andrade de | As políticas educacionais no governo Lula: ruptura e permanência/artigo |
| | Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira/artigo |
| | A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização/artigo |
| | Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes/artigo |
| | A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno/cap. livro |
| | Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais/livro |
| | Diálogos na educação de jovens e adultos/livro |

| | |
|-----------------------------|--|
| SOARES, Leôncio | História da alfabetização de adultos no Brasil/cap. livro |
| | Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas/livro |
| | Aprendendo com a diferença/livro |
| | As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos/cap. livro |
| | Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas. Tese de Doutorado |
| | A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais/artigo |
| | O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir/artigo |
| | A formação inicial do educador de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia/artigo |
| | A Política Educacional para Jovens e Adultos em Minas Gerais (1991-1996)/artigo |
| | Um olhar retrospectivo sobre a produção do GT Educação de Jovens e Adultos 1998-2008/artigo |
| | Uma história da alfabetização de adultos no Brasil./cap. livro |
| | Diálogos na educação de jovens e adultos/livro |
| | O PROEJA e a necessidade de formação de professores/artigo |
| | Sujeitos da educação e processos de sociabilidade. Os sentidos da experiência/livro |
| BEISIEGEL, Celso de Rui | Estado e educação popular/livro |
| | Estado e Educação Popular. Um estudo sobre a educação de adultos/livro |
| | Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil/livro |
| | Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos/artigo |
| | A política de educação de jovens e adultos no Brasil/cap. livro |
| | A política de educação de jovens e adultos analfabetos/cap. livro |
| | Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século XXI/artigo |
| | Cultura do povo e educação popular/artigo |
| SHIROMA, Eneida Oto | Política educacional/livro |
| | Trabalho docente na Educação Profissional e tecnológica e no PROEJA/artigo |
| | Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?/artigo |
| GRAMSCI, Antonio | Cadernos do Cárcere. Vol. 1, 2 e 3/livro |
| | Os intelectuais e a organização da cultura/livro |
| | Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo/cap. livro |
| | Americanismo e Fordismo/cap. livro |
| | Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo/cap. livro |
| | Escritos políticos./livro |
| | Maquiavel, a política e o Estado moderno/livro |
| | Concepção dialética da história/livro |
| | Cadernos de Cárcere: Maquiavél. Notas sobre o Estado e a política/livro |
| MOURA, Dante Henrique | EJA: formação técnica integrada ao ensino médio/artigo |
| | O PROEJA e a necessidade de formação de professores/artigo |
| | História do PROEJA: entre desafios e possibilidades/cap. livro |
| | PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/artigo |
| | Currículo e Formação Humana no Ensino Médio Técnico Integrado de Jovens e Adultos/cap. livro |

| | |
|--|---|
| | A relação entre a Educação Profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de Educação/artigo |
| | Educação básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração/artigo |
| | Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de nível médio nos anos (1990 e 2000): limites e possibilidades |
| | Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional |
| | Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores/artigo |
| | Reflexões sobre ética, estado brasileiro e Educação/artigo |
| | Proposta pedagógica - EJA: formação técnica integrada ao ensino médio/artigo |
| | PROEJA: financiamento e formação de professores/artigo |
| | O significado socioeconômico do PROEJA e o desafio da construção de um currículo inovador/artigo |
| | Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos /artigo |
| | Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira/artigo |
| PAIVA, Vanilda Pereira | História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos/livro |
| | Educação popular e educação de jovens e adultos/livro |
| | Nova relação entre Educação, Economia e Sociedade/artigo |
| | Educação permanente e capitalismo tardio/livro |
| | Perspectivas e dilemas da educação popular/livro |
| | Educação Formal Como Direito Humano? Contradições e Dilemas da Revolução Educacional da Segunda Metade do Século XX/livro |
| MARX, Karl | O capital: crítica da economia política/livro |
| | Textos filosóficos/livro |
| | O capital/livro |
| | A ideologia alemã/livro |
| | Textos sobre educação e ensino/livro |
| | Dezoito de Brumário de Luís Bonaparte/livro |
| | A Questão Judaica/livro |
| | Teses sobre Feuerbach/cap. livro |
| | Manifesto do Partido Comunista/livro |
| | Manuscritos econômico-filosóficos/livro |
| Contribuição à crítica da economia política/livro | |
| PAIVA, Jane | Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea , 1996-2004/ livro |
| | Histórico da EJA no Brasil: descontinuidade e políticas públicas insuficientes/artigo |
| | Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida/artigo |
| | Educação de Jovens e Adultos em tempos de VI CONFINTEA: por uma didática da invenção/cap. livro |
| | A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil/artigo |
| | Educação de Jovens e Adultos – Uma memória contemporânea/livro |
| Educação de Jovens e Adultos: questões atuais e cenário de mudanças/cap. livro | |

| | |
|-------------------------------|--|
| | <p>Concepção curricular para o Ensino Médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento/cap. livro</p> <p>A Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos/ tese de doutorado</p> <p>Qualidade na Educação de Jovens e Adultos: traduções e disputa na prática de redes públicas no Rio de Janeiro/artigo</p> <p>Educação de jovens e adultos: movimentos pela consolidação de direitos/artigo</p> <p>Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos/livro</p> <p>Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos/ artigo</p> <p>Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito de todos os brasileiros/ artigo</p> |
| RAMOS, Marise Nogueira | <p>Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional/artigo</p> <p>Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre Educação Profissional e educação básica/cap. livro</p> <p>Possibilidades e desafios na organização do currículo Integrado/cap. livro</p> <p>Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?/livro</p> <p>A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido/artigo</p> <p>Concepção do Ensino Médio integrado/artigo</p> <p>A educação tecnológica como política de Estado/livro</p> <p>A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos/artigo</p> <p>História e política da Educação Profissional/livro</p> <p>Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90/dissertação de mestrado</p> <p>Marcos conceituais do ensino médio integrado: proposta para discussão/artigo</p> <p>Projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura/cap. livro</p> <p>Histórico da EJA no Brasil/artigo</p> <p>O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas/artigo</p> <p>O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores/cap. livro</p> |
| ARROYO, Miguel González | <p>Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública/cap. livro</p> <p>Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo/artigo</p> <p>Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão/artigo</p> <p>Educação Popular, saúde, equidade e justiça social/artigo</p> <p>Formar educadoras e educadores de jovens e adultos/cap. livro</p> <p>Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política?/cap. livro</p> <p>Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres/livro</p> <p>Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados/artigo</p> <p>Da escola carente à escola possível/livro</p> <p>A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão/cap. livro</p> <p>A educação de jovens e adultos na nova LDB/artigo</p> <p>Passageiros da noite: do trabalho para EJA/livro</p> <p>O direito a tempos-espacos de junto e digno viver/cap. livro</p> <p>Oficio de Mestre/livro</p> |

| | |
|--|--|
| | Balço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?/artigo |
| CURY, Carlos Roberto Jamil | Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença/artigo |
| | Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica/artigo |
| | Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo/livro |
| | Um Projeto Pedagógico para o Milênio/artigo |
| | Educação Básica no Brasil/artigo |
| | Os fora da série na escola/livro |
| | Por uma nova Educação de Jovens e Adultos/artigo |
| | Legislação educacional no Brasil/livro |
| | Parecer do CNE/CEB 11/2000: diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos/livro |
| | Políticas atuais para o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico: problemas e perspectivas/livro |
| | Justiciabilidade no campo da Educação/artigo |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)/livro | |
| MACHADO, Maria Margarida | Diálogos necessários sobre gestão e financiamento da Educação de Jovens e Adultos/cap. livro |
| | A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública/cap. livro |
| | A Trajetória da EJA na Década de 90: – Políticas Públicas sendo Substituídas por “Solidariedade”, 1998/artigo |
| | Educação dos Trabalhadores: Políticas e projetos em disputa/livro |
| | Jovens e Adultos nos desafios da educação ao longo da vida/cap. livro |
| | Formação de educadores de jovens e adultos/livro |
| | Gestão da educação de jovens e adultos: espaços possíveis de construção coletiva/artigo |
| | A pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do PROEJA/cap. livro |
| | Educação e trabalho/ cap. livro |
| | Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança/artigo |
| | Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação/artigo |
| | A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção/livro |
| | Avaliação da produção das pesquisas sobre o PROEJA: impactos da implementação do programa/cap. livro |
| Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional – saberes coletivos de uma rede de pesquisadores/artigo | |
| Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos/artigo | |
| GADOTTI, Moacir | Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta/livro |
| | Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil/ cap. livro |
| | História das ideias pedagógicas/livro |
| | Educação de jovens e adultos: correntes e tendências/cap. livro |
| | Pedagogia da Práxis/livro |
| | Reinventando Paulo Freire no Século 21/livro |
| | A Educação contra a Educação: o esquecimento da educação e a Educação Permanente/livro |
| | A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina: uma oportunidade para a Educação Popular/artigo |
| | Paulo Freire anistiado político brasileiro/livro |

| | |
|---|---|
| | Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo/artigo |
| | Educação de adultos como direito humano /livro |
| | Concepção dialética de Educação: um estudo introdutório/livro |
| | Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos/livro |
| | Educação popular e educação ao longo da vida/livro |
| | Educação de Jovens e Adultos/livro |
| | Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos/artigo |
| | Educação e poder: introdução à Pedagogia do Conflito/livro |
| KUENZER, Acácia | Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão/livro |
| | As políticas de Educação Profissional: uma reflexão necessária/cap. livro |
| | Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal/livro |
| | Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do Trabalho/livro |
| | Conhecimento e competências no trabalho e na escola/artigo |
| | Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente/artigo |
| | Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do Trabalhador/ livro |
| | A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão/artigo |
| | O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito/artigo |
| | Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo/livro |
| | A Exclusão includente e a inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho/ cap. livro |
| Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola/cap. livro | |
| RUMMERT, Sônia Maria | A marca social da educação de jovens e adultos trabalhadores/artigo |
| | Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores/artigo |
| | Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola/artigo |
| | As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional/artigo |
| | A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos/artigo |
| | Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal/livro |
| | Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores/cap. livro |
| | Educação da Classe Trabalhadora Brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado/artigo |
| | Projeto escola de fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI/artigo |
| | Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho/livro |
| HADDAD, Sérgio | Escolarização de jovens e adultos/artigo |
| | Participação popular na luta por escola: uma nova alternativa/artigo |
| | Tendências atuais na educação de jovens e adultos/artigo |
| | A educação continuada e as políticas públicas no Brasil/cap. livro |

| | |
|--|---|
| | Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos/artigo |
| | Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)/livro |
| | Novos Caminhos em educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras/livro |
| | Educação e exclusão no Brasil/artigo |
| | O ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte/livro |
| | A ação de governos locais na educação de jovens e adultos/artigo |
| | Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional/artigo |
| | Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da educação para todos/artigo |
| | O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: A produção discente da Pós-Graduação em educação no período de 1986-1998/artigo |
| | Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo/artigo |
| | Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um Balanço de experiências de poder local/artigo |
| | Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano/cap. livro |
| | A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI/artigo |
| | Estado e educação de adultos 1964-1985/tese de doutorado |
| | O Banco Mundial e as Políticas Educacionais/livro |
| | A educação de pessoas jovens e adultos e a nova LDB/cap. livro |
| | A educação de jovens e adultos e a nova LDB: um olhar passados dez anos/cap. livro |
| FREIRE, Paulo | Educação como prática da liberdade/livro |
| | Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/livro |
| | Educação e mudança/livro |
| | Política e Educação: ensaios/livro |
| | Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido/livro |
| | Pedagogia do oprimido/livro |
| | Ação cultural para a liberdade/livro |
| | Ação cultural para a liberdade e outros inscritos/livro |
| | A educação na cidade/livro |
| | A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/livro |
| | À Sombra desta Mangueira/livro |
| | Conscientizando – Teoria e Prática da Libertação/livro |
| | Escola cidadã/livro |
| | Extensão ou comunicação? /livro |
| Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos/livro | |
| Diálogo com Paulo Freire/livro | |
| SAVIANI, Demerval | Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política/livro |
| | Os saberes implicados na formação do educador/cap. livro |
| | Educação permanente e educação de adultos no Brasil/cap. livro |
| | O legado educacional do século XX no Brasil/livro |
| | A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas/livro |
| | O choque teórico da politecnicidade/artigo |
| | História das Ideias Pedagógicas no Brasil/livro |
| | Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino/livro |

| | |
|---|--|
| | Sistema Nacional de Educação: Conceito, Papel Histórico e Obstáculos para sua Construção no Brasil/artigo |
| | Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios/artigo |
| | Debate sobre a relação entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético/artigo |
| | Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos/artigo |
| | Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino/livro |
| | Sobre a concepção de Politecnia/livro |
| | formação humana na perspectiva histórico-ontológica/artigo |
| | Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional/livro |
| | Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional/livro |
| | Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual/artigo |
| | Educação: do senso comum à consciência filosófica/livro |
| | Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação/cap. livro |
| | Dicionário de educadores no Brasil/cap. livro |
| | PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da proposta do MEC/livro |
| CIAVATTA, Maria | A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido/artigo |
| | A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade/cap. livro |
| | Ensino Médio Integrado: concepção e contradições/livro |
| | A Gênese do decreto no. 5154//2004: um debate no contexto da democracia restrita/cap. livro |
| | O Vestibular e o acesso a Universidade Pública - Um Problema de Seleção ou de Autonomia?/artigo |
| | As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional/artigo |
| | A formação integrada: a escola e o trabalho como lugar de memória e identidade/cap. livro |
| | Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?/artigo |
| | Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)?/cap. livro |
| | Educação básica e Educação Profissional – descompassos e sintonia necessária/cap. livro |
| | Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)/livro |
| | A formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México, Itália/cap. livro |
| | Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação/artigo |
| | Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada/artigo |
| | Trabalho como princípio educativo/cap. livro |
| | Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores/livro |
| | Introdução à escola do trabalho, escola nacionalizadora de Deodato de Moraes/artigo |
| | A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio/cap. livro |
| Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto/artigo | |

| | |
|---|---|
| | A transformação do trabalho e formação profissional na sociedade da incerteza/artigo |
| | Educação básica e Educação Profissional – descompassos e sintonia necessária/cap. livro |
| | Os embates da reforma do ensino Técnico: resistências, adesão e consentimento/cap. livro |
| | Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades/artigo |
| | O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores/ cap. livro |
| FRIGOTTO, Gaudêncio | A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista/livro |
| | A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido/artigo |
| | Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em Conflito/ cap. livro |
| | Ensino Médio Integrado: concepção e contradições/livro |
| | A Gênese do decreto no. 5154//2004: um debate no contexto da democracia restrita/ cap. livro |
| | Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador/ livro |
| | A dupla face do trabalho: a criação e destruição da vida/ cap. livro |
| | Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho/livro |
| | A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho/livro |
| | Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional/ artigo |
| | Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? / artigo |
| | Educação e a crise do capitalismo real/livro |
| | A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação básica/artigo |
| | Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito/ cap. livro |
| | Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva/artigo |
| | O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores/ cap. livro |
| | Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital/ cap. livro |
| | Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil/artigo |
| | Concepção e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio/ cap. livro |
| | O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional/cap. livro |
| A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio/ cap. livro | |
| O significado socioeconômico do PROEJA e o desafio da construção de um currículo inovador/artigo | |
| Capital humano/ cap. livro | |
| Trabalho e educação face a crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática/ livro | |
| DI PIERRO, Maria Clara | As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999/ tese de doutorado |
| | Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos/artigo |
| | Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil/artigo |
| | Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil/artigo |
| | Escolarização de jovens e adultos/artigo |

| |
|---|
| Seis Anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade/livro |
| A VI CONFINTEA e as políticas recentes de alfabetização de jovens e adultos no Brasil/cap. livro |
| Preconceito contra o analfabeto/livro |
| Educação de Jovens e Adultos no Brasil/livro |
| A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas/artigo |
| Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos/artigo |
| Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil/artigo |
| Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos/artigo |
| Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à Educação/artigo |
| Preconceito contra o analfabeto/livro |
| Políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no estado de São Paulo: notas de Pesquisa e relato de intervenção/artigo |
| O financiamento público da educação básica de jovens e adultos/artigo |
| Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo de caso de Porto Alegre (RS) / dissertação de mestrado |
| Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional/artigo |
| O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: Um estudo em municípios paulistas/artigo |
| Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos/artigo |
| Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil/artigo |
| Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da educação para todos/artigo |
| Novos paradigmas para a educação de jovens e adultos/livro |