



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MEIRIELE CRUZ

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM EJA: análise das contribuições do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 2º Segmento – Proef-2 – para o campo da Educação de Jovens e Adultos

BELO HORIZONTE
2025

MEIRIELE CRUZ

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM EJA: análise das contribuições do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 2º Segmento – Proef-2 – para o campo da Educação de Jovens e Adultos

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

Coorientadora: Profa. Dra. Geovania Lúcia dos Santos

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

BELO HORIZONTE

2025

C957p T	Cruz, Meiriele, 1990- Produção de conhecimentos em EJA [manuscrito] : análise das contribuições do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 2º Segmento – Proef-2 – para o campo da Educação de Jovens e Adultos / Meiriele Cruz. - Belo Horizonte , 2025. 200 f. : enc. Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador: Leôncio José Gomes Soares. Coorientadora: Geovania Lúcia dos Santos. Bibliografia: f. 166-181. Apêndices: f. 182-200. 1. Educação -- Teses. 2. Educação de jovens e adultos -- Teses. 3. Extensão universitária -- Teses. 4. Produção acadêmica -- Teses. I. Título. II. Soares, Leôncio José Gomes. III. Santos, Geovania Lúcia dos. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
------------	---

CDD- 374



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DE TESE DA ALUNA MEIRIELE CRUZ

Realizou-se, no dia 28 de abril de 2025, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 1004ª defesa de tese, intitulada *PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM EJA: análise das contribuições do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 2º Segmento (Proef-2) para o campo da Educação de Jovens e Adultos.*, apresentada por MEIRIELE CRUZ, número de registro 2021650841, graduada no curso de HISTORIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Leôncio José Gomes Soares - Orientador (UFMG), Profa. Geovania Lucia dos Santos – Coorientadora (UNIFAL), Prof. Geraldo Magela Pereira Leão (UFMG), Profa. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (UFMG), Profa. Sita Mara Lopes Sant Anna (UERGS), Profa. Andrea da Paixão Fernandes (UERJ).

A comissão considerou a tese: APROVADA, destacando a relevância do trabalho para o campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e para a reflexão sobre a produção de conhecimento na extensão universitária.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de abril de 2025.

Prof(a). Leôncio José Gomes Soares (Doutor)

Prof(a). Geovania Lucia dos Santos (Doutora)

Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão (Doutor)

Prof(a). Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (Doutora)

Prof(a). Sita Mara Lopes Sant Anna (Doutora)

Prof(a). Andrea da Paixão Fernandes (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Geovania Lúcia dos Santos, Usuária Externa**, em 01/05/2025, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, Professora do Magistério Superior**, em 01/05/2025, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Magela Pereira Leao, Professor do**



Magistério Superior, em 02/05/2025, às 08:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sita Mara Lopes Sant'Anna, Usuária Externa**, em 10/05/2025, às 08:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leoncio Jose Gomes Soares, Professor do Magistério Superior**, em 29/05/2025, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea da Paixão Fernandes, Usuária Externa**, em 02/06/2025, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4174539** e o código CRC **B5BF4B6C**.

Dedico esta produção à minha mãe, Cirlene Antônia da Cruz, que, assim como tantas mulheres negras das camadas populares do interior desse país, foi impelida a abdicar de si mesma, de seus sonhos e do direito de concluir a educação básica, em função de se responsabilizar pela criação de suas filhas. Mãe, esta tese também é fruto da sua resiliência e inspiração.

AGRADECIMENTOS

*O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.*

(Conceição Evaristo, Recordar é preciso)

Como nos ensina as sábias palavras de Conceição Evaristo *Recordar é preciso*. No movimento vaivém das águas-lembranças, evoco a memória para agradecer as palavras e gestos de incentivo, carinho e amizade que como ondas suaves me conduziram por mares, algumas vezes, bravios, mas repletos de aprendizado como a jornada no doutorado e a trajetória acadêmica. *Uma paixão profunda é a boia que me emerge*, e ao emergir após esses 4 anos, *a memória bravia lança o leme: Recordar [agradecer] é preciso*.

Começo esse movimento provocado pelas águas-lembranças agradecendo à minha mãe, que, com sua sabedoria e amor pela vida, incentivou a mim e a minha irmã a desejarmos sempre mais e, mesmo longe fisicamente, torce e celebra quando superamos algum obstáculo e conquistamos nossos propósitos. Mãe, receber suas mensagens para começar e terminar o dia, as quais nem sempre respondi, foram *boias que me fizeram emergir* quando tudo parecia profundo/difícil demais. Gratidão eterna!

Com os olhos marejados, agradeço às outras partes de mim: minha irmã e meu sobrinho, Lucas. *Sister*, como no agradecimento que fiz a você da dissertação de mestrado e repito sempre que tenho a possibilidade, sou grata por você ter pedido uma irmã e, com seus exemplos e apoio (emocional, intelectual e financeiro), ter seguido os caminhos da docência e da pesquisa. Ah, como tenho orgulho de contar para o mundo que tenho uma irmã, e ela é você! Agora, passados estes 4 anos desafiadores, ao longo dos quais você fez questão de estar junto e dar uma importância danada para cada conquista minha, agradeço ainda pelo presente chamado Lucas. Lucas, meu sobrinho-afilhado, obrigada por me alegrar e demonstrar que nossa jornada sempre pode e será melhor quando compartilhada!

*Uma paixão profunda [por vocês] é a boia que me emerge!
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso!*

Assim, agradeço:

Ao meu orientador, professor Dr. Leôncio Soares, que, desde o mestrado, tem me acompanhado nesta trajetória de tornar-me pesquisadora em EJA e compartilha o que aprendeu ao longo da vida com amorosidade e muito respeito. Leo, obrigada por acreditar e contribuir para o meu processo de formação como ser humano! A pesquisa foi desafiadora, mas foi possível porque você foi o orientador! Gratidão sempre!

À minha coorientadora de pesquisa, professora Dra. Geovania Lúcia dos Santos, *dos marejados olhos transbordam-me* agradecimentos que as palavras ainda não conseguem expressar. Todavia, na tentativa, agradeço pelas revisões, pelas sugestões, pelos convites à reflexão e por saber a hora e a maneira de me resgatar da deriva e, assim, não me deixar pular do barco/tese, embarcando nele comigo. Obrigada sempre será pouco!

Recordar [agradecer] é preciso! Então, agradeço:

À professora Carmem pelo parecer do projeto desta tese, que, com ele, me deu as orientações necessárias naquele momento para que a pesquisa fosse ganhando materialidade.

Às/aos professoras/es Adenilson, Ana Rafaela, Andrea, Geraldo Leão, Maria da Conceição (Ção) e Sita Mara, referências de pesquisadoras/es que generosamente aceitaram contribuir com suas reflexões para o desenvolvimento desta tese ao aceitarem compor a banca de defesa. Em especial, à professora Andrea e ao professor Geraldo, que, na qualificação, me deram indicações que possibilitaram as mudanças necessárias para concluir a pesquisa. Obrigada pela possibilidade de diálogo e troca de conhecimentos.

A memória bravia lança o leme e me leva a agradecer a esta Universidade, a UFMG, instituição da qual tenho orgulho em dizer que fui (trans)formada. Agradeço pelas políticas de assistência e permanência estudantil que me possibilitaram frequentar e concluir a graduação, o mestrado e o doutorado. Sou grata à universidade, ainda, pelo desenvolvimento de projetos de extensão, de ensino e de pesquisa, dos quais a vivência me proporcionou uma formação acadêmica e humana em diálogo com reflexões teóricas e práticas, que também me possibilitaram experienciar outras realidades.

Agradeço também à Capes pelo apoio financeiro, que foi fundamental para que eu tivesse as condições necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

A memória bravia [segue no comando do] leme e me leva a recordar o período da graduação em História na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, a Fafich da UFMG. Da licenciatura ao bacharelado, foram anos de descobertas e muitos aprendizados. Por isso, agradeço por este período:

Às/aos professoras/es do curso de História, em especial à professora Cristina Campolina, minha primeira orientadora na universidade. Cristina, obrigada por me ensinar a colocar ponto final nas frases e a ser mais precisa na escrita acadêmica e na da vida.

À Elisângela, minha amiga da graduação, que esteve ao meu lado durante os tempos desafiadores da Fafich. Recordo com carinho aqueles momentos, que me proporcionaram a oportunidade de fortalecer nossa amizade, a cada dia, a cada conversa sobre História e os museus de Belo Horizonte. Obrigada, Eli por me manter sempre conectada à História.

O movimento vaivém nas águas-lembranças me leva aos tempos de professora-monitora de História, de bolsista da secretaria e da biblioteca do Proef-2. Foram 4 anos de muita intensidade, alegrias e muitas amizades que me transformaram. Dessa vivência resultou o tema desta tese e da minha dissertação, a professora de História e a pesquisadora em EJA que me tornei. Obrigada às/aos estudantes, às/aos professoras/es-monitoras/es e à todas/os professoras/es e servidores desta universidade que continuam se co-responsabilizando pelo Projeto e, assim, seguem construindo e vivendo a universidade por meio da extensão, do ensino e da pesquisa em EJA.

Com o rosto salgado, agradeço profundamente às professoras Juliana Batista e Rosane Campos, que, como professoras-coordenadoras do Projeto, me inspiraram e impulsionaram para a pesquisa na área da Educação. Com vocês, aprendi que a formação acadêmica não se separa da formação humana e que, para aprender-ensinar, é preciso se dispor. Em especial, sou grata à Rosane Campos pelas orientações acadêmicas e pela generosidade e alegria com que me apoia, até nas loucuras. Obrigada, Chefinha, sem suas orientações teria sido ainda mais difícil.

Uma paixão profunda é a boia que me emerge. Meus amigos de equipe do Proef-2 e da vida, Gilberto, Karine, Marcus e Esteves, aos quais agradeço por, mesmo de longe, se fazerem presentes nesta pesquisa, ao me levarem a recordar afetuosamente dos nossos encontros na salinha. Amigos, obrigada por alegrarem a minha caminhada!

Ainda dos tempos do Proef-2, agradeço à Maria José Pascoal, minha querida aluna da turma 74, vizinha e amiga, que, como por milagre, encontrei na rua, no ponto de ônibus, na padaria ou avistei da janela, sempre quando *fundos oceanos* teimaram em me amedrontar, e que, com um olhar, um abraço, me fizeram emergir. Zezé, obrigada pelos abraços, os sorrisos e por acreditar que, após o doutorado, irei te visitar mais vezes!

A memória bravia [segue no comando do] leme e me leva a agradecer às pessoas com as quais convivi durante a monitoria no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LECampo – da FaE/UFMG, no mestrado e no doutorado. *Com os olhos marejados*, agradeço:

À Jeane, amiga e companheira de monitoria e de pós-graduação, obrigada por ter sido o coração que me acolheu nos momentos de desafio e de felicidade, que vibra por mim e com as minhas conquistas, fazendo delas suas/nossas vitórias. Você sempre diz que eu sou uma pesquisadora incrível, por isso, aproveito esta oportunidade para deixar registrado aqui que você é tão incrível quanto pensa que eu ou outra pessoa possa ser. Obrigada, minha amiga!

À Paula, também amiga e companheira de monitoria na LECampo e de pós-graduação, por trazer leveza nos momentos de desafio e estar sempre disponível para trocas sobre qualquer assunto.

Às/aos lecampinas/os por me lembrarem o quão educativa é a luta dos e nos movimentos sociais. Agradeço também às/aos professoras/es da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, em especial Álida, Ana Paula, Grazielle, Elias, Filipe, Nayara, Maria de Fátima Martins e Mateus, pelos ensinamentos, pelas oportunidades e pelas muitas parcerias na jornada acadêmica.

Às minhas orientandas, as primeiras de muitas que desejo ter: Adneia, Elisena, Francyele, Hellen, Jordana, Raquel e Silvania, pela possibilidade de aprender com os processos de cada uma de vocês. Sou muito orgulhosa e agradecida por ter iniciado essa etapa da minha carreira acadêmica com vocês, mulheres, camponesas de muita sabedoria.

[No] *vai e vem das águas-lembrança*, agradeço:

Às/aos amigas/os do Grupeja: Ágata, Adelson, Adenilson, Ana Paula, Ana Rosa, Angelita, Anna Roncaratti, Carol, Clarice, Geovania, Evely, Isabela, Fernanda, Isamara, José Barbosa, Jerry, Júlio, Laura, Luciana, Maria Victoria, Rafaela, Thays, Trinidad, Suellen, companheiras e companheiros de orientação coletiva, de pesquisa em EJA, pela acolhida, pelo compartilhamento de conhecimentos que contribuíram para que eu continuasse a pesquisa. Somos um grupo de pesquisa e de muitos afetos, pelos quais sinto orgulho e gratidão.

À Suellen, amiga e companheira de Proef-2 e de Grupeja, obrigada pelos conselhos, pela serenidade nas horas difíceis e por me inspirar a *ser mais* e a ingressar na pós-graduação em Educação. Olha no que deu!

À Isamara, amiga de todas as horas, agradeço pela disponibilidade em ler meus textos, em me ouvir e me acolher nos momentos de lamúria e, assim, me fazer acreditar que eu daria conta.

À Trini, amiga de orientação coletiva e de pós, agradeço por, ao caminhar junto nos processos da pós-graduação, partilhar generosamente seus conhecimentos e por, ao ler meus textos, me convidar a refletir mais um pouco, a fazer mais uma pergunta e a desnaturalizar as situações mais rotineiras.

Salgando-me o rosto e o gosto, agradeço a Ana Luisa, Aryanne, Bruno, Danilo, Flávia, Lucina, Rosana e Taís, amigas e amigos, colegas da pós-graduação com as/os quais compartilhei as angústias e alegrias da vida acadêmica. A solidariedade acadêmica que encontrei em cada um/a de vocês fez com que valorizasse ainda mais esses momentos.

[No] vaivém das águas-lembranças, agradeço, em especial, a todas e a todos da minha MARAVILHOSA família que entenderam meu afastamento físico e sempre mandaram boas energias ao longo de todo esse processo. Ao meu cunhado, Gleidson, e ao meu padrinho, Itamar, pelo incentivo, presença e presteza. À minha madrinha, Neuza, respiro de leveza e de alegria em todas as situações. À minha madrinha, Sandra (*in memoriam*), por ter contribuído para a escola tornar-se o meu lugar. À minha prima-irmã, Anatiele, por, com um olhar ou *meme*, perceber quando eu preciso conversar e me escutar atentamente, como psicóloga que é, e, assim, por meio das conversas, me dar conselhos preciosos que me tranquilizaram. Às minhas e aos meus, não mais tão pequenas e pequenos Ryan, Myrella, Willian, Maria Gabriela e Maria Cecília, por me receberem sempre de braços abertos em casa.

*Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge
Sei que o mistério subsiste além das águas*

Assim, agradeço ao universo (suas forças visíveis e invisíveis) por me ter presenteado com tantas possibilidades e encontros que confluíram para a concretização desta tese.

Agradecer é preciso!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1997b, p. 79)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender as contribuições do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 2º Segmento – Proef-2 – para o *campo* da pesquisa e produção de conhecimentos relativos à Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, identificou e analisou a produção acadêmico-científica de professoras/es-monitoras/es egressas/os desse Projeto, no período de 1986 a 2016, que deram continuidade à formação acadêmica pesquisando a EJA em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Analisou ainda 10 (dez) propostas pedagógicas e 24 (vinte e quatro) relatórios de atividades, os quais apontaram o desenvolvimento de pesquisas em EJA como um dos objetivos que justificaram a continuidade de funcionamento do Proef-2, dando destaque para aquelas realizadas em coautoria entre professoras/es-coordenadoras/es e professoras/es-monitoras/es. Sobre estes/as e para localização de suas produções acadêmicas, elaboramos um banco de dados com 544 (quinhentos e quarenta e quatro) nomes, dos quais 194 (cento e noventa e quatro) informaram em seus currículos lattes terem prosseguido o percurso acadêmico em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Destes, identificamos, a partir da consulta aos currículos lattes, 28 (vinte e oito) ex-professoras/es-monitores que continuaram seus percursos acadêmicos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e abordaram em suas pesquisas de mestrado e/ou de doutorado temáticas relacionadas à EJA. Nesse grupo, em relação aos títulos, identificamos 28 mestres, dos quais 9 (nove) são também doutores e dois doutorandos. Entre as/os egressas/os com título de doutor, 5 (cinco) abordaram em suas teses temáticas relacionadas à EJA. As 33 (trinta e três) produções acadêmicas (dissertações e teses) identificadas foram analisadas tendo como referência o conceito de *especificidades* da EJA e evidenciaram a diversidade como característica da modalidade e, por conseguinte, do campo científico a ela relativos apontando, como contribuições do Projeto, a vivência formativa em EJA, a história longa e a organização administrativa e pedagógica própria. Esses resultados alcançados evidenciam que o Proef-2 se configurou também como uma instância formativa de pesquisadoras/es para/da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Projetos de Extensão Universitária; campo científico; Produção acadêmica; Pesquisa em EJA.

ABSTRACT

This research aimed to understand the contributions of the Youth and Adult Elementary Education Project of UFMG – 2nd Segment – Proef-2 – to the field of research and production of knowledge related to Youth and Adult Education. To this end, it identified and analyzed the academic-scientific production of teachers/tutors who graduated from this Project, from 1986 to 2016, who continued their academic training by researching EJA in stricto sensu graduate programs. It also analyzed 10 (ten) pedagogical proposals and 24 (twenty-four) activity reports, which indicated the development of research in EJA as one of the objectives that justified the continued operation of Proef-2, highlighting those carried out in co-authorship between teachers/coordinators and teachers/tutors. We created a database with 544 (five hundred and forty-four) names regarding these individuals and to locate their academic productions, of which 194 (one hundred and ninety-four) reported in their Lattes CVs that they had continued their academic career in stricto sensu postgraduate courses. From these, we identified, based on the Lattes CVs, 28 (twenty-eight) former professors/tutors who continued their academic careers in stricto sensu postgraduate courses and addressed themes related to EJA in their master's and/or doctoral research. In this group, in relation to the titles, we identified 28 masters, of which 9 (nine) are also doctors and two are doctoral candidates. Among the graduates with doctoral degrees, 5 (five) addressed themes related to EJA in their theses. The 33 (thirty-three) academic productions (dissertations and theses) identified were analyzed with reference to the concept of specificities of EJA and demonstrated diversity as a characteristic of the modality and, consequently, of the scientific field related to it, pointing out, as contributions of the Project, the formative experience in EJA, its long history and its own administrative and pedagogical organization. These results achieved show that Proef-2 was also configured as a formative instance for researchers for/of EJA.

Keywords: Youth and Adult Education; University Extension Projects; scientific field; Academic production; Research in Youth and Adult Education.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender las contribuciones del Proyecto de Educación Elemental de Jóvenes y Adultos de la UFMG – 2º Segmento – Proef-2 – al campo de la investigación y producción de conocimientos relacionados a la Educación de Jóvenes y Adultos. Para tal fin, se identificó y analizó la producción académico-científica de los docentes/monitores egresados de este Proyecto, en el período de 1986 a 2016, que continuaron su formación académica investigando en EJA en programas de posgrado stricto sensu. También se analizaron 10 (diez) propuestas pedagógicas y 24 (veinticuatro) informes de actividades, que apuntaron el desarrollo de investigaciones en EJA como uno de los objetivos que justificaron la continuidad del funcionamiento del Proef-2, destacándose aquellas realizadas en coautoría entre profesores/coordinadores y profesores/monitores. Sobre estas personas y para localizar sus producciones académicas, creamos una base de datos con 544 (quinientos cuarenta y cuatro) nombres, de los cuales 194 (ciento noventa y cuatro) reportaron en sus CV Lattes que habían continuado su carrera académica en cursos de posgrado stricto sensu. De estos, identificamos, a partir de la consulta de sus CV Lattes, 28 (veintiocho) ex profesores/tutores que continuaron su carrera académica en cursos de posgrado stricto sensu y abordaron temáticas relacionadas con la EJA en sus investigaciones de maestría y/o doctorado. En este grupo, en relación a los títulos, identificamos 28 másteres, de los cuales 9 (nueve) son también doctores y dos son candidatos a doctorado. Entre los graduados con título de doctorado, 5 (cinco) abordaron temas relacionados con la EJA en sus tesis. Las 33 (treinta y tres) producciones académicas (disertaciones y tesis) identificadas fueron analizadas con referencia al concepto de especificidades de la EJA y destacaron la diversidad como una característica de la modalidad y, consecuentemente, del campo científico a ella relacionado, señalando, como contribuciones del Proyecto, la experiencia formativa en EJA, la larga trayectoria y su propia organización administrativa y pedagógica. Estos resultados alcanzados demuestran que Proef-2 también se configuró como una instancia de formación de investigadores para/en EJA.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Proyectos de Extensión Universitaria; campo científico; Producción académica; Investigación en EJA.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipos de produção do Projeto apresentadas nos relatórios de atividade – 1986 a 2016.....	63
Gráfico 2 – Áreas de atuação no Projeto das/os egressas/os com pós-graduação <i>stricto sensu</i>	72
Gráfico 3 – Período de atuação das/os egressas/os no Projeto	73
Gráfico 4 – Tempo de duração da vivência formativa no Projeto	74
Gráfico 5 – Formação das/os egressas/os a nível de pós-graduação	75
Gráfico 6 – Áreas de formação no Projeto das/os egressas/os com produções acadêmicas sobre EJA	80
Gráfico 7 – Áreas de formação na graduação em relação às de formação no Projeto	81
Gráfico 8 – Tempo de atuação no Projeto das/os egressas/os que pesquisaram na pós-graduação a EJA	81
Gráfico 9 – Período de formação das/os egressas/os com produções acadêmicas sobre EJA	82
Gráfico 10 – Temporalidade das produções acadêmicas analisadas	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização das dissertações de egressas/os do Proef-2 por Áreas de Conhecimento	76
Quadro 2 – Categorização das teses de egressa/os do Proef-2 por Área de Conhecimento.....	78
Quadro 3 – Perfil de atuação profissional das/os egressas/os que deram continuidade à carreira acadêmica desenvolvendo pesquisas sobre a EJA	84
Quadro 4 – Sistematização das produções acadêmico-científicas sobre EJA de professoras/es-monitoras/es do Proef-2 (1986-2016)	88
Quadro 5 – Identificação dos objetos pesquisados e situados nas produções	94
Quadro 6 – Temáticas das produções de acordo com os objetos das pesquisas	97
Quadro 7 – Abordagens e procedimentos metodológicos das produções	103
Quadro 8 – Produções acadêmicas nas quais o Proef-2 foi campo empírico	115
Quadro 9 – Produções acadêmicas em EJA de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2 sobre sujeitos educandas/os da EJA	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSUFEMG	Associação dos Servidores da Universidade Federal de Minas Gerais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – FaE/UFMG
CEJA	Curso para Educadores de Jovens e Adultos
CENEX/CP/UFMG	Centro de Extensão do Centro Pedagógico da UFMG
CEPE/UFMG	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG
CESUs	Centros de Estudos Supletivos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CIPMOI	Curso Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial
CP/UFMG	Centro Pedagógico da UFMG
COLTEC/UFMG	Colégio Técnico da UFMG
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COPEP – CP/UFMG	Coordenação Pedagógica do Centro Pedagógico – UFMG
DF	Deficiência Física
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EBA/UFMG	Escola de Belas Artes da UFMG
EBAP/UFMG	Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG
ECI/UFMG	Escola de Ciências da Informação da UFMG
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da UFMG
FAFICH/UFMG	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
FALE/UFMG	Faculdade de Letras da UFMG
FCHPL	Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo
Febrat	Feira Brasileira dos Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
GEJA	Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos
GEPPEJA	Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICB/UFMG	Instituto de Ciências Biológicas da UFMG
ICEX/UFMG	Instituto de Ciências Exatas da UFMG
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC/UFMG	Instituto de Geociências da UFMG
IMECC	Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Universidade Estadual de Campinas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LECampo	Licenciatura em Educação do Campo
LM	Lesão Medular
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAPq/CP	Núcleo de Assessoramento à Pesquisa do Centro Pedagógico
Neja – FaE/UFMG	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – FaE/UFMG
Nepso	Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião
NEAd – UFV	Núcleo de Educação de Adultos – UFV

NIEPE-EJA	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da UFRGS
PAF – UFSCar	Programa de Alfabetização de Funcionários – UFSCar
PEFEJA	Programa Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos
PEFJAT – UFRGS	Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores
Pemja/Coltec/UFMG	Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do COLTEC/UFMG
PNE	Plano Nacional de Educação
PET	Programa de Estudos Tutorados
PEZP – UFPB	Projeto Escola Zé Peão- UFPB
PIBIC/CNPq	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – CNPq
PPGE/FaE/UFMG	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG
Proef-1	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento
Proef-2	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento
Proemja/CP/CUFMG	Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do CP/UFMG
Proex/UFMG	Pró-Reitoria de Extensão da UFMG
Prograd/UFMG	Pró-Reitoria de Graduação da UFMG
Sas – CP/UFMG	Setor de Apoio à Saúde – CP/UFMG
PROMESTRE	Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SICEA	Seminário de Institutos, Escolas e Colégios de Aplicação das Universidades Brasileiras
SIEX/UFMG	Sistema de Informação da Extensão/UFMG
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UES	Unidades de Ensino Supletivo
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniBH	Centro Universitário de Belo Horizonte
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros – Minas Gerais
Univale	Universidade Vale do Rio Doce
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
Organização da tese.....	31
CAPÍTULO 1 – PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM EJA: CAMPO EM/DE DISPUTAS	33
1.1. A EJA como campo científico em/de disputas	34
1.1.1 Conceito de <i>especificidades</i> : uma ideia-força do/no campo da EJA.....	37
1.2. A EJA nas Universidades: os projetos de Extensão	39
1.3. Mapeamentos da produção científica em EJA.....	44
1.4. Abordagem metodológica desta produção	47
1.4.1 Mapeamento das produções acadêmicas (dissertações e teses) de professoras/es- monitoras/es egressas/os do Proef-2	48
CAPÍTULO 2 – PROEF-2: ESPAÇOTEMPO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM EJA	52
2.1. O Projeto nos relatórios e propostas pedagógicas	53
2.2. A pesquisa nas propostas pedagógicas e relatórios de atividade do Projeto.....	55
2.2.1 A pesquisa entrelaçada à formação docente	59
2.3. As produções do Projeto apresentadas nos relatórios e nas propostas pedagógicas (1986 - 2016)	62
CAPÍTULO 3 – AS/OS PROFESSORAS/ES-MONITORES/AS EGRESSAS/OS DO PROEF-2: TORNAR-SE PESQUISADORAS/ES DA EJA	69
3.1. As/os professoras/es-monitoras/es do Proef-2, de 1986 a 2016, que seguiram a trajetória acadêmica.....	71
3.1.1 Egressas/os do Proef-2 com produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre a EJA: autoras/es, pesquisadoras/es desse campo	79
3.1.1.1 Ocupações profissionais das/dos egressas/os que seguiram a trajetória acadêmica no campo da EJA	83
CAPÍTULO 4 – O DESVELAR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS EM EJA DE PROFESSORAS/ES-MONITORAS/ES DO PROEF-2.....	86
4.1. As produções acadêmico-científicas em EJA de professores/as-monitores/as que atuaram no Proef-2 de 1986 a 2016.....	87

4.2. As produções acadêmico-científicas e o Proef-2	106
4.2.1 O Projeto e o encontro com a EJA: modalidade educativa e campo científico	106
4.2.2 O Projeto como campo empírico	115
4.2.2.1 <i>A experiência pessoal resultante da vivência da formação no Projeto</i>	<i>116</i>
4.2.2.2 <i>A história longa do Projeto</i>	<i>119</i>
4.2.2.3 <i>O Projeto em si – particularidades do Projeto que contribuíram para sua escolha como campo empírico</i>	<i>121</i>

CAPÍTULO 5 – CONFLUÊNCIAS COM O CAMPO DA EJA: ESPECIFICIDADES DA EJA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS SOBRE EJA DE PROFESSORAS/ES-MONITORAS/ES EGRESSAS/OS DO PROEF-2126

5.1. As especificidades da EJA nas produções acadêmicas de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2 (1986-2016).....	127
5.1.1 A dimensão das especificidades dos Sujeitos (educandas/os) da EJA nas produções acadêmicas de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2.....	128
5.1.1.1 <i>As produções sobre sujeitos (educandas/os) da EJA.....</i>	<i>129</i>
5.1.1.2 <i>O que essas produções revelam sobre os sujeitos (educandas/os) da EJA?</i>	<i>132</i>
5.1.2 A dimensão das especificidades da Formação de Educadoras/es para/da EJA nas produções acadêmicas de egressas/os do Proef-2.....	145
5.1.2.1 <i>O que as produções revelam sobre a Formação de educadoras/es para/da EJA?</i>	<i>146</i>
5.1.3 A dimensão do Legado da Educação Popular nas produções acadêmicas de professoras/es-monitoras/es do Proef-2	150
5.1.3.1 <i>As produções acadêmico-científicas de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2 e o Legado da Educação Popular: pontos de diálogo.....</i>	<i>151</i>

CONSIDERAÇÕES FINAIS - “A TERCEIRA MARGEM” DO PROJETO: A PESQUISA EM EJA158

REFERÊNCIAS166

APÊNDICES182

Apêndice A – Lista de documentos analisados para levantamento das Produções do Projeto.....182

Apêndice B – Levantamento das produções identificadas nos relatórios do Projeto.....185

Apêndice C - Levantamento de Monitores do Projeto que fizeram o Trabalho de Conclusão de Curso ou Monografia sobre EJA.....199

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos¹ embora reconhecida formalmente como um direito, desde a promulgação da Constituição de 1988², e como uma modalidade da Educação Básica, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394, aprovada em 1996³, ainda apresenta desafios para ser assegurada. Entre estes, encontra-se a formação da/o educadora/or da modalidade. Autoras como Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin⁴ (2006); Rosa Cristina Porcaro (2011; 2013); Jaqueline Ventura e Maria Inês Bonfim (2015), apontam que ainda são poucas as instituições de ensino superior que oferecem formação específica para esta modalidade.

Na mesma direção, análises realizadas por Maria Clara Di Pierro (2006), Bernardete Gatti e Elba Barreto (2009), por exemplo, assinalam tanto o lugar secundário da preparação para a docência quanto o silêncio em relação ao trabalho específico em EJA, ausente na maioria das experiências de formação inicial docente. Ainda, conforme apontado por Ventura e Bomfim (2015, p. 218):

Nesse quadro, é necessário reconhecer que, salvo algumas importantes exceções identificadas em propostas curriculares inovadoras e, especialmente, em atividades de extensão universitária, a modalidade não tem se constituído tema prioritário na universidade, nem no que diz respeito à formação, nem no que concerne à produção científica.

¹ Ao longo da tese, a expressão “*educação de jovens e adultos*” foi empregada tanto em letras minúsculas, quando utilizada de forma genérica para se referir ao conceito educacional, quanto com iniciais maiúsculas (“*Educação de Jovens e Adultos*”), quando fizermos referência à política pública, à modalidade educacional, e ao campo teórico-prático voltado aos sujeitos a quem essa modalidade se destina.

² A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, reconheceu e assegurou a educação de jovens e adultos como um direito de todos: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – nº 9.394, aprovada em 1996, além de reconhecer a educação de jovens e adultos como uma modalidade da Educação Básica, doravante Educação de Jovens e adultos, destinada a jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram o ensino fundamental na idade tida como a “adequada”, valoriza a experiência de vida e de trabalho dos estudantes da EJA, buscando integrá-la ao processo educativo; estabelece que é dever do Estado assegurar a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com garantia de acesso e permanência na escola; reconhece a necessidade de flexibilização de tempo e espaço para atender às demandas específicas dos estudantes da EJA, possibilitando, por exemplo, a oferta de cursos noturnos ou em horários alternativos e, ainda, ressalta a importância da formação adequada dos professores que atuam na EJA, visando à qualidade do ensino oferecido nessa modalidade (Brasil, 1996).

⁴ Na primeira citação de cada autora/or, adotamos o uso do nome completo (nome e sobrenome), sendo mantidas, nas menções subsequentes, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Tal escolha tem como objetivo conferir visibilidade à produção científica de mulheres, frequentemente presumida como masculina. Além disso, como posicionamento político, adotamos o uso de uma linguagem não sexista, com a grafia “a/o”.

A partir desse cenário, por meio desta pesquisa, analisamos as contribuições de um projeto de extensão universitária para o *campo* da pesquisa e produção de conhecimentos relativos à Educação de Jovens e Adultos.

Por acreditar que uma pesquisa revela as preocupações, os interesses, as reflexões das/os autoras/es acerca de um campo de conhecimento e que se investiga questões que trazem algum sentido para a nossa vida e para a sociedade, consideramos pertinente apresentar as justificativas pessoais bem como explicitar como os interesses da investigação se relacionam com meus percursos acadêmicos e profissionais.

Durante a minha formação inicial em História (2009-2017)⁵, ao procurar ainda na graduação, uma formação docente mais sólida, encontrei dentro da universidade, um projeto de extensão voltado ao atendimento do direito à educação de jovens, adultos e idosos, orientado para a formação docente, oferecendo, a graduandas/os da universidade, especialmente dos cursos de licenciatura, a possibilidade do exercício da docência na EJA, sob orientação e supervisão de profissionais especializados, em um processo de formação teórico-prática. Tratava-se do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens Adultos da UFMG – 2º Segmento – Proef-2 – uma ação de extensão desenvolvida no/pelo Centro Pedagógico da UFMG, desde 1986⁶, que articulava a oferta de uma proposta própria de educação de jovens e adultos (atividade extensionista); à formação de docentes para essa modalidade (atividade de ensino) e à produção de conhecimentos relativos ao campo da EJA e da formação de professoras/es (atividades de pesquisa) constituindo-se como campo para experimentação e observação de atividades relacionadas à educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Essa ação extensionista se configura como parte do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG⁷ composto pelo Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – Proef-2 – desenvolvido desde 1986, inicialmente com o nome Projeto Supletivo, no/pelo Centro Pedagógico da UFMG; Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento – Proef-1 – desenvolvido desde 1991 pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – Proemja – desenvolvido desde 2016⁸ no Centro Pedagógico da mesma universidade. Em 2016,

⁵ Cursei a graduação em História na modalidade licenciatura de 2009 a 2013 e na modalidade bacharelado de 2014 a 2017 na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁶ Quando de sua criação, em 1986, o nome do Projeto era Projeto Supletivo da UFMG.

⁷ O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG foi criado em 1998 para congregiar os projetos de extensão em EJA desenvolvidos pela Universidade.

⁸ O Proemja foi aprovado em 2016 e entrou em atividade no ano seguinte, 2017, entretanto, desde 1998 a UFMG oferece a modalidade de ensino médio a jovens e adultos e idosos. Tal oferta, antes da criação do Proemja, também se dava no âmbito de um projeto de extensão, denominado Pemja, desenvolvido no Colégio Técnico - COLTEC - da Universidade de 1998 a 2018.

o Projeto⁹ completou 30 (trinta) anos de existência tendo em média 20 bolsistas de extensão por ano e atendendo, em média, 100 estudantes agrupados em turmas, com aulas ministradas de segunda a quinta-feira, no período noturno.

Ao longo desses 30 (trinta anos) de sua trajetória de funcionamento, “também apresentou algumas conquistas como a oferta de alimentação para os alunos, a garantia de bolsas para os monitores/professores participar de editais, o acesso a outros espaços da escola que não somente a sala de aula” (Leôncio Soares e Rafaela Soares, 2014, p. 7) e a certificação no processo¹⁰. A autonomia para certificar foi concedida pela Pró-Reitoria de Extensão, por meio da aprovação da Resolução nº 14/88 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE – (UFMG, 1988). Essa aprovação baseou-se no reconhecimento, por parte do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, da autonomia da universidade para certificar os cursos por ela oferecidos, incluindo os de EJA. Conforme Leôncio Soares (2016, p. 45), a autonomia “possibilitou a formulação de um currículo mais interdisciplinar, sem as amarras impostas por avaliações externas”. Nesse contexto, a autonomia para certificar contribuiu para a experimentação de métodos pedagógicos próprios, tanto no que diz respeito aos conteúdos abordados quanto aos processos avaliativos adotados, produzindo conhecimentos sobre esses processos. Desse modo, proporcionando a “pesquisadoras/es um espaço privilegiado de investigação” (Meiriele Cruz, 2020, p. 77).

Em virtude dessas características, o Proef-2 configurou-se, como “um *lôcus* de formação que agrega estudantes de diversos cursos de licenciatura da UFMG para, na prática, avançar no seu processo de desenvolvimento profissional como professores”, conforme, destacam Érica Paula Frade e Carmem Lúcia Eiterer (2008, p. 8). Ele contribuiu, ainda, segundo Júlio Emilio Diniz-Pereira e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (2001) e Emmeline Salume Mati (2008) para a identidade docente de futuras/os professoras/es, visto que enquanto estão em formação, estes também formam e superam os dilemas em relação à docência e à EJA.

A experiência¹¹ adquirida, como professora-monitora¹² de História, nesse Projeto, ao possibilitar-me conhecer e me inserir no campo da Educação de Jovens e Adultos; me fez

⁹ Em partes deste texto, ao fazer referência ao Proef-2, utilizaremos a denominação “Projeto” por ser a denominação comumente utilizada pelas pessoas que atuam ou atuaram nesse projeto de extensão.

¹⁰ O Projeto de ensino médio de Jovens e Adultos – Pemja – desenvolvido no COLTEC, de 1998 a 2018, também possuía a prerrogativa de certificar suas e seus estudantes, conforme estabelecido pela Resolução nº 12/99 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE - da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1999).

¹¹ Utilizo o termo experiência, no sentido de Jorge Larrosa (2002, p. 21) que o define como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, ou seja, a experiência requer vivenciar e ser afetado, modificado, por esse processo.

¹² Utilizamos o termo “professor-monitor” ao longo desta tese para nos referir aos estudantes de graduação da UFMG que atuaram no Projeto como professores das turmas de EJA, em razão de ser essa a denominação

considerar as especificidades desses sujeitos. Também me fez valorizar a necessidade de uma formação acadêmica pautada na articulação entre teoria e prática, para que a docência nessa modalidade da educação básica seja orientada para a efetivação do direito à educação de qualidade, em atenção às demandas e necessidades dos sujeitos com os quais ela se desenvolve.

Ademais, proporcionou-me, ainda, compreender as possibilidades, desafios e limites do desenvolvimento de uma proposta de Educação de Jovens e Adultos que tem como princípios, como mencionado anteriormente, oferecer um atendimento diferenciado aos sujeitos da EJA, a partir de um modelo alternativo ao modelo compensatório e aligeirado comum em outras propostas de escolarização de adultos; formar docentes, em especial para a EJA; e produzir e divulgar conhecimento sobre essa modalidade educativa, em uma universidade pública. Como afirmam o autor e as autoras a seguir:

Uma vez integrante do PROEF II, o monitor-professor, que tinha o trabalho com jovens e adultos como um aspecto circunstancial, próprio de um ensino que se processa no turno da noite, começa a conceber a EJA como um campo diferenciado no âmbito educacional, com características, demandas e possibilidades próprias. De maneira especial, é ali que a EJA se descortina como um espaço próprio de atuação profissional, no qual as dimensões de desafio e do prazer se lhes revelam ainda mais acentuadas “pelo perfil dos alunos” e são apontados como razão de sua identificação com essa modalidade de ensino e com o público dos cursos noturnos (Diniz-Pereira e Fonseca, 2001, p. 59).

Ademais, nesse Projeto, conforme Mati (2008, p. 64):

Vislumbra-se a possibilidade de se conhecer a EJA, de vivê-la e de valorizá-la. É um espaço de formação em que se desperta para as especificidades dos sujeitos que constroem a EJA e cria-se uma sensibilidade educativa para o trabalho com esta modalidade, além de ser, acima de tudo isso, um lugar em que a universidade reconhece e assume a EJA como responsabilidade também sua.

A longevidade desse Projeto, em funcionamento desde 1986, motivou-me a investigar sua história. Afinal quais seriam os sentidos de uma universidade, a UFMG, desenvolver por mais de trinta anos um projeto de Educação de Jovens e Adultos?

Acreditando que uma possível resposta para a indagação, feita acima, poderia estar na trajetória de funcionamento do Projeto, na história da EJA e de sua relação com a universidade, enveredei-me pelo estudo de sua história. Ao inventariar os arquivos do Projeto por ocasião da celebração dos trinta anos da EJA na UFMG¹³, fui percebendo a dimensão da experiência no

empregada pela comunidade do Projeto durante o recorte temporal da investigação, conforme explicitado por Cruz (2020).

¹³ O evento se concretizou na realização do “III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos – 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas”,

atendimento à EJA, na formação docente e na produção e contribuição para a realização de pesquisas, que o Proef-2 foi acumulando ao manter-se em funcionamento. Concluí, então, que uma pesquisa histórica acerca desse Projeto poderia contribuir para compreender sua constituição e trajetória em perspectiva histórica.

A partir dessas motivações, desenvolvemos a pesquisa de mestrado que teve como foco a reconstrução da história desse Projeto buscando compreender sua continuidade de funcionamento¹⁴. Ao mapear as produções acadêmicas sobre o Projeto e inventariar seus arquivos a fim de constituir o *corpus* documental que pudesse subsidiar a pesquisa, localizamos, organizamos e digitalizamos uma grande quantidade de registros, de documentos e de possíveis fontes, as quais foram organizadas e constituíram um banco de informações sobre o Projeto. Seleccionamos, então, os registros de memória, fontes documentais e orais¹⁵, que melhor poderiam contribuir para elucidar as questões propostas. Esse processo de seleção e de estabelecimento de recortes, por um lado me permitiu focalizar o objeto que estava sendo investigado, mas, por outro, ao não considerar outras fontes, evidenciou o desejo e necessidade de prosseguir com a temática, nos aproximando dessa história por outros caminhos, a partir de outras perguntas.

Os achados da pesquisa de mestrado evidenciaram a contribuição social dessa experiência, apontando que o Projeto se constituiu em um *espaçotempo*¹⁶ efetivo de formação docente e de produção e comunicação de conhecimentos acerca da EJA. Além disso, revelaram a possibilidade de continuar pesquisando o Proef-2, com foco nas contribuições desse Projeto para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre a EJA, a partir dos percursos acadêmico-profissionais de professoras/es-monitoras/es egressas/os das atividades de formação docente oferecidas pelo Projeto.

promovido pelo Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os dias 16 a 20 de maio de 2016.

¹⁴ A dissertação foi intitulada de Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais: (re)construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – (1986-2016), orientada pelo Prof. Dr. Leônicio Soares e defendida em dezembro de 2020, no programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁵ *Corpus* documental da dissertação foi composto por documentos de diferentes tipologias e espécies (documentos oficiais - 24 relatórios de atividade, 14 projetos pedagógicos, 1 ata, 2 ofícios, 1 convênio, 1 resolução e 1 parecer; documentos pessoais - 2 cartas e 2 discursos; documentos bibliográficos - artigos, teses e dissertações; e documentos orais - 10 entrevistas temáticas com sujeitos que construíram a história da EJA na UFMG no período de 1986 a 2016) e de distintas intencionalidades produtivas.

¹⁶ Fundamentados em Nilda Alves (2001) adotamos ao longo da tese o conceito *espaçotempo*, a fim de ressaltar que as categorias espaço e tempo, além de estarem interligadas, formam uma única dimensão. Como argumenta a autora (*Ibidem.*), espaço e tempo não existem de forma independente, mas adquirem significado no contexto da relação entre si. Nessa perspectiva, a integração dessas duas categorias reflete uma postura epistemológica voltada para a superação das dicotomias conceituais, conforme defendido por Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2012).

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, relacionada à escolarização, é marcada pela descontinuidade de políticas públicas em nível federal voltadas à modalidade. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, segundo Soares (2001, p. 203) ocorreu “uma expansão significativa e uma institucionalização das redes públicas de ensino quanto ao atendimento aos jovens e adultos que se encontravam sem acesso à educação”. Contudo, de tempos em tempos, a cada mudança de governo, demarcar os direitos conquistados de forma a não os perder, faz-se necessário.

A desresponsabilização do Estado perante à educação da população adulta e também, a não efetivação do direito à educação, levou outras instituições a assumirem essa responsabilidade. Organizações não governamentais – ONGs; movimentos sociais, igrejas, associações e universidades se propuseram, e ainda se propõem a desenvolver iniciativas de Educação de Jovens e Adultos (Soares, L. e Soares, R., 2014). Isso revela a diversidade de atendimento e o lugar marginal¹⁷ da EJA em nossa sociedade (Miguel González Arroyo, 2006b).

É nesse cenário, marcado pela descontinuidade das políticas públicas brasileiras, em nível federal, para a Educação de Jovens e Adultos, que a Universidade Federal de Minas Gerais mantém, desde 1986, essa temática em suas ações, articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, ainda assim e, em conformidade com o que acontece em outras universidades, tal qual apontado por Ventura e Bomfim (2015), a EJA ainda é uma modalidade incipiente nas propostas curriculares dos cursos de licenciaturas oferecidos. Essa situação vem sendo parcialmente modificada pelos projetos de extensão que compõem o Programa de EJA dessa Universidade.

Esses projetos, entre eles o Proef-2, vêm formando na prática docentes para essa modalidade educativa ao mesmo tempo em que possibilitam a realização de pesquisas sobre a formação específica para a modalidade e sobre questões específicas da prática pedagógica com estudantes jovens, adultos e idosos. Nesse sentido, temos como tese que o Proef-2 constituiu-se em uma instância que propicia uma vivência formativa de EJA na UFMG cuja experiência resultante contribuiu para os percursos acadêmicos e profissionais daquelas/les que a vivenciaram e para o campo de pesquisas em EJA. Acredita-se que essas contribuições favorecem a longevidade dessa experiência de EJA e de formação docente para essa modalidade educativa.

¹⁷ Marginal no sentido de ser a EJA atendida por sistemas paralelos aos sistemas oficiais de educação, ficando, portanto, à margem deles.

A partir dessa tese, a questão central da pesquisa reside em compreender, por meio da análise da produção acadêmica (dissertações e teses) de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2, no período de 1986 a 2016, que deram continuidade à formação acadêmica pesquisando a EJA, que contribuições esse Projeto deu para o desenvolvimento de pesquisas em EJA? Indagamos, ainda, que aspectos constitutivos do Projeto foram significativos para o desenvolvimento das pesquisas realizadas, por essas/es egressas/os sobre a EJA? Ademais, buscamos, na exploração das produções levantadas, identificar se, e, caso positivo, como elas contribuem para e com o debate acerca das *especificidades* da modalidade e desse campo científico.

A partir dessas perguntas, nosso objetivo geral consistiu em compreender as contribuições do Proef-2 para o desenvolvimento de pesquisas sobre educação de jovens, adultos e idosos por professoras/es-monitoras/es egressas/os do Programa no período de 1986 a 2016. De modo específico, como objetivos caracterizamos as produções acadêmicas (dissertações e teses) das/os professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2, no recorte temporal estabelecido para investigação e, dessa forma, identificamos contribuições do Projeto para o campo de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos em geral e, em específico, para a discussão sobre as *especificidades* da modalidade.

Além do meu interesse pessoal pela temática, a pesquisa realizada justifica-se por contribuir para a discussão acerca da responsabilização do Estado e das Universidades (instituições sociais formadoras e produtoras de conhecimentos), pelo atendimento ao direito à educação ao longo da vida.

Pelo exposto, acreditamos que continuar investigando o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 2º Segmento – Proef-2 – no período de 1986 a 2016, auxilia na compreensão dos *espaçotempos* ocupados pela EJA dentro dessa universidade e contribui para que, em momentos de ataques às instituições públicas, como os enfrentados no nosso passado recente¹⁸, reforçamos o compromisso das universidades com a sociedade, com a formação docente, com a produção de conhecimentos e, portanto, com sua intervenção em questões sociais visando contribuir para solucioná-las. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada também possibilita destacar a experiência acumulada pelo Proef-2 e,

¹⁸ Utilizamos o termo “passado recente” para descrever o período compreendido entre 2019 e 2022, quando Jair Messias Bolsonaro ocupou a presidência da República Federativa do Brasil. Durante esse período, testemunhamos uma intensificação das divergências políticas, com o surgimento de movimentos que buscavam revogar direitos anteriormente conquistados e defendidos com firmeza, incluindo o direito à educação. Houve também disputas de narrativas sobre eventos passados e uma série de ataques às instituições públicas, especialmente às universidades, por meio de ações que visavam desacreditar a ciência.

consequentemente, pela UFMG, nas questões relacionadas ao direito de todos à educação, articulando a manutenção de um atendimento próprio à formação docente e à produção e comunicação de conhecimentos em EJA.

Organização da tese

A pesquisa aqui apresentada, além desta introdução e das considerações finais, se organiza em 5 (cinco) capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Produção de conhecimentos em EJA: campo em/de disputas”, abordamos a EJA como um *campo científico*, nessa perspectiva apresentamos as reflexões teóricas com as quais dialogamos ao longo do processo de pesquisa, o qual é explicitado na segunda parte do capítulo.

No segundo capítulo, “PROEF-2: *espaçotempo* de produção de conhecimentos em EJA”, investigamos como a dimensão da produção de conhecimentos em EJA integrou a dinâmica do Projeto ao longo dos trinta anos de sua trajetória de funcionamento, estabelecidos como recorte temporal para esta investigação. Para isso, investigamos, a partir da análise de 10 (dez) propostas pedagógicas e 24 (vinte e quatro) relatórios de atividades como a dimensão da *pesquisa* é explicitada e, evidenciando, assim, como a produção de conhecimentos em EJA se entrelaça à vivência formativa das/os professoras/es-monitoras/es do Projeto.

O terceiro capítulo, “As/os professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2: tornar-se pesquisadoras/es da EJA”, temos como foco a localização e análise qualitativa das produções acadêmico-científicas dos/as professores/as-monitores/as do Proef-2, de 1986 a 2016, destacando aquelas/es que continuaram seus percursos formativos desenvolvendo pesquisas (teses e dissertações) no campo da Educação de Jovens e Adultos e as produções acadêmicas por elas/es realizadas.

No quarto capítulo, “O desvelar das produções acadêmico-científicas em EJA de professoras/es-monitoras/es do Proef-2”, categorizamos as produções acadêmico-científicas sobre a EJA das/os professoras/es-monitoras/es a partir da leitura de seus títulos, palavras-chave e resumos, a fim de apresentar, em linhas gerais, essas produções e, de modo específico, investigar as contribuições do Proef-2 para que elas fossem realizadas.

No quinto capítulo, “Confluências com o campo da EJA: especificidades da EJA nas produções acadêmicas sobre EJA de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2”, aprofundamos as análises das produções do nosso *corpus*, a partir do conceito de especificidades *da EJA*, tal como proposto por Soares, L. e Soares, R. (2014), discutindo como tais produções dialogam *com o* e contribuem *para o* campo de pesquisas em EJA, revelando

elementos que o caracterizam. Assim, operamos o conceito como uma lente para analisar três conjuntos de produções do nosso *corpus*, quais sejam: *Sujeitos educandas/os da EJA*, a *Formação de educadoras/es para/da EJA* e o *Legado da Educação Popular*.

Nas Considerações Finais intituladas “A terceira margem do Projeto”, apresentamos nossas conclusões sobre a pesquisa realizada, evidenciando os resultados alcançados e, na perspectiva de que esta tese possa inspirar outras/os a produzir conhecimentos em EJA, e, de maneira específica, a refletir sobre o Proef-2, apontamos alguns temas para pesquisas futuras que emergiram de nossa investigação.

CAPÍTULO 1 – PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM EJA: *campo* em/de disputas

O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. [...] a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também (Paulo Freire, 2002, p. 36 e 76).

Para Freire (2002), como explicitado na epígrafe acima, o conhecimento é um processo dinâmico e relacional, que se constrói por meio das interações entre os seres humanos – mulheres e homens – (sujeitas/os) e o mundo. Essas interações se constituem em relações “[...] de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (*Ibid.*, p. 36).

Nessa perspectiva, conhecer é um processo em constante construção e que “implica invenção e reinvenção”. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual “se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido” (Freire, 2002, p. 27). Sendo assim, o conhecimento também é uma construção histórico-social, visto que o ser que conhece e as relações que estabelece com os outros está situado em uma realidade *espaçotemporal* que condicionam essas relações.

Nessa relação entre sujeito e objeto, entre o cognoscente e o objeto a conhecer, existe um terceiro fator, nomeado por Ludwik Fleck (1986), de *estado do conhecimento*. Esse autor assevera que:

A frase “alguém conhece algo” exige um suplemento análogo, por exemplo: “sobre a base de um estado determinado de conhecimento”; ou melhor, “como membro de um meio cultural determinado”; ou ainda melhor, “em um estilo de pensamento determinado, em um determinado coletivo de pensamento” (Fleck, 1986, p. 86, grifos do autor).

Sob essa ótica, as ideias, os conceitos, os conhecimentos, entre eles o científico, estão condicionados a uma realidade *espaçotemporal* que contribui para a emergência deles e atribui validade a esses processos. De forma semelhante, Pedro Demo (1989) considera a ciência, enquanto prática social, também é um produto histórico, social e em processo de transformação, pois ela avança na medida em que as soluções levantam novos questionamentos e novos problemas. E esse novo só é novo em relação ao conhecimento anterior, indicando um conhecimento anterior, o *estado do conhecimento* (Fleck, 1986) superado, em diálogo com esse outro, o novo.

A partir dessa perspectiva, entendemos o conhecimento como um processo histórico-social e (trans)formativo, que possibilita a compreensão e construção de outras realidades. Nesse sentido, a produção aqui apresentada tem como objetivo geral compreender as contribuições do Proef-2 para o desenvolvimento de pesquisas na área de EJA, com ênfase nas produções acadêmico-científicas (dissertações e teses) de professoras/es-monitoras/es egressas/es do Projeto que nele atuaram entre 1986 e 2016. De forma mais específica, buscamos caracterizar as dissertações e teses dessas/es professoras/es-monitoras/es e identificar, a partir delas, as possíveis contribuições do Projeto para a construção de conhecimentos científicos sobre a EJA e para a conformação desse campo científico.

Assim, nossa tese é que o Proef-2 se constituiu uma instância formativa específica no contexto da EJA na UFMG, cuja experiência resultante não apenas contribuiu para os percursos acadêmico-profissionais das/os participantes, mas também contribuiu para a EJA enquanto um campo científico, ao favorecer o desenvolvimento de processos investigativos que o tenham como campo empírico assim como a produção de conhecimentos acadêmico-científicos em EJA. Essa é outra dimensão do Projeto e que constituiu o foco das análises que realizamos.

Com base nessas proposições, neste capítulo refletimos sobre a EJA como um *campo científico*. Essas reflexões, que não apenas serviram como balizas teóricas para o que fizemos, mas também como pontes de diálogo, surgiram a partir da análise das informações produzidas na pesquisa. Elas entrelaçam as escolhas feitas ao longo do processo de pesquisa, que como nos ensina Freire (1997b) foi sendo construído ao longo do caminho.

1.1. A EJA como campo científico em/de disputas

Enquanto modalidade de oferta da educação básica, a EJA se constitui como um campo teórico-prático em constante expansão e ressignificação, embora muitas vezes seja preterido pelas políticas educacionais, pela pesquisa e pelo financiamento (Laffin e Adriana Regina Sanceverino, 2020). Esse campo é semeado por diversos agentes (Arroyo, 2006b), e a diversidade presente nele, que implica em diferentes perspectivas de análise, é uma de suas marcas principais.

Sobre esse aspecto, Paula Guimarães e Ágata Regiane Quissini (2020, p. 4) destacam que diferentemente de outros campos científicos, “[...] as pesquisas em educação de adultos frequentemente inscrevem-se em diferentes disciplinas, como a sociologia, a psicologia, a política e a pedagogia, entre outras, permitindo que os estudos sejam marcados por diversos quadros teóricos de análise”. Se por um lado essa diversidade contribui para enriquecer as

possibilidades analíticas por meio de olhares interdisciplinares, acaba, devido à abrangência, tendendo a dificultar formulações teórico-metodológicas próprias e em evidenciar o acúmulo de conhecimentos que possam ser identificados como próprios do campo.

Nesse sentido para o entendimento da EJA como campo científico e análise da produção de seu interior faz-se necessário entendê-lo como um domínio de investigação específico dentro da Educação, o qual se constrói e se define por um conjunto de práticas, saberes e disputas próprias, as quais estão construídas nas/pelas relações de poder e nos processos históricos que moldam a sociedade e condicionam as ideias.

Desse modo, para compreender como ocorre a produção de conhecimentos e o processo de legitimação das ideias no contexto acadêmico, e em específico no da EJA, mobilizamos os conceitos de *campo científico*, de Pierre Bourdieu (1983); de *estilo de pensamento e coletivo de pensamento* desenvolvidos por Fleck (1986).

Campo científico na perspectiva de Bourdieu se constitui em esfera social onde se encontram em disputa diferentes formas de *capital*, como o capital cultural, o capital social e o capital simbólico, que são utilizados pelos agentes (pesquisadores, docentes, gestores, instituições e outros) para ganhar reconhecimento e autoridade sobre determinados saberes. Esse campo, como outros, está constituído de regras próprias, as quais definem o conhecimento legítimo, sendo estas estabelecidas não pela própria ciência, mas pela comunidade científica que concentra, por sua vez, o maior controle de poder dentro do campo (Bourdieu, 1983), ainda que os diferentes agentes possuam níveis distintos desse controle. Nessa perspectiva, ele considera que:

[...] a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem (Bourdieu, 1983, p. 7).

Assim sendo, o conhecimento científico, dentro do campo, não é uma verdade universalmente aceita, mas uma construção resultante das interações e disputas de poder entre os diferentes agentes. No campo científico, as práticas, os discursos e as formas de validação do conhecimento são influenciadas pelo *habitus* (o conjunto de disposições e práticas incorporadas pelos indivíduos dentro de um campo) e pelo *capital* (os recursos, como prestígio, acesso a publicações, e financiamento, que os agentes acumulam e utilizam para legitimar seus conhecimentos).

Para Bourdieu (1983), a luta pelo reconhecimento no *campo científico* se dá por meio do acúmulo de capital simbólico, que se traduz no prestígio e na autoridade das ideias. No caso

da EJA, as/os pesquisadoras/es e agentes educacionais buscam legitimar suas abordagens pedagógicas e suas contribuições ao conhecimento da área, seja pela produção acadêmica, pela implementação de práticas inovadoras ou pela influência em políticas públicas. Esse processo de legitimação é mediado pelas disputas internas ao *coletivo de pensamento* (Fleck, 1986) e pela aceitação ou rejeição de determinadas concepções educacionais que orientam a EJA.

Em continuidade, a EJA, enquanto *campo científico*, encontra-se em um processo constante de negociação de seu *estilo de pensamento*. Fleck (1986) propõe que esse estilo seja construído dentro de grupos sociais, conhecidos como *coletivos de pensamento*. Esses grupos, por meio de suas crenças e práticas compartilhadas, são responsáveis pela validação do conhecimento e pela construção das verdades que sustentam. Nesse contexto, o conhecimento não é fruto de uma descoberta isolada ou objetiva, mas sim de um processo de negociação entre os membros de um coletivo, os quais estão influenciados pela sua visão de mundo e pelos *estilos de pensamento* predominantes em seu contexto *espaçotemporal*.

Assim sendo, *estilo de pensamento* é entendido como “um perceber dirigido com a correspondente elaboração intelectual e objetiva do percebido” (Fleck, 1986, p. 145). Caracterizando as problemáticas que convêm ao coletivo, pelos pareceres que o pensamento coletivo pressupõe certo e pelos métodos que manuseiam como meio de conhecimento. Além disso, ele viabiliza uma imposição sobre os indivíduos, conduzindo a pensar da mesma forma, logo, que por sua vez abarca conceitos (*ideias-força*) e práticas predominantes nesse coletivo.

Então, enquanto *campo científico*, a EJA se constrói a partir da pesquisa, da reflexão crítica e da produção de conhecimentos específicos que buscam compreender as particularidades do processo educativo de/com pessoas jovens, adultas e idosas, sujeitos que a depender do *estilo de pensamento* mobilizado podem ser entendidos tanto como sujeitos historicamente excluídos de processos educacionais formais, em outros tempos de suas vidas, quanto como estudantes fora da faixa etária esperada para um respectivo nível de ensino. Esses dois *estilos de pensamento*, assim como outros, coexistem dentro do campo da EJA e também fora dele, como no Educacional. A predominância de um estilo em relação a outros revela as dinâmicas de poder e os processos de legitimação que ocorrem dentro do campo e desse em relação a/com outros campos de conhecimento. Dessa forma, o campo científico da EJA também envolve a luta dos coletivos que conformam o campo por visibilidade e legitimidade dentro do campo educacional mais amplo.

Todavia, como um campo *de* disputas, ele se compõe por *coletivos de pensamentos* que disputam/negociam a predominância do *estilo de pensamento* como concepções válidas em constante negociação de seu próprio *estilo de pensamento*, que reflete tanto as tradições

acadêmicas que a fundamentam quanto as novas demandas sociais e pedagógicas. Os *coletivos de pensamento* que a sustenta são, por sua vez, influenciados por uma série de fatores externos, como o contexto político e econômico, que pode afetar as prioridades da pesquisa e a forma como os conhecimentos são aplicados nas práticas pedagógicas.

Sob essa ótica, a produção de conhecimentos no campo da EJA se forja a partir desses movimentos. Nesse sentido, explicitar as diferentes concepções teóricas e práticas que têm constituído o campo, ao longo do tempo, contribui para ressaltar que elas são fundamentadas por uma base de histórico-social, são construções resultantes das interações/negociações e disputas de poder entre e dos *coletivos de pensamentos* em EJA, refletindo uma dinâmica orientada por diferentes processos interligados da história e que conformam esse campo científico.

1.1.1 Conceito de *especificidades*: uma ideia-força do/no campo da EJA

O conceito de *especificidades* vem sendo utilizado em produções do/no campo da EJA, contribuindo para a definição dessa modalidade da Educação Básica e das práticas associadas a ela. Por isso, assim como Fernanda Aparecida Oliveira Silva (2013) o consideramos como uma *ideia-força* (Fleck, 1986), constitutiva de um dos *estilos de pensamento* que conformam grupos de pesquisadoras/es, *coletivos de pensamento*, desse campo científico.

Como defendido por Fleck (1986), as ideias e conceitos são construções humanas em diálogo com o contexto social no qual elas emergem e se estabelecem. Com base neste entendimento, destacamos, então, a historicidade desse conceito.

A formulação do conceito *especificidades da EJA* elaborada por Soares, L. e Soares, R. (2014) partiu do entendimento, presente em estudos anteriores, como os de Arroyo (2006b) e Soares (2011a), de que a EJA se constitui a partir de particularidades que a diferenciam de outras modalidades educativas e, por conseguinte, exige reflexões teórico-práticas próprias. Esse reconhecimento tem como ponto de partida o princípio de que o campo da EJA se forja em torno da educação de sujeitos — jovens, adultos e idosos — com trajetórias de vida distinta de outros sujeitos do processo educativo.

Para formulação do conceito Soares, L. e Soares, R. (2014) se valem de dois movimentos. O primeiro deles, constitui no levantamento e discussão de termos que aludem às particularidades da EJA em ordenamentos legais brasileiros do contexto, os quais foram: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

- Lei 9394/96 (Brasil, 1996) e o Parecer 11/2000 do CNE/CEB (Brasil, 2000), o qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. A análise desses ordenamentos legais resultou numa lista de vocábulos que aludem a ser uma modalidade diferente de outras, e escolheram o termo *especificidade* para representá-las. A partir disso, a autora e o autor definiram que *especificidades* são: “a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade” (Soares, L. e Soares, R., 2014, p. 8). O segundo movimento, foi investigar quais seriam, então, esses aspectos particulares, *as especificidades* constitutivas da modalidade.¹⁹

Para tanto, no contexto da pesquisa intitulada “O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de projetos de EJA”, buscou-se em projetos desenvolvidos por universidades, entre eles o Proef-2²⁰,

[o] que de específico eles tem de EJA seja pela maneira como reconhecem os sujeitos; como levam em conta suas histórias; como valorizam seus saberes e conhecimentos; como é importante partir de suas realidades, produzir material apropriado a essas realidades, ter estrutura que acolha os sujeitos, construir um currículo que facilite a retomada de seus estudos e preparar educadores para 'dar conta' dos desafios que os sujeitos da EJA carregam (Soares, L. e Soares, R., 2014, p. 17, grifo dos autores)

Como resultado desse movimento de pesquisa, Soares, L. e Soares, R. (2014) formularam o que nomearam de *especificidades* da EJA, como sendo os elementos que emergiram das propostas dos projetos de EJA pesquisados. Chegaram então a seis aspectos considerados essenciais para o desenvolvimento de propostas de EJA que considerassem as particularidades da modalidade. Essas *especificidades* são:

o legado da Educação Popular, que valoriza e reconhece o saber do aluno através de uma postura dialógica de escuta, que defende a educação libertadora e emancipatória tendo em vista que ela é um direito de todos; a *diversidade dos sujeitos* educandos da EJA, que são jovens, adultos e idosos oprimidos, trabalhadores, vindos das camadas populares com diversas trajetórias e realidades; a *proposta curricular* da EJA, que exige uma didática e avaliação diferenciadas através de um currículo emancipatório que se preocupe com as estratégias de acolhimento de seus alunos, com um espaço físico adequado às suas necessidades e proponha atividades extra classe; os *recursos didáticos*, que não devem se limitar somente ao tradicional, mas também ter opções de espaços de entretenimento, salas ambientes, laboratórios, livros, revistas, jornais, vídeos e almanaques que estejam de acordo com a realidade dos educandos da EJA; a *formação de educadores*, que para além da inicial e da continuada precisa ser

¹⁹ Para um detalhamento do caminho percorrido para a formulação das especificidades da EJA, consultar Soares, L. e Soares, R. (2014).

²⁰ Os outros projetos selecionados foram: Projeto Escola Zé Peão - PEZP na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Projeto Paranoá na Universidade de Brasília (UnB). Para conhecer esses projetos consultar Soares, L. e Soares, R. (2014).

específica, bem como, ser acompanhada de um trabalho em equipe e de uma postura docente adequada; e finalmente as *políticas públicas*, que possam garantir o acesso aos educandos que não se escolarizaram em idade própria tendo como pressuposto que a educação é direito público subjetivo de todos e dever do Estado, tendo em vista o financiamento e as políticas complementares de alimentação, transporte e material didático para a EJA (Soares, L. e Soares, R., 2014, p. 17, grifo dos autores).

A partir dessa perspectiva, esse conceito vem sendo mobilizado no campo da EJA de forma a orientar a discussão em torno do que a diferencia de outras modalidades educativas a fim de possibilitar o desenvolvimento de práticas educativas adequadas aos sujeitos que compõem a modalidade. Como uma *ideia-força* que compreende diferentes *estilos e coletivos de pensamentos* em disputa dentro do campo da EJA, ela tem sido abordada nas produções a partir de alguns temas como: formação docente, currículo, políticas públicas, sujeitos da modalidade, material didático, teorias e práticas pedagógicas, infraestrutura escolar, entre outras, conforme destacado por Soares (2011a).

Nesta tese, em diálogo com essa *ideia-força*, categorizamos as produções acadêmicas sobre a EJA das/os professoras/es-monitoras/es do Proef-2 – capítulos 3 e 4 – e selecionamos para análise aprofundada as que se relacionam com três dimensões do conceito: a *diversidade dos Sujeitos*, a *Formação dos educadoras/es* e o *Legado da Educação Popular* – capítulo 5.

1.2. A EJA nas Universidades: os projetos de Extensão

As relações entre universidades e a educação de jovens e adultos, conforme apontado por Timothy Denis Ireland (2001) e Carlos Fabian Carvalho (2004), tiveram início com o movimento de aproximação-ação entre as universidades e segmentos da sociedade. Esse movimento deu origem às ações de extensão universitária e à inclusão da educação de adultos nas instituições de ensino superior.

Ireland (2001), ao analisar experiências internacionais em países como Inglaterra, Canadá e Estados Unidos, considera que a extensão universitária foi a via pela qual a educação de adultos foi introduzida nas universidades. No Brasil, esse processo não foi diferente. No final da década de 1950, destacou-se a criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, coordenado pelo professor Paulo Freire e sua equipe.

Nesse período, as ações realizadas pelo SEC, capitaneadas pela universidade, visavam enfrentar o problema social do analfabetismo, numa tentativa de democratizar a cultura rompendo, via atividade de extensão, a indiferença da universidade para com uma ampla parcela da população. Para Carvalho (2004), essas ações significavam a assunção pela universidade do seu papel social como instância de formação, produção de conhecimento,

atendimento e prestação de serviços à comunidade. Entretanto, em decorrência do Golpe Militar de 1964, o SEC foi interrompido, assim como outros movimentos que entendiam a educação das camadas populares como possibilidade de conscientização.

Em meados dos anos de 1980, durante a redemocratização, as universidades brasileiras enfrentaram, e continuam enfrentando, o desafio de aproximarem-se da sociedade que as mantém, voltando-se tanto para a divulgação do conhecimento nelas produzido, quanto para a realização de ações que visem interferir na realidade que as rodeia; ao mesmo tempo em que, grupos da sociedade civil organizada reivindicavam direitos, entre eles o direito à educação (Soares, 2001). É nesse contexto, por meio de atividades de extensão, mediante a criação de projetos de educação de adultos, que a escolarização de adultos se insere na Universidade Federal de Minas Gerais (Soares, 2001), e também, como aponta a pesquisa realizada por Sérgio Haddad (1989), em outras universidades do Brasil.

Contudo, as atividades de extensão universitária, nesse período inicial, careciam de organização e investimentos: “não havia definição bem clara das atividades e modalidades de extensão. A extensão era tudo que não fosse ensino ou pesquisa. Não havia recursos específicos nem avaliação sistematizada dos projetos de extensão” (Michel Jean-Marie Thiollent, 2008, p. 1). As universidades dedicavam-se, primordialmente, à pesquisa e ao ensino, desvalorizando a extensão por considerá-la uma prestação de serviço desarticulada da produção de conhecimentos e do ensino.

Haddad (1989) ao investigar os vínculos entre a educação de adultos²¹ e instituições de ensino superior, identificou que tais vínculos se davam por atividades de intervenção, relacionadas à criação de projetos de escolarização para funcionários dessas universidades, seguidos pelas atividades de ensino e de pesquisa.

Sobre experiências de EJA que floresceram em instituições públicas de ensino superior nos anos 1980, Cruz (2020) cita: o Projeto de Alfabetização de Funcionários – PAF – desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (1980-1985); o Projeto de Alfabetização de Funcionários da Universidade Federal do Paraná, que teve início em 1985; o Projeto de Alfabetização e Formação, na Prática de Educação de Adultos”, desenvolvido pelo “Grupo de Pesquisa em Educação de Adultos”²², da Universidade Federal do Espírito Santo, em 1988; o Projeto de Alfabetização de Adultos da Universidade Federal de Viçosa, em 1986, e atualmente

²¹ Denominação utilizada no período para se referir ao que hoje nomeamos de Educação de Jovens e Adultos.

²² O Grupo de Pesquisa em Educação de Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo foi formado em 1986 e, que em 1988, elaborou o Projeto de Alfabetização e Formação, na Prática de Educação de Adultos. Mais tarde, em 1996, esse projeto passa a ser denominado de Núcleo de Educação de Adultos – NEJA – da UFES, conforme estudos de Carvalho (2004).

nomeado de Núcleo de Educação de Adultos (NEAd); o Projeto Paranoá na Universidade de Brasília (UnB), que também iniciou suas atividades em 1986; o Projeto de Ensino Fundamental 2º Segmento – Proef-2 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em atividade desde 1986²³; o Projeto nomeado *Terminalidade Escolar para os trabalhadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS), instituído em 1988 (Sita Mara Sant’Anna, 2000, p. 13), e que, a partir de 1994, devido a ampliações e reestruturações do atendimento, passa a constituir-se no Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores – PEFJAT, conforme asseveram Jaqueline Moll e Nilton Bueno Fischer (2000)²⁴.

Essas atividades extensionistas de EJA contribuem para o entendimento de que a temática da educação de adultos passa a ser discutida nas universidades durante a década 1980 e é incorporada em algumas dessas instituições, por meio do desenvolvimento de projetos de extensão, entre eles, os que objetivavam, inicialmente, a escolarização dos funcionários, como os que floresceram na UFSCar, na UFPR, na UFV, na UFES, na UFRGS e na UFMG, aos quais fizemos referência acima. Outros projetos foram também criados para o atendimento da comunidade em geral: foi o caso da UnB. Essas ações extensionistas foram impulsionadas e/ou beneficiadas pela adoção da portaria nº 26, de 9 de janeiro de 1986, do Ministério da Educação e Cultura, que implantou o “Programa de Atendimento Educacional aos Servidores”, como parte integrante das ações de valorização do servidor (Haddad, 1989). Ainda conforme Haddad (1989), essa portaria contribuiu para o surgimento de vários programas/projetos de alfabetização de funcionários em várias universidades brasileiras, mas, em cada uma, o atendimento a ela se deu de maneira diferenciada.

Em algumas dessas instituições, o atendimento aos funcionários ocorreu como prestação de serviços, restringindo esses programas a uma ação de caráter compensatório voltada aos servidores que não estudaram na idade considerada adequada, o que pode ter contribuído para a duração efêmera de algumas dessas iniciativas, conforme defendido por Haddad (1989). Por outro lado, os programas com concepções mais ampliadas, que buscavam aliar o atendimento à produção de conhecimento sobre a temática e viam a educação como um direito social, acabaram se mantendo em atividade por mais tempo, pois, ao longo de seu funcionamento, abriram-se para atender também os não funcionários das universidades, como exemplificado pelas iniciativas da UFMG.

²³ No âmbito da UFMG, conforme Cruz (2020), entre os anos de 1985 e 1989, foi desenvolvido, na Faculdade de Letras dessa universidade, um projeto de alfabetização de funcionários, com o objetivo de se dedicar também à pesquisa e à produção de conhecimento sobre o processo de aprendizagem de estudantes adultos. Para mais informações sobre esse projeto, consultar Cruz (2020).

²⁴ Para mais detalhes sobre o projeto de EJA da UFRGS, consultar Sant’Anna (2000) e Moll e Fischer (2000).

Também nesse contexto, com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), em 1987, um novo entendimento das ações extensionistas passou a ser defendido. Essas ações passaram a ser conceituadas como um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (Forproex, 1987).

De acordo com Maria das Dores Pimental Nogueira (2000), no âmbito dos encontros do Forproex, passaram a ser discutidas a necessidade de políticas de financiamento e de concessão de bolsas para os estudantes participantes dos projetos de extensão e a adoção de medidas para popularização e difusão das atividades extensionistas, entre as quais, a integração efetiva entre os Pró-Reitores de Extensão, de Ensino e de Pesquisa e Pós-graduação, por meio da realização de encontros periódicos em níveis regionais e nacionais.

A redefinição da Extensão Universitária proposta pelo Forproex (1987), a qual estabelecia a extensão como um processo educativo, cultural e científico, indissociável do ensino e da pesquisa – favoreceu as iniciativas de universidades destinadas à EJA. Essas iniciativas se concretizaram tanto em projetos voltados para escolarização de funcionários, que, em alguns casos, foram estendidos à comunidade quanto no incentivo ao desenvolvimento de pesquisas. Do mesmo modo, embora em menor ocorrência, influenciaram na formação de educadoras/es para a modalidade, conforme atestam Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti (2000) e Soares (2016), especificamente, sobre a UFMG.

Todavia, conforme destacado por Moacir Gadotti (2017, p. 2), “na prática, duas vertentes de Extensão Universitária têm se confrontado: uma mais assistencialista e outra não assistencialista, ou, como também se costuma dizer, uma prática extensionista e outra não extensionista” (Gadotti, 2017, p. 2). Entretanto, a Extensão Universitária está sendo cada vez mais formalizada em níveis constitucionais e legais, ganhando uma nova relevância nos debates sobre o currículo dos cursos universitários. Esses debates sobre a inclusão das atividades de extensão nos currículos não são novos; a novidade consiste no seu recente reconhecimento e aceitação (*Ibidem*).

Desde o reconhecimento na Constituição de 1988, que estabelece a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, art. 207), e também prevê que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (Brasil, 1988, art. 213, §2º), até a inclusão da Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 1996 (Brasil, 1996, art. 43), houve uma consolidação gradual desse reconhecimento legal. Uma outra

iniciativa significativa rumo à institucionalização da Extensão Universitária foi o Plano Nacional de Extensão, elaborado e aprovado pelo Forproex em 1998.²⁵

Avançando nessa trajetória, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010 (Brasil, 2011), aprovado em 2001, estabeleceu a responsabilidade das Universidades nas suas funções de Ensino, Pesquisa e Extensão na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, garantindo que “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas” segundo a Meta 23 do PNE 2001-2010 (Brasil, 2011).

Essa obrigação foi reafirmada no PNE seguinte, o PNE de 2014-2024, na estratégia 7 da meta 12, que determina que “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014). Outro marco importante nesse processo é a regulamentação da curricularização da extensão universitária, por meio da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para as práticas de extensão alinhadas com a formação das/os alunas/os matriculados nos cursos universitários (Brasil, 2018).

A valorização das práticas extensionistas, mediante a curricularização da extensão, tende a contribuir para que os projetos de extensão sejam incentivados. Nesse sentido, aqueles voltados à EJA podem ser fortalecidos, ao passo que novas iniciativas podem ser criadas. No entanto, no contexto das disputas internas nas universidades e próprias do *campo científico*, esse reconhecimento tende a intensificar a concorrência entre os projetos e as temáticas de interesse a serem contemplados pela política universitária. Nesse cenário de disputas, as lutas por visibilidade e legitimidade no campo acadêmico/universitário influenciam as prioridades da política universitária, que, dependendo dos interesses dos grupos que ocupam posições de poder, pode optar por priorizar projetos de outras áreas, em detrimento de temáticas como a EJA.

²⁵ O Plano Nacional de Extensão Universitária foi aprovado em 1998 e modificado em 2001 (Forproex, 2001). Outro ordenamento legal que se refere à institucionalização da Extensão, é a Política Nacional de Extensão aprovada em 2012, pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior e tem como objetivo principal promover e fortalecer a extensão universitária no contexto das instituições de ensino superior no Brasil. Esta política visa integrar a extensão com o ensino e a pesquisa, incentivando ações que contribuam para a formação cidadã dos estudantes, o desenvolvimento social e a promoção do bem-estar da comunidade. Entre os principais pontos destacados na política estão a valorização do diálogo com a sociedade, a promoção da interdisciplinaridade e a valorização da diversidade cultural. Além disso, busca-se o estímulo à participação dos estudantes em atividades de extensão e a integração dessas ações com as políticas públicas locais e regionais (Forproex, 2012).

Nesse contexto, investigar as contribuições dos projetos em atividade que vêm acumulando experiência na articulação entre ensino e pesquisa por meio de práticas extensionistas fomentam o debate sobre a continuidade dessas ações como pautas da política universitária. Além disso, como apontam Soares, L. e Soares, R. (2014), os projetos de extensão em EJA, como o Proef-2, ao reunirem características específicas no atendimento à EJA, constituem experiências significativas para o campo de pesquisas sobre essa modalidade educativa. Assim, ao considerá-la como objeto de reflexão, esses projetos podem revelar aspectos constitutivos da Educação de Jovens e Adultos no país, também enquanto um *campo científico*.

1.3. Mapeamentos da produção científica em EJA

Como campo *em/de* disputas em torno de reconhecimento e delimitação e para que a EJA seja um campo cada vez mais especializado, diferentes *coletivos de pensamentos* têm procurado realizar mapeamento da produção acadêmica do campo. Esses movimentos contribuem para delimitar os conhecimentos que vêm sendo gestados, sobretudo a nível de programas de pós-graduação e dentre outros motivos com o intuito de evidenciar as particularidades desse campo científico em relação a outros. Conforme apontado por Adenilson Souza Cunha Junior (2023, p. 13), eles possibilitam “compreender a realidade social dos sujeitos e as implicações decorrentes das especificidades que incidem sobre as práticas educativas nessa área da educação.”

Integram esses movimentos o balanço realizado por Haddad (2002) sobre a produção científica em EJA produzida no Brasil, no período entre 1986 e 1998; o realizado por Soares (2011b), que liderou um grupo de estudantes de pós-graduação na análise da produção do Grupo de Trabalho em Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 1998 e 2008; e o de Maria Clarisse Vieira e Márcia Soares de Alvarenga (2023)²⁶, também um levantamento da produção acadêmica socializada no âmbito do GT18, mas, especificamente, acerca do tema da formação do educador, entre 2009 a 2019.

Esses levantamentos destacam as temáticas que têm despertado mais interesse das/os pesquisadoras/es do campo e temas emergentes que podem ser contemplados em pesquisas futuras, auxiliando tanto no entendimento da dinâmica interna do campo quanto dele em relação

²⁶ Essa produção decorre do levantamento apresentado pelas autoras quando da reunião do GT18 no âmbito da 39ª Reunião Nacional da ANPEd que aconteceu em 2019, em Niterói, no Rio de Janeiro.

a outros campos sociais. O levantamento realizado por Haddad (2002), por exemplo, apontou, no contexto de sua investigação, uma quantidade ainda pequena de pesquisas voltadas para EJA nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, indicando que outras temáticas que conformam o campo da Educação despertavam mais interesses de pesquisas que a EJA. Ainda segundo Haddad (2011), essa desatenção de pesquisadoras/es da educação para com a modalidade pode ser interpretada a partir da reprodução no campo acadêmico das dinâmicas sociais desiguais e injustas de nossa sociedade. Conforme o autor:

Todos nós sabemos que aqueles que demandam as vagas na EJA são os mais pobres, os estratos mais baixos da hierarquia social, os afrodescendentes, aqueles que vivem nas zonas rurais e nas periferias dos grandes centros urbanos, nas pequenas cidades do Norte e Nordeste brasileiro, aqueles excluídos dos direitos sociais básicos, aqueles que têm mais dificuldade de fazer valer seus interesses (Haddad, 2011, p. 8).

Dando continuidade, Haddad (2011) destaca que os poderes públicos dedicavam poucos recursos e atenção à modalidade de EJA. No entanto, começaram a surgir algumas iniciativas que se opunham a essa lógica. Diferentes movimentos sociais passaram a demandar, trazendo para o campo político a questão do direito à escolarização para todos, independentemente da idade, com uma perspectiva reparadora desse direito.

Esses movimentos exerceram pressão para a criação de turmas públicas de EJA, o que resultou no aumento da visibilidade do tema no âmbito político e no educacional. Como consequência, houve uma valorização e maior visibilidade para as/os pesquisadoras/es que já se dedicavam a essa temática de estudos, além de contribuírem para o fortalecimento de iniciativas no campo. Esse movimento também despertou o interesse de outras/os pesquisadoras/es, ampliando quantitativamente o campo científico.

O crescimento do campo da EJA, ainda, tem sido analisado por meio de mapeamentos recentes de produções acadêmicas. Um exemplo desse movimento é o projeto *Fundamentos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil* (2015 a 2023), coordenado pela professora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com financiamento do CNPq. Esse projeto envolveu pesquisadoras/es de diversas regiões do país e teve como objetivo “compreender os principais fundamentos, termos/conceitos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, mapeando diferentes aspectos que contribuem para a delimitação, validação e explicitação da produção acadêmica na área.

Outros exemplos incluem os levantamentos empreendidos em universidades do Rio Grande do Sul, realizado por Sant’Anna e Odilon Antônio Stramare (2020), e da Bahia,

realizado por Laffin e Tânia Regina Dantas (2015) sobre a produção em nível de pós-graduação nesses estados; e a sistematização da produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA e Diversidades – GEPEJAD, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em torno da diversidade na EJA, organizada em livro por Rayssa Maria Anselmo de Brito e Eduardo Jorge Lopes da Silva (2023).

Esses levantamentos demonstram o crescimento do interesse acadêmico em torno da EJA e *espaçotempos* acadêmicos nos quais os *estilos de pensamento* se forjam, circulam e se consolidam. Como exemplos destacamos a formação de grupos de pesquisa em diversas universidades, a criação e atuação dos Fóruns de EJA²⁷ e a constituição do GT18 da ANPED²⁸ — um *espaçotempo* relevante para o debate e a comunicação da produção acadêmica em EJA no campo da Educação — e a realização de eventos científicos, nos quais a EJA figura como tema central.²⁹

Nesses coletivos, discutem-se e validam-se os *estilos de pensamento* que conformam os conhecimentos científicos produzidos nesse campo, além de colocar essas produções em comunicação com outras áreas da Educação e do campo social. Dessa forma, esses coletivos influenciam tanto o aumento da produção acadêmica sobre a temática quanto a circulação e a

²⁷ A constituição dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos — distrital, regionais, estaduais e nacionais — no Brasil data da mobilização em torno da preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada pela Unesco em 1997, na cidade de Hamburgo (Alemanha). No contexto da preparação para a participação do país nessa conferência, com o apoio do MEC, ocorreu a mobilização diferentes atores da sociedade civil — educadoras/es, gestoras/es públicos e privados, estudantes, movimentos sociais e sindicatos —, os quais se reuniram nos espaços dos fóruns de forma horizontal (Haddad, 2009), visando “estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos” (Soares, 2004, p. 26). O primeiro Fórum Estadual de EJA foi criado no Rio de Janeiro, em 1996, sendo seguido, gradativamente, por todos os estados da federação, “formatando as discussões e mantendo vivo o debate em torno das políticas públicas de educação para jovens e adultos” (Jane Paiva *et al.*, 2004, p. 12). Os Fóruns possibilitaram a organização anual de encontros nacionais — os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) — que ocorrem desde 1999 e que, em 2024, teve sua XVIII edição realizada em Belém, no estado do Pará. Para uma lista completa dos Fóruns de EJA e dos ENEJAs, consultar: <https://forumaja.org.br/>. Acesso em 22 maio 2025.

²⁸ O GT18 foi aprovado em 1999, após um balanço avaliativo de suas atividades como Grupo de Estudos, em funcionamento desde 1997 (Haddad, 2011). Sua criação foi fruto das demandas de pesquisadoras/es da EJA que, até a aprovação do Grupo de Estudos, participavam das discussões da ANPED em outros Grupos de Trabalho, como o de Educação Popular e o de Movimentos Sociais. Essas/es pesquisadoras/es demandaram a criação de um espaço específico em que as particularidades da EJA fossem o foco central.

²⁹ A título de exemplo, tem ocorrido desde 2014 o Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA), promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) em parceria com instituições de superior de ensino nacionais e internacionais, com o objetivo de compartilhar e ampliar as produções acadêmicas do campo. Os anais dos seis eventos encontros entre 2014 e 2019 foram sistematizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e estão disponíveis para consulta no sítio: <https://epejaufsc.paginas.ufsc.br/a-producao-dos-alfaecejas/>. O sétimo encontro foi realizado de forma remota em 2021 e transmitido pelo canal da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da UNEB na plataforma Youtube. Já os anais do oitavo encontro, realizado em 2023, encontra-se disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viii-encontro-internacional-de-alfabetizacao-e-educacao-de-jovens-e-adultos-alfaeceja-381845/>. Acesso em 3 mar. 2025.

validação dos conhecimentos gerados. Contribuem, assim, para “o fortalecimento da área como um campo de conhecimento e uma área que produz teorias e epistemologias para a EJA” (Laffin e João Vinícius dos Santos Bobek, 2023, p. 172).

A análise das produções da EJA, portanto, fortalece e divulga o campo, favorecendo sua constituição como um campo específico de conhecimentos. Como outros campos, a EJA enquanto campo científico também se constitui por normas (como concepções e princípios teóricos e metodológicos) validadas pelos coletivos que o conformam, sendo essas normas internalizadas pelos agentes dominantes do campo. Nesse contexto, a análise das produções permite compreender como o campo vem se constituindo e identificar as questões dominantes e aquelas que ainda necessitam de mais investimento, contribuindo para que a produção de conhecimento científico específico do campo ganhe mais visibilidade. Por isso, nossa produção se insere nesse movimento.

1.4. Abordagem metodológica desta produção

Como esta produção parte da proposição de que o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 2º Segmento – Proef-2 constitui-se em uma instância formativa que contribuiu para a produção de conhecimentos em EJA e para a trajetória acadêmico-profissional de professoras/es-monitoras/es egressas/os dessa formação, os quais deram continuidade aos seus percursos formativos, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), buscamos responder à seguinte questão: quais seriam essas contribuições?

Para compreender essas contribuições, objetivo principal deste estudo, seguimos uma abordagem metodológica qualitativa. Em relação à abordagem qualitativa, Maria Cecília Minayo (2010) aponta que pesquisas dessa natureza se vinculam ao estudo dos significados dos fenômenos, os quais podem não ser visíveis e interpretados em observações mais superficiais, sendo necessário, para sua compreensão, traduzir-se em objeto de estudo de um/a pesquisador/a. Assim, esse método dedica-se às particularidades das questões e preocupa-se com aspectos da realidade que são imbuídos de significados não passíveis de quantificação. Contudo, para que fosse possível chegar às contribuições do Proef-2 para o campo da EJA, foi necessário localizar as produções acadêmico-científicas em EJA de professoras/es-monitoras/es que atuaram no projeto de 1986 a 2016. Para tanto, foi necessário produzir informações quantitativas relacionadas às/aos professoras/res-monitoras/es egressas/os do Projeto,

relacionadas ao período da vivência formativa no Projeto, como: área e tempo de atuação no Projeto, como também sobre a formação acadêmica após o Projeto. A partir dessas definições, a investigação se pautou na análise documental: propostas e relatórios do projeto, currículo lattes das/os professoras/es-monitoras/es no período estabelecido como recorte temporal para investigação, produções acadêmico-científicas (dissertações e teses) dessas/es egressas/os em EJA, conforme explicitado na sequência.

1.4.1 Mapeamento das produções acadêmicas (dissertações e teses) de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2

De acordo com Augusto Triviños (2007), na análise documental, é reunido um grande número de informações de forma que se possa trabalhar com documentos e dados sobre uma determinada instituição ou grupo de sujeitos investigados. Nesse sentido, a primeira etapa da pesquisa consistiu em levantar e analisar informações sobre as/os professoras/es-monitoras/es do Proef-2 no período de 1986 a 2016, que deram continuidade à sua formação em cursos de pós-graduação, produzindo dissertações e teses no campo da EJA.

Para tanto, o primeiro movimento foi de organizar um banco de informações acerca desses sujeitos. Partimos dos documentos digitalizados e organizados por Cruz (2020) para sua dissertação e do Trabalho e Conclusão de Curso de Anna Cristina Roncaratti (2021).

A partir da consulta aos relatórios de atividades, projetos e listas de presença, documentos do acervo do Projeto, localizados e digitalizados por Cruz (2020), elaboramos a listagem nominal, organizada por ano, dos bolsistas do Proef-2, de 1986 a 2016. Essa listagem não consta de forma organizada nos bancos de dados do Projeto e em muitos casos, conseguimos apenas os nomes das/os egressas/os³⁰, sem a indicação das áreas de atuação/formação no Projeto; em outros casos, conseguimos os contatos de e-mails e números de telefone.

A partir da pesquisa de Roncaratti (2021), a qual enviou questionários para as/os egressas/os e que para localizar esses sujeitos, utilizou a listagem citada acima, de 1996 a 2016,

³⁰ No contexto desta investigação, quando usamos o termo egressos/as quando estamos nos referindo às/aos ex-estudantes de cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais, egressas e egressos, concluintes do ensino superior, que, durante a graduação vivenciaram as atividades formativas em EJA ao atuarem como professoras/es-monitoras/es no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento - Proef-2, entre 1986 e 2016. Soma-se a esta definição, para a configuração dos sujeitos contemplados nesta pesquisa, o fato de após a graduação, terem continuado os estudos em programas pós-graduação *stricto sensu* desenvolvendo pesquisas em EJA. As produções geradas a partir dessas pesquisas constituem o foco desta investigação. Dessa forma, a tese apresentada mantém o caráter de uma pesquisa sobre egressas/os, embora tenha se concentrado na produção acadêmico-científica dessas/es pesquisadoras/es em EJA.

foi possível completar as informações iniciais acerca desses sujeitos adicionando áreas de atuação/formação, período de atuação no Projeto e os endereços atualizados de e-mails, no período da referida investigação. Entretanto, permaneceu a necessidade de obtermos mais informações sobre essas/es egressas/os, principalmente daqueles que atuaram de 1986 a 1996 – 10 (dez) anos iniciais do Projeto, os quais não foram contemplados pela pesquisa de Roncaratti (2021).

Assim, com essa listagem montamos um banco de informações com 544 (quinhentos e quarenta e quatro) nomes de professoras/es-monitoras/es para o período em investigação. Após esse movimento e para identificar aquelas/es que deram continuidade à trajetória acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, procuramos informações acerca de cada um/a na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essa plataforma, de acordo com o CNPq, é a base de dados de currículos e instituições das áreas de Ciência e Tecnologia, a qual registra a vida pregressa e atual das/os pesquisadoras/es. Ela representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de currículos e de instituições da área de ciência e tecnologia em um único sistema de informações, cuja importância atual se estende não só às atividades operacionais de fomento do CNPq, como também às ações de fomento de outras agências federais e estaduais (CNPq, 2023).

Além disso, o Currículo Lattes é um repositório abrangente de informações sobre a trajetória acadêmica, profissional, científica e tecnológica do Brasil e, por isso, contribui tanto para o acesso ao mercado de trabalho quanto para a progressão na carreira acadêmica. Em muitos casos, é um requisito fundamental para candidatos que buscam bolsas de pesquisa, financiamento de projetos e participação em processos seletivos. Ademais, ao contemplar o registro do que se produz cientificamente em âmbito nacional, ele auxilia na gestão da Ciência, Tecnologia e Inovação do país.

Embora seja reconhecida a importância do Currículo Lattes para aquelas/es que percorrem a trajetória acadêmica na pós-graduação, muitos currículos estavam desatualizados ou com informações imprecisas. Dessa forma, quando isso foi identificado, procedemos à consulta aos currículos Lattes dos/as orientadores/as, os quais, por exigências da carreira docente em instituições de ensino superior, atualizam seus currículos com mais frequência. Esse procedimento nos permitiu conferir e atualizar algumas informações. Contudo, não localizamos registros, na plataforma Lattes, de 213 (duzentos e treze) egressas/os, dessa forma, em nosso banco de informações passaram a constar 331 (trezentos e trinta e um) nomes.³¹

³¹ Considerando a grande quantidade de egressas/os cujos Currículos Lattes não foram localizados e o fato de termos elaborado a lista de professoras/es-monitoras/es egressa/es com base na consulta aos relatórios do Projeto,

A análise dos currículos localizados nos permitiu ampliar as informações acerca desses sujeitos, acrescentando dados sobre: a formação inicial, o tempo de permanência no Projeto, incluindo a área de atuação; os cursos de pós-graduação, incluindo as produções acadêmicas decorrentes; e as ocupações profissionais, conforme apresentaremos no capítulo 3.

Ainda em relação ao levantamento de informações nos currículos Lattes, conseguimos acessar dados sobre as dissertações e teses dessas/es egressas/os, as quais, após seleção das que se relacionam com a EJA, se constituíram nas principais fontes documentais de nossa produção. Para montagem do *corpus* da pesquisa, a partir dos títulos das produções, consultamos o catálogo de dissertações e teses da Capes³² e o sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³³ e os repositórios das instituições informadas como sendo as de defesa das produções.

De forma complementar, analisamos, ainda, 10 (dez) propostas pedagógicas e 24 (vinte e quatro) relatórios de atividades do Projeto³⁴, os quais apontaram o desenvolvimento de pesquisas em EJA como um dos objetivos que justificam a continuidade de funcionamento do Proef-2, dando destaque para aquelas realizadas pelas/os professoras/es-coordenadoras/es e, em alguns casos, foi mencionada a produção em parceria entre professoras/es-coordenadoras/es e professoras/es-monitoras/es. A análise desses documentos nos permitiu obter informações que nos possibilitaram discutir o entendimento de pesquisa expresso pela organização do Projeto, de 1986 a 2016. Esses achados e a respectiva análise que realizamos são o conteúdo do Capítulo 2, desta tese.

Pelo exposto, a análise documental foi utilizada para identificar, localizar e traçar um perfil das/os professoras/es-monitoras/es, egressas/os da formação docente do Projeto, o que nos permitiu mapear a produção acadêmica em EJA dessas/es egressas/os de forma a evidenciar como o Projeto e as produções dessas/es egressas/os contribuem para o campo acadêmico-científico da EJA.

Para tanto, as produções acadêmicas localizadas foram categorizadas e analisadas a partir do conceito de *especificidades* da EJA, elaborado por Soares, L. e Soares, R (2014). Com isso, destacamos, em específico, como as produções das/os egressas/os, que versam sobre as

não podemos afirmar que a lista montada corresponda à totalidade dos bolsistas do Projeto no período em questão. Dessa forma, reconhecemos as limitações deste estudo e deixamos aberta a possibilidade de futuras pesquisas ampliarem as informações aqui apresentadas.

³²O catálogo de dissertações e teses da Capes pode ser acessado visitando o sítio: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 04 mar. 2025.

³³ Para acessar a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações consultar o sítio: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 04 mar. 2025.

³⁴ Documentos organizados pela dissertação de Cruz (2020) e a relação dos analisados nesta tese consta no apêndice A.

dimensões dos *Sujeitos (educandas/os) da EJA, a Formação de Educadoras/es* e o *Legado da Educação Popular*, confluem (na perspectiva cunhada por Antônio Bispo dos Santos – Nêgo Bispo – que defendeu a confluência como “uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Santos, 2023, p. 5)), com o *campo* de produção de conhecimentos em EJA.

CAPÍTULO 2 – PROEF-2: *espaçotempo* de produção de conhecimentos em EJA

[...] *A escola, para jovens e adultos, deve ser um espaço-tempo vivido, compartilhado, tecido pelas múltiplas interações humanas que o prédio e os recursos podem, ou não, propiciar (Eiterer e Sônia Reis, 2009, p. 2000).*

Ao considerar a escola como um *espaçotempo*³⁵ vivido e compartilhado, como indicado na epígrafe, é possível compreender a complexidade das interações que se estabelecem nesse ambiente, no qual o conhecimento é construído a partir das vivências de educadoras/es e educandas/os. Como sugere Freire (2002, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Em diálogo com esse princípio, o Proef-2, desde sua criação, em 1986, procurou ir além da dimensão do ensino de conteúdos escolares, tornando-se um *espaçotempo* propício à construção coletiva de conhecimentos em EJA.

Nesse sentido, a iniciativa tinha como objetivo principal o “desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a educação de jovens e adultos” (Programa, 1998, p. 19) e de modo específico:

atender aos servidores da Universidade (o que foi estendido a jovens e adultos da comunidade em geral) com o primeiro grau incompleto, proporcionando-lhes uma experiência de escolarização equivalente a este nível de ensino; possibilitar a licenciandos uma formação inicial de educadores de jovens e adultos e possibilitar a docentes e licenciandos a realização de pesquisas no campo da educação de jovens e adultos (*Ibidem*).

Nesses termos, o Supletivo da UFMG, embora compartilhasse o nome dado às iniciativas de escolarização de adultos do período — que seguiam o modelo da suplência, na perspectiva de suprir a escolarização não realizada na idade que se considerava apropriada, no menor tempo possível —, propunha-se a constituir-se com uma abordagem distinta. Suas diferenças estavam presentes desde a concepção pedagógica, voltada para o desenvolvimento de uma prática própria à formação de docentes de EJA, gratuita e que possibilitasse observações e experimentações acerca dessa temática dentro dos muros da universidade.

Essas características relacionam-se às particularidades do Projeto, que envolvem (re)articulações ao longo do tempo para conciliar o atendimento à comunidade com o compromisso de formar professoras/es e produzir conhecimento em EJA dentro da UFMG e de

³⁵ Embora o texto escolhido para ser a epígrafe deste capítulo utilize a expressão “espaço-tempo”, destacando, com o hífen, a inter-relação entre as categorias espaço e tempo, optamos, ao longo deste capítulo e da tese, conforme explicado na introdução, por empregar o conceito de *espaçotempo* (Alves, 2001), a fim de tornar ainda mais evidente a implicação entre as categorias.

articular as três dimensões que dão sentido às Universidades, quais sejam, ensino, pesquisa, extensão. A articulação dessas três dimensões decorre da concepção de extensão universitária como um processo educativo e científico que articula ensino e pesquisa, difundida nesse contexto, conforme asseveram Nogueira (2000) e Gadotti (2017) e que tem Freire (2002) como principal expoente.

No entanto, a dimensão relacionada à produção de conhecimentos, associada à pesquisa, embora anunciada como um dos objetivos a serem contemplados pelo Projeto, tem sido menos visibilizada se comparada às outras. Nesse contexto, este capítulo visa investigar como a dimensão da produção de conhecimentos em EJA integrou a dinâmica do Projeto ao longo dos trinta anos de sua trajetória de funcionamento, estabelecidos como recorte temporal para esta investigação. Para isso, investigamos, a partir da análise de 10 (dez) propostas pedagógicas e 24 (vinte e quatro) relatórios de atividades³⁶ — documentos utilizados para registrar as ações do Projeto e renovar suas autorizações de funcionamento — como a dimensão da *pesquisa* é explicitada nesses documentos, e, assim, como a produção de conhecimentos em EJA se entrelaçou à vivência formativa das/os professoras/es-monitoras/es do Projeto.

2.1. O Projeto nos relatórios e propostas pedagógicas

O Projeto é apresentado e justificado como um *espaçotempo* dedicado à escolarização de adultos, à formação de educadoras/es para a EJA e à *pesquisa* sobre a modalidade, incluindo os processos pedagógicos e os sujeitos envolvidos nessa formação. Nos documentos analisados, ele é descrito como um *espaçotempo* “onde estudantes da Universidade, orientados por professores, vão desenvolver ensino-pesquisa”, permitindo que “pesquisadores na área de educação de adultos reflitam continuamente sobre as propostas, constituindo um ‘embrião’ para uma proposta mais ampla de ensino supletivo” (Projeto Supletivo, 1987, p. 2, grifo do original), “através do qual pudéssemos pesquisar a educação de adultos” (Projeto Supletivo, 1988, p. 1). Além disso, ele é reconhecido “como um dos espaços de pesquisa e capacitação de profissionais na área de Educação de Jovens e Adultos, aberto também a professores da Universidade” (Projeto Supletivo, 1996, p. 11).

Havia, então, um interesse de professoras/es-coordenadoras/es da Universidade em investigar a educação de adultos e um entendimento de que, mantendo um atendimento próprio, essa demanda seria atendida. Como uma escola em construção, diante da ausência de

³⁶ A relação dos documentos analisados consta no apêndice A desta tese.

referências para balizar o trabalho, a experimentação e a elaboração de uma forma própria de atender a educação de adultos fizeram com que a *pesquisa* – processos de sistemáticos de observação, experimentação, reflexão a partir da prática – “orientasse o trabalho realizado possibilitando a investigação sobre conteúdos (objetos de estudo) metodologias na educação do aluno adulto trabalhador”, como destacado no Relatório de Atividades (Projeto Supletivo, 1988, p. 4-5).

Essa dimensão de ser um *espaçotempo de/para pesquisa* também é explicitada nos princípios norteadores, os quais partem do reconhecimento de que o Projeto é “[...] essencialmente, um espaço de aprendizagem” (Projeto Supletivo, 1996, p. 5). Esse *espaçotempo* é destinado tanto a jovens, adultos e idosos que retomam o processo de escolarização, quanto a estudantes dos cursos de graduação da Universidade, que, ao integrarem a equipe de professoras/es-monitora/es vivenciam atividades que contribuem para sua formação como educadoras/es. Além disso, “os professores da Universidade, ao coordenarem o Projeto, são impelidos a buscar novas competências para analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas propostas, enfrentando uma grande diversidade de questões surgidas do confronto entre teoria e prática, e se abrindo à investigação, cujos resultados, sistematizados e divulgados, são uma necessidade urgente na área de EJA e um dever da instituição” (*Ibid.*, p. 5).

Esses princípios se entrelaçam com a necessidade de sistematizar e organizar os resultados do trabalho realizado por meio da *práxis*³⁷ com estudantes adultos, ao mesmo tempo em que evidenciam a oportunidade proporcionada e materializada pelo desenvolvimento do Projeto – com os objetivos acima enunciados – como um *espaçotempo* de formação contínua e de reflexão sobre as práticas pedagógicas em EJA. É desse modo que o Projeto buscou se constituir como um *espaçotempo* de produção de conhecimentos em EJA, sendo que a divulgação dessa produção também figurou entre os objetivos a serem contemplados.

Assim sendo, nos documentos analisados, é explicitado o reconhecimento pela universidade de ser o Projeto uma ação de extensão – vinculado, portanto, à Pró-reitoria de Extensão –, sendo, a partir de 1998, um dos três projetos do Programa de EJA da Universidade,³⁸ configurando-se, para os participantes, em um *espaçotempo* dedicado à oferta

³⁷ Em diálogo com Freire (2011), entendemos que a *práxis* implica que o sujeito, simultaneamente, age e reflete, ou seja, sua ação está intrinsecamente ligada à reflexão, e vice-versa. Nesse diálogo, teoria e prática se entrelaçam e se renovam constantemente, perpetuando-se na *práxis*.

³⁸ Os outros projetos que compõem o Programa de EJA da UFMG hoje são o Projeto de Ensino fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento – Proef-1 – desenvolvido na Faculdade de Educação da UFMG e o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – Proemja – desenvolvido no Centro Pedagógico da mesma universidade. Quando da criação do Programa, em 1998, o projeto de Ensino Médio que o compunha (Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG – Pemja) era desenvolvido pelo Colégio Técnico desta Universidade.

da modalidade EJA, à formação docente e à produção de conhecimentos em EJA. Nesse contexto, a prática extensionista – a escolarização a jovens, adultos e idosos – é assumida como uma dimensão articulada ao ensino – formação de educadoras/es – e à *pesquisa em EJA*. Assim ela envolve a comunidade, permite que os conhecimentos gerados na universidade se conectem com as necessidades sociais, ao mesmo tempo em que oferece possibilidades para o aprofundamento acadêmico e a investigação em diálogo com prática pedagógica em EJA.

2.2. A *pesquisa* nas propostas pedagógicas e relatórios de atividade do Projeto

Nos documentos analisados – relatórios de atividade e propostas pedagógicas –, o termo *pesquisa* apareceu nas seções em que se apresentam os objetivos, as justificativas, nas descrições sobre as atividades das/os professoras/es-coordenadoras/es e professoras/es-monitoras/es e como resultados do Projeto.

Nesse conjunto, identificamos que integra os objetivos do Projeto a “realização de pesquisas e experimentação em educação de adultos”, anunciado no relatório de 1988 e reiterado nos seguintes. Além disso, ele propõe aos estudantes de graduação da UFMG, uma experiência de docência em EJA, a qual possam aproveitar “como projeto de pesquisa que vem contribuir para com a Educação de Adultos e Jovens na área da escolarização” (Projeto Supletivo, 1993, p. 4).

Além dos objetivos mencionados, o Projeto se relacionava com a *pesquisa em EJA*, ao explicitar como propósito se constituir em “um campo particularmente rico e receptivo para a realização de estágios e pesquisas que tenham como objeto a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos, a Formação Docente e outras relações que se estabelecem no espaço escolar” (Proef-2, 2003, p. 2), para licenciados e também para pós-graduandos da Universidade. A contribuição como *campo de pesquisa* em nível de pós-graduação, inclusive, é apontada entre as justificativas para sua continuidade: “Tendo em vista a relevância da atuação do Mestrado em Educação da FAE e do curso de especialização desta faculdade na área de Educação de Adultos, é importante a existência desse curso na UFMG” (Projeto Supletivo, 1993, p. 4). Ao se constituir como esse *espaçotempo* dedicado à EJA dentro da UFMG, por meio dos conhecimentos nele produzidos contribuiria ainda para a “reformulação de propostas pedagógicas para programas deste nível e para a formação de projetos de pesquisa sobre a educação básica de jovens e adultos” (*Ibid.*, p. 4).

Desse modo, como *campo de/para pesquisas em EJA* o Projeto:

tem empreendido esforços para reunir, produzir, analisar, divulgar materiais pedagógicos e resultados de investigação na Educação de Jovens e Adultos e na formação de profissionais que nela atuam, assumindo a responsabilidade da Universidade com a produção e a divulgação do conhecimento num campo como o da Educação de Jovens e Adultos que apresenta demandas tão dramáticas e tão urgentes num país como o nosso (Proef-2, 2003, p. 2).

Assim, uma das finalidades do Projeto é “oferecer a professores e pesquisadores um espaço privilegiado para investigação, além de legitimar e subsidiar a produção de conhecimento e as diversas iniciativas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovidas pela UFMG ou com seu apoio” (Proef-2, Relatório de atividades, 2005, p. 1).

A prática educativa com estudantes adultos, portanto, ofereceu uma oportunidade para integrar pesquisa e ensino, permitindo à universidade não apenas atender a essa demanda, mas também gerar e aplicar conhecimentos, consolidando a criação e a manutenção de um atendimento próprio, materializado no Projeto.

Assim, além de criar *espaçotempos* (físicos e intelectuais) em que a EJA fosse o tema central, identificamos um detalhamento maior dos objetivos específicos, indicando maior atenção às atividades relacionadas à *pesquisa em EJA*. No relatório de atividades de 2012, são incluídos, como objetivos específicos:

- [...] - criar espaços de reflexão e fomentar a pesquisa em Educação de Jovens e adultos.
- Participar de eventos sobre a Educação de Jovens e adultos, promovendo a discussão sobre a EJA.
- Produzir artigos e trabalhos técnicos no campo da EJA.
- Ser campo de formação e de reflexão para a prática pedagógica de alunos dos cursos de licenciatura desta UFMG e de outras instituições de ensino.
- Possibilitar aos alunos bolsistas uma vivência e reflexão sobre os estudos e a prática em Educação e em EJA (Proef-2, 2012b, p. 2).

A inclusão desses objetivos específicos indica o envolvimento da equipe do Projeto com a produção de *pesquisas acadêmicas*, assim como a inclusão dessas atividades no programa interno de formação de educadoras/es de EJA de forma que a *pesquisa* passa a figurar como um dos elementos constituintes da vivência formativa das/os professoras/es-monitoras/es. Outro indicativo desse entrelaçamento verifica-se na introdução dos seguintes objetivos específicos na Proposta do Projeto de 2012:

- promover seminários internos de formação inicial dos monitores que atuarão como docentes.
- criar espaços de reflexão e fomentar a pesquisa em Educação de Jovens e Adultos.
- participar de eventos sobre a Educação de Jovens e Adultos, promovendo a discussão sobre a EJA.
- produzir artigos e trabalhos técnicos no campo da EJA.

ser campo de formação e de reflexão para a prática pedagógica de alunos dos cursos de licenciatura desta UFMG e de outras instituições de ensino. possibilitar aos alunos bolsistas uma vivência e reflexão sobre os estudos e a prática em Educação e em EJA. constituir-se como um *lócus* e tempo de diálogo com outras experiências de EJA. promover eventos - Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO) e a Feira Cultural - para socializar os saberes de seus alunos e os projetos de ensino desenvolvidos pelos monitores-professores (Proef-2, 2012a, p. 7-8).

Nesses objetivos, no âmbito das atividades de *pesquisa*, destacaram-se a criação de *espaçotempos* de reflexão e o fomento à investigação em EJA, com ênfase na produção de artigos e trabalhos técnicos que ampliam e divulgam o conhecimento sobre essa modalidade educativa. Além disso, ao incluir a participação em eventos sobre a EJA, como seminários e encontros, contribuiu para a discussão e a atualização das práticas pedagógicas, promovendo o compartilhamento de experiências.

Os seminários internos de formação inicial dos quais participavam professoras/es-coordenadoras/es e professoras/es-monitoras/es contribuem também para o aprimoramento da prática educativa, ao mesmo tempo em que proporcionavam aos envolvidos a reflexão sobre os estudos e práticas em EJA. Do mesmo modo, a proposta de promover eventos como a Feira Cultural e o Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (Nepso)³⁹ contribuiu para socializar os saberes gerados e fortalecer a conexão com outras experiências no campo da EJA, configurando o Projeto como um *lócus* de formação, pesquisa e prática pedagógica tanto para e professoras/es-monitoras/es UFMG quanto para as/os de outras instituições.

Nesse sentido, as atividades do Projeto seriam estruturadas por meio da *práxis* (prática-reflexão/teorização-prática) com estudantes jovens, adultos e idosos em processo de escolarização, possibilitada pelo viés da pesquisa como intrinsecamente ligada ao ensino, entendimento que parte das reflexões de Paulo Freire (2011) em defesa da educação como prática de transformação social. Para o autor

Não há ensino sem pesquisa, esses quefazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2011, p. 30-31).

³⁹ O Nepso foi integrado às atividades do Projeto em 2003 em parceria com o Instituto Paulo Montenegro (entidade sem fins lucrativos vinculada ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - Ibope) e a organização não-governamental Ação Educativa, e objetivava utilizar a pesquisa de opinião como ferramenta pedagógica na Educação Básica. O Polo do Nepso em Minas Gerais, coordenado pela Faculdade de Educação, iniciou suas atividades no Proef-2, com os objetivos de explorar as possibilidades pedagógicas da pesquisa de opinião e de avaliar sua aplicação e impacto na educação de jovens e adultos (Fonseca *et al.*, 2004).

Os resultados do Projeto, conforme descritos nos relatórios, incluem diversas produções acadêmicas. Entre elas, destacam-se a participação em eventos, a publicação de artigos e capítulos de livros, e a contribuição como objeto de estudo em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações e teses, configurando uma relevante produção científica.⁴⁰ Esses resultados “vêm confirmar a possibilidade de, na Universidade, se buscar alternativas para a educação do aluno adulto” (Projeto Supletivo, 1988, p. 2), ao mesmo tempo em que:

Cada vez mais, este Projeto empenha-se, pois, na divulgação de nossa produção (e, principalmente, da reflexão sobre seus processos) a educadores em formação, estudantes de graduação e pós-graduação da UFMG e de outras instituições, e a professores e gestores das redes públicas e da sociedade civil, **através do desenvolvimento de projetos de pesquisa, na realização de seminários temáticos, na participação em eventos, na publicação de artigos em periódicos científicos e de divulgação científica, na elaboração de pareceres para órgãos públicos e na disponibilização do nosso acervo para consulta e de nosso espaço para trabalhos de campo** (Proef-2, 2005, p. 1, grifo nosso).

O trecho acima, ao detalhar parte da produção/resultados do Projeto, contribui para realçar a dimensão da produção de conhecimentos em EJA, os quais são oriundos da *práxis* em EJA em diálogo com a formação de educadoras/es de jovens, adultos e idosos. Contribuindo para o envolvimento de professoras/es-monitoras/es, assim como de professoras/es-coordenadoras/es em atividades profissionais e/ou acadêmicas ligadas à Educação de Jovens e Adultos estimulando a produção acadêmica decorrente da vivência formativa no Proef-2, além de responder à demanda da comunidade externa por oportunidades de conhecer e discutir questões relacionadas a essa modalidade educativa, conforme destacado no Relatório de Atividades referente ao ano de 2003 (Proef-2, 2003).

Esses resultados estão relacionados à estrutura organizacional do Projeto, a qual é fruto de um processo de (re)avaliação coletiva e constante da prática desenvolvida (Cruz, 2020) e também intencional motivado pelo atendimento dos objetivos que justificam a continuidade de desenvolvimento do Projeto pela/na UFMG. Essa estrutura tem como pilares, como apontado em passagens anteriores, o atendimento à escolarização de jovens adultos e idosos, a formação docente de EJA e a produção de conhecimentos sobre a modalidade.

Constituindo-se como *espaçotempo de pesquisa em EJA* também para as/os professoras/es-monitoras/es, ao longo dos trinta anos de sua trajetória de funcionamento, estabelecidos como recorte temporal desta investigação, o Proef-2 desenvolveu uma agenda de formação docente da qual a *pesquisa* é parte constitutiva.

⁴⁰ Esses resultados serão apresentados na próxima seção deste capítulo.

2.2.1 A pesquisa entrelaçada à formação docente

Sobre formação docente e a relação com a *pesquisa*, nos documentos analisados, identificamos a utilização do termo “ensino-pesquisa”, em um primeiro momento fazendo referência à busca do Projeto por ser um *espaçotempo* que contemplou essas duas dimensões e que “possibilite aos estudantes da universidade um *lócus* para estagiar e desenvolver pesquisas, no qual, sob orientação, possam estar continuamente refletindo as propostas” (Projeto Supletivo, 1987, p. 2).

Todavia, a análise em conjunto da documentação, com destaque para as seções acerca da formação docente e das atividades das/os professoras/es-monitoras/es, nos leva a inferir que o termo “ensino-pesquisa” faça referência a um contínuo, partes de um mesmo processo em que se considera a pesquisa como atividade educativa, por isso integrada às atividades de formação, e inerente ao trabalho docente. Essa relação intrínseca entre ensino e pesquisa, materializada nas atividades de formação das/os professoras/es-monitoras/es, na Proposta Pedagógica de quando o Projeto completou 10 (dez) anos em atividade, em 1996, é descrita da seguinte forma: “Os monitores-professores do Projeto Supletivo são alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade, dada a natureza de pesquisa em educação e de formação profissional para o magistério que se busca imprimir ao Projeto” (Projeto Supletivo, 1996, p. 13).

Buscando constituir-se como *espaçotempo* de formação docente, articulado à pesquisa em EJA, as atividades de formação das/os professoras/es-monitoras/es passam a integrar o Programa Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos – PEFEJA – criado em 1999, para nomear e congregar as atividades de formação das/os professoras/es-monitoras/es, tais como “as atividades semanais de reflexão teórica sobre temas diversos em que se considera necessário e fundamental um certo aprofundamento para a atuação no Projeto” (Proef-2, 1999, não paginado). Essas atividades “podem tomar a forma de aulas, com exposições, discussões, leitura e comentário de textos, seminários, palestras seguidas de debates, troca de experiências com outros projetos de educação de jovens e adultos, etc.” (*Ibid.*, 1999). Os temas tratados têm como foco principal a educação de jovens e adultos, uma vez que se fundamentam no diálogo com a prática pedagógica com as/os estudantes adultos.

Esse programa foi estruturado a partir do primeiro semestre de 1999, quando foram reservadas duas horas e meia por semana, toda quinta-feira, para encontros de formação com o objetivo e as características referidas acima e, a partir do segundo semestre de 1999, com a adoção de uma semana letiva de quatro dias, de segunda a quinta-feira, para as/os estudantes

do Projeto, ficando a sexta-feira exclusivamente para as atividades de formação das/os professoras/es-monitoras/es (Cruz, 2020).

O entendimento de que todas as atividades desenvolvidas pelas/os professoras/es-monitoras/es no âmbito do Projeto constituíam atividades de iniciação à docência, fez com que, a partir de 2013, elas fossem assumidas como parte estruturante das atividades do Proef-2, não mais como integrantes de um programa paralelo de formação. Assim, de forma progressiva, as atividades específicas voltadas para a formação docente são descritas, de forma detalhada, nos relatórios e observou-se a inclusão de critérios para avaliar essas atividades e a participação das/os professoras/es-monitoras/es nelas.

Acerca das atividades de formação desenvolvidas, além das anteriormente mencionadas, destaca-se a estruturação de fóruns de formação, de discussão e de decisão, como as reuniões semanais das equipes multidisciplinares responsáveis pelas turmas (Reunião de Equipe); as reuniões semanais das/os professoras/es de uma área do conhecimento escolar com a/o respectiva/o coordenadora/or (Reunião de Área) e as reuniões semanais de toda a equipe (Reuniões Gerais) destinadas à reflexão sobre as *especificidades* e os desafios da EJA, apresentação e (re)avaliação coletiva das propostas pedagógicas e projetos de ensino desenvolvidos com as turmas, às questões próprias do funcionamento geral do Projeto. O plano de trabalho das/os professoras/es-monitores, assim, compreendia as seguintes atividades:

Participar do Seminário de Formação inicial dos licenciandos que atuarão como Educadores de Jovens e Adultos no Programa e do processo de diagnóstico e matrícula dos candidatos a alunos; ministrar aulas de sua área de formação para alunos do Projeto; participar semanalmente da reunião de orientação com o coordenador da sua área (Reuniões de Área) e da reunião da equipe interdisciplinar responsável pelas turmas em que atua (Reuniões de equipe); participar semanalmente das Reuniões de Formação: Reflexão Crítica da Prática Educativa e das Reuniões Gerais mensais; participar mensalmente dos seminários do ciclo A EJA no Horizonte; participar da Festa Junina do Programa; colaborar no desenvolvimento e participar dos eventos e iniciativas promovidos pelos Projetos e pelo Programa; organizar a Semana Cultural dos Projetos; realizar sistematicamente os registros nos cadernos de turma e produzir material didático para as aulas e disponibilizá-lo em arquivo para a Produção de CDrom de materiais didáticos; desenvolver e registrar os procedimentos de avaliação dos alunos e participar das sessões de apresentação e discussão desses relatórios com a equipe e com os próprios alunos; colaborar na organização e participar da Cerimônia de Formatura dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; participar da lista de discussão eletrônica proposta pelo seu orientador; **apresentar trabalho em eventos científicos e, em particular, na Semana de Extensão da UFMG.** (Proef-2, 2009, p. 3, grifo nosso).

Pela análise do trecho acima, o qual detalha a extensa lista de atribuições das/os professoras/es-monitoras/es do Projeto, verifica-se que ao considerar como atividades das/os professoras/es-monitoras/es e, portanto, integrar a agenda de formação docente desenvolvida

pelo Projeto, atividades como Participação em Eventos Acadêmicos internos ao Projeto (como os seminários “A EJA no Horizonte⁴¹” e a Semana Cultural) e do âmbito da comunidade universitária (como a Semana de Extensão da UFMG⁴²), e ao indicar a apresentação de trabalhos nesses eventos e em outros, a proposta do Proef-2 reforçou o viés da *formação para pesquisa acadêmica*, que a vivência das atividades formativas do Projeto também propiciavam.

Ao mesmo tempo, “As oportunidades de acesso à produção de conhecimento e ao conhecimento produzido, proporcionadas pela vida acadêmica” (Proef-2, 2005, p. 5), possibilitaram que professoras/es (coordenadoras/es e monitoras/es) e estudantes do Projeto desenvolvessem o hábito da pesquisa e da busca de novos temas e de novos métodos para abordá-los. Todavia, para esses processos e para a produção de materiais pedagógicos que seriam utilizados – já que a elaboração desses constituía outra *especificidade* do Projeto, e eram de responsabilidade das equipes de professoras/es-coordenadoras/es e professoras/es-monitoras/es –, implicariam, também, atividades de pesquisa, entendidas como formas de adquirir conhecimentos/atualização sobre um conteúdo e/ou temática.

Além disso, ao referir-se às práticas de “elaboração”, “sistematização”, “registro”, “discussão”, “avaliação” e “socialização” dos processos (atividades, projetos desenvolvidos) como atividades a serem realizadas pelas/os professoras/es-monitoras/es, a proposta do Proef-2 compreendeu que essas práticas estão relacionadas aos processos de pesquisa acadêmica, como parte integrante das atividades docentes. Em certa medida, essa compreensão estabelece uma aproximação com a discussão sobre a formação da/o professora/or-pesquisadora/or, das/os professoras/es como produtoras/es de conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática. Essa aproximação é explicitada nos documentos analisados, quando se destacou o desenvolvimento de projetos interdisciplinares de ensino pelas/os professoras/es-monitoras/es. Esses projetos baseados na Pedagogia de Projetos⁴³ são mencionados da seguinte forma:

A partir da perspectiva de temas e projetos coletivos de ensino, além de uma prática da sala de aula construída a partir da interação entre alunos e professores, institui-se a descentralização do trabalho do professor-monitor que deixa de ser um mero aprendiz transmissor de conhecimentos e passa a ser um aprendiz mediador. O professor-monitor se torna um aprendiz de uma pedagogia de projetos na prática, no diálogo que

⁴¹ Os seminários da EJA no Horizonte, eram encontros mensais de formação que tinham como objetivo divulgar e promover a discussão de pesquisas no campo da EJA (Frade; Eiterer, 2008).

⁴² Semana de Extensão é um evento realizado anualmente pela UFMG para apresentar os trabalhos de extensão desenvolvidos pela Universidade.

⁴³ A Pedagogia de Projetos é uma abordagem educacional que se baseia na realização de atividades práticas e projetos colaborativos para promover a aprendizagem significativa. Essa abordagem visa envolver os alunos de forma ativa, estimulando a investigação, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento adquirido. Em vez de simplesmente transmitir informações aos alunos, a Pedagogia de Projetos busca criar um ambiente de aprendizagem onde os estudantes assumem um papel ativo na construção do conhecimento. Para aprofundar no tema consultar: Fernando Hernández (1998; 2004) e Willian Bender (2015).

se institui no espaço da sala de aula e que se expande para além dela e dos muros da escola. **Torna-se, pois um desafio para os sujeitos envolvidos nesse processo - educadores orientadores; professor-monitor e os alunos de EJA - que se formam todos na interlocução entre teoria e prática, (con)figurando um novo perfil docente formador e pesquisador, de discentes (os alunos - tanto os estudantes de Licenciatura, quanto os da EJA) críticos e ativos em seu processo de ensino e aprendizagem** (Proef-2, 2012a, p. 8-9, grifo nosso).

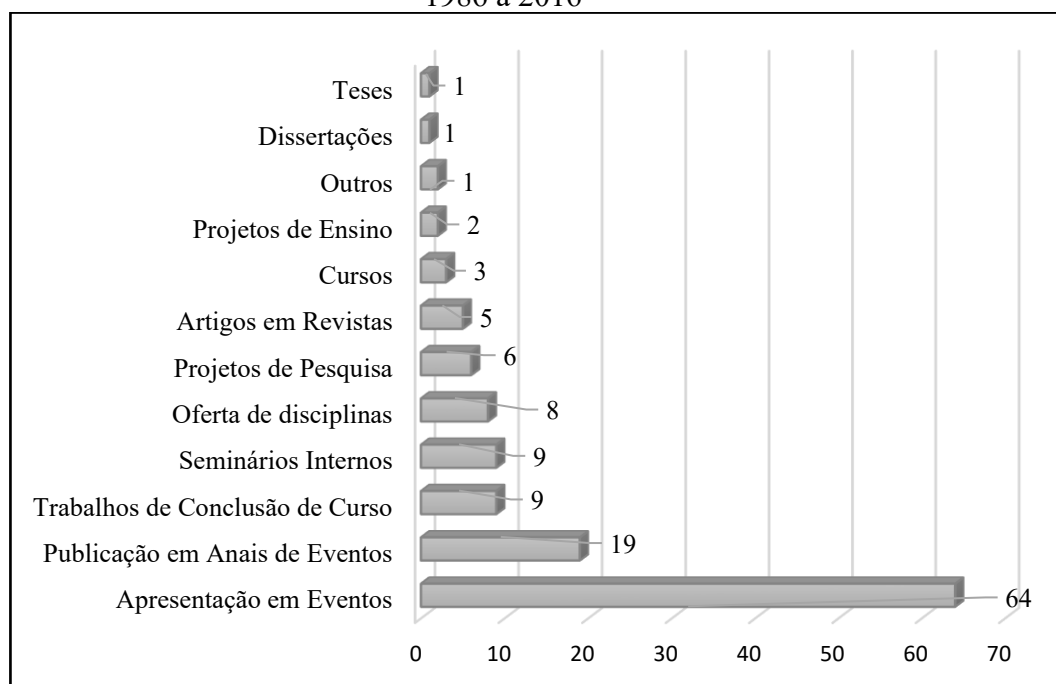
Esse novo perfil, refere-se ao entendimento da/o professora/or como pesquisadora/or de sua prática e da valorização da pesquisa feita por ela/e. Ademais, ao ter pautado a formação docente nesses objetivos e práticas, indicou-se o entendimento da *formação pela pesquisa*. Nesse processo, entendendo a pesquisa como princípio educativo, os *espaçotempos* de reflexão a partir da prática e em diálogo com a teoria, elaborados e incorporados à agenda de formação docente de EJA no Projeto, possibilitaram e sustentaram a produção de conhecimento acerca desses processos. Essa estrutura organizacional, tornou o Projeto um *espaçotempo* vocacionado à reflexão pedagógica e à formação docente e que possibilitou, às/aos professora/es-monitoras/es, o descortinar da EJA como possível área de atuação profissional (Diniz-Pereira e Fonseca, 2001) e também de pesquisa.

2.3. As produções do Projeto apresentadas nos relatórios e nas propostas pedagógicas (1986 - 2016)

Os relatórios de atividades do Projeto, os quais têm como função dar a conhecer, de forma sistematizada, as atividades realizadas a fim de avaliar/acompanhar o que foi feito com o intuito de renovar a autorização para continuar em funcionamento, apresentam seções específicas para apresentação da produção do Projeto. A análise dos títulos apresentados nessa seção, de 1986 a 2016, cuja categorização consta no Gráfico 1, abaixo, possibilita-nos verificar que se apresenta uma produção científica, distribuída entre a socializada em eventos de pesquisa e a publicada; a de autoria de professoras/es-coordenadoras/es, de professoras/es-monitoras/es em parceria com as/os professoras/es-coordenadoras/es e de estudantes do Projeto⁴⁴ originárias de atividades internas de formação.

⁴⁴ Nos relatórios analisados não foram localizados trabalhos de pesquisadores externos ao Projeto, os quais poderiam ter utilizado o Proef-2 como campo de investigação.

Gráfico 1 – Tipos de produção do Projeto apresentadas nos relatórios de atividade – 1986 a 2016



Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa documental (2025).

A partir das informações do gráfico acima, constatamos que os relatórios analisados não contemplam a totalidade das produções do Projeto, o que indica um cenário de subnotificação. Em relação às atividades identificadas, observamos que metade das produções mencionadas se refere à categoria “Apresentação em Eventos” (32 produções).

Nessa categoria, dos 64 (sessenta e quatro) trabalhos listados 39 (trinta e nove) são de coordenadoras/es em coautoria com professoras/es-monitoras/es, 21 (vinte e um) são de autoria de coordenadoras/es e 3 (três) de professoras/es-monitoras/es. A produção em coautoria entre professoras/es-coordenadoras/es e professoras/es-monitoras/es é um indicativo de iniciação à pesquisa entrelaçar a formação docente ofertada pelo Projeto.

Com relação à abrangência, das 64 (sessenta e quatro) apresentações, 36 (trinta e seis) foram em eventos acadêmicos locais, mais especificamente da própria Universidade Federal de Minas Gerais, com destaque para a Semana de Extensão⁴⁵, dos quais 35 (trinta e cinco) são de autoria de professoras/es-monitoras/es tendo as/os professoras/es-coordenadoras/es como coautoras/es. Esses dados também contribuem para evidenciar a integração da iniciação à pesquisa acadêmica, por meio da participação em atividades de comunicação de conhecimentos

⁴⁵ O Encontro de Extensão é um evento realizado anualmente pela UFMG para apresentar os trabalhos de extensão desenvolvidos na universidade e integra a Semana do Conhecimento, evento que compartilha os trabalhos de pesquisa, de ensino e de extensão desenvolvidos por professores e estudantes da universidade. No âmbito do Projeto, a participação nesse evento é uma atividade obrigatória a todos/as os/as bolsistas desde 2000.

produzidos nas turmas de EJA e na formação docente. A participação e o compartilhamento de saberes que ocorreu nesses eventos constituiu uma parte essencial da agenda de formação das/os professoras/es-monitoras/es do Projeto, os quais vivenciaram, durante a graduação, e em decorrência da vivência formativa no Projeto, eventos científicos que fazem parte da trajetória acadêmica.

Outra produção relatada e que se relaciona com os objetivos de nossa investigação são os “projetos de pesquisa”, ao todo foram relatados o desenvolvimento de 6 (seis) os quais foram coordenados pelas/os professoras/es-coordenadoras/es do Projeto e tiveram como objetivos investigar questões relacionadas às especificidades da educação básica de jovens e adultos.

Acerca da produção publicada, localizamos nos relatórios a menção à publicação de 5 (cinco) artigos em revistas científicas da área de Educação, todos de autoria de professoras/es-coordenadoras/es do Projeto. Ainda nessa categoria, localizamos 19 (dezenove) publicações de resumos e/ou trabalhos completos em anais de eventos. Dos quais 12 (doze) são de autoria de professoras/es-coordenadoras/es e 7 (sete) de professoras/es-monitoras/es e professoras/es-coordenadoras/es.⁴⁶

Identificamos também como produção publicada 2 (dois) livros. O primeiro de autoria de uma das coordenadoras do Projeto, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, “*Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*”. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. O outro, publicado em 2015, intitulado de “*O sentido da vida*”, de autoria de José Geraldo Silva, um estudante do Projeto à época.

Dos 9 (nove) Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC – mencionados, 7 (sete) são de autoria de professoras/es-monitoras/es do Projeto. Entretanto, 3 (três) dos trabalhos citados nos relatórios não foram localizados, sendo assim, temos 6 (seis) TCCs confirmados, sendo todos elaborados por professoras/es-monitoras/es do Projeto a partir da vivência formativa como professoras/es de EJA no Projeto.⁴⁷

A única dissertação relatada nos relatórios analisados é de autoria de uma ex-professora-monitora do Projeto, Geovania Lúcia dos Santos, da área de História, e intitulada: “*Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de Educação de Jovens*

⁴⁶ A relação completa da produção do Projeto indicada nos documentos analisados consta no apêndice B desta tese.

⁴⁷ Ampliamos o levantamento dos trabalhos de conclusão de curso para os quais o Projeto contribuiu por meio das informações dos currículos lattes das/os egressas/os. A lista dos TCCs localizados encontra-se nos apêndices, apêndice C. Fizemos o mesmo movimento em relação às dissertações e às teses, as quais foram incorporadas a um dos capítulos desta tese.

e Adultos de camadas populares”, defendida em 2001, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.⁴⁸

A única tese relatada é de autoria de uma das coordenadoras (coordenadora geral e de área do Projeto e coordenadora do Programa de EJA da UFMG), a professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, intitulada “*Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental*”, defendida em 2001 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

A produção do Projeto também abarca atividades de formação em EJA envolvendo tanto professoras/es-monitoras/es e estudantes da Universidade quanto a comunidade em geral (interna e externa à universidade). Como atividade de formação interna, podemos apontar a oferta de 8 disciplinas, intituladas Reflexões Críticas da Prática Educativa – RCPE / FAE - I, II, III, IV e com o título de Tópicos de Ensino em Práticas de Ensino, com o código FAE 480, FAE 481, FAE 482 e FAE 483. Essas disciplinas foram ofertadas de 2011 a 2013, integrando as atividades de formação docente do Projeto e sendo creditadas nos históricos curriculares das professoras/es-monitoras/es em formação, com o objetivo de integralizar seus cursos de graduação (Cruz, 2020).

Outra atividade de formação em EJA, oferecida para a comunidade interna ao Projeto – professoras/es-monitoras/es e professoras/es-coordenadoras/es, foram os seminários internos de formação. Nos relatórios analisados, identificamos referências a 9 (nove) atividades dessa categoria, das quais 5 (cinco) foram desenvolvidas para as/os professoras/es-monitoras/es, prevendo a apresentação de pesquisadoras/es da área da EJA e/ou de temas correlatos à modalidade e/ou à formação docente. Os outros 4 (quatro) seminários internos mencionados foram organizados e propostos pelas/os professoras/es-monitoras/es, o que podemos inferir que sejam atividades de formação desenvolvidas nas sextas-feiras – dia dedicado exclusivamente às atividades de formação docente – tendo como objetivo promover apresentação dos planejamentos e atividades das diferentes áreas e das equipes do Projeto.

O desenvolvimento de projetos coletivos de ensino, baseados na Pedagogia de Projetos, como os mencionados nos relatórios, passou a figurar como uma proposta metodológica e estruturadora do currículo do Projeto (Cruz, 2020). Em decorrência da adoção dessa orientação, uma atividade formativa circunscrita à comunidade interna ao Projeto identificada na análise documental foram os Projetos de Ensino: os 2 (dois) mencionados nos relatórios consistem em

⁴⁸ Essa dissertação será analisada em outro capítulo desta tese, por ser de autoria de uma ex-professora-monitora do Projeto.

projetos interdisciplinares desenvolvidos pelas/os professoras/es-monitoras/es com orientação da/o professora/or-coordenadora/or da equipe, nas turmas de EJA.

Com relação à produção apresentada e voltada para a comunidade externa ao Projeto, há menção, na documentação, da realização de 2 (dois) cursos e 1 (um) minicurso pela equipe de professoras/es-coordenadoras/es do Projeto. O minicurso foi ministrado em 1999, pela coordenadora do Projeto a professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, intitulado “*Conversando sobre o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos*”, como atividade do Seminário de Capacitação de Professores para as Classes de Alfabetização de Jovens e Adultos do Projeto Alfabetização e Cidadania, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Barbacena, Minas Gerais no referido ano. Já o primeiro curso, intitulado “*O Curso para Educadores de Jovens e Adultos (CEJA)*”, foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, através do Departamento de Educação das Regionais, em Belo Horizonte, MG, também no ano 2000. O outro curso foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem, município da região metropolitana de Belo Horizonte - MG, ao longo dos meses de abril, maio e junho de 2000 e contou com a contribuição de professoras/es-coordenadoras/es do Projeto como palestrantes e assessora/es.

O envolvimento da equipe de professoras/es-coordenadoras/es do Projeto com cursos de formação continuada para educadoras/es de EJA em municípios, dando suporte às ações promovidas no âmbito das políticas públicas locais, se deve ao reconhecimento do trabalho realizado por elas/es no Projeto e no campo da EJA e também ao contexto de municipalização da modalidade nos anos 1990 e início dos anos 2000. Em face do afastamento do governo federal de ações relacionadas à modalidade, gestores municipais começaram a assumir essa demanda, buscando, para tanto, apoio técnico e pedagógico de universidades que tinham reconhecida atuação, experiência e conhecimento deste campo (Giovanetti, 2000; Haddad, 2007). Nesse contexto, esse foi o caso da UFMG e das/os professoras/es-coordenadoras/es do Projeto. Essa contribuição é ressaltada, inclusive no relatório de atividades de 1996, como uma ação que justificou a continuidade do Projeto e reforçou sua relevância social. De acordo com o referido relatório:

Depois de promulgada a Constituição de 1988, muitos municípios vêm colocando entre suas principais diretrizes a implantação de políticas de atendimento à educação de jovens e adultos. Nessa nova conjuntura, entretanto, os municípios enfrentam muitos desafios. Entre eles, a falta de profissionais com formação voltada para a Educação de Jovens e Adultos e uma escassa (e/ou pouco divulgada) literatura produzida na área. Muitas iniciativas das administrações municipais têm esbarrado em amadorismos, meras transposições e repetições do ensino *regular* para o ensino *supletivo*.

É neste contexto que se abre à Universidade um amplo leque de demandas, frequentemente manifestas nos diversos pedidos vindos de secretarias municipais para

o acompanhamento e treinamento de seu quadro de pessoal, para o aprimoramento ou mesmo a viabilização de ações na área da Educação de Jovens e Adultos. Estes pedidos, todavia, sugerem muitas outras contribuições que a Universidade está sendo chamada a dar para um novo delineamento do quadro da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. De fato, cabe à Universidade auxiliar na busca de soluções para problemas emergentes da sociedade brasileira. Portanto, é inadmissível que nela não se habilitem pedagogos, psicólogos e professores das diversas áreas do conteúdo escolar para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (Projeto Supletivo, 1996, p. 1-2).

São mencionados como produções do Projeto, e categorizadas como “Outros”, os *Cadernos de Turma* – descrições e registros reflexivos das aulas, elaborados pelas/os professoras/es-monitoras/es. Não é apresentada a quantidade, nem maiores detalhes acerca dessa produção. Contudo, a menção a esses elementos sugere um tipo de produção que exemplifica a efetivação, na prática das/os professoras/es-monitoras/es, da reflexão sobre o próprio trabalho e o registro desse processo, conforme os princípios, objetivos e a metodologia do processo formativo de formação docente realizado pelo Projeto. Ao sistematizar o trabalho realizado, essa produção gerou uma fonte de pesquisa, tanto para futuros estudos quanto para aprimoramento contínuo.

A partir das produções identificadas nos relatórios, abordadas ao longo desse tópico, e considerando as especificidades e limitações da fonte analisada⁴⁹, podemos inferir que além de diversa e elaborada a partir de processos de reflexões e teorizações a partir da prática, há, também, uma ação intencional de formação docente pelo viés da pesquisa, entendida como produção e atualização de conhecimentos advindos da prática em diálogo com estabelecimento de tempos de estudo, de reflexão, de práticas de registro, de sistematização e de apresentação/comunicação do trabalho realizado em eventos acadêmicos.

Ademais, identificamos que a responsabilidade pela produção e pela divulgação dos conhecimentos resultantes das atividades do Projeto, explicitamente, foi atribuída às/aos professoras/es-coordenadoras/es, como explicitado no trecho a seguir:

São atividades do coordenador: orientar os monitores-professores que atuam na área de sua formação, orientar os monitores-professores das turmas sob a sua coordenação; participar de reuniões gerais, participar de reuniões de coordenação, participar de congressos, seminários, produzir artigos sobre a sua experiência nessa modalidade de ensino, buscando, pois, contribuir para a discussão sobre a EJA (Proef-2, 2005, p. 6).

⁴⁹ Como a fonte deste tópico foram os relatórios de atividade, observamos uma concentração de produções associadas a algumas e alguns coordenadoras/es, enquanto outros trabalhos, embora existentes, não foram mencionados. Isso pode ser explicado, primeiramente, pela ausência de um processo formalizado no Projeto para a sistematização de suas produções. Como resultado, a organização das informações para a elaboração do relatório recai principalmente sobre o/a coordenador/a geral, que incluía as produções das quais teve conhecimento. Outra explicação pode ser atribuída ao entendimento das produções que poderiam constar em tais documentos. Assim, o que é apresentado neste tópico corresponde à amostra disponível dentro dos limites desta pesquisa, com base nas fontes analisadas: os relatórios de atividades e as propostas pedagógicas.

Nessa perspectiva, as/os professoras/es-coordenadoras/es, como responsáveis pela produção do Projeto, ao desenvolverem essas atividades e as assumir como atividades de formação de professoras/es-monitoras/es, enquanto docentes de EJA, os estimulariam a se assumirem, também, como produtoras/es de conhecimentos sobre a modalidade. Esse movimento nos direciona a centrar nossas análises nas produções acadêmico-científicas de professoras/es egressas/os dessa experiência formativa.

Essas atividades evidenciam que, mais que uma “prestação de serviços” à comunidade, o Projeto também se constituiu como um *espaçotempo* de diálogo com pesquisas e pesquisadoras/es de EJA. A dinâmica formativa desenvolvida revela que a *pesquisa* está relacionada, simultaneamente, a diferentes aspectos: ao interesse em desenvolver pesquisas, identificado como uma das motivações para a criação e continuidade do Projeto; à proposta do Projeto de contribuir enquanto *campo* para a realização de pesquisas sobre a educação de adultos; e à produção acadêmica/científica resultante de um processo formal e sistemático, que se desenvolve por meio da prática orientada, refletida e teorizada, da *práxis* em EJA.

CAPÍTULO 3 – AS/OS PROFESSORAS/ES-MONITORES/AS EGRESSAS/OS DO PROEF-2: tornar-se pesquisadoras/es da EJA

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58)

A formação de educadoras/es para a EJA figura como uma das questões que vem ganhando destaque nos debates sobre essa modalidade educativa. Autores como Arroyo (2006a), Giovanetti (2006), Porcaro (2011; 2013), Vera Masagão Ribeiro (1999), Soares (2006; 2008) e Claudia Lemos Vóvio (2010) entre outros, reconhecem que para ser educadora/r de jovens, adultos e idosos é preciso ter uma formação específica, que considere as especificidades das/os educandas/os e da própria modalidade. Entretanto, conforme apontado por Soares (2010), tanto na instância das práticas quanto na dos estudos e pesquisas, ainda não existia efetiva demanda para uma formação específica de seu educador.

O parecer nº 11/2000 (Brasil, 2000) destaca que o preparo de um docente voltado para este campo deve incluir, além dos saberes específicos de cada componente curricular, também aqueles relativos à complexidade diferencial desta modalidade educativa, além de apontar que as instituições formadoras de professores/as devem oferecer esta formação. Disto se conclui que as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais de ensino não podem deixar de considerar a EJA em seus projetos pedagógicos e processos formativos (Soares e Daniela Lemos de Carvalho, 2002).

A questão da necessidade da formação específica para se atuar na EJA foi discutida no I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos realizado na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, promovido pelos Fóruns de EJA, que representam diferentes segmentos da sociedade civil, e pelo Ministério da Educação, em 2006, o qual gerou uma produção na forma de livro dos anais, apresentado por Soares (2006). Em seu prefácio, Ricardo Henriques, Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, e Vincent Defourny, representante da Unesco no Brasil, expõem que:

[...] a qualidade da educação ofertada aos jovens e adultos que voltam aos estudos por meio da modalidade de educação de jovens e adultos, seja ensino fundamental ou médio, tem sido bastante discutida. Questiona-se a adequação das metodologias, dos currículos, do material didático, dos tempos e espaços, das formas de avaliação e, sobretudo, da formação inicial e continuada dos professores. São mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, ensino fundamental, nos sistemas municipais e estaduais. Desses, a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem. Apesar da magnitude do desafio, a

educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – habilitações específicas em EJA –, seja na pesquisa – representa uma porcentagem ínfima até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação –, seja na extensão – o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade (Defourny; Henriques *apud* Soares, 2006, p. 8).

Ainda sobre a formação específica para a EJA o relatório síntese do XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA, realizado em Belém, em 2009, aponta que:

A EJA, ainda não é uma prioridade para os cursos de formação de professores, sendo mantida na marginalidade dentro das universidades, o que demonstra a inexistência do reconhecimento dessa modalidade por estas instituições. Propõe-se que seja ofertada uma disciplina de EJA de caráter obrigatório, nos cursos de formação de professores.

Esses documentos evidenciam o chamamento à responsabilidade das universidades no que se refere à formação do/a educador/a de EJA, seja ela inicial ou continuada (Cláudia Duarte, 2011). Todavia, análises realizadas por Di Pierro (2006), Gatti e Barreto (2009), por exemplo, assinalam tanto o lugar secundário da preparação para a docência como o silêncio em relação ao trabalho específico em EJA, ausente na maioria das experiências de formação inicial docente. Conforme apontado por Ventura e Bomfim (2015, p. 218):

Nesse quadro, é necessário reconhecer que, salvo algumas importantes exceções identificadas em propostas curriculares inovadoras e, especialmente, em atividades de extensão universitária, a modalidade não tem se constituído tema prioritário na universidade, nem no que diz respeito à formação, nem no que concerne à produção científica.

Nesse contexto, o Proef-2, assim como os outros projetos do Programa de EJA da UFMG, vêm formando na prática docentes de/para a Educação de Jovens e Adultos ao mesmo tempo em que oportunizam a realização de pesquisas sobre a formação específica para a modalidade e sobre questões específicas da prática pedagógica com estudantes jovens, adultos e idosos. Nessa direção, estudos que discutem sobre a formação de professores (Maria da Graça Mizukami, *et al.*, 2022; Lee Shulman, 2005; Carlos Marcelo e Denise Vaillant, 2009; Ken Zeichner, 2010; Maurice Tradif, 2012, entre outros) têm defendido que as experiências práticas, as quais promovam a articulação entre conhecimentos os científicos e os práticos, como é o caso do Proef-2, aliadas aos saberes científicos e acadêmicos, se constituem em importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente.

Assim, além de um projeto de formação docente, o Proef-2 se configurou como um *espaçotempo* de iniciação, orientada, à docência. Ao possibilitar, ainda durante a formação inicial, que licenciandos vivenciem atividades docentes, o contato que o Proef2 promove entre

licenciandas/os e a sala de aula e seus desafios tende a contribuir para que, após a formatura, os licenciados ingressem na carreira em melhores condições, advindas tanto da prática e da teorização sobre ela, assim como da troca de saberes e de experiências com professores experientes, no caso do Projeto, as/os professoras/es coordenadoras/es. Estas/es, ao se responsabilizarem e envolverem na formação dessas/es professoras/es-monitores/as têm a possibilidade de (re)elaborarem seus saberes teóricos e experienciais no campo de sua prática, o que também contribui, como consequência, para a constituição e o desenvolvimento de sua própria formação e atuação profissional (Tardif, 2012), constituindo-se também para as/os professoras/es-coordenadoras/es, na função de professoras/es-formadoras/es, como *espaçotempo* da sua formação.

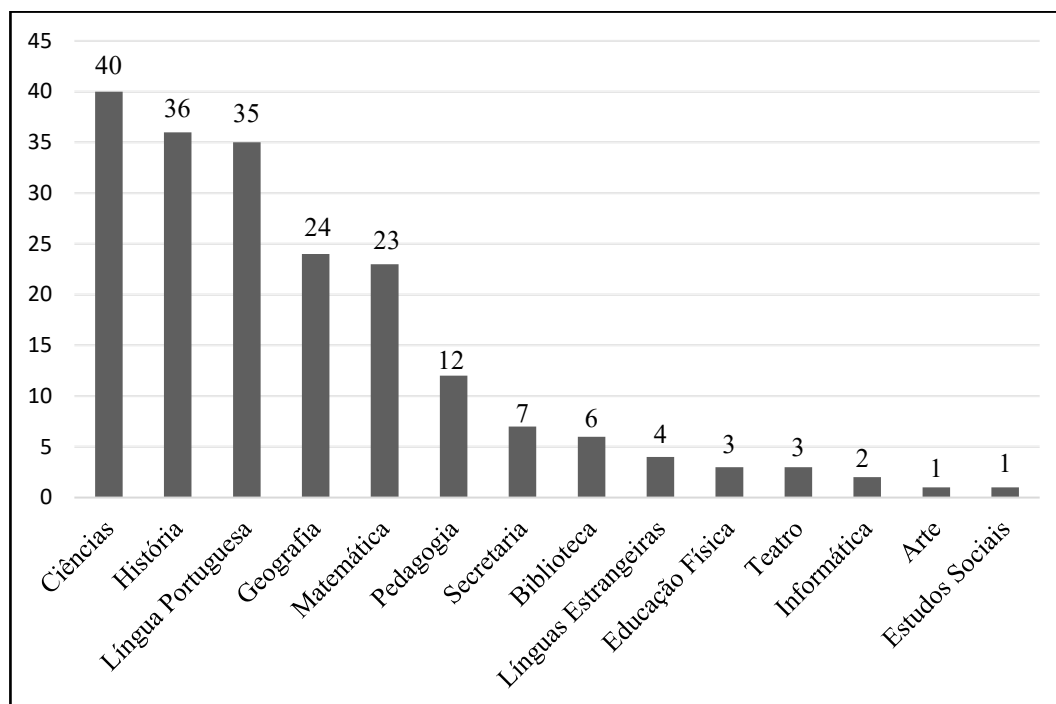
Desse modo, o Projeto propiciou uma vivência formativa de/em EJA na UFMG cuja experiência resultante contribuiu para os percursos acadêmicos e profissionais daquelas/les que a vivenciaram e, por conseguinte, para o campo de pesquisas em EJA. A partir desse pressuposto, neste capítulo, temos como foco a localização e a análise qualitativa das produções acadêmico-científicas das/os professoras/es-monitoras/es do Proef-2, de 1986 a 2016, destacando aquelas/es que continuaram seus percursos formativos desenvolvendo pesquisas (teses e dissertações) no campo da Educação de Jovens e Adultos e as produções acadêmicas por elas/es realizadas.

3.1. As/os professoras/es-monitoras/es do Proef-2, de 1986 a 2016, que seguiram a trajetória acadêmica

Como informado no segundo capítulo, após a organização de informações que possibilitaram organizar uma lista com nomes das/os professoras/es-monitoras/es do Projeto durante o período de 1986 a 2016, chegamos a 544 (quinhentos e quarenta e quatro) nomes de pessoas que atuaram como monitoras/es no Projeto no período em questão. Fizemos consulta à Plataforma Lattes de cada uma para localizar as que, após concluírem a graduação, perfizeram carreira acadêmica. Nessa etapa da pesquisa, localizamos 194 egressas/os, que corresponde a 35,6% do total de monitoras/es da nossa lista inicial. Com o intuito de localizar as produções acadêmico-científicas em EJA dessas/es egressas/os realizamos uma apresentação geral acerca das/os professoras/es-monitoras/es que perfizeram a carreira acadêmica.

Iniciamos a apresentação com a distribuições dessas/es egressas/os em relação às áreas em que elas/es atuaram no Projeto ⁵⁰, como pode ser observado analisando o Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Áreas de atuação no Projeto das/os egressas/os com pós-graduação *stricto sensu*



Fonte: Elaboração própria (2025).

Analisando o gráfico acima, temos: 40 (quarenta) egressas/os eram da área de Ciências; 36 (trinta e seis) da área de História, 35 (trinta e cinco) da área de Língua Portuguesa, 24 (vinte e quatro) da área de Geografia, 23 (vinte e três) da área de Matemática, 12 (doze) da área de Pedagogia, 7 (sete) atuaram na secretaria do Projeto, 6 (seis) atuaram na Biblioteca, 4 (quatro) foram da área de Línguas Estrangeiras - (Inglês e Francês); 3 (três) da área de Educação Física, 3 (três) da área de Teatro, 2 (dois) atuaram no setor de Informática; 1(um) na área de Arte; e 1(um) na área de Estudos Sociais⁵¹.

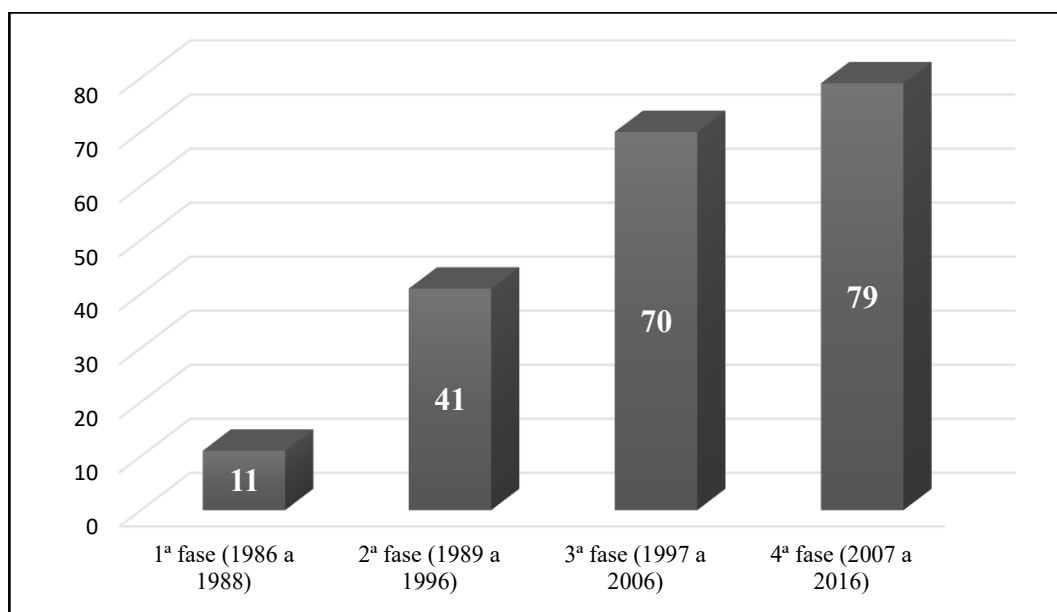
Com relação ao período de atuação, de acordo com os dados apresentados no gráfico 3, abaixo, 11 (onze) dessas/es egressas/os atuaram no Projeto entre os anos de 1986 e 1988, período considerado por Cruz (2020) como a primeira fase do Projeto, intitulada de “O

⁵⁰ Para este gráfico o total foi de 197 respostas, uma vez que um egresso que continuou a trajetória acadêmica foi monitor da secretaria e da informática e uma egressa monitora das áreas de História, de Secretaria e de Biblioteca.

⁵¹ A área denominada Estudos Sociais foi mencionada como parte da grade curricular das turmas de Suplência 1 do Projeto, conforme o Relatório de Atividades de 1988. Essas turmas atendiam às séries iniciais do ensino fundamental e foram desenvolvidas entre 1988 e 1989 por meio de um convênio celebrado entre a Fundação Educac e a UFMG. Para uma discussão mais aprofundada sobre essas turmas, consultar Cruz (2020).

Supletivo: a experiência piloto”, caracterizada, ainda pela autora, como um período de experimentação em que as atividades de formação (de estudantes adultos e a docente) desenvolvidas dentro dos limites e possibilidades da realização de avaliações externas e por realização de pesquisas voltadas para se conhecer o perfil e os interesses que moviam o retorno desses sujeitos, na fase adulta da vida, à escola.

Gráfico 3⁵² – Período de atuação das/os egressas/os no Projeto



Fonte: Elaboração própria (2025).

Por sua vez, 41 (quarenta e um) egressas/os, atuaram entre os anos de 1989 a 1996, 2ª segunda fase do Projeto, intitulada de “A consolidação do Supletivo”, durante a qual, em decorrência da autonomia para certificar os estudantes, desenvolvem-se, no Projeto, atividades voltadas à estruturação de um modelo específico de atendimento e de formação de docentes dessa modalidade de educação de adultos (Cruz, 2020).

Outros 70 (setenta) egressas/os atuaram no Projeto, de 1997 a 2006, durante a fase nomeada de “Um período profícuo”, marcada por alterações nos tempos de aulas para atender melhor os estudantes e a formação docente. Nesta fase é instituída uma semana letiva de quatro noites, sendo a quinta noite da semana, às sextas-feiras, destinadas às atividades de formação dos professores-monitores, as quais correspondiam às atividades do Programa Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (Cruz, 2020). Conforme apontado por Ana Maria Coelho *et al.* (2008), uma semana letiva com menor número de dias de aula é comum em

⁵² Para essa questão, o total foi de 200 respostas, pois 7 (sete) egressas/os atuaram no Projeto em mais de uma fase.

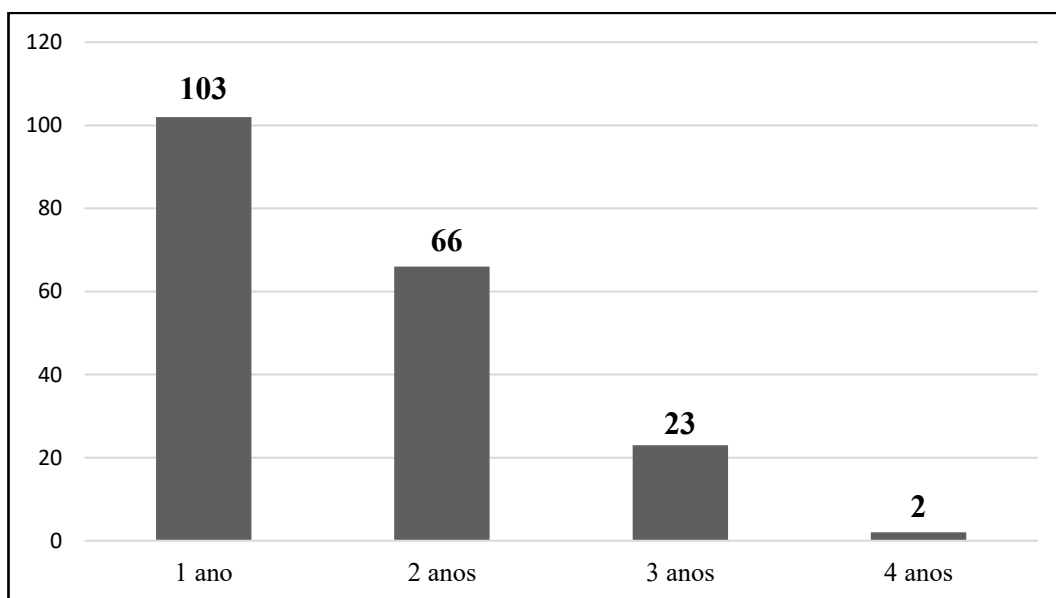
programas de EJA e, possibilita que a equipe de trabalho possa se encontrar com regularidade ao mesmo tempo em que permite que os estudantes tenham uma noite para se dedicar a assuntos particulares.

Durante os anos de 2007 a 2016, 4ª fase do Projeto, nomeada de “Novos tempos: a progressiva consolidação do Projeto no CP”, por Cruz (2020), 79 (setenta e nove) egressas/os seguiram a trajetória acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Esses dados revelam que os períodos mais recentes concentram o maior número de egressas/os que seguiram a trajetória acadêmica, o que era esperado, visto que nos últimos anos tem ocorrido o aumento das vagas em cursos de pós-graduação e a criação de cursos com ênfase em Educação e em ensino.

Em relação à duração da vivência formativa no Projeto, considerando que o período máximo, previsto, de atuação é de dois anos, com exceção para casos especiais⁵³, identificamos que 103 (cento e três) egressas/os (53%) do total, atuou no Projeto durante um ano; 66 (34%) durante 2 anos, 23 (12%) egressas/os atuaram durante 3 anos, e 2 egressas/os (1%) por 4 anos. Esses dados estão representados no Gráfico 4, abaixo.

Gráfico 4 – Tempo de duração da vivência formativa no Projeto



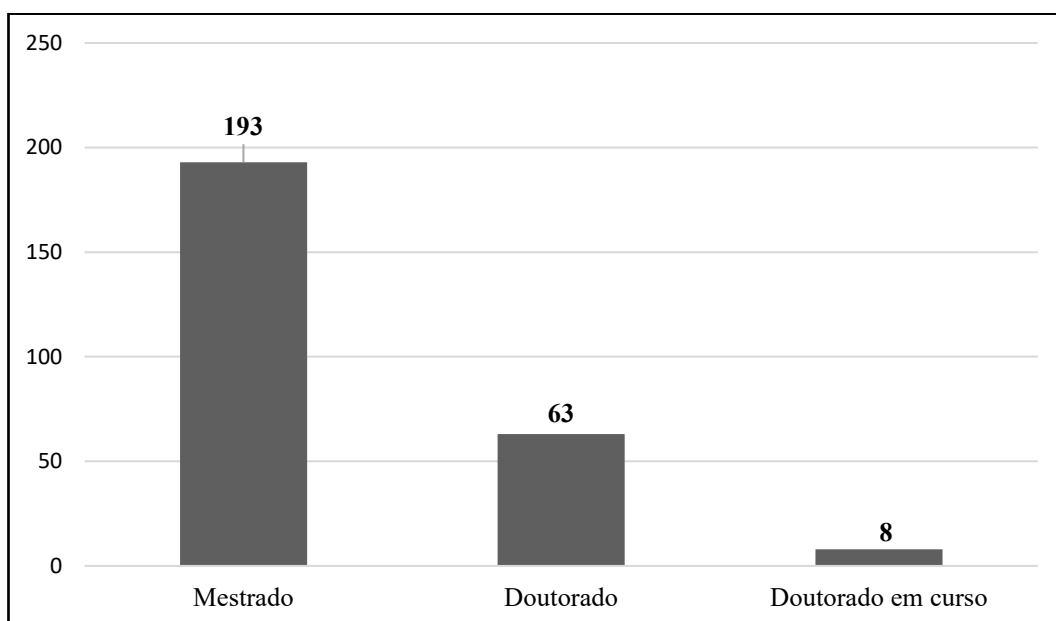
Fonte: Elaboração pessoal (2025).

No que diz respeito aos graus acadêmicos, identificamos 193 egressas/os com titulação de mestrado. É importante destacar também que uma graduada ingressou diretamente no

⁵³ A permanência no Proef-2 como professor-monitor é definida pela coordenação do Projeto. Sendo assim, em casos excepcionais, como ausência de novos candidatos, esse período pode ser estendido por mais de dois anos.

programa de doutorado, sem ter cursado previamente o mestrado. Em relação à titulação de doutorado, encontramos 63 egressas/os que informaram, em seus currículos, terem concluído esse nível e 8 (oito) informaram que o estão cursando. Esses dados estão representados no Gráfico 5, a seguir, e ainda revelam que aproximadamente 35% das/os professoras/es monitoras/es egressos do Proef-2, perfizeram a trajetória acadêmica, como indicado no início deste capítulo.

Gráfico 5 – Formação das/os egressas/os a nível de pós-graduação



Fonte: Elaboração própria (2025).

Como um de nossos objetivos consiste em localizar aqueles que seguiram a trajetória acadêmica no campo da EJA e também analisar suas produções acadêmicas (teses e dissertação) foi necessário categorizar esse material. Para essa categorização, organizamos as teses e dissertações de acordo com a classificação por Áreas do Conhecimento, proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Essa classificação, segundo a Capes (2020):

tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia.

A partir desse entendimento, as áreas são organizadas em quatro níveis e nove grandes áreas que contemplam as quarenta e nove áreas de avaliação, que, por sua vez, incorporam áreas (básicas) do conhecimento, subdivididas em subáreas e especificidades:

1º nível - Grande Área: aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos;

2º nível – Área do Conhecimento (Área Básica): conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas;

3º nível - Subárea: segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados;

4º nível - Especialidade: caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas (Capes, 2020).

As nove grandes Áreas do Conhecimento são: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais e Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Multidisciplinar. A Educação, especificamente, a partir dessa hierarquização, integra Grande Área de Ciências Humanas, e suas as subáreas e especificidades contemplam estudos com temáticas e assuntos diversos.

O Quadro 1 apresenta os dados da categorização das dissertações em Grandes Áreas do Conhecimento e em Áreas de conhecimento e Áreas.

Mestrado

Quadro 1 – Categorização das dissertações de egressas/os do Proef-2 por Áreas de Conhecimento

GRANDES ÁREAS DE CONHECIMENTO	ÁREAS DE CONHECIMENTO	ÁREA	Nº DE DISSERTAÇÕES	Nº TOTAL DE DISSERTAÇÕES DA GRANDE ÁREA
Linguística, Letras e Artes	Linguística e Literatura	Letras/ Estudos da Linguagem/	21	37
		Literatura	12	
		Teoria Literária	1	
	Artes	Artes	2	
		Dança	1	
Ciências Humanas	Educação	Educação	74	107
	História	História	17	
	Geografia	Geografia	13	
	Sociologia	Sociologia	2	
	Filosofia	Filosofia da Ciência	1	

Ciências Biológicas	Biodiversidade	Botânica	4	16
		Ecologia	1	
	Ciências Biológicas 1	Biologia Geral	2	
		Genética	2	
	Ciências Biológicas 2	Bioquímica e Imunologia	3	
	Ciências Biológicas 3	Microbiologia	4	
Multidisciplinar	Ciências Ambientais	Ciências Ambientais	3	13
	Ensino	Educação Matemática	2	
		Ensino de Ciências	3	
	Interdisciplinar	Engenharia	1	
		Saúde e Biológicas	1	
		Sociais e Humanidades	2	
	Materiais	Engenharia/Tecnologia/Gestão	1	
Ciências Sociais e Aplicadas	Administração	Administração pública e de empresas	2	8
	Comunicação e Informação	Ciências da Informação	5	
	Planejamento Urbano e Regional	Planejamento Urbano e Regional	1	
Ciências da Saúde	Educação Física	Educação Física	1	6
		Fisioterapia e Terapia Ocupacional	1	
	Odontologia	Odontologia	1	
	Saúde Coletiva	Saúde Coletiva	3	
Engenharias	Engenharia I	Engenharia Mecânica	1	2
	Engenharia III	Engenharia Sanitária	1	
Ciências Exatas e da Terra	Matemática/Probabilidade Estatística	Matemática	3	3
Ciências Agrárias	Agronomia	Agronomia	2	2

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir dos dados levantados, observa-se que a maioria das dissertações produzidas pelas/os egressas/os do Projeto estão na Grande Área de Ciências Humanas e na Área de Educação, com 74 trabalhos localizados, 38 % do total de dissertações. Dentre estas 25 (33,7 %), tiveram como temática a Educação de Jovens e Adultos. Encontramos também, 3 dissertações (8% das dissertações da área de conhecimento Linguística) cuja temática se inscreve no campo da Educação de Jovens e Adultos, as quais foram desenvolvidas em programas de pós-graduação da área de Linguística, Letras e Artes, especificamente, sobre estudos de Linguística, estudos da Linguagem e Linguística Aplicada.

Com relação à categorização das 63 teses desenvolvidas por egressas/os do Projeto, cuja categorização encontra-se representada no Quadro 2, abaixo, observamos que 32 delas (50,8 %), estão na Grande Área de Ciências Humanas, com destaque para área da Educação com 18 teses – 56, 25 % dos trabalhos dessa grande área e 28, 57 % do total de teses).

Quadro 2 – Categorização das teses de egressa/os do Proef-2 por Área de Conhecimento

GRANDES ÁREAS DE CONHECIMENTO	ÁREAS DE CONHECIMENTO	ÁREA	Nº DE TESES	Nº TOTAL DE DISSERTAÇÕES DA GRANDE ÁREA
Linguística, Letras e Artes	Linguística e Literatura	Letras/Estudos da Linguagem	12 ^a	18
		Literatura / Estudos Literários	5 ^b	
	Artes	Artes	1	
Ciências Biológicas	Biodiversidade	Botânica	1	8
	Ciências Biológicas 1	Biologia Geral	1	
		Morfologia	1	
	Ciências Biológicas 2	Bioquímica e Imunologia	3	
	Ciências Biológicas 3	Microbiologia	2	
Ciências Humanas	Antropologia/Arqueologia	Antropologia	1 ^a	32
	Educação	Educação	18 ^a	
	Geografia	Geografia	5	
	História	História	6	
	Sociologia	Sociologia	2	
Ciências Sociais e Aplicadas	Comunicação e Informação	Ciências da Informação	5	5
Ciências Agrárias	Medicina Veterinária	Medicina Veterinária	1	1

Ciências Exatas e da Terra	Matemática/Probabilidade Estatística	Matemática	1	1
Ciências da Saúde	Medicina II	Neurologia	1	3
	Odontologia	Odontologia	1	
	Saúde Coletiva	Saúde Pública	1 ^b	
Multidisciplinar	Ensino	Ensino de Ciências e Matemática	2	2

^a duas em andamento

^b uma em andamento

Total 194 de egressas/os, desses 63 concluíram o doutorado e 8 estavam em andamento quando da realização desta etapa da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria (2025).

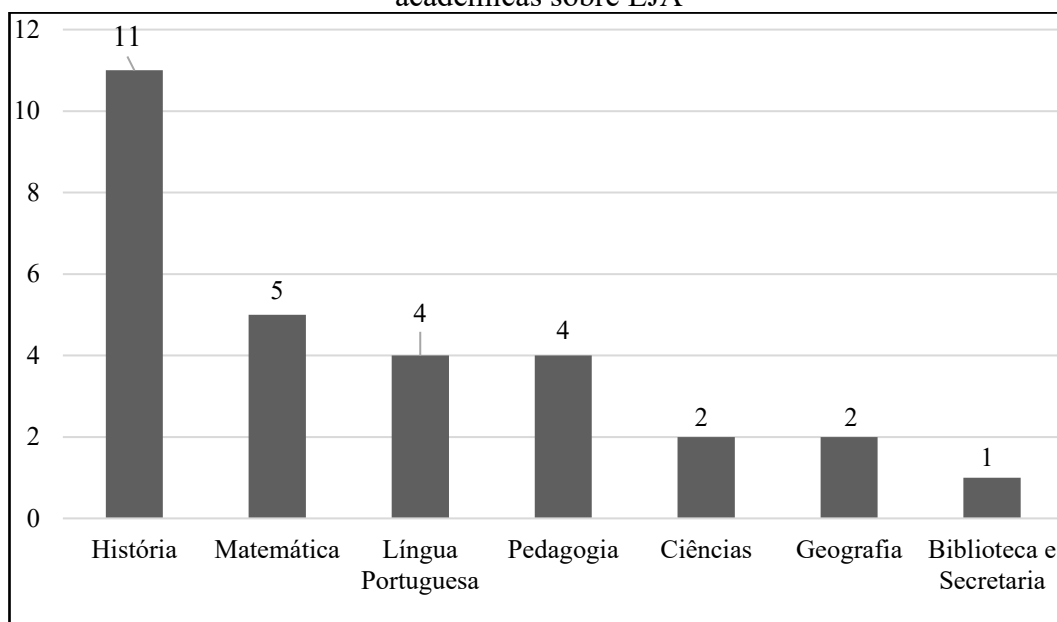
Ainda, a partir dos dados apresentados no Quadro 2, acima, identificamos 5 (27, 8% das teses desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação) abordam temas relacionados à modalidade EJA.

3.1.1 Egressas/os do Proef-2 com produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre a EJA: autoras/es, pesquisadoras/es desse campo

A partir da consulta aos currículos lattes, identificamos 28 (vinte e oito) ex-professores/as-monitores/as que continuaram seus percursos acadêmicos em cursos de pós-graduação e abordaram em suas pesquisas de mestrado e de doutorado questões relacionadas à EJA. Dentre esses, em relação aos títulos, identificamos 28 mestres (25 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) dos quais 5 (cinco) são também doutoras e 2 (dois) estão com o doutorado em andamento.

Com relação às áreas de atuação dessas/es egressas/os no Projeto, informações constantes no Gráfico 6 – abaixo, identificamos: 11 (onze) egressas/os da área de História; 5 (cinco) egressas/os atuaram na área de Matemática; 4 (quatro) na área de Pedagogia; 4 (quatro) na área de Língua Portuguesa; 2 (duas) na área de Geografia; 2 (duas) na área de Ciências; 1 (uma) inglês e 1 (uma) na área da Biblioteca e da Secretaria.

Gráfico 6⁵⁴ – Áreas de formação no Projeto das/os egressas/os com produções acadêmicas sobre EJA

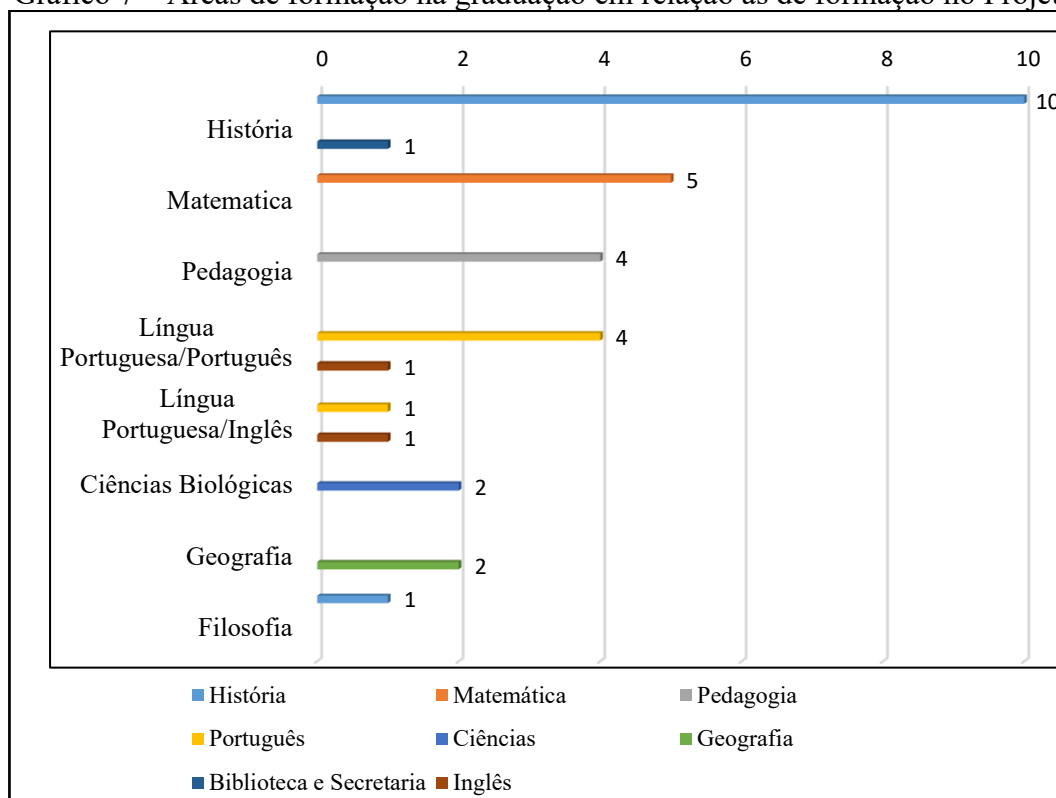


Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação à área de formação inicial, quando da formação no Projeto temos dos 11(onze) egressas/os que foram professoras/es-monitoras/es da área de História 10 (dez) cursavam História e 1 (um) estava na graduação em Filosofia. A egressa com passagem pela área da Biblioteca e da Secretaria estava na graduação em História. As demais áreas de formação no Projeto correspondem também aos cursos de graduação das/os egressas/os, conforme demonstrados pelos dados constantes no Gráfico 7, a seguir.

⁵⁴ Para essa informação temos 30 egressas/os, visto que uma das egressas foi professora-monitora da área de História, durante três anos, e da Biblioteca e da Secretaria, durante um ano. Assim como, outra egressa foi professora-monitora das áreas de Português e de Inglês.

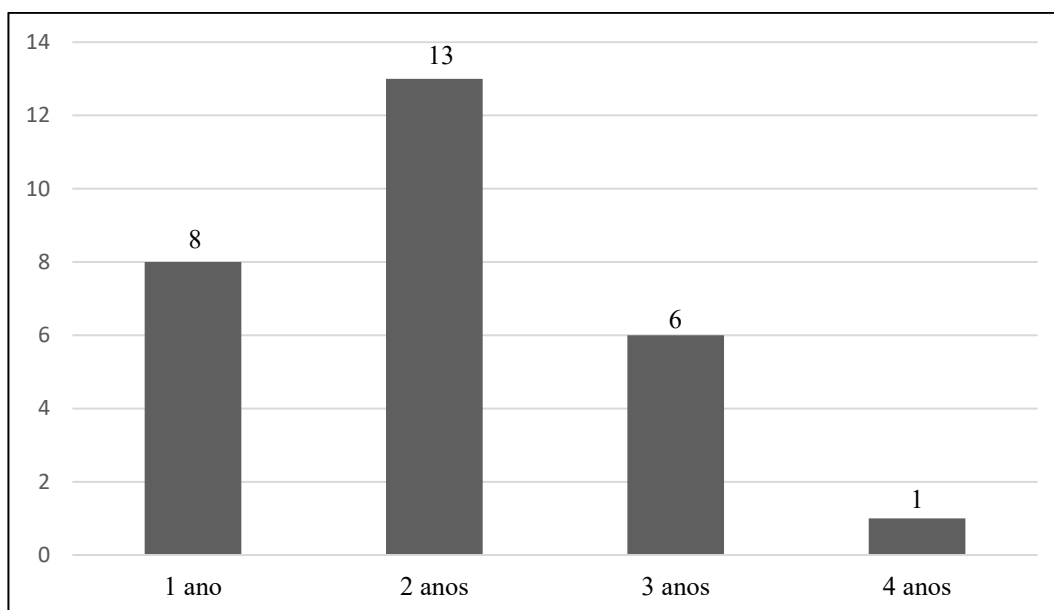
Gráfico 7 – Áreas de formação na graduação em relação às de formação no Projeto



Fonte: Elaboração própria (2025).

O Gráfico 8, abaixo, corresponde ao tempo de formação no Projeto das/os egressas/os que desenvolveram produções acerca da EJA:

Gráfico 8 – Tempo de atuação no Projeto das/os egressas/os que pesquisaram na pós-graduação a EJA

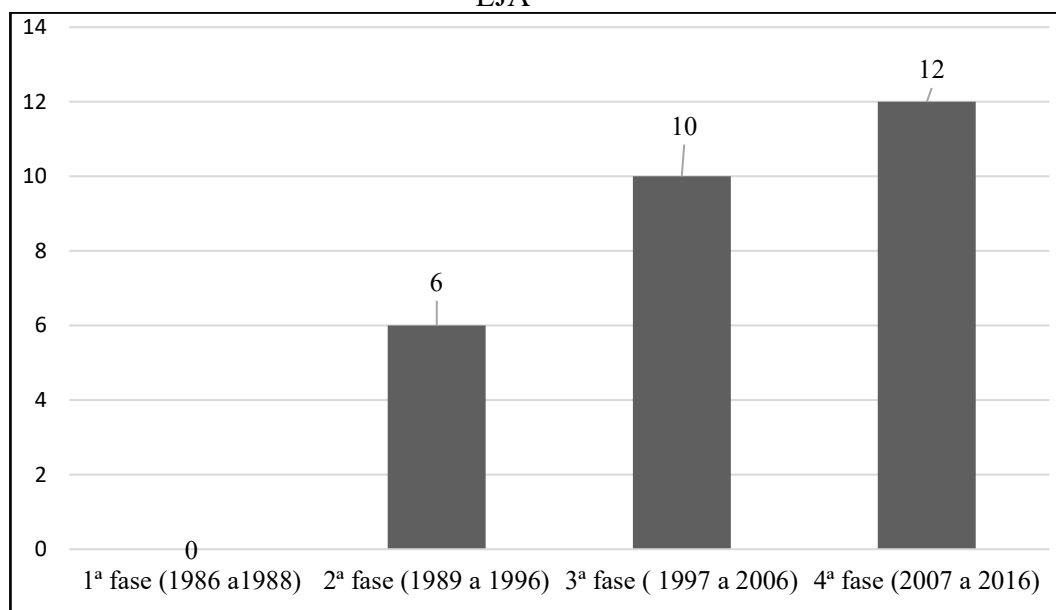


Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir da observação do gráfico 8, podemos inferir que o tempo de envolvimento/formação no Projeto, que o esperado seja de um a dois anos, tenha contribuído tanto para despertar o interesse e a sensibilidade para questões relacionadas à EJA, como também, proporcionado a produção de conhecimentos teóricos/práticos acerca de estudos da modalidade contribuindo para a continuidade de estudos dessas/es egressas/os na pós-graduação.

Já em relação ao período em que se envolveram nas atividades formativas do Projeto, tendo como referências as fases de funcionamento, conforme representado no Gráfico 9, a seguir, identificamos que: 6 (seis) egressas com mestrado sobre a EJA atuaram durante a 2ª fase do Projeto, período entre os anos de 1989 e 1996; outros 10 (dez) egressas/os atuaram de 1997 a 2006, durante a 3ª fase do Projeto; 12 (doze) egressas/os de 2007 a 2016, durante a 4ª fase do Projeto. Assim, para a fase inicial do Projeto, entre os anos de 1986 e 1988, não localizamos egressas/os com dissertações relacionadas à EJA.

Gráfico 9 – Período de formação das/os egressas/os com produções acadêmicas sobre EJA



Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação às/aos egressas/os que continuaram seus percursos de formação no doutorado, identificamos 2 (duas) egressas que atuaram na área de História, 3 (três) egressas atuaram na área de Matemática, 2 (duas) na área da Pedagogia, 1 (uma) na área de Ciências e 1 (uma) Língua Portuguesa. Sendo que destas/es, 2 (duas) teses relacionadas à EJA são de autoria de professoras-monitoras da área de História, 1 (uma) de Língua Portuguesa, 1 (uma) da área

Matemática e 1 (uma) de Pedagogia. Desse modo, as outras teses não versam sobre a Educação de Jovens e Adultos.

3.1.1.1 Ocupações profissionais das/dos egressas/os que seguiram a trajetória acadêmica no campo da EJA

A continuidade da formação após a graduação, a elevação da escolaridade em busca de títulos nos níveis de mestrado e doutorado, pode ser entendida como uma possibilidade de melhoria das condições de trabalho e vida das/os egressas/os. Nesse sentido, os títulos de mestrado e de doutorado, por um lado, contribuem para a melhoria na colocação profissional e consequente aumento nos rendimentos e, por outro lado, possibilitam o acesso a ocupações e colocações profissionais mais valorizadas (simbólica e financeiramente) na carreira docente. No que tange, especificamente, à atuação no campo de trabalho da Educação de Jovens e Adultos, campo marcado por várias possibilidades de atuação, mas, ainda, “com precárias condições de profissionalização e de remuneração” (Haddad; Di Pierro, 1994, p. 15), a continuidade da formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, assim como apontado por Soares (2008) acerca da formação inicial do educador de EJA, figuraria como um diferencial para inserção e atuação profissional dessas/es egressas/os.

Nesse contexto, em relação à atuação profissional das/os egressas/os que deram continuidade ao percurso acadêmico desenvolvendo pesquisas (dissertações e teses) sobre a EJA, encontramos perfis de atuação que constam representados no Quadro 3, na sequência⁵⁵: 9 (nove) atuavam como docentes na educação básica em instituições públicas e 5 (cinco) eram docentes na educação básica em instituições privadas; outros 4 (quatro) eram docentes da carreira do ensino Básico Técnico e Tecnológico em instituições federais de ensino. Ainda em relação à atuação na educação básica, localizamos 1 (um) egresso que atuava como analista educacional da rede municipal de ensino. Esses dados, embora não especifiquem se essas/es egressas/os atuaram na EJA, nos possibilitam afirmar que a maioria das/os egressas/aos pesquisadas/os, 16 (dezesesseis) atuavam como docentes na educação básica e em instituições públicas.

Outro grupo de egressas/os tem atuado como professoras/es em instituições do ensino superior, sendo 3 (três) em instituições públicas federais e 1 (uma) em instituições privadas. Ainda em relação à atuação em IES, identificamos uma egressa que atuava como tutora em

⁵⁵ As informações apresentadas são provenientes do levantamento realizado nos currículos das/os egressas/os que desenvolveram produções acadêmico-científicas (dissertações e/ou teses) sobre a EJA, o qual foi realizado entre janeiro de 2022 e dezembro de 2023.

cursos de Educação, na modalidade a distância. Ocupando carreiras administrativas, como técnica em assuntos educacionais localizamos 2 (duas) egressas e como técnica administrativa em educação, 1 (uma) egressa. Neste grupo, embora tenhamos localizado egressas que não estavam atuando na docência, elas ocupavam funções relacionadas à Educação, para as quais os títulos acadêmicos contribuem, quando não são exigidos, para o exercício e melhor remuneração. Ainda em relação à ocupação profissional em atividades relacionadas à área da Educação, encontramos: 1 (um) egresso atuando como assessor pedagógico e 1 (uma) como gestora pública.

Quadro 3 – Perfil de atuação profissional das/os egressas/os que deram continuidade à carreira acadêmica desenvolvendo pesquisas sobre a EJA

Perfil de atuação profissional	Nº de professoras/es-monitoras/es
Docente da Educação Básica, em instituições públicas	9
Docente da Educação Básica, em instituições privadas	5
Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	4
Docente em Instituição de Ensino Superior Público	3
Técnico em Assuntos Educacionais	2
Gestora pública	1
Docente em Instituição de Ensino Superior Privado	1
Analista Educacional	1
Assessor Pedagógico	1
Assessor parlamentar	1
Educador Popular	1
Técnico Administrativo em Educação	1
Pedagogo hospitalar	1
Tutor na Educação Superior	1
Estudante/cursando doutorado	2
Total	34

Fonte: Elaboração própria (2025).

Identificamos, também, egressas/os com atuação em instituições não escolares, neste grupo 1 (uma) egressa atuava como pedagoga hospitalar e 1 (um) egresso informou atuar como educador popular em uma associação comunitária. Todavia, identificamos ainda, 1 (uma) egressa atuando como assessora parlamentar e 2 (dois) egressos que estavam cursando o doutorado em Educação.

De forma geral, as ocupações das/os egressas/os demonstram: uma grande atuação na área da Educação, em especial no sistema público de ensino; que, a maioria delas/es seguiram a carreira profissional para a qual se prepararam – a docência; e que conquistaram estabilidade na profissão decorrente da aprovação em concursos públicos.

No próximo capítulo, damos sequência à caracterização das produções acadêmicas dessas/es egressas/os do Projeto cujas temáticas se relacionam com a EJA, abordando outros aspectos para além da autoria dessas pesquisas.

CAPÍTULO 4 – O DESVELAR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS EM EJA DE PROFESSORAS/ES-MONITORAS/ES DO PROEF-2

Tudo que se classifica depende do alcance do olhar de quem classifica. Podemos pensar através de ver a “olho nu”, com um microscópio, um binóculo ou um poderoso telescópio (Carlos Rodrigues Brandão, 2007, p. 40)

No intuito de investigar *quais* seriam as contribuições do Projeto para o campo teórico-prático da EJA, efetuamos o levantamento das produções acadêmico-científicas das/os professoras/es-monitoras/os egressas/os do Projeto relacionadas à essa modalidade educativa. Nesse processo, como mencionado anteriormente localizamos 28 (vinte e oito) dissertações e 5 (cinco) teses defendidas e 2 (duas) teses em andamento⁵⁶. Optamos por analisar as 33 (trinta e três) produções concluídas, partindo de uma caracterização geral das pesquisas, a partir da leitura de seus títulos, palavras-chave, resumos, cuja finalidade é apresentar em linhas gerais essas pesquisas.

Nesse processo, em diálogo com o enunciado por Carlos Rodrigues Brandão (2007), no trecho escolhido como epígrafe deste capítulo, temos a ciência de que “Tudo que se classifica depende do alcance do olhar de quem classifica”. Isso implica que, a escolha do que observar, como categorizar e o que priorizar em nossa análise foi influenciado pelo “olhar” que adotamos na pesquisa. Desse modo, destacamos, a priori, que a caracterização que apresentamos foi influenciada pela nossa perspectiva analítica, a qual tem como base a pergunta que objetivamos responder e dialoga com as referências que fomos construindo em diálogo com as teorias, entendidas como “lentes”, as ferramentas mobilizadas para “ver” nosso *corpus*.

Ainda, como discutido por Roque Moraes (1999), o trabalho interpretativo que permeia o processo de análise permite a geração de múltiplos significados, evidenciando a complexidade e a pluralidade de leituras possíveis para uma mesma informação e conjunto de dados. Desse modo, a categorização aqui apresentada não se mostra exclusiva, posto que as produções analisadas podem abarcar outras possibilidades de classificação, tendo em vista que os elementos que as diferenciam são, muitas vezes, sutis e difíceis de delimitar de maneira rígida e que esse processo depende dos modos de ver que adotamos.

⁵⁶ Centramos nossa análise nas produções acadêmicas de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2, de 1986 a 2016, concluídas até dezembro de 2023, quando finalizamos o levantamento.

4.1. As produções acadêmico-científicas em EJA de professores/as-monitores/as que atuaram no Proef-2 de 1986 a 2016

Ao consultarmos os currículos lattes das/os egressas/os que atuaram no Projeto no período de 1986 a 2016, localizamos a indicação da produção de 28 (vinte e oito) dissertações e 5 (cinco) teses e a indicação de 2 (duas) teses em andamento⁵⁷, de posse dos títulos procuramos os trabalhos nos repositórios das universidades indicadas como de defesa do trabalho e no catálogo de dissertações e teses da Capes. A partir desse levantamento, acrescentamos ao *corpus* de nossa investigação as produções acadêmico-científicas localizadas e para caracterizá-las organizamos o Quadro 4 que apresentamos na sequência:

⁵⁷ Uma das teses em andamento se refere a esta pesquisa de doutorado e a outra se refere à do professor-monitor Vinícius Figueiredo, em desenvolvimento no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Essas pesquisas, como encontravam-se em fase de desenvolvimento, não integram o *corpus* de análise desta tese.

Quadro 4 – Sistematização das produções acadêmico-científicas sobre EJA de professoras/es-monitoras/es do Proef-2 (1986-2016)

ANO	AUTOR/A	ABREVIATUR A*	TÍTULO	CATEGORIA	ORIENTADOR
1999	Glaucia Maria Santos Jorge	JORGE	A sala de aula na Educação de Jovens e Adultos: processos interativos	Dissertação	Magda Becker Soa
2001	Denise Alves de Araújo	ARAÚJO	O Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos: O material didático de Matemática e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem	Dissertação	Maria Manuela Martins Soares Dav Maria da Conceição Ferreira Reis Fonse (coorientadora)
	Geovania Lucia dos Santos	SANTOS	Educação ainda que tardia: A exclusão da escola e a reinserção através de um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares	Dissertação	Leôncio José Gom Soares
2002	Cleusa Abreu Cardoso	CARDOSO	Atividade Matemática e práticas de leitura em sala de aula: possibilidades na educação escolar de jovens e adultos	Dissertação	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonse
2007	Isamara Grazielle Martins Coura	COURA	A terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações	Dissertação	Leôncio José Gom Soares Carmem Lúcia Eite (coorientadora)
	Adriana Cristina Souza	LEITE	Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências	Dissertação	Danusa Munford
	Priscila Coelho Lima	LIMA	Constituição de Práticas de Numeramento em Eventos de Tratamento da Informação na Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonse
	Priscila Weitzel Novaes	NOVAES	Mudanças curriculares no ensino de História: permanências e rupturas um estudo de práticas curriculares de um curso de Jovens e Adultos em um projeto específico	Dissertação	Maria Inês Salgado Sousa
2008	Emmeline Salume Mati	MATI	Trajetórias de educadores construídas na educação de jovens e adultos: experiências e significados	Dissertação	Leôncio José Gom Soares
2009	Paula Resende Adelino	ADELINO	Práticas de Numeramento nos livros didáticos de Matemática voltados para a Educação de Jovens e Adulto	Dissertação	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonse
	Luiz Felipe Lopes Cunha	CUNHA	Uma Interpretação Filosófico-Antropológica das Experiências Escolares de Jovens e Adultos da EJA	Dissertação	Carmem Lúcia Eite

	Glaucia Maria Santos Jorge	JORGE	Letramento escolar e não escolar na educação de adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica	Tese	Maria Lúcia Castanheira
2011	Dafne Barbosa Cortez	CORTEZ	Contextos individuais para o Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	Heitor Garcia de Carvalho
	Viviane Gonçalves Curto	CURTO	O acesso a práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	Denise Bértoli Bra
	Juliana Gomes de Oliveira	OLIVEIRA, J.	O Programa nacional do livro didático para a alfabetização de pessoas jovens e adultas: os professores e suas escolhas	Dissertação	Francisca Izabel Pereira Maciel
	Paula Cristina Silva de Oliveira	OLIVEIRA, P.	Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos	Dissertação	Carmem Lúcia Eite
2012	Érica Paula Frade	FRADE	A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de História na EJA	Dissertação	Carmem Lúcia Eite
	Cibelle Lana Forneas Lima	LIMA	Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino da matemática	Dissertação	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonse
2013	Ledo Letro Ribeiro	RIBEIRO, L.	Formação inicial do professor de Educação de Jovens e Adultos: projeto para o futuro	Dissertação	Olinda Evangelist
	Natalia Almeida Ribeiro	RIBEIRO, N.	O que é ler na disciplina Ciências da Natureza?: um olhar sobre práticas de leitura promovidas na sala de aula de um professor em início de carreira	Dissertação	Danusa Munford
2017	Suellen Guimarães Alves	ALVES	O sujeito educando da EJA e a cidade: um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola	Dissertação	Leôncio José Gom Soares
	Denise Alves de Araújo	ARAÚJO	Vivência e Instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA	Tese	Maria de Fátima Cardoso Gomes
	Márcio Fernando da Silva	SILVA	Formação docente para a EJA: As contribuições e os limites da experiência docente no PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos	Dissertação	Santuza Amorim da Silva
2019	Vinicius Figueiredo Costa	COSTA	O lugar da filosofia na formação e no reconhecimento do direito, da cidadania e da autonomia dos sujeitos da EJA	Dissertação	Débora Mariz Analise de Jesus Si (coorientadora)
	Geovania Lúcia dos Santos	SANTOS	Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA	Tese	Leôncio José Gom Soares

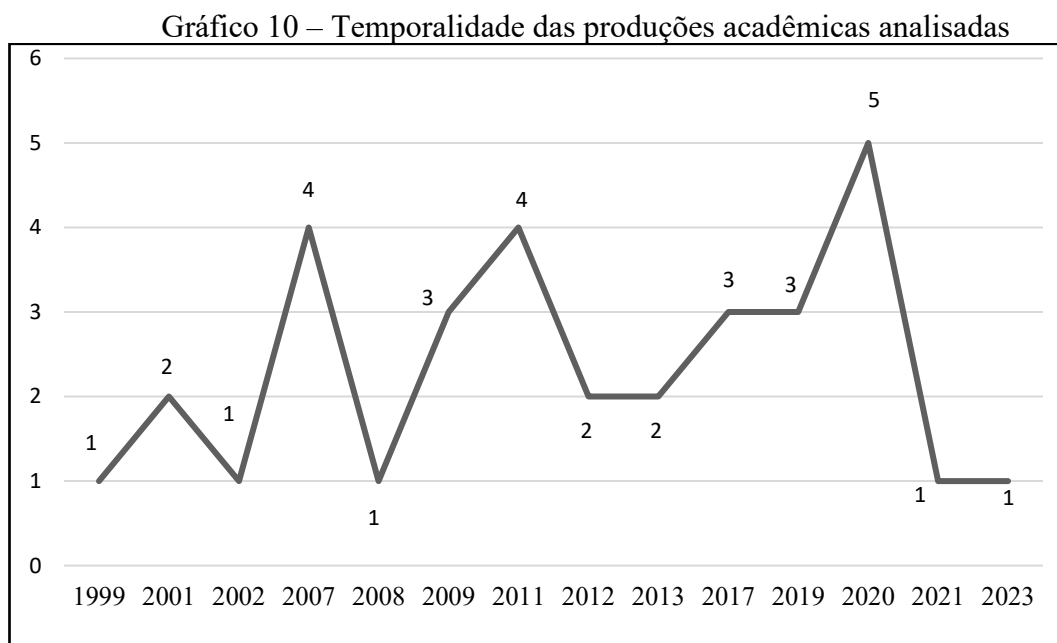
	Ires Figueiredo de Souza	SOUZA	Variação Linguística: O Enfoque dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães
2020	Miriam Gomes Alves	ALVES	Sociabilidade, relações de poder e masculinidades negras na Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	Rodrigo Ednilson Jesus
	Nilma Coelho	COELHO	O Sofisma Ideologia de Gênero e o Plano Municipal de Educação: Implicações da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte	Dissertação	Análise de Jesus da Silva Cláudio Eduarda Resende Alves (coorientador)
	Meiriele Cruz	CRUZ	Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais:(re) construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento - (1986-2016)	Dissertação	Leôncio José Gomes Soares
	Laura Portugal da Silva Nascimento	NASCIMENTO	Experiências e Perspectivas de pessoas com Deficiência Física por Lesão Medular na Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
	Juliane Gomes de Oliveira	OLIVEIRA	O Programa de Escrita Inventada na alfabetização de jovens e adultos	Tese	Francisca Izabela Pereira Maciel
2021	Isamara Grazielle Martins COURA	COURA	Entre acordes, cenas e amorosidade: a educação humanizadora em um Centro de Referência da Pessoa Idosa para a promoção do envelhecimento com qualidade de vida	Tese	Leôncio José Gomes Soares
2023	Fernanda Campo de Sena	SENA	Possibilidades para um material didático de filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Dissertação	Débora Mariz

* Forma como a produção foi identificada ao longo da tese.

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica; FAE – Faculdade de Educação. FALE – Faculdade de Letras. UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais; PUC - Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Promestre – Mestrado Profissional Educação e Docência.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação à temporalidade dessas pesquisas observamos conforme dados apresentados no Gráfico 10 abaixo, que a primeira produção foi defendida em 1999 e a última em 2023. Ademais, verificamos um destaque para o ano de 2020, durante o qual foram defendidas 5 (cinco) das produções analisadas.



Fonte: elaboração própria (2025).

No conjunto das pesquisas, apresentado no Gráfico 10 verificamos, ainda que, das 33 (trinta e três) produções acadêmicas, 28 (vinte e oito) são dissertações e 5 (cinco) são teses. Desse quantitativo, 32 (trinta e duas) foram desenvolvidas em instituições de ensino superior públicas – 3 (três) federais e 2 (duas) estaduais – e 1 (uma) foi desenvolvida em instituição privada, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas. Dentre as instituições públicas, identificamos que 28 (vinte e oito) foram desenvolvidas na Universidade Federal de Minas Gerais, destas 27 (vinte e sete) nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em educação, da Faculdade de Educação FaE/ UFMG⁵⁸ e 1 (uma) no Programa de Pós-graduação em Linguística, da Faculdade de Letras – da UFMG. Era esperado que a maioria das dissertações tivesse sido desenvolvidas na UFMG e na Faculdade de Educação, visto que essa

⁵⁸ A Faculdade de Educação – FaE – da UFMG oferta dois programas de pós-graduação *stricto sensu*, o primeiro deles é o *Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social*, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG), reconhecido como um programa de excelência pela Capes, nota 7, da que oferece os cursos de Mestrado Acadêmico, Doutorado e Doutorado Latino-americano. O outro, o Promestre – Mestrado Profissional Educação e Docência, oferece o curso de Mestrado Profissional em Educação. Ele também é reconhecido como um programa de excelência pela Capes, com nota 5, que corresponde à maior nota avaliativa para cursos de pós-graduação profissional. Para outras informações acerca dos programas consultar: < <https://www.fae.ufmg.br/cursos-pos-graduacao/>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2025.

foi a instituição em que as/os egressas/os se graduaram e pelo fato de, conforme apontado pelas pesquisas de Soares (2008; 2016) esta instituição ter a EJA como temas de investigação na pós-graduação desde 1986, fator que contribui para a acolhida de pesquisas com essa temática nesses programas.

Ainda sobre as instituições de ensino superior públicas federais, conforme dados apresentados no Quadro 4 identificamos dissertações desenvolvidas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG –, com 1 (uma) dissertação e na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, também com 1 (uma) dissertação. Ainda em relação ao tipo de instituições, identificamos dissertações desenvolvidas em instituições de ensino superior estaduais, a Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG – campus Belo Horizonte, com 1 (uma) dissertação e a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, com 1 (uma) dissertação. Em continuidade, em relação às áreas dos programas de pós-graduação, das 33 (trinta e três) produções, 30 (trinta) foram em programas da área de Educação e 3 (três) em programas de Linguística.

Além das características apresentadas acima, as informações que constam no Quadro 4 nos possibilitam identificar as/os orientadoras/es dessas pesquisas, e, assim, destacar, em alguns casos, a proximidade e relação existente entre essas/es professoras/es-orientadoras/es e o Proef-2, o que acontece em relação àquelas que foram desenvolvidas na FaE/UFMG. Nesse sentido, das 27 (vinte e sete) produções desenvolvidas nos programas de pós-graduação da FaE/UFMG, encontramos trabalhos orientados por 14 (quatorze) orientadores diferentes⁵⁹, dentre estes os professores Leôncio Soares, orientou 7 (sete)⁶⁰ produções, sendo 5 (cinco) dissertações e 2 (duas) teses; a professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca orientou 4 (quatro) e coorientou 1 (uma)⁶¹; a professora Carmem Lúcia Eiterer orientou 3 (três) e coorientou 1 (uma)⁶², as professoras Francisca Izabel Pereira Maciel, Danusa Munford e Débora Mariz orientaram 2 (duas) e as/os demais orientaram 1 (uma) pesquisa cada um/a. O destaque dado a

⁵⁹ As/os professoras/es orientadoras/es foram: Analise de Jesus da Silva (Promestre/FaE/UFMG), Carmem Lúcia Eiterer (PPGE/FaE/UFMG), Danusa Munford (PPGE/FaE/UFMG), Débora Mariz (Promestre/FaE/UFMG), Francisca Izabel Pereira Maciel (PPGE/FaE/UFMG), Leôncio José Gomes Soares (PPGE/FaE/UFMG), Magda Becker Soares (PPGE/FaE/UFMG), Maria Inês Salgado de Sousa (PPGE/FaE/UFMG), Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (PPGE/FaE/UFMG), Maria de Fátima Cardoso Gomes (PPGE/FaE/UFMG), Maria Lúcia Castanheira (PPGE/FaE/UFMG), Maria Manuela Martins Soares David (PPGE/FaE/UFMG), Rodrigo Ednilson de Jesus (PPGE/FaE/UFMG) e Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves (PPGE/FaE/UFMG).

⁶⁰ As produções orientadas pelo professor Leôncio Soares: Santos (2001; 2019), Coura (2007; 2021), Mati (2008), Alves (2017) e Cruz (2020).

⁶¹ A professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca orientou as dissertações de: Cardoso (2002), Lima (2007), Adelino (2009), Lima (2012), e coorientou a dissertação de Araújo (2001).

⁶² A professora Carmem Lúcia Eiterer orientou as dissertações de: Cunha (2009), Oliveira, P. (2011), Frade (2012), e coorientou a dissertação de Coura (2007).

essas professoras e a esse professor, as quais são reconhecidas/o como referências de pesquisadoras/or no campo da EJA, além disso, em suas trajetórias dentro da universidade Federal de Minas Gerais, destaca-se também o envolvimento com os projetos de extensão em EJA, que compõem o Programa de EJA da UFMG. O professor Leôncio Soares, integrou o grupo de professoras/es que em 1986 criou o Projeto, e foi coordenador geral em 1995 e atuou como consultor desde então. Por sua vez, a professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, além de coordenadora geral, de 2002 a 2004, coordenadora da área de Matemática, de 1995 a 1999 e de 2002 a 2003, participou da equipe que elaborou o Proef-1 e participou de sua coordenação de 1995 a 1998, e coordenou o Programa de EJA da UFMG de 2005 a 2022, desenvolveu sua tese de doutorado no Proef-2. Já a professora Carmem Lúcia Eiterer, de 2006 a 2008, foi coordenadora da área de História do Projeto.

As professoras Danusa Munford e Analise de Jesus da Silva⁶³, também foram coordenadoras do Proef-2. A professora Danusa Munford coordenou a área de Ciências do Projeto de 2010 a 2011 e a professora Analise de Jesus da Silva de 2008 a 2011, coordenou a área de História. Outra professora, da faculdade de Educação, que aparece como orientadora e que tem proximidade com os projetos de extensão em EJA é a professora Francisca Izabel Pereira Maciel⁶⁴, de 2006 a 2024 coordenou o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento – Proef-1. A professora a Débora Mariz, que orientou 2 (duas) produções⁶⁵, ambas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), na Linha de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. A referida professora integra o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação – Neja/FaE/UFMG, e assim como os/as orientadores/as das outras produções não possui vínculos diretos com o Proef-2.

A proximidade com as atividades de professores/as da pós-graduação, professores/as da Faculdade de Educação, com as atividades dos projetos de extensão, em específico o Proef-2, pode ter contribuído para que as/os professoras/es-monitoras/es do Projeto visualizassem a possibilidade de continuar seus percursos formativos, a nível de mestrado e de doutorado, contribuindo para que essas pesquisas fossem desenvolvidas, e por meio delas, se produzissem conhecimentos acerca da EJA.

⁶³ A professora Danusa Munford orientou a dissertação de Leite (2007) e a de Ribeiro, N. (2013) e a professora Analise de Jesus da Silva a dissertação de Coelho (2020) e coorientou a dissertação de Costa (2019).

⁶⁴ A professora Francisca Izabel Pereira Maciel orientou as pesquisas de dissertação de Oliveira, J. (2011; 2020).

⁶⁵ A professora Débora Mariz orientou as dissertações de Costa (2019) e de Sena (2023).

Além disso, na vivência formativa do Projeto, as/os professoras/es-monitores/as se inseriram no *coletivo de pensamento* em EJA da universidade. Como sugere Fleck (1986), esse movimento pode ter favorecido o aprendizado de um conjunto de conhecimentos, normas e práticas que orientam a formação do coletivo sobre a EJA. A circulação desses saberes entre os membros provavelmente contribuiu para a aquisição dos conhecimentos necessários à continuidade da trajetória acadêmica desses sujeitos.

Ainda sobre as/os orientadoras/os das dissertações, observamos que essa distribuição, embora não seja equânime, contribui para reforçar o entendimento de Cruz (2020) de que a Educação de Jovens e Adultos na UFMG vem sendo desenvolvida por um grupo de professoras/es, cuja composição e quantidade variaram ao longo do tempo, embora se tenham mantido alguns nomes, como os das/os professoras/es citados acima, desde a introdução da temática nesta universidade, em 1986. Essa característica contribui para a longevidade dessas ações de extensão e para o acolhimento de pesquisas sobre essa temática na pós-graduação. Para além disso, indicam que vem se constituindo um *coletivo de pensamento* em EJA, o qual, segundo Fleck (1986), é formado por grupos de indivíduos que compartilham de um conjunto de conhecimentos, normas e práticas que orientam o modo como elas/es pensam determinado tema, nessa universidade influenciando a produção científica sobre a temática. De forma direta, essa influência foi observada nesse processo de formação de novas/os pesquisadoras/es por meio do processo de orientação dessas pesquisas.

Desse modo, esse *coletivo de pensamento*, ainda segundo a epistemologia de Fleck (1986), seria determinante para o *ver formativo*, neste caso em EJA, dessas/es professoras/es-monitores/es, o qual seria constitutivo de *estilos de pensamentos* próprios.

Sendo assim, a análise das produções acadêmico-científicas de nosso *corpus* contribuiu para identificar elementos característicos desse *estilo de pensamento*, em outras palavras, indicam, por um lado *que* e *quais* aspectos relativos à EJA, têm interrogado esses sujeitos e, por outro, *como* tais integrações foram desenvolvidas.

Nessa perspectiva, procedemos à identificação dos objetos em torno dos quais as produções foram desenvolvidas, conforme detalhado no Quadro 5.

Quadro 5 – Identificação dos objetos pesquisados e situados nas produções

OBJETOS PESQUISADOS	PRODUÇÕES
Interações verbais em sala de aula da EJA	A sala de aula na Educação de Jovens e Adultos: processos interativos (Jorge, 1999)
O currículo de Matemática em materiais didáticos do ensino médio em EJA	O Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos: O material didático de Matemática e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem (Araújo, 2001)

Impactos que a vivência da exclusão precoce da escola e de uma experiência de escolarização tardia geram na vida de adultos das camadas populares da EJA	Educação ainda que tardia: A exclusão da escola e a reinserção através de um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares (Santos, 2001)
Práticas de leitura em aulas de matemática da EJA	Atividade Matemática e práticas de leitura em sala de aula: possibilidades na educação escolar de jovens e adultos (Cardoso, 2002)
Motivos que levam pessoas da Terceira Idade, alfabetizadas, a voltar a estudar na EJA	A terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações (Coura, 2007)
Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências na EJA	Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências (Leite, 2007)
Práticas de Numeramento na EJA	Constituição de Práticas de Numeramento em Eventos de Tratamento da Informação na Educação de Jovens e Adultos (Lima, 2007)
Currículo de História na EJA	Mudanças curriculares no ensino de História: permanências e rupturas um estudo de práticas curriculares de um curso de Jovens e Adultos em um projeto específico (Novaes, 2007)
Trajetória de educadores de história na EJA	Trajetórias de educadores construídas na educação de jovens e adultos: experiências e significados (Mati, 2008)
Práticas de Numeramento na EJA	Práticas de Numeramento nos livros didáticos de Matemática voltados para a Educação de Jovens e Adultos (Adelino, 2009)
Interpretação de experiências de escolarização de estudantes da EJA	Uma Interpretação Filosófico-Antropológica das Experiências Escolares de Jovens e Adultos da EJA (Cunha, 2009)
Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências na EJA	Contextos individuais para o Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos (Cortez, 2011)
Acesso a práticas de Letramento digital na EJA	O acesso a práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos (Curto, 2011)
O programa Nacional de livro didático para alfabetização de pessoas jovens e adultas da EJA	O Programa nacional do livro didático para a alfabetização de pessoas jovens e adultas: os professores e suas escolhas (Oliveira, J., 2011)
Permanência nos estudos de alunos alfabetizando na EJA	Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos (Oliveira, P., 2011)
Construção da prática pedagógica de professores de História da EJA	A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de História na EJA (Frade, 2012)
Relação dos estudantes da EJA com materiais didáticos ensino da matemática na EJA	Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino da matemática (Lima, 2012)
Política Nacional de formação inicial de professores de Educação de Jovens e Adultos	Formação inicial do professor de Educação de Jovens e Adultos: projeto para o futuro (Ribeiro, L., 2013)
Práticas de leitura providas na sala de aula de EJA de um professor de ciências da Natureza	O que é ler na disciplina Ciências da Natureza?: um olhar sobre práticas de leitura promovidas na sala de aula de um professor em início de carreira (Ribeiro, N., 2013)
Relação do sujeito educando da EJA com a cidade	O sujeito educando da EJA e a cidade: um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola (Alves, 2017)
Formação docente para a EJA promovida pela Proef-2	Formação docente para a EJA: As contribuições e os limites da experiência docente no PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos (Silva, 2017)
A filosofia na formação e no reconhecimento do direito, da cidadania e da autonomia de sujeitos da EJA	O lugar da filosofia na formação e no reconhecimento do direito, da cidadania e da autonomia dos sujeitos da EJA (Costa, 2019)

O enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos acerca da Variação Linguística	Variação Linguística: O Enfoque dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (Souza, 2019)
Sociabilidade, relações de poder e masculinidades negras na Educação de Jovens e Adultos	Sociabilidade, relações de poder e masculinidades negras na Educação de Jovens e Adultos (Alves, 2020)
As implicações do sofisma Ideologia de Gênero e o plano Municipal de educação de Belo Horizonte para a EJA	O Sofisma Ideologia de Gênero e o Plano Municipal de Educação: Implicações da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte (Coelho, 2020)
A história de funcionamento do Proef-2 durante os anos de 1986 a 2016	Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais:(re) construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento - (1986-2016) (Cruz, 2020)
Experiências e Perspectivas de pessoas com Deficiência Física por Lesão Medular na Educação de Jovens e Adultos	Experiências e Perspectivas de pessoas com Deficiência Física por Lesão Medular na Educação de Jovens e Adultos (Nascimento, 2020)
Material didático de filosofia na/para a EJA	Possibilidades para um material didático de filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Sena, 2023)
Letramento escolar e não escolar na EJA	Letramento escolar e não escolar na educação de adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica (Jorge, 2009)
Apropriação de conceitos matemáticos na EJA	Vivência e Instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA (Araújo, 2017)
Sentidos da formação e significados do diploma de educação superior entre adultos com antecedente escolar na EJA	Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA (Santos, 2019)
O processo de aprendizagem inicial da aquisição da escrita em adultos da EJA	O Programa de Escrita Inventada na alfabetização de jovens e adultos (Oliveira, 2020)
Práticas educativas não escolares para idosos da EJA	Entre acordes, cenas e amorosidade: a educação humanizadora em um Centro de Referência da Pessoa Idosa para a promoção do envelhecimento com qualidade de vida (Coura, 2021)

Fonte: Elaboração própria (2025).

Uma primeira análise, a partir da observação do quadro anterior, revela a diversidade de objetos de pesquisa, o que contribui para a compreensão da complexidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como campo científico. Essa diversidade é refletida na mobilização de “diversos quadros teóricos de análise” (Guimarães e Quissini, 2020, p. 4), resultado da natureza multifacetada dos objetos de investigação, que demandam o diálogo entre diversas disciplinas.

Ao aprofundarmos essa análise, a partir desses objetos, classificamos essas produções em categorias maiores, as quais correspondem a temáticas próprias do campo da EJA, conforme síntese apresentada pelo Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Temáticas das produções de acordo com os objetos das pesquisas*

TEMÁTICAS	OBJETOS E PRODUÇÕES
Sujeito educanda/o da EJA	Motivações que levam pessoas da Terceira Idade, alfabetizadas, a voltar a estudar (Coura, 2007)
	Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências (Leite, 2007)
	Interpretação de experiências de escolarização de estudantes da EJA (Cunha, 2009)
	Impactos que a vivência da exclusão precoce da escola e de uma experiência de escolarização tardia geram na vida de adultos das camadas populares (Santos, 2001)
	A permanência nos estudos de alunos alfabetizando na EJA (Oliveira, P., 2011)
	Contextos individuais para o Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos (Cortez, 2011)
	Relação do sujeito educando da EJA com a cidade (Alves, 2017)
	Apropriação de conceitos matemáticos na EJA (Araújo, 2017)
	Sentidos da formação e significados do diploma de educação superior entre adultos com antecedente escolar na EJA (Santos, 2019)
	Sociabilidade, relações de poder e masculinidades negras na Educação de Jovens e Adultos (Alves, 2020)
	Experiências e Perspectivas de pessoas com Deficiência Física por Lesão Medular na Educação de Jovens e Adultos (Nascimento, 2020)
Recursos Didáticos	Material didático de filosofia na/para a EJA (Sena, 2023)
Proposta Curricular	Interações verbais em sala de aula (Jorge, 1999)
	O currículo de Matemática em materiais didáticos do ensino médio em EJA (Araújo, 2001)
	Práticas de leitura em aulas de matemática (Cardoso, 2002)
	Práticas de Numeramento (Lima, 2007)
	Currículo de História na EJA (Novaes, 2007)
	Letramento escolar e não escolar na EJA (Jorge, 2009)
	Práticas de Numeramento (Adelino, 2009)
	O acesso a práticas de letramento digital na EJA (Curto, 2011)
	Práticas de Numeramento (Lima, 2012)
	Práticas de leitura providas na sala de aula de EJA de um professor de Ciências da Natureza (Ribeiro, N., 2013)
	A filosofia na formação e no reconhecimento do direito, da cidadania e da autonomia de sujeitos da EJA (Costa, V., 2019)
	O enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos acerca da Variação Linguística (Souza, 2019)
	O processo de aprendizagem inicial da aquisição da escrita em adultos (Oliveira, 2020)
	Práticas educativas não escolares para idosos da EJA (Coura, 2021)

Educadoras/es	Trajetória de educadores de história na EJA (Mati, 2008)
	Construção da prática pedagógica de professores de História (Frade, 2012)
	Formação docente para a EJA promovida pela Proef-2 (Silva, 2017)
Políticas Públicas	O Programa Nacional de livro didático para alfabetização de pessoas jovens e adultas (Oliveira, J., 2011)
	Política Nacional de formação inicial de professores de Educação de Jovens e Adultos (Ribeiro, L., 2013)
	As implicações do sofisma Ideologia de Gênero e o plano Municipal de educação de Belo Horizonte para a EJA (Coelho, 2020)
Projetos de EJA	A história de funcionamento do Proef-2 durante os anos de 1986 a 2016 (Cruz, 2020)

* As categorias temáticas, nas quais as produções foram agrupadas, coincidem, inicialmente, com as *especificidades da EJA* elencadas por Soares, L. e Soares, R. (2014), visto que esse conceito será a lente com a qual aprofundaremos a análise desse material. Contudo, diferentemente dos autores, incluímos a Projetos de EJA.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Quanto às temáticas, as produções acadêmicas analisadas, conforme apresentado no Quadro 6, foram agrupadas em seis categorias: Sujeitos Educandos da EJA, Recursos Didáticos, Proposta Curricular, Educadores, Políticas Públicas e Projetos de EJA. Essas categorias abrangem as questões centrais que têm sido foco das investigações dos integrantes do *coletivo de pensamento* em EJA. No entanto, ao aprofundarmos as subtemáticas dentro dessas categorias, podemos observar como elas revelam elementos característicos e constitutivos do *estilo de pensamento* que integra este campo.

Com base na categorização apresentada no Quadro 6, a categoria *Sujeito educando/a da EJA*, com 11 (onze) produções na qual incluímos produções que investigaram o sujeito (educanda/o) da EJA, suas experiências de escolarização nessa modalidade educativa assim como as motivações e implicações provocadas pelo retorno à escola. Desse modo, as produções que dessa categoria são: Santos⁶⁶ (2001; 2019), Leite⁶⁷ (2007), Coura⁶⁸ (2007), Cunha⁶⁹ (2009), Oliveira, P.⁷⁰ (2011), Cortez⁷¹ (2011), Alves⁷² (2017), Alves⁷³ (2020), Nascimento⁷⁴ (2023) e Araújo (2017)⁷⁵.

⁶⁶ Professora-monitória da área de História do Projeto, em 1996.

⁶⁷ Professora-monitória da área de Ciências do Projeto, de 2003 a 2004.

⁶⁸ Professora-monitória da área de História do Projeto, em 2003.

⁶⁹ Professor-monitor da área de História do Projeto, de 2003 a 2004.

⁷⁰ Professora-monitória da área de Pedagogia do Projeto, de 2005 a 2006.

⁷¹ Professora-monitória da área de Língua Portuguesa do Projeto, de 2007 a 2009.

⁷² Professora-monitória da área de Geografia do Projeto, de 2010 a 2012.

⁷³ Professora-monitória da área de Pedagogia do Projeto, em 2016.

⁷⁴ Professora-monitória da área de Pedagogia do Projeto, em 1998.

⁷⁵ Professora-monitória da área de Matemática do Projeto, durante o ano de 1995.

O estudo em profundidade das pesquisas agrupadas nessa categoria temática fez emergir 02 (duas) subcategorias assim denominadas: *Vivências e experiências de escolarização* (7 produções) e *Motivações e implicações provocadas pelo retorno à escola* (4 produções).

A subcategoria *Vivências e experiências de escolarização*, contempla produções que tiveram como foco a compreensão e análise de vivências e experiências de escolarização dos sujeitos da EJA a partir das perspectivas desses sujeitos sobre esses processos. Foi o caso das produções de: Leite (2007) sobre as visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências; Cortez (2011) acerca dos contextos individuais para o Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos; Cunha (2009) que interpretou experiências de escolarização de estudantes da EJA; de Alves (2020) sobre sociabilidade, relações de poder e masculinidades negras na Educação de Jovens e Adultos; Nascimento (2020) sobre experiências e perspectivas de pessoas com Deficiência Física por Lesão Medular na Educação de Jovens e Adultos; Araújo (2017) sobre o processo de apropriação de conceitos matemáticos na EJA; e a de Santos (2019) acerca dos significados da diplomação superior para sujeitos que concluíram a educação básica na EJA.

Em continuidade, na subcategoria *Motivações e implicações provocadas pelo retorno à escola* destacam as produções que tiveram como foco investigar fatores subjetivos e objetivos, internos e externos, aos sujeitos da modalidade que contribuem para o retorno e/ou permanência na EJA. Este agrupamento contempla, ainda, as pesquisas cujo foco são as implicações do processo de escolarização para esses sujeitos e as práticas, são as produções de: Santos (2001); Coura (2007); Alves (2017) e Oliveira, P. (2011)

Desse modo, agrupamos na categoria *Sujeitos educandos da EJA*, produções que convergiam nos seguintes aspectos: todas procuraram tecer reflexões a partir das percepções e histórias de vida das/os estudantes da modalidade, valorizando as suas experiências e interpretações quanto às ações empreendidas a partir do processo de escolarização vivenciado. Os enfoques destes sujeitos apareceram também sob o prisma da exclusão e negação do direito à educação desse público; relação conflituosa entre trabalho e estudo desde a infância e as motivações da evasão, retorno e permanência na escola, tendência manifesta em outras pesquisas que analisaram outros conjuntos de produções acerca dos sujeitos da EJA.

Na grande categoria *Recursos Didáticos*, incluímos a produção de Sena⁷⁶(2023) que versa acerca da elaboração coletiva de um livro didático de Filosofia, junto a estudantes de EJA de uma escola municipal da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Com esse intuito foi

⁷⁶ Professora-monitora da área de História do Proef-2, de 2007 a 2008.

elaborado o livro “Filosofar na EJA: um conteúdo vivenciado”, que se refere ao produto educacional da dissertação da autora.⁷⁷ Essa produção parte do reconhecimento da necessidade de elaborar materiais pedagógicos próprios para a modalidade e tendo como base a referência Paulo Freire inclui os/as estudantes como coautores do processo de conhecimento e junto a esses elaboram um recurso didático para ser utilizado em outros contextos e por outros sujeitos e desenvolve a pesquisa.

Por sua vez, a categoria *Proposta Curricular*, com 14 (quatorze) pesquisas, compreende produções que focalizam discussões e observações de práticas de ensino de componentes curriculares na EJA, no caso as pesquisas de Jorge⁷⁸ (1999, 2009), Araújo⁷⁹ (2001), Cardoso⁸⁰ (2002), Lima⁸¹ (2007), Adelino⁸² (2009), Curto⁸³ (2011), Lima⁸⁴ (2012), Ribeiro, N.⁸⁵ (2013), Costa⁸⁶ (2019), Souza⁸⁷ (2019), Oliveira (2020)⁸⁸, assim como a pesquisa que analisou o currículo de História para a modalidade, o caso da pesquisa de Novaes⁸⁹ (2007) e a pesquisa de Coura⁹⁰ (2021) que versa sobre práticas não escolares na educação de idosos.

As quais contemplam as seguintes subtemáticas:

I) *Alfabetização*, o caso da produção de Oliveira (2020) sobre o processo aprendizagem inicial da aquisição da escrita em adultos; II) *Currículos e disciplinas*, que compreende as produções de Araújo (2001) acerca do currículo de Matemática em materiais didáticos do ensino médio em EJA; de Novaes (2007) sobre o ensino de História na EJA e a de Costa (2019) que versa sobre a filosofia na formação e no reconhecimento do direito, da cidadania e da autonomia de sujeitos da EJA; III) *Letramentos*, temática das produções de Jorge (2009) sobre o letramento escolar e não escolar na EJA e de Curto (2011) acerca do acesso a práticas de letramento digital na modalidade; IV) *Práticas de Leitura*, compreende as pesquisas de Cardoso (2002) que investigou práticas de leitura em aulas de matemática e a de Ribeiro, N. (2013) que versou acerca das práticas de leitura promovidas na sala de aula de EJA de um professor de Ciências

⁷⁷ O livro pode ser consultado no seguinte endereço: <https://sites.google.com/view/filosofarnaaja/in%C3%ADcio>. Acesso em 20 de agosto de 2024.

⁷⁸ Professora-monitora da área de Língua Portuguesa do Projeto, de 1992 a 1994.

⁷⁹ Professora-monitora da área de Matemática do Projeto, durante o ano de 1995.

⁸⁰ Professora-monitora da área de Matemática do Projeto, de 1995 a 1996.

⁸¹ Professora-monitora da área de Matemática do Proef-2, de 2002 a 2003.

⁸² Professora-monitora da área de Matemática do Proef-2, de 2003 a 2004.

⁸³ Professora-monitora da área de Língua Portuguesa do Proef-2, de 2007 a 2008.

⁸⁴ Professora-monitora da área de Matemática do Proef-2, durante o ano de 2007.

⁸⁵ Professora-monitora da área de Ciências do Proef-2, de 2008 a 2009.

⁸⁶ Professor-monitor da área de História do Proef-2, de 2009 a 2010.

⁸⁷ Professora-monitora da área de Língua Portuguesa do Proef-2, de 2012 a 2014.

⁸⁸ Professora-monitora da área de Pedagogia do Projeto, durante os anos de 2004 e 2005.

⁸⁹ Professora-monitora da área de História do Proef-2, de 2003 a 2004.

⁹⁰ Professora-monitora da área de História do Projeto, em 2003.

da Natureza; V) *Práticas linguísticas e ensino*, que compreende as pesquisas de Jorge (1999) sobre as interações verbais em sala de aula e a de Souza (2019) que investigou o enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos acerca da Variação Linguística; VI) *Práticas de Numeramento* que abarca as pesquisas de: Adelino (2009) que investigou as práticas de numeramento constituídas e mobilizadas em livros didáticos de Matemática voltados para a Educação de Jovens e Adultos; a de Lima (2007) acerca das mobilização e a constituição de práticas de numeramento em eventos de Tratamento da Informação na Educação de Jovens e Adultos; e a de Lima (2012) sobre práticas de numeramento de estudantes da EJA mobilizadas por materiais didáticos de matemática; VII) *Práticas educativas não escolares* que compreende a produção de Coura (2021) acerca de práticas educativas não escolares para idosos da EJA.

Já as produções sobre *Educadoras/es de EJA e sua formação*, compreende 3 (três) pesquisas. Dentre elas a dissertação Mati⁹¹ (2008), intitulada “*Trajetórias de educadores construídas na educação de jovens e adultos: experiências e significados*”, que abordou a formação de educadores de EJA da área de história, a partir de experiências formativas de professores-monitores de História; a de Frade⁹² (2012), nomeada “*A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de História*”, na qual a autora investigou como professores-monitores, da área de História do Proef-2, constroem suas práticas pedagógicas; e a dissertação de Silva⁹³ (2017), intitulada “*Formação docente para a EJA: As contribuições e limites da experiência docente no Proef-2 para a formação docente de educadores de jovens e adultos*”, que teve como objetivo discutir como o Proef-2 contribui para a formação de docentes de EJA.

Na categoria temática *Políticas Públicas*, alocamos as pesquisas de Oliveira, J.⁹⁴ (2011) acerca do processo de escolha do livro didático de alfabetização de jovens e adultos, avaliados no ano de 2008, pela rede municipal de educação de Belo Horizonte; a dissertação de Ribeiro, L.⁹⁵ (2013), que analisou as políticas de formação inicial do professor para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, entre 2000 e 2010, e a pesquisa de Coelho⁹⁶ (2020), a qual discutiu as implicações do Plano municipal de educação de Belo Horizonte sobre a prática pedagógica de professores de EJA.

⁹¹ Professora-monitória da área de História do Projeto, em 2004.

⁹² Professora-monitória da área de História do Projeto, de 2007 a 2008.

⁹³ Professor-monitor da área de História do Projeto, de 2011 a 2013.

⁹⁴ Professora-monitória da área de Pedagogia do Projeto, durante os anos de 2004 e 2005.

⁹⁵ Professora-monitória da área de Geografia do Projeto, durante o ano de 1995.

⁹⁶ Professora-monitória da área de História do Projeto, de 1994 a 1995.

Na categoria *Projetos de EJA*, incluímos a pesquisa de Cruz⁹⁷ (2020), que, ao reconstruir a trajetória de funcionamento do Proef-2 entre 1986 e 2016, discute a história desse projeto de extensão em EJA. Assim, a pesquisa apresenta uma parte da história da modalidade, focando nos projetos desenvolvidos pelas universidades.

A categorização temática realizada corrobora os achados da pesquisa de Leôncio Soares, Fernanda Silva e Olavo Oliveira (2011), que, ao realizar um levantamento dos trabalhos apresentados no GT-18 da ANPEd entre 1998 e 2008, identificou que a maioria das pesquisas estava concentrada na investigação das abordagens pedagógicas da EJA. Por outro lado, a pesquisa de Regina Araujo e José Rubens Jardimino (2011), ao analisar artigos de periódicos de importância nacional e trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPEd entre 2006 e 2010, constatou que a maioria dos estudos se referia à temática dos sujeitos. Dessa forma, as temáticas abordadas nas produções do nosso *corpus* seguem a tendência geral da área, com destaque para as investigações focadas nos sujeitos educandos e em propostas curriculares que considerem as especificidades desses sujeitos.

Essa concentração em temas específicos pode ser compreendida, como sugere Bourdieu (1983), pela dinâmica característica do campo científico, que é constituído por uma distribuição desigual dos capitais simbólicos, resultando em uma hierarquização de temas e abordagens. Enquanto algumas temáticas, como as associadas aos sujeitos e às práticas pedagógicas, continuam a dominar as investigações, outras, embora emergentes, ainda não despertam o mesmo nível de interesse e recursos. Assim, os levantamentos realizados não apenas ajudam a mapear as temáticas predominantes, mas também permitem identificar as lacunas e emergências no campo, que podem vir a se tornar novos objetos de investigação, favorecendo o amadurecimento e a continuidade do campo da EJA.

Em continuidade à caracterização, as produções foram categorizadas segundo a abordagem e procedimentos metodológicos mobilizados ao longo dos estudos, conforme representado no Quadro 7 a seguir.

⁹⁷ Professora-monitória da área de História do Projeto, de 2014 a 2016, e da área da Biblioteca e Secretaria em 2017.

Quadro 7 – Abordagens e procedimentos metodológicos das produções

PRODUÇÃO	ABORDAGEM	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Jorge (1999)	Qualitativa (Não anunciada no Texto)	Observação e entrevistas
Araújo (2001)	Qualitativa (Não anunciada no texto)	Análise de materiais didáticos
Santos (2001)	Qualitativa (Anuncia no texto)	Levantamento documental, questionário e entrevistas
Cardoso (2002)	Qualitativa (Não anunciada no texto)	Observação
Coura (2007)	Qualitativa (Anunciada no texto)	Entrevistas semiestruturadas
Leite (2007)	Qualitativa (Anunciada no texto)	Entrevistas semiestruturadas
Lima (2007)	Qualitativa (Não anunciada no texto)	Observação [observação participante] e entrevistas
Novaes (2007)	Estudo de Caso de cunho qualitativo (Anunciada no texto)	Observação
Mati (2008)	Qualitativa (Anunciada no texto)	Entrevistas e registros documentais
Adelino (2009)	Qualitativa (Não anunciada no texto)	Análise de livro didático
Cunha (2009)	Pesquisa participativa (Anunciada no texto)	Minicurso
Cortez (2011)	Estudo de caso qualitativo (Anunciada no texto)	Observação e entrevistas
Curto (2011)	Qualitativa (anunciada no texto)	Observação e entrevistas
Oliveira, J. (2011)	Qualitativa (anunciada no texto)	Entrevistas, análise de documentos e notas de campo.
Oliveira, P. (2011)	Qualitativa (anunciada no texto)	Observação, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos
Frade (2012)	Qualitativa (anunciada no texto)	Observação e entrevista
Lima (2012)	Qualitativa (Não anunciada no texto)	Observação e notas de caderno de campo.
Ribeiro, L. (2013)	Estudo de análise documental de políticas educacionais (Anunciada no texto)	Análise de documentos
Ribeiro, L. (2013)	Qualitativa (Não anunciada no texto)	Entrevistas e observação
Alves (2017)	Qualitativa (Não anunciada no texto)	Entrevistas e observação
Silva (2017)	Qualitativa e estudo de caso (Anunciado no texto)	Observação participante e entrevistas semiestruturadas
Costa (2019)	Qualitativa (Anunciada no texto)	Questionário e entrevistas
Souza (2019)	Qualitativa (Anunciada no texto)	Análise de documentos
Alves (2020)	Pesquisa-Ação (anunciada no texto)	Grupos de Discussão (GDs)
Coelho (2020)	Qualitativa (Não anunciado no texto)	Entrevistas, análise de documentos e observações
Cruz (2020)	Pesquisa histórica	Análise de documentos e entrevistas
Nascimento (2020)	Qualitativa (anunciada no texto)	Pesquisa documental e entrevista
Sena (2023)	Pesquisa qualitativa (anunciada no texto)	Produção coletiva
Jorge (2009)	Etnografia de sala de aula (anunciada no texto)	Observação
Araújo (2017)	Etnografia de sala de aula (anunciada no texto)	Observação participante
Santos (2019)	Qualitativa (anunciada no texto)	Levantamento documental, questionário e entrevistas
Oliveira (2020)	Qualitativa/pesquisa intervenção (anunciada no texto)	pré-teste, pós-teste e sessões de escrita colaborativa
Coura (2021)	Qualitativa (anunciada no texto)	Observação participante e entrevista semiestruturada

Fonte: Elaboração própria (2025).

De acordo com os dados apresentados no Quadro 7 acima, todas as produções são de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2010), pesquisas dessa natureza relacionam-se à compreensão das percepções e opiniões dos grupos ou indivíduos pesquisados, permitindo revelar os cotidianos e as visões de mundo em que estão imersos. No entanto, em algumas delas, essa definição não é explicitada, enquanto em outras há a especificação do tipo de pesquisa dentro do campo dos estudos qualitativos. Entre os tipos identificados, destacam-se: Estudo de Caso, com 3 (três) produções; Etnografia (especificamente etnografia de sala de aula), com 2 (duas); e Pesquisa-Ação, Pesquisa Participativa, Pesquisa Intervenção e Pesquisa Histórica, com 1 (uma) produção cada.

Em continuidade, identificamos que, de forma geral, as produções articularam diferentes procedimentos metodológicos para produzir as informações que contribuíram para responder aos problemas investigados. De forma mais específica, observamos a utilização da entrevista em 19 (dezenove) produções; da observação em 14 (quatorze) produções; da análise de documentos em 12 (doze) produções; do questionário em 2 (duas) produções; de grupos e sessões coletivas em 2 (duas) produções; e, por fim, do minicurso e da aplicação de testes, em 1 (uma) produção cada.

Quanto à fonte das informações produzidas ou levantadas para análise, as produções foram classificadas em dois grupos. O primeiro grupo, composto por 4 (quatro) produções, teve como fonte as análises de documentos, incluindo livros didáticos, propostas pedagógicas e regimentos legais relacionados à EJA, como no caso das produções de Araújo (2001), Adelino (2009), Ribeiro, L. (2013) e Souza (2019). O segundo grupo, que compreende o maior número de produções, inclui 29 (vinte e nove) trabalhos, os quais, para a produção das informações, envolveram contato direto com as realidades investigadas, sendo, portanto, consideradas pesquisas empíricas. Desse conjunto, 16 (dezesesseis) produções tiveram como fonte empírica o Proef-2, seus sujeitos e/ou salas de aula⁹⁸. Integrando esse conjunto, estão as produções de Santos (2001; 2019), Coura (2007), Leite (2007), Cunha (2009), Alves (2017) e Araújo (2017), que tiveram como participantes os sujeitos educandos/as e/ou egressas/os do Projeto. Também fazem parte as produções de Jorge (1999; 2009), Novaes (2007), Lima (2007), Lima (2012) e

⁹⁸ Incluímos nesse grupo a produção de Santos, (2019), que, embora tenha como sujeitos egressas/os do Programa de Ensino Médio de Jovens e Adultos da UFMG, inclui estudantes que, em algum momento de sua escolarização na EJA, também foram alunos do Proef-2. Da mesma forma, incluímos a produção de Cunha (2009), que foi desenvolvida a partir da realização de um minicurso realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich/UFMG) a estudantes do 3º ano do ensino médio no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (Pemja/Coltec/UFMG), projeto que atendia ao nível médio de estudantes do Programa de EJA da UFMG. Este projeto funcionou no Colégio Técnico (Coltec) da UFMG de 1998 a 2018. Dentre os doze participantes do minicurso, nove eram egressas/os do Proef-2. Por isso, consideramos que o Proef-2 contribuiu para a empiria dessa produção.

Ribeiro, N. (2013), que se debruçaram sobre questões relacionadas à prática pedagógica em EJA. Incluem-se ainda as produções de Mati (2008) e Silva (2017), que abordaram a formação de educadores, e a de Cruz (2020), que teve como objeto o próprio Projeto.

As 13 (treze) produções acadêmico-científicas que tiveram fontes empíricas não relacionadas ao Proef-2 podem ser distribuídas em 5 (cinco) subgrupos. O primeiro desses subgrupos compreende a pesquisa de Costa (2019), desenvolvida no Pemja/COLTEC/UFMG, e que teve como fonte principal as discussões sobre o currículo de Filosofia deste projeto de EJA da UFMG. No segundo grupo, estão as produções desenvolvidas em instituições e com sujeitos de escolas municipais e/ou estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte, como as de Oliveira, J. (2011; 2020), Cortez (2011), Frade (2012), Alves (2020), Oliveira, P. (2011) e Sena (2023). O terceiro grupo compreende a produção de Curto (2011), que teve como campo uma instituição privada que oferecia EJA. No quarto grupo, temos as produções que tiveram como campo instituições públicas não escolares, como as de Coura (2021) e Nascimento (2020). Por fim, o quinto grupo compreende as produções que investigaram políticas públicas municipais e/ou nacionais de EJA e os sujeitos diretamente envolvidos na implementação dessas propostas, como as de Oliveira, J. (2011) e Coelho (2020).

De forma geral, essa classificação contribui para destacar os *espaçotempos* e contextos nos quais a EJA vem sendo desenvolvida, com ênfase nas instituições escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), que oferecem a modalidade, em expansão desde meados da década de 1990⁹⁹.

Ainda em relação aos aspectos metodológicos, acreditamos que esses dados indicam, por um lado, esforços para compreender os fenômenos estudados a partir do diálogo aprofundado *com e no* campo da pesquisa, no qual o interesse pelas perspectivas dos sujeitos envolvidos nesses processos ganha destaque. Por outro lado, revelam um movimento de produção de conhecimento científico em colaboração com os sujeitos e as realidades investigadas, evidenciando a implicação e a intervenção das/os pesquisadoras/es com o objeto e no desenvolvimento da pesquisa.

Essa caracterização sugere que as/os autoras/es das produções, pesquisadoras/es partiram da prática pedagógica da/na EJA para a produção acadêmica e continuidade de formação, em nível da pós-graduação *stricto sensu* e essas foram desenvolvidas por meio de metodologias que possibilitam dialogar *com* os sujeitos e as realidades/fenômenos

⁹⁹ Para uma discussão aprofundada acerca da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) consultar Trinidad Vaccarezza (2020).

investigadas/os. Informações que corroboram a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão no âmbito do Projeto.

Assim, a caracterização realizada aponta a existência de concepções e práticas de pesquisa compartilhadas, que, conforme sugere Fleck (1986), são elementos constitutivos de um *estilo de pensamento*. Essa dinâmica se torna ainda mais evidente no próximo capítulo, no qual, a partir da análise das produções aqui apresentadas, identificamos concepções que emergiram relacionadas a cada temática dentro do campo. Tais concepções se desenvolvem quando a EJA é assumida como uma modalidade específica da Educação Básica, e, a partir do reconhecimento de suas *especificidades* orienta produções científicas sobre a modalidade.

4.2. As produções acadêmico-científicas e o Proef-2

Como apontado pela literatura (Diniz-Pereira e Fonseca, 2001; Coelho *et al.*, 2008; Soares, 2016), o Proef-2, ao longo de sua trajetória de funcionamento, tem se constituído como um campo empírico relevante para investigações, tanto por pesquisadoras/es internas/os ao Projeto (como coordenadoras/es e professoras/es-monitoras/es), quanto por pesquisadoras/es externas/os interessadas/os nas questões relacionadas à EJA. Essas/es autoras/es destacam que o Projeto tem contribuído significativamente para o campo de conhecimentos em EJA, ainda, ao possibilitar, a descoberta e o fortalecimento dessa modalidade como área de atuação profissional e de pesquisa para os professores-monitores. As produções analisadas corroboram essas afirmações e, além disso, as ampliam. A seguir, apresentamos as contribuições do Proef-2, identificadas nas produções analisadas, com o intuito de explicitar o *que* e *como* o Projeto contribuiu para a elaboração dessas produções. Para tanto, organizamos o material em dois grupos: o primeiro abrange todas as produções do nosso *corpus*, e o segundo é composto exclusivamente pelas produções que tiveram o Projeto e/ou seus sujeitos como campo empírico.

4.2.1 O Projeto e o encontro com a EJA: modalidade educativa e campo científico

Um primeiro conjunto de produções destaca a vivência formativa das/os professoras/es-monitoras/es no Projeto, a qual possibilitou, por um lado, o encontro com a EJA enquanto modalidade da educação básica e área de atuação profissional, e, por outro, configurou-se como um campo de/para pesquisas acadêmico-científicas. Esse aspecto é reforçado por investigações anteriores sobre a formação docente desenvolvida pelo Projeto, como as de Diniz-Pereira e Fonseca (2001) e Coelho *et al.* (2008).

Essas pesquisas, realizadas por professoras/es membros da equipe de coordenação do Projeto, indicam, como resultado, o reconhecimento das/os professoras/es-monitoras/es sobre a relevância da vivência formativa no Projeto para a sua formação. Todavia, focalizam a análise na contribuição para a formação docente, embora ao fazerem isso evidenciem que a pesquisa em EJA seja um dos aspectos dessa formação, não aprofundam como essa contribuição ocorre e nem em como os sujeitos professoras/es-monitoras/es a percebem nesse complexo processo de tornar-se também pesquisadoras/es dessa modalidade educativa. Desse modo, analisamos as 33 (trinta e três) produções do nosso *corpus* a partir das seguintes indagações: como o Projeto contribuiu para a produção realizada e de que maneira essa contribuição foi explicitada na pesquisa?

A análise realizada indicou que essa contribuição para alguns das/os professoras/es-monitoras/es resulta da vivência formativa possibilitada pelo Projeto, com a pergunta de pesquisa, problema que desencadeou a investigação, surgindo a partir das questões relacionadas a ela. Essa contribuição foi evidenciada nos trechos de algumas produções, como os a seguir:

Nessa pergunta [a pergunta de pesquisa], incluem-se todas as inquietações e curiosidades surgidas a partir da prática docente junto a jovens e adultos que, tendo sido excluídos precocemente da escola, buscaram, através de uma oportunidade educacional no campo da Educação de Jovens e Adultos - EJA - , a melhoria de sua formação escolar (Santos, 2001, p. 7)

A pesquisa aqui apresentada vincula-se a minha primeira experiência profissional, vivenciada durante o processo de formação no curso de licenciatura em História em um projeto de educação de jovens e adultos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir da prática pedagógica nesse curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), convivendo com a diversidade presente nas salas de aula desta modalidade educacional, surgiram as questões para esta investigação (Coura, 2007, p. 1).

O interesse por uma pesquisa relacionada ao material didático na EJA começou a partir da experiência que vivi em dois projetos em que trabalhei durante minha graduação no curso Matemática – Licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O primeiro deles foi como bolsista do Programa de Aprimoramento Discente (PAD), em 2006, orientada pela professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino), analisei o trabalho de ensino de matemática realizado nas diversas turmas do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento (PROEF – II) da UFMG.[...]Vivi uma segunda experiência, em 2007, como professora de matemática de duas turmas iniciantes do PROEF II, orientada pela professora Denise Alves de Araújo (Lima, 2012, p. 11-12).

O objeto de pesquisa foi formulado a partir de indagações que tiveram origem ao longo da minha atuação, de três anos (entre 2012 e 2014), como monitora de Língua Portuguesa no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF-2) da UFMG (Souza, 2019, p. 16).

Nos trechos acima, as autoras destacam que a vivência formativa em EJA, proporcionada pela atuação como professoras-monitoras no Projeto, foi determinante para a

escolha da temática de pesquisa e a formulação do problema a ser investigado na pós-graduação. Assim, a experiência adquirida nos projetos de EJA da Universidade, incluindo o Proef-2, figura como um fator decisivo na escolha da pesquisa, o que também é enfatizado por Oliveira, P. (2011, p. 13), que afirma: “A iniciativa de voltar este estudo para a Educação de Jovens e Adultos deu-se, portanto, em decorrência da relação construída com esse público. É a partir da vivência nesses Projetos de Extensão [Proef-1 e Proef-2] que surgem algumas questões que incitaram esta pesquisa”.

Além desse aspecto, encontramos nas produções relatos que atribuem também à essa vivência formativa no Projeto a continuidade na docência. Sobre essa contribuição, na produção de Mati (2008) encontramos o seguinte relato:

Os significados que esta experiência trouxe para a minha vida foram inúmeros. Foi a partir dela que decidi seguir como professora de História. Mais do que isso: foi depois dela que me tornei educadora de educandos jovens e adultos e pesquisadora do campo teórico da EJA. Através, portanto, dessa experiência vivida, quis buscar entender se ela o era também importante para outros. Ou seja, desejava compreender se para aqueles que também foram professores/monitores de História no PROEF II aquela vivência era relevante e significativa (Mati, 2008, p. 8-9).

Na mesma direção, Ribeiro, L. (2013), na introdução de sua dissertação, no tópico em que apresenta a origem do tema de sua investigação, ressalta que a experiência como professora-monitória no Projeto foi determinante para sua escolha profissional de ser professora de adultos. Sobre essa vivência, ela escreveu:

A proposta de pesquisar sobre a Formação Inicial do Professor para a EJA tem forte relação com as experiências acadêmica, profissional e de militância vividas por mim. Em 1991, ingressei na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no curso de licenciatura em Geografia; em 1993, assumi, como regente de classe, turmas de 5ª série do então Ensino de 1º Grau em um curso de Ensino Regular Noturno de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. A insegurança em relação à forma como estava sendo preparada para a docência conduziu-me ao questionamento dos conteúdos curriculares das disciplinas que não atendiam à necessidade de ministrar aulas. Em busca de respostas às questões, passei a participar, em 1994, como monitória de Geografia de uma atividade de extensão da UFMG, o Projeto Supletivo. [...] Essa experiência foi determinante quanto à minha escolha profissional de ser professora de adultos (Ribeiro, L., 2013, p. 32).

Esse relato da autora dialoga com os resultados das pesquisas de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), de Coelho *et al.* (2008) e de Roncaratti (2021), que, por um lado, apontam que, movidos pelo desejo de praticar o ofício da docência durante a formação acadêmica — desejo este originado do descontentamento com a separação e hierarquização entre teoria e prática, e com a consequente desvalorização da segunda comum em muitos cursos de licenciatura —, essas/es

graduandas/os procuram o Projeto. Ao vivenciarem as atividades formativas que compõem o Projeto, também se formam como educadoras/es, confirmando a escolha profissional pela docência, realizada quando do ingresso no curso superior em licenciatura. Em continuidade, na produção de Alves (2017), também encontramos um relato da contribuição que a vivência como professora-monitora, no caso de Geografia, no Proef-2, possibilitou para a produção desenvolvida. A autora, destaca que foi durante o período como professora-monitora no Projeto que teve:

a oportunidade de experimentar os diversos momentos e desafios demandados a um/a educador/a, diferentemente dos estágios curriculares durante o curso de Geografia - Licenciatura, nos quais minha inserção na escola aconteceu de forma aligeirada e privilegiando mais a observação do que as intervenções pedagógicas. Os aprendizados, as relações estabelecidas e as inquietações suscitadas pelo Proef-2, marcaram profundamente a minha formação (Alves, 2017, p. 11-12).

A autora ressalta, portanto, o Projeto como o espaço de formação e de exercício da docência durante a formação inicial e como, em decorrência de seus objetivos e características, ele contribuiu para fomentar seu interesse de pesquisa. Acerca disso, Alves (2017) complementa que, embora reconheça que seu interesse pela relação dos educandos/as da EJA e a cidade, questão central de sua investigação, tenha sido fomentada também por outras experiências de EJA que teve, entre elas: a Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves (EPOMG), uma escola de educação popular voltada para a alfabetização, escolarização e politização de trabalhadores ligados ao o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de BH (STICBH - Marreta)¹⁰⁰ e a “EJA Mineirão”, uma turma externa da Escola Municipal Dom Orione¹⁰¹, foi no Projeto que as interrogações que culminaram na pesquisa de mestrado floresceram (Alves, 2012). Para a autora isso decorre:

Ao maior tempo de participação, aos espaços de reflexão sobre a prática proporcionados pelo projeto e à possibilidade de um contato mais próximo com os/as estudantes, foi no PROEF-2 que as interrogações iniciais que deram origem a essa pesquisa estiveram presentes. Durante as atividades da escola ou em conversas informais, pude conhecer a visão de alguns/as educandos/as sobre a UFMG, que aparência como um espaço restrito e até mesmo inacessível (Alves, 2012, p. 13).

Dessa forma, a autora descreve que, ao contrário de outros estágios curriculares realizados durante sua graduação, que normalmente duram um semestre e privilegiam a

¹⁰⁰ Para uma reflexão aprofundada sobre a Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves consultar Livia Damasceno (2013).

¹⁰¹ A EJA Mineirão foi uma experiência de escolarização voltada para os funcionários da construção civil que trabalhavam na reforma do estádio de futebol Governador Magalhães Pinto, o Mineirão, para a Copa do Mundo de Futebol de 2014. A iniciativa foi realizada nas instalações do estádio, com suporte pedagógico e financeiro fornecido pela Escola Municipal Dom Orione.

observação, o Projeto ofereceu uma oportunidade de intervenção pedagógica direta, por um tempo mais prolongado, o que envolveu não apenas o exercício prático da docência, mas também *espaçotempos* de reflexão sobre a prática pedagógica em desenvolvimento, sobre o ofício da docência em EJA. Assim, ela destaca elementos da vivência no Projeto que contribuíram para a formulação do problema de pesquisa que resultou na sua dissertação, os quais foram: a *prática do ofício da docência em EJA*, por um *tempo* considerável, que possibilitou o contato com os educandos da modalidade e os *espaços de reflexão* constitutivos da formação no Projeto.

Como se depreende, a autora não apenas explicita como o Projeto contribuiu para a produção acadêmica realizada e para sua inserção como pesquisadora no campo da EJA, mas também revela elementos significativos dessa vivência. De maneira semelhante, encontramos em outras produções do nosso *corpus* elementos dessa vivência que as/os professoras/es-monitoras/es, autoras/es das produções, consideraram particularmente relevantes para o desenvolvimento de suas pesquisas,

Minha decisão de me tornar professora e me dedicar à pesquisa em educação surgiu quando trabalhei como monitora de Ciências da Natureza em um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse período de um ano e meio foi determinante para minha formação como professora. Com a orientação dos coordenadores, entrei em contato com o universo da EJA, seus sujeitos e suas especificidades. As reuniões levaram-me a refletir sobre vários aspectos das minhas aulas no projeto e, muitas vezes, fizeram eu indagar-me sobre algumas questões sobre o ensino de ciências especificamente voltado para este público. Quando lecionei na EJA, surgiram vários questionamentos, motivando-me a desenvolver investigações mais sistemáticas nesse sentido (Leite, 2007, p. 11).

Neste [no Proef-2], além de lecionar, envolvi-me em discussões que ultrapassavam os conteúdos específicos da disciplina, abordando metodologia de ensino, produção de material didático e didática de ensino destinado aos adultos (Ribeiro, L., 2013, p. 32).

Nas ‘Reuniões de área’ eram discutidas a finalidade e a importância de cada conteúdo dentro da formação do educando e a melhor forma de abordá-lo. Mesmo que tomássemos o currículo ‘oficial’ como parâmetro, ‘mudavam-se os temas e tópicos selecionados, a sua periodização e sequência de apresentação’ (SOARES et al, 1996). Os materiais utilizados nas aulas de Matemática eram produzidos com o apoio de livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas e outros materiais organizados e acrescidos das reflexões que fazíamos em conjunto. Ali colocávamos nossas concepções sobre a Educação Matemática e o que julgávamos mais adequado para esse público (jovem e adultos) [...] Nem sempre conseguíamos fugir do modo “tradicional” de ensinar, já que essa era nossa referência e, às vezes, os próprios alunos esperavam e cobravam esse tipo de comportamento. [...] O constante trabalho em equipe proporcionava ricas discussões. Aos poucos, nós monitores, íamos “entrando no clima” da Educação de Jovens e Adultos (SOARES et al, 1996), e consolidando um espaço de formação, não só como professores de Matemática, mas também como professores da Educação de Jovens e Adultos” (Araújo, 2001, p. 2, destaques da autora).

Os trechos acima, revelam outros elementos da estrutura organizacional do Projeto que integravam a vivência formativa e contribuíram para a formação de educadoras/es e de pesquisadoras/es de/em EJA: tais como as orientações, as reuniões de formação e a discussão coletiva do trabalho realizado. Todavia, eles também demarcam os desafios vivenciados ao longo desse processo. Ainda acerca da estrutura formativa desenvolvida pelo Projeto, em sua produção de Lima (2012, p. 12-13) descreve que:

Nesse projeto [Proef-2], os professores – estudantes das licenciaturas, supervisionados por docentes da UFMG – fazem um relato de cada aula, informando os conteúdos trabalhados, apontando os objetivos da aula e descrevendo os procedimentos realizados para abordar determinado tema. Esses registros compõem os tais cadernos de turma [...]. Nesse caderno, os professores também informam ou reproduzem os materiais que utilizam, que são, em geral, cópias ou adaptações dos livros do Ensino Fundamental “Regular”. Assim, para preparar uma aula, selecionávamos um tema, consultávamos alguns livros didáticos e fazíamos as adaptações necessárias. Nessa preparação de aulas, fazíamos reuniões semanais para a escolha desses recursos didáticos e para análise do que acontecia na sala de aula. Foram as indagações suscitadas por essas discussões que me levaram à proposição da pesquisa que subsidia esta dissertação.

No trecho acima, a autora descreve os elementos da agenda formativa desenvolvida pelo Projeto para formar os/as educadores/as de EJA, aqui entendidos como programa próprio de formação de educadoras/es de EJA e também de um modelo pedagógico próprio para a modalidade, em destaque a prática de registro das atividades; os relatos das aulas nos cadernos de turma¹⁰² e o compartilhamento desse processo entre professoras/es-monitoras/es e as/os professoras/es-coordenadoras/es de cada área e das equipes. Nesse caso, o realce é dado para a elaboração do material pedagógico específico para a EJA, outro elemento que caracteriza a vivência processo formativa possibilitada pelo Projeto. Conforme destacado por Lima (2012) no trecho anterior e corroborado por Cruz (2020) os materiais didáticos adotados no Projeto eram elaborados pela equipe de professoras/es-monitoras/es e coordenadoras/es e partiam do reconhecimento da necessidade de materiais específicos para a modalidade. Esses processos contribuíam para que ocorressem “reflexões a respeito da construção do ensino destinado aos estudantes jovens e adultos”, como ressaltado por Silva (2017, p. 14).

Na mesma perspectiva, Ribeiro, N. (2013) detalha *quais e como* as atividades de/para a formação docente do Projeto contribuíram para sua inserção no campo de pesquisas em EJA seja ao possibilitar o conhecimento e discussão de produções teóricas seja permitindo a vivência de atividades que comumente integram a formação para a carreira acadêmica, tais como: a

¹⁰² O caderno de turma é um instrumento formativo no qual os professores/as-monitores/as registram informações e reflexões sobre as aulas ministradas e sobre os/as estudantes.

elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos em eventos científicos, os quais possibilitam a introdução desses sujeitos no campo da pesquisa. Para a autora:

[...]Nesse período em que estive nos papéis de estagiária e professora, a cada ano produzimos um pequeno ensaio que foi apresentado na Semana do Conhecimento da UFMG. Assim, engajei-me na produção de resumos, tendo como base experiências nas salas de aula. Nesses momentos de produção, tive oportunidade de começar a refletir sobre o que é um trabalho no campo da Educação, tendo em vista que minha referência acadêmica inicial de pesquisa foi dentro de um paradigma mais “objetivo” das Ciências Biológicas (“duras”), com foco em dados quantitativos. [...] Tivemos, assim, contato com alguns referenciais do campo da Educação, como Antoni Zabala e Attico Chassot, além do ilustre Paulo Freire. Nosso interesse maior era a busca pelo desenvolvimento da autonomia dos estudantes adultos. Nossas concepções de EJA nos orientaram a questionar o que seria mais significativo para a vida dos estudantes. [...] Em meio a essas discussões e reflexões, e após minha primeira produção acadêmica mais formal, elaborei meu projeto de seleção do mestrado na FaE – UFMG. Com isso, a oportunidade de prosseguir o estudo sobre a leitura no Ensino de Ciências foi sendo construída, fruto de questões que me intrigavam ainda no período de docência na EJA (Ribeiro, N., 2013, p. 21).

Do relato anterior, depreende-se que a vivência formativa no Projeto possibilitou a inserção no campo da EJA enquanto modalidade educativa, na função de professora-monitora desses estudantes. No entanto, ao estruturar a docência no Projeto em atividades que envolvem a prática docente pautada pela ação-reflexão-ação, também proporcionou o aprendizado de elementos que compõem a carreira acadêmica. Dessa forma, a EJA se apresentou, também, como uma possibilidade de continuidade na carreira acadêmica, por meio do desenvolvimento de pesquisas em nível de mestrado e de doutorado em cursos de pós-graduação. Essa contribuição também é explicitada em outras produções analisadas, como demonstram os excertos a seguir:

Durante esse período, além de trabalhar em sala de aula, tive a oportunidade de participar de defesas de teses e dissertações, congressos, projetos, oficinas e inteirar-me ainda mais sobre estudos e pesquisas referentes à temática. Nestes eventos, grandes questões eram levantadas em relação à qualidade do ensino e o processo de ensino/aprendizagem na alfabetização da EJA, oportunizando-me a confrontar as discussões teóricas com minha prática docente (Oliveira, J., 2011, p. 10).

Um ponto de destaque do PROEF-2 é que ele contava com encontros semanais para discussões dos problemas/situações das salas de aula, produção de material didático, encontros com professores doutores de cada área de disciplina e matérias obrigatórias na Faculdade de Educação da UFMG. Assim, havia um conjunto de estratégias do projeto que proporcionava uma formação completa, porque atrelava estudos teóricos e acompanhamento à prática de sala de aula (Souza, 2019, p. 16).

Assim, se como apontado pela literatura, as/os estudantes da graduação ingressam nessa iniciativa movidos pelo desejo de praticar a docência, uma vez estando no Projeto, estes foram desafiados pelo contato com uma modalidade educativa, para muitos desconhecida, e pela necessidade de participação nas diversas instâncias formativas que compõem o programa de

formação docente do Projeto, as quais procuravam aliar teoria e prática, ao se pautar na concepção de prática como um agir que inclui o pensar sobre a ação (Diniz-Pereira e Fonseca, 2001). Tendo como um de seus princípios o desenvolvimento de uma prática orientada, refletida e intencionada que objetiva tanto o atendimento ao direito à educação escolar de jovens, adultos e idosos, estudantes do Projeto, mas também a formação da/os professoras/es-monitoras/es, educadoras/es de EJA, e parte do entendimento de que ao realizar esses objetivos se produz e compartilha conhecimentos acerca desses processos.

A vivência da prática docente, nesses moldes, contribuiu para o desenvolvimento profissional, influenciando na decisão de se tornarem professoras/es e, como nosso levantamento evidencia, também pesquisadoras/es da EJA. Como destacado por Frade (2012, p. 10-11),

Dessa forma, esse programa é importante para os monitores-professores que passam por esse espaço formativo, pois, apesar de todos eles serem necessariamente licenciandos, é vivendo situações de ensino e aprendizagem que, mais incisivamente, têm a oportunidade de aprender e discutir assuntos referentes ao fazer docente. Além disso, são convidados pelos coordenadores, que são docentes da universidade, a refletir sobre a experiência vivida com seus alunos apoiando-se em textos científicos, participação em congressos e eventos ainda durante a graduação e, então, escrever artigos.

Desse modo, as produções analisadas indicam que, para essas/es pesquisadoras/es, o Projeto se configurou, ainda, como uma instância de formação também para a pesquisa em EJA. Contribuição que decorre da relação dialógica entre teoria e prática que fundamenta a formação docente no Projeto, entendendo como parte da natureza da prática docente, a pesquisa como proposto por Freire (2011).

As análises realizadas possibilitaram ainda identificar casos de egressas/os que evidenciaram que a atuação como professoras/es-monitoras/es, nesse contexto, foi determinante para a escolha da EJA como campo de investigação acadêmica, ao possibilitar a emergência de questionamentos acerca da escolarização tardia decorrentes da prática docente em EJA. Embora, reconheçam ainda que esse interesse tenha se consolidado como uma questão de pesquisa nos anos posteriores, é na vivência prática no Projeto que se encontra a base para a construção de suas trajetórias acadêmicas, tornando-se um marco essencial para o desenvolvimento de suas investigações e o aprofundamento de suas carreiras como pesquisadores/as na área. Nessa direção, na introdução de sua tese Araújo (2017), ao procurar situar/justificar seu interesse acadêmico-científico pela EJA afirma que:

A experiência como professora em um projeto de extensão que oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Universidade Federal de Minas Gerais, no período em que

cursava a graduação de matemática, e minha atuação como docente em escolas (supletivos) da rede privada trouxeram questões que levei para a pesquisa. A minha monografia de graduação e, posteriormente, a dissertação de mestrado foram ambas voltadas para o campo da EJA e articuladas à Educação Matemática (Araújo, 2017, p. 20).

No caso da autora, o interesse acadêmico-científico pela EJA se justifica, igualmente, pela sua atuação como coordenadora no Projeto, o que é destacado na seguinte passagem:

A partir de 2006, voltei, então como docente-orientadora, a atuar no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento (Proef II), que oferece escolarização correspondente ao 2º segmento do Ensino Fundamental e realiza formação inicial de educadores para a EJA. Assim, passei a orientar estudantes de graduação (monitores, como eu fora antes) que atuavam como professores nesse projeto (Araújo, 2017, p. 20).

De forma semelhante, Santos (2019) também atribui seu encontro com a EJA e sua trajetória como pesquisadora nesse campo, iniciada no mestrado, à sua atuação como professora-monitória de História no Projeto. Em suas palavras:

Tendo assumido a forma de uma questão de pesquisa apenas nos últimos anos, tal interesse se relaciona a uma inquietação anterior, vinda desde os estudos do mestrado, concluído no ano de 2001, quando, após atuar como monitória-professora na Educação de Jovens e Adultos – ressaltando que, à época, os jovens matriculados na modalidade eram, ainda, mais “força da expressão” que presença efetiva –, instaurou-se a dúvida sobre os ganhos que a escolarização tardia pudesse gerar na vida de pessoas que retornassem aos bancos escolares para concluir o ensino fundamental (Santos, 2019, p. 13)

Outra dimensão do encontro com a modalidade, enquanto campo de pesquisa, proporcionada pela vivência formativa em EJA no Projeto, refere-se à identificação afetiva com as questões próprias da educação de jovens, adultos e idosos. Sena (2023, p. 16) destaca: “Foi nele [no Projeto] que me apaixonei pela EJA”. A paixão pela EJA e pelo Projeto desempenhou, ainda, um papel decisivo na escolha de sua profissão, que incluiu o cargo de professora de Filosofia na rede estadual e coordenadora da EJA na escola em que foi lotada (*Idem*, 2023).

Como discutido até aqui, a vivência formativa no Projeto possibilitou o despertar dessas/es pesquisadoras/es para a EJA. Além disso, contribuiu para proporcionar “um olhar diferenciado” sobre os sujeitos e questões dessa modalidade, construído, como menciona Frade (2012, p. 12), nos “espaços de formação ali oferecidos”. Esses *espaçotempos* permitiram, segundo a autora, “analisar a prática pedagógica; conhecer o aluno da EJA, seus anseios, suas expectativas; considerar o conhecimento formal e não formal que o educando jovem e adulto possui para a construção de conhecimento escolar; perceber a necessidade e o significado da

valorização desse repertório” (Frade, 2012, p. 12). De forma semelhante, Cruz (2020, p. 27) desta que foram

Essas experiências, e tantas outras, culminaram nesta pesquisa de mestrado, que é um recorte do que vivenciei com os sujeitos da EJA nos espaços de formação do PROEF-2, local onde me tornei professora-pesquisadora de História, e professora-pesquisadora da EJA (Cruz, 2020, p. 27).

Essas afirmações corroboram as de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), que defendem que, ao atuarem nas turmas de EJA do Projeto, as/os professoras/es-monitoras/es desenvolvem uma sensibilidade específica para trabalhar com esses sujeitos. Indicam que essa sensibilidade e afinidade podem também ser atribuídas à pesquisa sobre essa temática e com os sujeitos dessa modalidade educativa. Além disso, contribuem para reforçar que o Projeto, também se constituiu como “um espaço de reflexão e pesquisa em Educação, de modo especial em Educação de Jovens e Adultos”, conforme destacado por Araújo (2001, p. 1).

4.2.2 O Projeto como campo empírico

Como entendemos que uma das contribuições do Proef-2 para o campo de pesquisa em EJA reside na criação de um *espaçotempo* próprio para investigar a modalidade em suas diferentes dimensões dentro da Universidade, tencionamos as produções acadêmicas de nosso *corpus* que tiveram o Projeto como campo empírico. Nesse sentido, buscamos compreender quais seriam as motivações ou justificativas para que, das 33 (trinta e três) produções acadêmicas em EJA de professoras/es-monitoras/es egressas/os, 16 (dezesseis), cujas informações podem ser melhor localizadas no Quadro 8, tivessem o Projeto, suas salas de aula e/ou seus sujeitos como campo de investigação.

Quadro 8 – Produções acadêmicas nas quais o Proef-2 foi campo empírico

AUTOR/A	TÍTULO
	DISSERTAÇÕES
Jorge (1999)	A sala de aula na Educação de Jovens e Adultos: processos interativos
Santos (2001)	Educação ainda que tardia: A exclusão da escola e a reinserção através de um programa de Educação de Jovens e Adultos entre adultos das camadas populares
Coura (2007)	A terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações
Novaes (2007)	Mudanças curriculares no ensino de História: permanências e rupturas um estudo de práticas curriculares de um curso de Jovens e Adultos em um projeto específico
Leite (2007)	Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências
Lima (2007)	Constituição de Práticas de Numeramento em Eventos de Tratamento da Informação na Educação de Jovens e Adultos
Mati (2008)	Trajetórias de educadores construídas na educação de jovens e adultos: experiências e significados
Cunha (2009)	Uma Interpretação Filosófico-Antropológica das Experiências Escolares de Jovens e Adultos da EJA

Lima (2012)	Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino da matemática.
Ribeiro, N. (2013)	O que é ler na disciplina Ciências da Natureza?: um olhar sobre práticas de leitura promovidas na sala de aula de um professor em início de carreira
Alves (2017)	O sujeito educando da EJA e a cidade: um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola
Silva (2017)	Formação docente para a EJA: As contribuições e os limites da experiência docente no PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos
Cruz (2020)	Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais:(re)construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento - (1986-2016)
AUTOR/A	TÍTULO
	TESES
Jorge (2009)	Letramento escolar e não escolar na educação de adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica
Araújo (2017)	Vivência e Instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA
Santos (2019)	Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir das análises das produções, podemos indicar que a escolha do Projeto para desenvolver a pesquisa está ligada a alguns fatores, como: a *experiência pessoal*, que está relacionada à vivência de formação no Projeto da qual decorre a familiaridade com este campo empírico; a *história longa do projeto*, que está ligada à sua abertura para o desenvolvimento de pesquisas e à recepção de pesquisadoras/es, assim como à consequente existência de estudos anteriores neste espaço; o *Projeto em si*, que corresponde à estrutura organizacional composta pelo atendimento à educandas/os com perfis diversos, aliado à uma prática pedagógica e um trabalho das/os e com as/os professoras/es-monitoras/es diferenciado. Abordamos, na sequência, cada um desses fatores.

4.2.2.1 A experiência pessoal resultante da vivência da formação no Projeto

O primeiro fator identificado nas produções para justificar a escolha do Projeto como campo empírico para o desenvolvimento de pesquisas diz respeito à experiência pessoal das/os autoras/es, particularmente o fato de terem atuado como professoras/es-monitoras/es nessa EJA durante a graduação. Essa vivência é destacada nos trechos a seguir:

O motivo que me levou à escolha desse curso e não de outro foi o fato de ter participado do projeto enquanto monitora professora, no período em que me graduava em letras, na mesma universidade [...] (Jorge, 1999, p. 64)

Por outro lado, o fato de a pesquisadora ter atuado na instituição durante um ano como monitora-professora constituiu um elemento fundamental na seleção do campo da pesquisa. Isto porque foi a partir dessa experiência que a curiosidade acadêmica em torno da temática emergiu. (Santos, 2001, p. 30)

Os excertos acima, bem como o que foi discutido no tópico anterior deste capítulo, demonstram que a vivência formativa no Projeto desempenhou um papel fundamental no despertar da questão investigada. Ao proporcionar aos participantes uma imersão nas práticas e nos desafios da docência na EJA, o Projeto favoreceu uma experiência prática que vai além da teoria, o que, por sua vez, estimulou tanto a reflexão quanto o interesse pela investigação de temas diretamente relacionados a essa vivência. Ainda sobre a contribuição da vivência formativa para a construção do problema de pesquisa, encontramos os seguintes relatos nas produções analisadas:

Outro fator importante na escolha deste projeto foi o fato da pesquisadora ter tido sua primeira experiência profissional nesta instituição. Foi ainda a partir desta prática educativa que surgiu, através da convivência com alunos da faixa etária que se pretendeu pesquisar, a questão central desta investigação (Coura, 2007, p. 30).

O campo para a pesquisa foi escolhido a partir de minha própria experiência como professora/monitora de História no PROEF II. Durante dois anos, 2004 e 2005, tive a oportunidade de compreender a dinâmica de tornar-se educadora de jovens e adultos. Nesse processo, pude entender melhor o que isso significava, compartilhando a convivência com outros monitores/professores, também graduandos dos cursos de licenciatura da UFMG. Além de contar com um respaldo de uma equipe de coordenadores que auxiliava na compreensão do campo da EJA, assim como nas expectativas e anseios comuns a todo processo de formação (Mati, 2008, p. 63).

Das muitas razões que nos levaram a essa escolha, ressalto minha familiaridade com o Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG onde atuei na condição de monitora-professora de História, no segundo segmento do ensino fundamental, no ano de 1996, desenvolvendo, entre os anos de 1998 e 2001, a pesquisa de mestrado com egressos dessa iniciativa (Santos, 2019, p. 125-126).

Dessa forma, a vivência formativa não só contribuiria para a familiaridade com o campo, como também permitiria que as/os pesquisadoras/es identificassem questões e aspectos que poderiam passar despercebidos em outros contextos. Além disso, o conhecimento prévio sobre o local, as pessoas e as situações investigadas facilitam tanto a coleta de dados quanto a interpretação dos resultados, como demonstrado nos excertos seguintes:

[...] acreditava-se que essa inserção anterior facilitaria uma nova inserção na condição de pesquisadora, contribuindo para diminuir possíveis distâncias e dificuldades, visto tratar-se de um campo com o qual já havia certa familiaridade (Santos, 2001, p. 30)

Ter participado do projeto poderia oferecer outras facilidades para a realização da pesquisa. Por conhecer o ambiente e seu papel como um local destinado à produção de conhecimento, acreditei que não haveria grandes dificuldades para minha inserção como pesquisadora. Além disso, o meu contato com os futuros entrevistados, ainda que não tivessem sido meus alunos, seria menos abrupto na medida que se sentissem diante de uma pessoa que também usufruiu daquele espaço para sua formação docente (Coura, 2007, p. 30).

Além da familiaridade com o campo, que facilita a integração das/os pesquisadoras/es no contexto da investigação, outra justificativa está na facilidade de acesso ao campo empírico, devido à sua localização no *campus* da universidade, próxima ao local onde cursavam a pós-graduação e, em alguns casos, também ao local de trabalho dessas/es autoras/es:

A minha limitada disponibilidade de tempo para a realização da pesquisa no início do Mestrado, de alguma forma, também incidiu na escolha do programa de EJA da UFMG. Ao longo de um ano e meio, dediquei-me à pesquisa, mas também ao cumprimento da jornada de quarenta horas semanais como servidora pública. O tempo investido no deslocamento até outra escola, fora do campus Pampulha, dificultaria ainda mais a realização desse trabalho (Alves, 2017, p. 28).

A escolha do Proef II como campo para esta pesquisa levou em conta, evidentemente, aspectos práticos que envolvem a facilidade de acesso, por ser esta pesquisadora professora do Centro Pedagógico (Araújo, 2017, p. 101)

A familiaridade com o campo empírico, derivada da vivência prévia da/o pesquisadora/or com o contexto investigado, revelou-se uma condição importante para o sucesso da pesquisa, conforme observado nas produções analisadas. A relação já estabelecida entre a/o pesquisadora/or e os sujeitos da pesquisa, especialmente no contexto da docência em EJA, favoreceu a construção de um ambiente de confiança e diálogo. Esse vínculo pré-existente, longe de dificultar, contribuiu para a minimização de possíveis tensões, como resistência ou inibição dos participantes em se engajar no processo proposto. Como destaca Cunha (2009, p. 65), “essa relação de confiança entre pesquisador e sujeitos colaboradores da pesquisa propicia uma abertura maior para que eles exponham seus pensamentos e sentimentos, inclusive discordando de ideias expostas.”

Assim, os relatos presentes nas produções analisadas destacam a relevância da vivência formativa no Projeto para o conhecimento do contexto investigado, o que é considerado essencial para o desenvolvimento da pesquisa em nível de pós-graduação. A experiência com o campo empírico permite que a/o pesquisadora/or desenvolva uma compreensão mais profunda das dinâmicas e complexidades do contexto, além de fortalecer a relação com as/os possíveis participantes do estudo. No entanto, embora não tenhamos encontrado indícios claros de dificuldades relacionadas a essa proximidade com o contexto nas produções analisadas, é importante ressaltar que essa proximidade nem sempre contribui positivamente para o processo de pesquisa.

Em alguns casos, a familiaridade com o campo pode, paradoxalmente, dificultar a capacidade da/o pesquisadora/or de adotar uma perspectiva crítica e distanciada. Quando a/o pesquisadora/or já está inserida/o no contexto investigado, há o risco de que suas percepções e interpretações se tornem naturalizadas, dificultando a identificação de questões ou práticas que,

de outro modo, poderiam ser problematizadas. Isso ocorre porque, ao estar muito próxima/o dos sujeitos e das situações, a/o pesquisadora/or pode perder a capacidade de questionar aspectos que, embora presentes, podem ser vistos como “normais” ou inevitáveis dentro daquele contexto. A relação estabelecida entre as/os pesquisadoras/es e os sujeitos da pesquisa também pode influenciar essa dinâmica, uma vez que o vínculo de confiança e proximidade pode gerar um viés de conformidade, levando a/o pesquisadora/or a aceitar certas questões como dadas, sem questioná-las ou analisá-las criticamente. Dessa forma, é necessário que a/o pesquisadora/or esteja ciente dos limites e dos potenciais armadilhas dessa proximidade, buscando constantemente um distanciamento reflexivo que permita uma análise mais crítica e objetiva das questões investigadas.

4.2.2.2 *A história longa do Projeto*

Além da vivência pessoal de formação no Projeto, outra justificativa para a escolha deste como campo empírico, em algumas das produções analisadas, está relacionada à sua trajetória longa no campo da Educação de Jovens e Adultos. A longa história do Projeto, iniciada em 1986, anterior, por exemplo, à educação ser assumida como direito de todos, a partir do reconhecimento pela Constituição Federal de 1988, com sua atuação contínua e relevante, foi vista como um fator que confere credibilidade e profundidade às investigações ali realizadas. A respeito desse aspecto, encontramos os seguintes relatos em algumas produções:

A escolha do PROEF II como o local para selecionar os alunos desta pesquisa deve-se primeiramente ao fato de ser este um integrante do Programa de Extensão da UFMG que existe há vinte anos. Sendo assim, é um projeto que já possui uma história dentro da universidade, promovendo uma educação voltada para jovens e adultos, dentre os quais se encontram várias pessoas da Terceira Idade que estudam ou já se formaram ali (Coura, 2007, p. 29-30)

[...] outro motivo que levou à escolha da experiência formativa do PROEF II foi o fato de ser possível enxergar nela um lugar em que a EJA ocupa a centralidade. Neste projeto vislumbra-se a possibilidade de se conhecer a EJA, de vivê-la e de valorizá-la. É um espaço de formação em que se desperta para as especificidades dos sujeitos que constroem a EJA e cria-se uma sensibilidade educativa para o trabalho com esta modalidade, além de ser, acima de tudo isso, um lugar em que a universidade reconhece e assume a EJA como responsabilidade também sua (Mati, 2008, p. 64).

história da EJA, assim como a história de projetos longevos de EJA, como o PROEF-2, muito teria para contribuir para a educação em geral. [...] A ação do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos- 2o Segmento - CP- UFMG destinada ao público da EJA e à formação de docentes iniciada em 1986 se manteve ininterruptamente em funcionamento desde sua criação. Dessa maneira, constituiu-se um espaço privilegiado para investigações e experimentações pedagógicas no campo da EJA dentro da Universidade Federal de Minas Gerais, legitimando e subsidiando ações que foram desenvolvidas ao longo do tempo (Cruz, 2020, p. 23)

Como foi exposto nos trechos anteriores, a longa trajetória de funcionamento do Projeto constituiu-se em um diferencial desta instituição em comparação com outros projetos de extensão, que, em geral, têm uma duração prevista desde sua elaboração (Silva, 2013). Além disso, programas voltados à escolarização de adultos, conforme demonstrado pela literatura (Haddad, 1989; Soares, 2001), também tendem a ser descontinuados com o passar dos anos. Dessa forma, a continuidade do Projeto contribui para validar a realização de pesquisas em seu interior, fator que, também justificou sua escolha como campo empírico.

Assim, o Projeto se configurou como um espaço de pesquisa, tanto para as/os pesquisadoras/es diretamente envolvidas/os quanto para aquelas/es externas/os, interessadas/os na EJA, que reconheceram esse *espaçotempo*, uma instância privilegiada para suas investigações. Esse caráter de *espaçotempo* de pesquisa é fortalecido pela experiência consolidada da instituição, que, além do tempo em funcionamento, como observa Novaes (2007, p. 12), se caracterizou por estar em “constante contato com as produções acadêmicas do âmbito educacional e das práticas de ensino das diferentes áreas do conhecimento”. Essa longa trajetória, tendo como uma de suas características o envolvimento contínuo com a academia, contribuiu significativamente para a escolha do Projeto como campo empírico para realização de pesquisas. Ainda acerca dessa justificativa, na produção de Lima (2007, p. 33) encontramos o seguinte relato para justificar a escolha metodológica do Projeto como campo empírico:

O primeiro se deve à acolhida que a estrutura do PROEF-2 oferece ao pesquisador, por tratar-se de um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, destinado à formação de jovens e adultos no nível do ensino fundamental. Esse projeto se propõe à formação de educadores de jovens e adultos, porque os professores que nele atuam são estudantes de licenciatura da UFMG, orientados por professores dessa instituição. Além disso, o PROEF-2 se dedica à produção de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos. Essa acolhida se traduz numa maior facilidade de diálogo com a equipe de professores e com a coordenação, na flexibilidade na organização de horários ou nas possibilidades de organização da rotina escolar, por exemplo.

Desse modo, a autora destaca que um dos objetivos do Projeto é a “produção de conhecimentos no campo da Educação de Jovens e Adultos” (Lima, 2007, p. 33). Para tanto, ele se organizava de maneira a acolher pesquisadoras/es e favorecer a realização de pesquisas nesse campo. Nesse sentido, considerando que a pesquisa é um dos objetivos que justificavam e orientavam o Projeto, como argumentamos no capítulo 2 desta tese, a equipe de professoras/es-coordenadoras/es, professoras/es-monitoras/es e estudantes estava, portanto, predisposta a contribuir para que essas práticas acontecessem, seja por meio do diálogo com as/os pesquisadoras/es, seja pela “flexibilidade da organização” (*Ibid.*, p. 33) do trabalho

pedagógico. Isso se concretiza, ainda, como destaca Santos (2019, p. 125-126), pela “abertura e disponibilidade” da coordenação para a “pesquisa em seu acervo documental”.

A acolhida a pesquisadoras/es, por conseguinte revela que outras pesquisas foram realizadas nesse campo possibilitando um diálogo entre a investigação pretendida e as anteriores, que contribuem para um acúmulo de conhecimentos sobre esse campo empírico e sobre a EJA nesse em outros contextos. Nesse sentido, Araújo (2017, p. 101) aponta que “o fato de já existirem outras pesquisas de sala de aula realizadas no Proef II, com as quais poderíamos dialogar e, talvez, conquistar mais robustez para os resultados que encontraríamos”, foi um dos fatores que contribuiu para que sua pesquisa fosse realizada nesse campo empírico.

A produção de Araújo (2017), ainda, ressalta que o Projeto procurava construir uma proposta pedagógica dialógica, caracterizada pela abertura para a participação das/os estudantes, oferecendo situações ensino-aprendizagem nas quais elas/es podem falar sobre si mesmos, expressar suas expectativas em relação à escola e participar ativamente, com a colaboração de seus familiares. Essa proposta pedagógica, ao considerar a participação dos sujeitos no processo formativo, contribuía para a criação de uma proposta própria de EJA, de formação docente e de pesquisa. Ela também impactou as pessoas envolvidas nesse processo: sejam jovens, adultos, idosos; os estudantes de graduação que atuaram professores/as-monitores/as; os/as professores/as-formadores/as, coordenadores/as do Projeto, assim como pesquisadores/as interessados/as nas *especificidades* dessa modalidade e nas do Projeto.

4.2.2.3 O Projeto em si – particularidades do Projeto que contribuíram para sua escolha como campo empírico

No conjunto de produções que tiveram o Projeto como campo empírico, encontramos ainda, essa escolha metodológica pautada nas particularidades do Projeto, as quais “o diferenciam dos outros supletivos de que se tem notícia”, conforme demarcado por Jorge (1999, p. 64). Essas particularidades estão relacionadas à estrutura organizacional do Projeto, a qual, embora tenha sido (re)elaborada ao longo do tempo, mantém desde 1986 os objetivos fundamentais que a sustentam (Cruz, 2020).

Um aspecto próprio da estrutura do Projeto que contribuiu para a escolha metodológica de desenvolver as pesquisas junto às/aos suas/eus educandas/os foi o atendimento a um público diversificado, abrangendo diferentes marcadores sociais, como gênero e faixa etária. Embora, comparativamente, o grupo de jovens tenha sido o menos numeroso entre os sujeitos estudantes do Projeto ao longo do tempo, ele se caracterizou por incluir indivíduos de diferentes idades, o

que permitiu observar as particularidades do processo de aprendizagem e das necessidades formativas de grupos etários distintos. Essa heterogeneidade permitiu que as pesquisas fossem direcionadas para questões relacionadas ao encontro desses grupos, como também para questões próprias a cada um desses grupos de sujeitos. A pesquisa de Coura (2007), por exemplo, ao ter como questão central investigar os motivos que levam pessoas com 60 anos ou mais a retomarem o processo de escolarização, encontrou seus participantes nas turmas do Projeto. Conforme a autora, “durante a seleção dos alunos que não são funcionários da universidade, o Projeto privilegia, ainda que informalmente, a entrada de pessoas com mais idade. Sendo assim um local privilegiado para quem pretende pesquisar a volta à escola de pessoas da chamada Terceira Idade (Coura, 2007, p. 30)”. Assim, o Projeto se configurou como um contexto privilegiado para a pesquisa sobre a educação de jovens e adultos, com destaque para os adultos e os idosos, grupos historicamente negligenciados em muitos contextos educacionais, face a crescente juvenilização das turmas da modalidade, fenômeno que nas produções analisadas, não foi observado nas turmas do Projeto.

Desse modo, o atendimento a um público diverso em muitos aspectos foi um dos fatores que tornou o Projeto um espaço privilegiado para a pesquisa, pois possibilitou o estudo de diferentes aspectos da educação de jovens, adultos e idosos, com ênfase nas variáveis sociais que influenciam a experiência de aprendizagem.

Ademais, a escolha das/os educandas/os do Projeto como participantes das pesquisas se relaciona, ainda, à proposta pedagógica desenvolvida, a qual como destacado por Santos (2001, p. 30), “busca atender às necessidades formativas essenciais, com o objetivo de proporcionar uma formação que promova o crescimento pessoal e profissional dos educandos”. Essa característica que contribuiria para favorecer investigações com sujeitos da e egressos dessa experiência. Especificamente a acerca da contribuição da prática pedagógica própria, a qual como apontado por Coelho *et al.* (2008, p. 82), “procura pautar-se em princípios segundo os quais o conhecimento da realidade dos alunos e do seu percurso cognitivo é condição essencial para o processo educativo”, o Proef-2 tenderia a proporcionar uma maior participação das/os educandas/os nas aulas e também na organização e desenvolvimento da prática-pedagógica. Esse modo de organizar o ensino poderia contribuir para viabilizar pesquisas relacionadas à sala de aula, às interações que nelas ocorrerem. Como investigado, por exemplo, pelas produções de Jorge (1999; 2009), de Lima (2007), de Lima (2012) e de Araújo (2017).

O modo como foi orientado o trabalho das/os e *com* as/os professoras/es-monitoras/es no Projeto, “portador de enorme potencial para a formação de educadores de adultos” (Jorge, 1999, p.163), também foi apontado como fator importante para escolha deste como campo

empírico. Nas produções analisadas, encontramos destaque para a estrutura de formação docente do Projeto como importante tanto para as pesquisas acerca da formação de educadoras/es da EJA como também para aquelas que se interrogaram sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/os professoras/es-monitoras/es, educadoras/es da EJA, tendo como suporte a formação proposta. Sobre essa estrutura Lima (2012, p. 25-26) detalha que:

[...] o trabalho dos professores que lecionam matemática ali, estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFMG, é acompanhado de perto por professores da Faculdade de Educação e do Centro Pedagógico. Esse acompanhamento se efetua por meio de reuniões semanais de área (com todos os professores de matemática do projeto) e reuniões semanais de turma (com os professores de todas as áreas da turma), além de reuniões, também semanais, de discussão de temas da EJA, de que todos os professores do projeto participam (e uma vez por mês, também os representantes dos alunos).

Ainda para a autora, essa estrutura formativa, ao contemplar diferentes aspectos constitutivos da prática pedagógica, tais como a definição dos “conteúdos [que] devem ser trabalhados; quando e como ensinar; dificuldades e estratégias de ensino e de aprendizagem; possibilidades e limites dos materiais didáticos, explicitando a intencionalidade da ação pedagógica” (Lima, 2012, p. 25-26) contribuíram para a construção de uma instância favorável à pesquisa.

O detalhamento da complexa estrutura elaborada pelo Projeto para a formação docente, como o realizado por Lima (2012), no excerto acima, foi comum em outras produções analisadas e contribuem para reconhecer que o Proef-2 também se estruturou em torno da formação docente para a EJA.

Um dos aspectos dessa estrutura de formação docente, comumente evidenciado nas produções, diz respeito à reflexão sobre a prática. Por um lado, essa reflexão possibilita, como destaca Jorge (1999, p. 2), “conciliar de forma mais efetiva os conhecimentos adquiridos na graduação e a realidade do mundo da escola”; por outro, e também por isso, constituiu-se em um “espaço onde o *practicum* reflexivo se torna viável” (Mati, 2008, p. 63, destaque da autora).

No Projeto, como destacado por Mati (2008), as/os professoras/es-monitoras/es, estudantes de graduação da UFMG, iniciavam a prática docente antes mesmo de terem uma compreensão clara sobre as discussões pedagógicas que mobilizam sua área ou de conhecerem as questões que envolvem a modalidade EJA. Isso ocorria por meio da prática e das reflexões sobre a prática pedagógica, que eram orientadas, motivadas e estimuladas pelas atividades que compunham o programa de formação de docente.

É importante destacar a ênfase dada à articulação entre teoria e prática promovida pelo Projeto, que possibilitava “o contato com realidades distintas daquelas experimentadas no meio

acadêmico” (Mati, 2008, p. 64). Por um lado, ao possibilitar a prática do ofício de ser professor ainda durante a graduação, e subsidiar essa atuação por meio de instâncias de reflexão, a exemplo das reuniões formativas mencionadas acima, o Projeto reforçava a necessidade de, durante a formação acadêmica, se inserir a prática e articulá-la às teorias. Como descrito por Mati (2008, p. 64)

[...] Para muitos licenciandos de História da UFMG, a docência aparece como a última oportunidade para salvar a carreira profissional, pois este curso privilegia a formação do bacharel, não sendo atribuída a atenção necessária à formação de professores. Esta possui pouco valor dentro do departamento, levando os licenciandos a uma percepção desse desprestígio, o que os desanima e os impede de investir na profissão docente. Em contraposição a isso, o PROEF II promoveria esta valorização do magistério dentro dos espaços ocupados pelos graduandos de História.

A desvalorização da prática nos cursos de formação docente não se constituiu uma exclusividade da licenciatura em História, mas marca cursos que se orientam pelo modelo da racionalidade técnica, a qual entende que primeiro devem ser valorizadas as discussões teóricas que orientam aprendizagem de conteúdos e, por último tem-se lugar a discussão sobre o como ensinar. Nesse modelo de formação a prática é vista como o momento de aplicar os conhecimentos anteriormente adquiridos e não com estatuto epistemológico próprio e relevante para a formação e exercício da docência (Diniz-Pereira, 2008).

Diante desse cenário, o Projeto contribuiu para a formação docente dos graduandos, tendo como pilar um modelo formativo baseado no diálogo entre teoria e prática, contrastando com a formação oferecida pelos cursos de licenciatura. Além disso, por ser um projeto voltado para EJA, ele preencheu outra lacuna na formação docente oferecida por esses cursos na Universidade. Como ocorre em muitas instituições de ensino superior, os cursos de licenciatura não incluem em sua grade curricular disciplinas obrigatórias que abordam as *especificidades* dessa modalidade. No caso da UFMG, desde 1986, o curso de Pedagogia oferece disciplinas voltadas para a EJA, inicialmente devido à Habilitação em EJA e, posteriormente, com a Formação Complementar para a modalidade. Além disso, ainda no contexto do curso de Pedagogia, há a oferta de disciplinas optativas e eletivas para estudantes que desejam conhecer e/ou aprofundar na área.

Desse modo, o Projeto também se situou como um *espaçotempo* de formação de professoras/es em EJA, estabelecendo um importante diálogo entre teoria e prática e proporcionando uma efetiva reflexão acerca do desenvolvimento dos processos educativos na Educação de Jovens e Adultos como destacam Fonseca *et al.* (2004).

O Projeto se configurou, ainda, como campo empírico devido a elementos de sua proposta de ensino, que buscava a inserção de novos métodos de aprendizagem, frequentemente desenvolvidos em pesquisas acadêmicas da Universidade. Como destaca Novaes (2007, p. 83), “O curso escolhido [o Projeto] é um local que propõe a inovação do ensino, onde pode ocorrer a tentativa de inserir novos métodos de aprendizagem desenvolvidos em pesquisas da Universidade.” Essa propensão à experimentação e inovação educacional seria alimentada pela implementação de práticas pedagógicas que refletem avanços recentes nas abordagens de ensino, como a implementação de projetos interdisciplinares e transdisciplinares, como o Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (Nepso), como investigou Lima (2007). A integração desses projetos ao currículo do curso proporcionou o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que tinham como questões e questionamentos relacionadas às situações de ensino delas decorrentes.

Essas características são apontadas como fatores que tornam o Projeto diferenciado em relação à outras experiências de escolarização de jovens e adultos e contribuem para que investigações que tenham como questão central os processos de ensino-aprendizagem de adultos e a formação docente, entre outros temas relacionados à EJA, possam tê-lo como fonte empírica, conforme evidenciado na análise das produções que compõem nosso *corpus*.

Assim, os elementos emergentes das produções analisadas contribuem para a compreensão de que o Proef-2 apresentou particularidades relacionadas à sua organização administrativa e pedagógica, as quais, por um lado, favoreceram a formação docente em EJA e o atendimento ao direito à educação escolar de jovens, adultos e idosos, conforme apontado pelas pesquisas de Diniz-Pereira e Fonseca (2001); Coelho *et al.* (2008). Por outro lado, essas mesmas particularidades fomentaram o desenvolvimento de processos investigativos por parte de pesquisadoras/es em EJA, que se materializaram, por exemplo, nas produções que analisamos.

CAPÍTULO 5 – CONFLUÊNCIAS COM O CAMPO DA EJA: *especificidades* da EJA nas produções acadêmico-científicas sobre EJA de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2

Enquanto modalidade de oferta da educação básica, a EJA se constitui como um campo teórico-prático, com contornos fluídos e semeado por diversos agentes (Arroyo, 2006b). Nessa trajetória, embora a educação seja reconhecida como direito de todos, ela ainda é entendida, para jovens, adultos e idosos, como uma oportunidade para recuperar o tempo perdido e suprir a escolarização não obtida na fase considerada apropriada para isso, devido aos contextos sociopolítico e econômico. Nos documentos legais – LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996) e o Parecer nº 11/2000 do CNE/CEB (Brasil, 2000) – com maior ou menor detalhamento, a defesa da EJA como uma modalidade específica de oferta da educação básica está alicerçada no reconhecimento de que ela atende sujeitos com trajetórias de vida, necessidades, interesses e objetivos diversos, tanto entre si quanto em relação aos de outras modalidades educativas. Todavia, conforme asseveram Fernanda Silva e Leôncio Soares (2021, p. 4), “os ordenamentos subnacionais para o setor continuam sendo arenas de disputa política, com baixa produção de institucionalidade para a EJA”.

Nesse contexto, evidenciar as *especificidades* da modalidade tende a contribuir para que esse estado de coisas seja transformado. Com esse intuito, neste capítulo, aprofundamos as análises das produções do nosso *corpus*, a partir das *especificidades* da EJA, tal qual proposta por Soares, L. e Soares, R. (2014) discutindo como tais produções dialogam *com* e contribuem para o campo de pesquisas em EJA, revelando elementos que o caracterizam. Partimos, para tanto, do entendimento de que as *especificidades* integram um *estilo de pensamento* construído e legitimado por *coletivos de pensamento* da EJA. Assim, mobilizamos o conceito como uma lente para analisar as produções do nosso *corpus*. Em decorrência da quantidade significativa de produções a serem analisadas e dos limites de uma pesquisa de doutorado, optamos por voltar “nosso olhar” de forma mais demorada sobre as que dialogam sobre os *Sujeitos educandas/os da EJA*, a *Formação de educadoras/es* e o *Legado da Educação Popular*.

Essa escolha decorre, como explicitado no início deste capítulo, do reconhecimento de que a EJA se configura como uma modalidade específica da educação básica em função dos sujeitos a quem ela se destina, os quais são diversos e possuem particularidades que os diferenciam dos sujeitos de outras modalidades. Assim, o reconhecimento do atendimento a um grupo particular é o ponto central em torno do qual se ampara a configuração da modalidade.

Em continuidade, nos leva ao reconhecimento de que, para garantir um processo educativo de qualidade a esses sujeitos – que reconheça as particularidades dos sujeitos –, é

fundamental que as/os educadoras/es possuam uma formação que contemple reflexões sobre o trabalho diferenciado que a docência com estudantes adultos demanda. Por essa razão, a discussão sobre a formação de educadoras/es da/para a EJA também foi escolhida para o diálogo com as produções de nosso *corpus*.

Nessa perspectiva, esse *estilo de pensamento* se sustenta ainda no reconhecimento de que a EJA, enquanto direito, é mais do que uma simples reposição de conteúdos, sendo um processo que possibilita a promoção da emancipação e da conscientização dos sujeitos, tendo o ideário da Educação Popular contribuído para sua estruturação.

5.1. As especificidades da EJA nas produções acadêmicas de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2 (1986-2016)

Conforme já discutido anteriormente – Capítulo 1, tópico intitulado *Conceito de especificidades: uma ideia-força do/no campo EJA* –, Soares, L. e Soares, R. (2014, p. 8) definem as *especificidades da EJA* como: “a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade.” Assim sendo, diferentes aspectos estão relacionados com a construção de um trabalho adequado às/os educandas/os da EJA (Soares, L. e Soares, R., 2014). Segundo o autor e a autora, esses aspectos são o Legado da Educação Popular, a diversidade dos sujeitos, os recursos didáticos, a proposta curricular, a formação de educadores e, por fim, as políticas públicas próprias para a EJA. Esses aspectos, que representam as *especificidades da EJA*, estão em diálogo e configuram as particularidades da modalidade, sendo contemplados nas produções acadêmicas das/os professoras/es-monitoras/es que analisamos.

Ao organizarmos as produções do nosso *corpus* conforme as *especificidades da EJA*, identificamos que a produção de Cruz (2020), ao (re)constituir a história de funcionamento do Proef-2, tangencia as especificidades, sem abordá-las diretamente. Das outras 32 (trinta e duas) produções, 14 (quatorze) analisam propostas curriculares desenvolvidas na modalidade; 11 (onze) focalizam questões relacionadas aos sujeitos (educandos/as) da modalidade; 3 (três) têm como questão central a formação de educadoras/es para a modalidade; 3 (três) discutem questões relacionadas às políticas públicas para a EJA; e 1 (uma) investiga os recursos didáticos próprios para atender às peculiaridades dos sujeitos estudantes da EJA. Nessa etapa da análise não identificamos produções que abordem diretamente a dimensão do legado da Educação Popular.

Em continuidade, após essa categorização, elegemos para análise em profundidade as produções de dois desses agrupamentos temáticos, assumidos como dimensões das especificidades da modalidade, os quais foram: *Sujeitos e Formação de Educadoras/es para/da modalidade*. A análise das produções desses subconjuntos, permitiu ainda o diálogo com outra dimensão das *especificidades da EJA* elencada por Soares, L. e Soares, R. (2014), qual seja o *Legado da Educação Popular*.

5.1.1 A dimensão das especificidades dos Sujeitos (educandas/os) da EJA nas produções acadêmicas de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2

No conjunto das produções analisadas, identificamos que 11 (onze) abordaram a temática dos *Sujeitos (educandas/os) da EJA*, o que corresponde a 33% do total de produções. Entretanto, para análise em profundidade uma das produções foi desconsiderada, devido à indisponibilidade do arquivo completo no repositório institucional e na biblioteca física da universidade em que foi defendida¹⁰³, dessa forma 10 (dez) produções integram o subconjunto *Sujeitos (educandas/os) da EJA* analisadas nesta seção.

Dentre essas, 7 (sete) tiveram como campo empírico o Projeto e/ou seus sujeitos. As produções desse agrupamento temático são descritas no Quadro 9 no qual destacamos aquelas para as quais o Proef-2 contribuiu para a empiria.

Quadro 9 – Produções acadêmicas em EJA de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2 sobre sujeitos educandas/os da EJA

AUTOR/A	TÍTULO
Santos (2001) *	Educação ainda que tardia: A exclusão da escola e a reinserção através de um programa de Educação de Jovens e Adultos entre adultos das camadas populares
Coura (2007) *	A terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações
Leite (2007) *	Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências
Cunha (2009) *	Uma Interpretação Filosófico-Antropológica das Experiências Escolares de Jovens e Adultos da EJA
Oliveira, P. (2011)	Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos
Alves (2017) *	O sujeito educando da EJA e a cidade: um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola
Alves (2020)	Sociabilidade, relações de poder e masculinidades negras na Educação de Jovens e Adultos
Nascimento (2020)	Experiências e Perspectivas de pessoas com Deficiência Física por Lesão Medular na Educação de Jovens e Adultos
Araújo (2017) *	Vivência e Instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA
Santos (2019) *	Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA

*Produções que tiveram o Proef-2 e/ou seus sujeitos como campo empírico.

Fonte: Elaboração própria (2025).

¹⁰³ A produção em questão é a de Cortez (2011). Ela foi incluída na análise inicial devido à disponibilidade do resumo e de referências a ela em outras pesquisas. No entanto, não a consideramos na análise mais aprofundada, pois não foi possível obter o arquivo completo da pesquisa.

A produção acadêmica sobre a dimensão dos *Sujeitos (educandas/os) da EJA*, assim como aquelas que têm o Proef-2 como campo empírico, se articula com as discussões propostas por Diniz-Pereira e Fonseca (2001). Ao investigarem os significados atribuídos pelas/os professoras/es-monitoras/es à vivência formativa no Projeto, o autor e a autora destacam o desenvolvimento de uma sensibilidade voltada para a compreensão e atendimento às necessidades das/os educandas/os da EJA.

Para a análise mais aprofundada, apresentamos em linhas gerais cada uma das produções cujas temáticas abordaram *Sujeitos educandas/os* da modalidade e, em seguida, procuramos tecer um diálogo com elas e a literatura do campo da EJA acerca das *especificidades* dos jovens, adultos e idosos da modalidade, discutindo o que elas revelam sobre esses sujeitos e suas especificidades.

5.1.1.1 As produções sobre sujeitos (educandas/os) da EJA

A primeira produção desse agrupamento temático foi a dissertação de Santos (2001). Essa pesquisa teve como objetivo investigar os impactos que a vivência da exclusão precoce da escola e de uma experiência de escolarização tardia geram na vida de adultos das camadas populares. Buscou ainda, como argumenta a autora: “levantar elementos para verificar a pertinência de se considerar a EJA como um mecanismo que permite atenuar as consequências da exclusão social, contribuindo na luta em favor da efetivação da cidadania” (Santos, 2001, p. 1). Foi desenvolvida a partir da narrativa de 4 (quatro) sujeitos estudantes egressos do Proef-2. Como resultados, verificou-se que as trajetórias de escolarização desses sujeitos são marcadas por obstáculos e interrupções e no que se refere à retomada da escolarização essa tem possibilitado aos sujeitos construir projetos de futuro e ampliarem as percepções de si como sujeitos de direitos, de deveres e de aprendizagem.

Na sequência, a dissertação de Coura (2007), também foi desenvolvida com sujeitos estudantes do Projeto, neste caso, 7 (sete) estudantes idosos, sendo 3 (três) homens e 4 (quatro) mulheres, com idades entre 60 e 81 anos e em diferentes fases de escolarização no Proef-2. A partir das histórias de vida e de escolarização desses sujeitos, a autora investigou as motivações que levam pessoas da Terceira Idade a voltar à escola e que significados esta escolarização tem para estes sujeitos. Como resultados, aponta que foi possível perceber o que a escola representa para esses sujeitos e apresenta algumas contribuições trazidas pela escolarização para a melhoria da qualidade de vida de pessoas com 60 anos ou mais.

Outra produção que se voltou para os sujeitos estudantes da EJA foi a de Leite (2007), a qual investigou visões de estudantes relacionadas às suas experiências em aprender ciências em um contexto formal de escolarização, neste caso o Proef-2. Para o desenvolvimento da pesquisa foram entrevistados 6 (seis) estudantes do Projeto e cujas concepções sobre a aprendizagens de ciências foram analisadas. Segundo a autora, a maioria das concepções de aprendizagem que emergem das experiências desses estudantes está centrada na aquisição de conhecimentos, relacionadas à noção de aprendizagem como absorção. Entretanto, a pesquisa realizada permitiu a identificação de outras concepções por parte dos estudantes, como a de participação, o que a autora atribuiu ao ambiente escolar ao qual tais sujeitos estavam inseridos, o Proef-2.

Já a produção de Cunha (2009), teve como objetivo compreender o significado filosófico-antropológico que permeia os sentidos atribuídos por alguns jovens e adultos às suas experiências de escolarização na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, contou como recurso metodológico a realização de um minicurso de Filosofia para estudantes prestes a se formar no Ensino Médio, no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – o Pemja/Coltec/UFGM, entre eles estudantes egressos do Proef-2. A partir dos princípios da centralidade do educando e de sua vida para a efetivação de um processo de aprendizagem que movimente a consciência do educador e do educando em torno do objeto cognoscível, o autor defende que a formação de jovens e adultos na EJA se constitui um momento de transição da consciência do sujeito de si e do mundo. Nesse sentido, tendo como referências as obras de Paulo Freire, analisa ao longo da produção as experiências escolares dos educandos como experiências de aprofundamento da consciência de si, do mundo e do outro; como sujeito de aprendizagem.

A produção de Oliveira, P. (2011), por sua vez, tem como foco os fatores que contribuem para a permanência de educandas/os adultas/os alfabetizandas/aos na EJA. Com esse objetivo, a autora investiga como as especificidades desses sujeitos são ou não atendidas pelas práticas de alfabetização a eles destinadas e, ao serem atendidas, como elas acabam contribuindo para a permanência deles neste processo. De forma específica, os resultados dessa pesquisa destacam que as questões internas à prática pedagógica (organização de currículo apropriado, produção de material didático adequado às necessidades educacionais desses sujeitos e elaboração de estratégias de ensino diferenciadas, conforme a etapa de desenvolvimento da/o educanda/o), assim como as externas (questão laboral, relações familiares, interesses e desejos dos sujeitos), interferem na continuidade desses estudantes na EJA, defendendo a necessidade de uma abordagem que integre aspectos pedagógicos e contextos socioculturais e individuais das/os educanda/os.

A seu turno, a produção de Alves (2017), que também teve como sujeitos estudantes do Proef-2, objetivou compreender se, e de que modo, a entrada no Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG modifica a relação dos/as estudantes com a cidade. Dentre as mudanças promovidas pelo retorno à escola, a autora destaca a “disposição para o convívio com o outro, a abertura ao risco, ao desconhecido. A criação de laços afetivos e a ampliação das redes de relações” (Alves, 2017, p. 169). Nesse contexto, a EJA se configura como “espaço do convívio com o outro e que privilegia o diálogo, possibilitando que as pessoas se expressem mais e melhor” (*Ibid.*, p. 169) e contribuído para que apropriem da cidade.

Alves (2020), por sua vez, analisou as formas de sociabilidade de jovens nas turmas de EJA, bem como os impactos da escola na construção da subjetividade masculina. Para tanto, dialogou com as “experiências vividas por 5 (cinco) jovens negros, periféricos no cotidiano escolar e seus “entrecruzo” (Alves, 2020, p. 59) e procurou evidenciar como essas relações contribuem para práticas emancipatórias.

A produção de Nascimento (2020) focaliza a escolarização de pessoas com Deficiência Física (DF) adquirida na vida adulta por Lesão Medular (LM) que são sujeitos da EJA. Traça um perfil socioeducacional desses sujeitos a partir dos seguintes indicadores: idade, município, localização (urbana/rural), estado civil, escolaridade, estudante no momento atual, retorno aos estudos após LM, principal forma de locomoção, trabalho após a LM, entre outros. Em seguida, a autora levanta a trajetória e narrativas sobre escolarização de 3 (três) sujeitos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Como resultados, essa pesquisa, ao se debruçar sobre as trajetórias de escolarização a partir das narrativas e perspectivas dos sujeitos (aqueles com Deficiência Física adquirida na vida adulta por Lesão Medular) nos possibilita compreender o “ponto de vista” desses sujeitos, os quais vivenciaram as experiências de exclusão da escola e de negação de direitos dentre eles o acesso à educação e os processos de retorno à escola.

Outra produção dessa dimensão das especificidades, a tese de Araújo (2017) teve como campo empírico duas turmas do Projeto e como objetivo principal “compreender como os educandos jovens e adultos que cursam o segundo segmento do Ensino Fundamental se apropriam dos conceitos escolares no campo da matemática, mediados pela instrução escolar” (*Ibid.*, p. 22). Como desdobramentos sugere que as/os professoras/es de Matemática, em especial os da EJA, voltem-se para o processo, ou seja para o que acontece nas salas de aula quando propõem uma atividade.

Já a produção de Santos (2019), a partir da questão central “Quais são os retornos da vivência da educação superior e da diplomação tardia na e para a vida de pessoas adultas com

anterior na EJA?” Configura os sentidos da vivência da formação superior e os significados da experiência da diplomação tardia, para 6 (seis) adultos egressos/as da EJA, entre os quais egressos/as do Proef-2, que concluíram o ensino superior. Como resultados, a autora destaca que os ganhos envolvidos são tanto intrínsecos quanto extrínsecos aos sujeitos, sendo que, dentro desses ganhos, estão também as vantagens posicionais. Esses benefícios proporcionam mudanças tanto no interior da pessoa quanto em sua vida, e, quando considerados em conjunto, resultam em ganhos sociais tanto no plano econômico-material quanto simbólico (Santos, 2019).

Em conjunto, as produções acima descritas abordam diferentes questões que contribuem para a discussão sobre os *Sujeitos (educandos/os) da EJA*. A seguir, analisamos o que elas revelam acerca desses sujeitos e como confluem com as *especificidades* da modalidade.

5.1.1.2 O que essas produções revelam sobre os sujeitos (educandos/os) da EJA?

É uma tendência no campo da EJA de abordar seus sujeitos a partir da diversidade, contemplando “a diversidade de educandos, de trajetórias escolares e, sobretudo de *trajetórias humanas*” (Soares, L. e Soares, R., 2014, p. 11, destaque dos autores). Desse modo, com o intuito de aproximar e desvelar essa diversidade, as pesquisas partem do movimento dialógico de conhecer quem são esses sujeitos/estudantes da EJA, “*quem é e o que é ser esse sujeito*” (Santos, 2019, p. 316, destaque da autora) e são construídas *com* eles, por meio da apresentação de suas percepções, motivações, de suas histórias de vida e de escolarização.

Todavia, antes de se discutir quem são esses sujeitos, nosso olhar deve voltar-se também para o entendimento do termo sujeito nesse movimento e nas produções. No conjunto de produções dessa dimensão das *especificidades*, destaca-se a ênfase no entendimento do sujeito como uma construção e agente social. Segundo Fernanda Dias *et al.* (2011), não há consenso teórico sobre o que realmente significa o termo “sujeito”, sendo possível compreendê-lo, por um lado, como a capacidade do indivíduo de se posicionar como protagonista da ação social, assumindo um papel ativo em sua realidade. Por outro, o sujeito também está inserido em um contexto histórico, cultural e linguístico, que influencia e molda sua trajetória. A partir dessa inserção, o indivíduo tem a oportunidade de construir sua própria história, sendo influenciado pelas condições e pela dinâmica do ambiente, mas também é capaz de transformar e redefinir sua realidade dentro desse contexto. Esse é o entendimento do sujeito sociocultural, visto tanto como um produto da sociedade quanto como um agente capaz de influenciar e modificar seu entorno, a realidade, sua história.

Especificamente, as produções de Araújo (2017), de Leite (2007) e de Nascimento (2020) ampliam a concepção de sujeito, detalhando essa perspectiva. Araújo (2017) discute que, embora o sujeito seja constituído nas relações com o outro e com o mundo, sua individualidade não é apagada nesse processo. Pelo contrário, ela se constitui nessas relações, e, por isso, a autora defende e justifica o uso do termo “pessoa” ao longo de sua tese. Já Leite (2007) propõe uma abordagem biossocial dos estudantes da EJA, integrando a dimensão biológica nas interações desses indivíduos com a sociedade. Nascimento (2020), por sua vez, ampara sua produção na perspectiva biopsicossocial dos sujeitos com deficiência. Esse entendimento da autora, parte do Relatório Mundial sobre a Deficiência, produzido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2012 e de autores como Rosalba Maria Garcia (2013) que defendem abordagens que extrapolem o aspecto médico da deficiência e a relacionam com outras dimensões da vida humana, tais como os contextos sociais e individuais de vida dessas pessoas.

Por fim, as produções de Araújo (2017), Leite (2007) e Nascimento (2020), assim como as demais dessa dimensão das especificidades, convergem para reforçar o entendimento dos sujeitos em sua concretude, para além da trajetória de escolarização.

Discutido os entendimentos do termo sujeito manifestos nas produções, podemos então retomar à discussão acerca de quem elas/es são. Acerca dessa questão, em texto escrito para a 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizada em 1999, Martha Kohl de Oliveira elaborou uma definição para esse grupo que se tornou referência no campo. Tendo sido citado em 7 (sete) das 10 (dez) produções deste conjunto¹⁰⁴. Segundo a autora:

O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos). Ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência (Oliveira, 1999, p. 197).

Desse modo, a definição de Oliveira (1999) descreve os sujeitos da EJA a partir de três condicionantes: a de não crianças, a de excluídos da escola e a de parte de um grupo cultural. Esses sujeitos já inseridos no mundo do trabalho e nas relações sociais retornam à escola em

¹⁰⁴ As produções que discutem os sujeitos da EJA com base nas proposições de Marta Kohl de Oliveira (1999) são: Araújo (2017), Coura (2007), Cunha (2009), Leite (2007), Oliveira, P. (2011) e Santos (2001; 2019).

outros momentos de suas vidas. Essa descrição corresponde, em parte, aos perfis de sujeitos da EJA que encontramos no conjunto de produções acadêmicas do nosso *corpus*. Todavia, ao incorporar a discussão das diversidades desses e entre esses sujeitos, as produções revelam outras dimensões relacionadas a esses condicionantes.

Então, em nossa amostra encontramos: jovens, negros, periféricos excluídos da/na escola (Alves, 2020), homens e mulheres, adultos e idosos que não frequentaram escolas quando crianças ou na juventude porque tiveram que trabalhar desde muito cedo e/ou em razão da não existência de escolas públicas perto de seus locais de moradia (Santos, 2001; Coura, 2007; Oliveira, P, 2011); homens e mulheres, migrantes, que em decorrência do que Alves (2017) denominou de “provisoriedade do morar”¹⁰⁵, foram impossibilitados de frequentar os bancos escolares e, quando conseguiram, foram reprovados ou expulsos dessas instituições de ensino diversas vezes por não se encaixarem nelas. São, no caso das mulheres, aquelas cujos pais e maridos impediram que elas estudassem em outros momentos, tendo sido vítimas de diversas outras opressões e violências, conforme, cuidadosamente, detalhadas pela produção de Alves (2017). São também homens e mulheres que na adultez, após a conclusão dos estudos na EJA ingressaram e concluíram o muito desejado ensino superior, sujeitos da produção de Santos (2019). Neste grupo, a diversidade também é representada pelos deficientes que por uma série de obstáculos têm seu direito à educação interditado, como destaca a pesquisa de Nascimento (2020).

Em suma, os sujeitos da EJA são pessoas, conforme ressaltam Araújo (2017) e Alves (2017), que tiveram o acesso à educação escolar dificultado por situações de opressão, dos mais variados tipos. Ao longo de suas trajetórias, esses sujeitos vão constituindo suas singularidades ao mesmo tempo em que resistem a essas opressões. Em função disso, ao retornarem à escola, trazem consigo uma visão estabelecida sobre esse lugar, sobre o conhecimento escolar e sobre o que deve ser a ele ensinado, como asseveram José Carlos Barreto e Vera Barreto (2005).

Nessa direção as produções do nosso *corpus*, dialogam com Arroyo (2017) para quem os sujeitos da EJA são diversos em decorrência dos percursos humanos que (re)constituem. Eles são, para o autor

Os passageiros do fim do dia e do início da noite – não são aqueles/as que se deslocam nos carros para o trabalho, para as faculdades ou para as casas – homens, mulheres brancos/as das classes médias, altas. São outros sujeitos e outros deslocamentos. Vêm de outros trabalhos, e não se deslocam para completar percursos escolares e humanos truncados. As pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos

¹⁰⁵ O conceito se refere às constantes mudanças de moradia desses sujeitos, frequentemente resultantes de dificuldades econômicas, mobilidade relacionada ao trabalho ou situações de vulnerabilidade social.

sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes (Arroyo, 2017, p. 22).

Os sujeitos (educandos/as) da EJA são, portanto, diversos e diferentes em muitos aspectos e desenvolvem percursos humanos distintos. São para além dos marginalizados/subalternizados, “do histórico de exclusão”, pessoas em busca do reconhecimento de sua humanidade. No conjunto composto pelas 10 (dez) produções, verificamos um movimento de construção da pesquisa a partir do conhecimento de quem são esses sujeitos e as análises são elaboradas a partir do diálogo entre os percursos de vida e de escolarização desses sujeitos.

Na tentativa de conhecer quem são as/os estudantes da modalidade, as produções analisadas traçam um perfil dos sujeitos a partir dos marcadores: idade, gênero, pertença étnico-racial, ocupação profissional e fatores que contribuíram para a interrupção e retomada da escolarização. Essas informações são apresentadas como dados das pesquisas, tanto em capítulos específicos destinados às narrativas acerca das histórias de vida e de escolarização dos sujeitos investigados, como observado nas produções de Santos (2001; 2019), Coura (2007) e Alves (2017); quanto em subtópicos do capítulo metodológico, composto por um esforço de caracterizar os sujeitos pesquisados e retomada de aspectos relacionados à escolarização nas análises da investigação, movimento identificado nas produções de Leite (2007), Cunha (2009), Oliveira, P. (2011), Araújo (2017), Alves (2020), Nascimento (2020).

Sobre esse modo de construção da pesquisa, Santos (2001, p. 240-241) argumenta que:

Ainda que não seja comum encontrar, em trabalhos acadêmicos, capítulos com tal estrutura (e mesmo dimensão), a experiência de construí-lo satisfaz o desejo de apresentar os sujeitos da pesquisa de forma mais ampla (como sujeitos de “carne e osso” pode-se dizer). E isso acabou se tornando muito significativo para o conjunto da Dissertação, pois demonstrou que os impactos da exclusão da escola e da escolarização tardia se fizeram sentir e são identificáveis em diversas esferas e momentos da vida deles.

No contexto da produção da dissertação de Santos (2001), a segunda em termos de tempo do nosso *corpus*, não era usual a apresentação de histórias de vida dos sujeitos nas produções acadêmicas e, a partir dela, verificamos uma certa tendência nessa construção, posto que as que seguiram se estruturaram dessa forma. A pesquisa de Alves (2017), inclusive, parte das histórias de vida dos sujeitos em diferentes *espaçotempos*. A autora justifica essa escolha como uma tentativa de “compreender de que maneira e em quais condições essas pessoas foram se constituindo ao longo da vida” (*Ibid.*, p. 32). Nesse sentido, a incorporação nas produções das histórias de vida e de escolarização dos sujeitos revelam o uso dessa abordagem como método de pesquisa que reconhece os processos socioculturais de construção da vida, os quais

são importantes na constituição dessas pessoas, estando a construção como sujeitos de aprendizagens escolares integrada a esse movimento.

As histórias de vida reconstruídas nas produções denunciam: “a fome, o trabalho precoce, a desterritorialização imposta pelo impedimento à terra, à moradia, a ausência de redes e proteção da criança e do adolescente, as múltiplas expressões de violência de gênero e tantas outras brutalidades” (Alves, 2017, p. 32). A exclusão da escola soma-se a esse quadro (corroborando com o defendido por Arroyo (2005, p. 39) a negação do direito à educação é um dos aspectos de percursos marcados pelas “violências de opressão, exclusão e rejeição, de sobrevivência e reprovação social e escolar, vivências humanas que tocam nas grandes interrogações do conhecimento”.

Desse entendimento, com base em Arroyo (2013), Alves (2017) analisa essas trajetórias humanas a partir de um “duplo olhar”, por meio do qual se explicita os processos de exclusão vivenciados, mas também os de resistências a esses processos. Movimento que “possibilita reconhecer os duros processos de desumanização, mas também aprender as múltiplas maneiras com que a lutaram e lutam por sua humanização” (Alves, 2017, p. 32). Nessa perspectiva,

trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas, de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação de aprendizagens (Arroyo, 2005a, p. 25).

Desse modo, as produções acadêmicas do nosso *corpus*, ao ressaltarem os processos de desumanização e a luta pela humanização vivenciados pelas/os educandas/os da EJA, por conseguinte, apresentam outros processos vivenciados por elas/es ao longo do tempo, como

a apropriação da rua por meio da cultura popular, a superação de obstáculos objetivos e subjetivos, a produção de laços comunitários, a resistência das mulheres frente às situações de opressão e violência, a criação de redes de solidariedade, a superação do medo e da libertação, a luta pelo direito à educação e tantos outros processos formadores (Alves, 2017, p. 32).

Em continuidade, Coura (2007, p. 58, destaque da autora) argumenta que “Estes sujeitos, apesar da não possibilidade de conclusão de seus estudos na chamada ‘idade regular’, constituíram família, trabalharam para sustentar a si próprios e a seus familiares e alguns chegaram a participar ativamente de suas comunidades”. Nessa perspectiva, são sujeitos que foram construindo suas vidas apesar da baixa escolarização, como destacado por Fonseca

(2002), para quem as condições de sujeito da EJA são reflexo de sua história de vida e constituem sua identidade sociocultural. Para a autora,

A despeito das diversidades das histórias individuais, a identidade sociocultural dos alunos da EJA pode ser tecida na experiência das possibilidades, das responsabilidades, das angústias e até de um quê de nostalgia, próprios da vida adulta; delinea-se nas marcas dos processos de exclusão precoce da escola regular, dos quais sua condição de aluno da EJA é reflexo e resgate (Fonseca, 2002, p. 28).

Vários estudantes da EJA, como exemplificado pelas produções deste conjunto, constroem uma autoimagem negativa em decorrência desses processos de exclusão e, em alguns casos, pela falta de escolarização. Ao regressarem à escola, em busca de conhecimentos formais, entretanto se (re)descobrem sujeitos de direitos, de sonhar, de estudar, de se apropriar do espaço urbano, e de deveres, constituindo assim uma perspectiva de sujeito de direito e de aprendizagem.

Esse modo de estruturar/desenvolver a pesquisa, a nosso ver, por um lado, indica a centralidade dada aos sujeitos, suas narrativas e histórias de vida nessas produções e, por outro lado, também corrobora o entendimento de sujeito-aluno em sua concretude, “forjado em contextos sociais, econômicos, e culturais peculiares” (Dias *et al.*, 2011, p. 73).

No que se refere, especificamente, a diversidade de grupos etários que compõem a modalidade, verificamos nas produções desse conjunto um movimento de contemplar diferentes faixas etárias de sujeitos entre as/os colaboradoras/es das pesquisas. Entretanto, identificamos, ainda, pesquisas que discutem as especificidades dos diferentes tempos de vida, tendo como sujeitos: jovens (negros e periféricos), como a de Alves (2020); adultos trabalhadores (Santos, 2001; 2019) e idosos (Coura, 2007) os quais interrogam a modalidade e como esta lida ou não com as especificidades desses distintos tempos de vida. Especificamente acerca dos sujeitos idosos da EJA, Coura (2007, p. 83) demarca que:

As pessoas, de modo geral, precisam perceber essas pessoas como o ser social que são. Sujeitos que precisam de lazer, de cultura e de se relacionar socialmente como qualquer outro ser humano em qualquer outra etapa da vida. Precisam perceber que as pessoas idosas fazem e vão, cada vez mais, fazer parte da sociedade.

Assim como as pessoas idosas precisam ser percebidas e consideradas pela sociedade, os jovens e também os adultos necessitam ser considerados, reconhecendo-se suas singularidades e contextos específicos de vida. Esse reconhecimento deve se estender a diversas dimensões, incluindo a diversidade racial.

Com relação à diversidade racial, foi também perceptível a preocupação nas produções de contemplar entre os sujeitos, pessoas identificadas como negras e brancas. Para além desse critério para composição da amostra, encontramos a discussão sobre a pertença étnico-racial

dos sujeitos da EJA e como o marcador social raça influencia nos percursos de vida e de escolarização no Brasil. A esse respeito a pesquisa de Alves (2020) ao entrelaçar os marcadores de raça, de gênero e de classe, ao se propor investigar a constituição da masculinidade por sujeitos jovens, do sexo masculino, negros e periféricos estudantes da EJA discute que:

Segundo bell hooks, “mais do qualquer outro grupo de homens em nossa sociedade, os homens negros são muitas vezes concebidos como sujeitos desprovidos de habilidades intelectuais (2015, p. 678), não que seja problema ser corpo, pois o corpo também carrega determinados saberes, o problema é quando há essa cissiparidade, que o desumaniza. Para hooks, se ele não quiser chamar uma atenção indesejável para Si, sob o risco de ser concebido como uma “mariquinha, fracote ou viado”, irá buscar performar uma imagem completamente contrária a do “nerd”, incorporando assim, a imagem do anti-intelectual, a qual o sistema racial determinou para ele, o que gera impactos profundos em seu desenvolvimento intelectual e em suas múltiplas potencialidades (Alves, 2020, p. 54-55).

Para a autora, essas desvantagens sociais influenciam também a forma como esse grupo de sujeitos são ou não atendidos pelo sistema escolar e como as representações sociais reverberam nas práticas escolares e como os sujeitos se relacionam com e no espaço escolar (Alves, 2020). Segundo Nilma Lino Gomes (2005, p. 90), “pensar a realidade da EJA hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial”. Ademais, a pesquisa de Alves (2020) contribui para outras discussões do campo da EJA, as quais têm defendido que além do “J”, que representa a juvenilização da modalidade¹⁰⁶, a EJA é uma modalidade negra. Como argumentado por Natalino Silva (2021) essa constatação não desconsidera outros marcadores sociais incidentes sobre o perfil dos sujeitos da EJA, mas contribui para o reconhecimento também desse marcador e da necessidade de se pensar as práticas educativas com e para esses sujeitos, os quais têm cor, idade, raça, gênero, entre tantos outros marcadores sociais.

Todavia, no conjunto de produções acerca dos sujeitos, verificamos uma pequena quantidade de pesquisas correlacionando esses diferentes marcadores sociais, entre eles raça, idade e gênero. O não aprofundamento nessas questões ao traçar o perfil dos sujeitos nas demais pesquisas podem ser atribuído, por um lado, ao campo empírico de tais investigações, o Proef-

¹⁰⁶ O fenômeno da juvenilização da EJA está relacionado ao rejuvenescimento da faixa etária de seus estudantes, que decorre do aumento significativo das matrículas de jovens a partir dos 14 anos nessa modalidade, impulsionado pela redução da idade mínima para ingresso nas turmas de EJA. Esse movimento, conforme abordado por Rummert (2007), tem configurado a EJA como uma estratégia para corrigir a distorção idade-série no ensino regular, direcionando os jovens para essa modalidade como forma de recuperação de anos escolares perdidos. Esse novo perfil de estudantes, formado por adolescentes e jovens, traz implicações significativas para a modalidade, posto que esses sujeitos necessitam ter suas especificidades contempladas pela/na EJA. Para uma análise detalhada das implicações da presença de jovens e adolescentes na EJA, recomenda-se a consulta ao trabalho de Paulo Carrano (2007).

2 e suas/eus egressas/os. O Projeto além de privilegiar na composição de suas turmas pessoas com idades mais elevadas, conforme apontado em pesquisas anteriores (Coelho *et al.*, 2008; Coura, 2008; Araújo, 2017; Cruz, 2020), e pela estruturação da escolarização em um tempo mais longo tende a ter um público com faixa etária mais elevada, tendo assim poucas pesquisas com as juventudes. Ainda assim, conforme demonstrado na pesquisa de Araújo (2017), tem sido observada uma redução dos níveis de idade de seus estudantes, o que poderá contribuir empiricamente para o desenvolvimento de pesquisas futuras acerca desse marcador social.

Outro aspecto da diversidade dos sujeitos da EJA contemplados pelas produções desse conjunto se refere às relações de gênero e as implicações que elas provocam nos processos de escolarização dos sujeitos da modalidade. Quanto a esse marcador social, a produção de Alves (2020), ao analisar os processos de socialização dos jovens negros periféricos no contexto escolar, investigando como a experiência escolar impacta a construção das subjetividades masculinas, entrou em “contato com corpos que buscam se reinventar no tempo e no espaço” (*Ibid.*, p. 84) para e além da escola.

Nas demais produções, buscou-se contemplar tanto homens quanto mulheres entre os sujeitos de pesquisa e, ao fazê-lo, discutiram como o pertencimento a um determinado gênero influencia e diferencia a/na trajetória de escolarização dessas pessoas. Nesse sentido, ressaltam “as diferentes condições que homens e mulheres pouco escolarizados dispõem para retomar a trajetória de escolarização interrompida (Santos, 2001, p. 242)”. A produção de Alves (2017), por exemplo, destacou que a opressão de gênero contra as mulheres as impossibilitou/a de se apropriarem do espaço urbano e de bens socioculturais como a escola.

Na produção de Araújo (2017), a desigualdade de gênero também aparece. A autora ao analisar as entrevistas com as mulheres participantes de sua pesquisa relata que são evidentes as dificuldades que elas enfrentam para e quando retornam à escola. Segundo a autora: “A falta de apoio dos pais (do pai, principalmente) para a menina permanecer na escola dá lugar, muitas vezes, à falta de apoio dos maridos para o retorno à escola, quando adulta” (*Ibid.*, p. 122). Os dados, como aponta a autora, dialogam com estudos sobre a condição feminina e a escolarização realizados por Véra Lúcia Nogueira (2002), os quais observaram que, embora a média de escolarização das mulheres tenha superado a dos homens, persistem fatores patriarcais que as associam a posições de cuidado e subordinação em relação aos homens, limitando ainda o acesso e a permanência delas nos processos de escolarização.

Nesse sentido, Araújo (2017, p. 122) argumenta que tal relação de subordinação em relação aos gêneros, no grupo de sujeitos da sua investigação, “transcende as categorias de classe e de raça e não se dilui apenas pela transformação das estruturas econômicas”, o que se

evidencia na trajetória “duas das alunas participantes desta pesquisa que, embora sejam mulheres brancas de classe média, sofreram com a falta de apoio dos maridos para o retorno à escola (*Ibid.*, p. 122). Por outro lado, em outros contextos empíricos, a partir de análises que focalizam os processos de exclusão escolar em articulação com os marcadores raça, gênero e classe, tem sido apontado que, as mulheres da EJA “são mulheres que sofreram processos violentos, que ocupam funções precarizadas e que são, sobretudo, negras” (Daniela Almeida Lira e Maria Valéria Barbosa, 2021, p. 3). Nesse sentido, diante da incidência desses outros marcadores o enfoque socioeconômico das desigualdades sociais não é suficiente para analisar as trajetórias escolares, nem as de vida, dos sujeitos da EJA¹⁰⁷. E, como evidenciado pelos resultados da pesquisa de Araújo (2017), o entrelaçamento desses marcadores também varia em função do grupo investigado.

Em vista disso, cabe reiterar que o marcador classe perpassa todas as produções, as quais definem os sujeitos da investigação como pertencentes às camadas populares, trabalhadores e trabalhadoras e aposentados/as, entre outras, como explicitado por Santos (2001, p. 28):

os sujeitos da pesquisa definem-se por serem adultos, trabalhadores, pertencerem às camadas populares, possuírem uma trajetória de escolarização marcada pela exclusão precoce da escola e pela vivência de uma experiência de escolarização tardia na fase adulta, na oportunidade educacional acima referida, tendo concluído ali a formação escolar.

Todavia, percebemos que, no conjunto analisado, esse é um marcador que se conforma diferentemente em face de outros, o que denota uma possibilidade de discussão a ser aprofundada, voltada para as intersecções entre os diferentes marcadores que incidem sobre os perfis de sujeitos da modalidade, rompendo com análises monolíticas e/ou exclusivamente socioeconômicas. Embora tenhamos apresentado em separado as diversidades dos sujeitos da EJA a partir de marcadores sociais da diferença, não desconsideramos que estes se entrelaçam na composição dos perfis e singularidades dos sujeitos da modalidade e se articulam de diferentes modos. Desse modo, concordamos que as análises interseccionais desses marcadores contribuem para que as diferenças, singularidades dos sujeitos e suas trajetórias de vida, que se desdobram em desigualdades sociais, mas também em movimentos de resistências, existências e de superação dessa realidade (Carlos Eduardo Henning, 2015), sejam consideradas também nos processos de desenvolvimento de pesquisas.

¹⁰⁷ Para uma discussão acerca do enfoque socioeconômico e universalista das políticas públicas de atendimento à EJA consultar Gomes (2005).

Ainda sobre a diversidade de perfis de sujeitos educandas/os da EJA, a pesquisa de Nascimento (2020) demarca que dentro desse grupo, como discutido, nada homogêneo, tem-se também os com deficiência. Nas palavras da autora: “A diversidade nos perfis de estudantes da EJA também precisa abranger os que apresentam deficiência” (Nascimento, 2020, p. 109), aqueles/as para os quais “a escola parece não lhes caber” (*Ibid.*, p. 92). De acordo com a autora:

Para o jovem e o adulto com deficiência que deseja retomar a escolarização na Educação Básica, aos desafios enfrentados pelo público da EJA, (sistema educacional, condições socioeconômicas, contexto de vida e trabalho) estão somados os que tem relação com a deficiência pela precariedade de estruturas sociais que podem garantir a efetivação do seu direito, como acessibilidade, transporte, entre outros (Nascimento, 2020, p. 97)

A autora ressalta ainda que o esforço em compreender os fatores que contribuem ou dificultam a retomada dos estudos de jovens e adultos com deficiência e suas vivências na EJA “pode ser de grande importância para construção de políticas públicas e ações afirmativas para este público” (Nascimento, 2020, p. 94). Nessa perspectiva, que não se limita ao processo de escolarização em si, mas também em como possibilitá-lo e, ao fazê-lo, possibilitar a ampliação da participação em sociedade desse e de outros grupos, com necessidades específicas, esse é o processo de reconhecimento das diversidades e diferenças não na tentativa de homogeneizar, mas do diálogo *com* a garantia de outros direitos, como defendido por Arroyo (2015).

Ademais, as produções desse conjunto, ao “decomporem” (Santos, 2019) os sujeitos da modalidade também realizam movimentos de “(re)composição” (*Ibid.*) desses, os quais partem da investigação de fatores que contribuíram para que esses sujeitos não frequentassem ou interrompessem a escolarização ao longo de suas vidas.

Propriamente, sobre a exclusão da escola, as produções analisadas destacam a não existência de escolas públicas perto dos locais de moradia e a necessidade de trabalhar desde muito cedo como fatores que influenciam nesse processo. Santos (2001), por exemplo, apresenta, por meio dos relatos dos sujeitos de sua pesquisa (egressas/os do Proef-2), o trabalho como sendo um importante fator que os afastou da escola. A autora afirma que: “compõe um grupo bastante significativo de egressas/os que identificaram no trabalho e na necessidade de contribuir de forma mais efetiva para a família, o motivador central da interrupção da trajetória de escolarização” (Santos, 2001, p. 143). Na mesma direção, com um intervalo de 20 (vinte) anos entre os estudos, Nascimento (2020) aponta que, em sua amostra, dos motivos para afastar da escola, o preponderante foi o trabalho e em seguida a Lesão Medular. Para o grupo de entrevistados da autora a “dificuldade de conciliar a escolarização/trabalho, reprovações,

dificuldades com o transporte (do trabalho para a escola e para zona rural)” (Nascimento, 2020, p. 91), foram os fatores que contribuíram para que interrompessem os estudos, novamente.

A explicitação desses motivos, por meio das narrativas dos sujeitos, evidencia por um lado “desencontros e conflitos entre os modos de vida dos participantes e a escola” (*Ibid.*, p. 92), e por outro, que os sujeitos se autocupabilizam pelos processos de exclusão vivenciados. Nesse aspecto tanto a produção de Santos (2001) quanto a de Nascimento (2020), que inclusive faz referência à produção da primeira, revelam a naturalização e a individualização, por parte dos sujeitos, desses processos de exclusão e como essa lógica interpretativa acaba por produzir uma legitimação das desigualdades que contribui para que os indivíduos duvidem de suas possibilidades.

Em alguns casos, como os demonstrados pelos resultados das pesquisas desse conjunto, o retorno e a permanência na escola contribuem para romper com essa lógica, ao possibilitar uma valorização da imagem de si e consciência dos processos de marginalização vivenciados ao longo de suas vidas.

Todavia, a questão laboral responde pela saída da escola, de parcela importante dos sujeitos da EJA, como evidenciado pelas narrativas dos sujeitos desse conjunto da produção. Ela responde também, em parte, pelo regresso a ela, de outra parcela desses sujeitos conforme explicitado pela produção de Oliveira, P. (2011). Ainda que não seja para todos os sujeitos da modalidade, o aumento de possibilidades de trabalho decorrentes da escolarização ainda se faz presente. Contudo, como pudemos constatar no conjunto das produções analisadas, outros fatores, para além da questão laboral, contribuem para a retomada e a permanência nos estudos em outros tempos da vida. Sobre essa questão, Santos (2001, p. 242, destaques da autora), argumenta que

oportunidades educacionais acessíveis não é suficiente para garantir o ingresso e a permanência na escola, sendo necessária, igualmente, a existência de motivações e facilidades que auxiliem os sujeitos a enfrentar os obstáculos que se lhes apresentam; a pertinência de se estender a noção de exclusão *na* e *da* escola, ao campo da EJA, já que também entre seu público esses fenômenos se fazem presentes; a dificuldade de somar à identidade de trabalhadores, a identidade de estudantes, quando se é adulto, assumindo todas as implicações e custos inerentes ao retorno à escola nessa fase da vida; a identificação da emergência do “senso de responsabilidade social” entre os sujeitos da pesquisa e, finalmente, as diferentes condições que homens e mulheres pouco escolarizados dispõem para retomar a trajetória de escolarização interrompida.

Frente a esses obstáculos, a compreensão das motivações e necessidades desses sujeitos, em sua diversidade e diferenças, pode contribuir para o retorno à escolarização e também para a vida dessas pessoas. Ao voltarem a investigação para os sujeitos da modalidade, as produções revelam, ainda, aspectos acerca das motivações para a retomada da escolarização entre esses

sujeitos, que, em muitos casos, não se restringem à conquista do diploma para melhoria da colocação no mercado de trabalho. O retorno à escola, para os sujeitos das pesquisas desse conjunto, se configura, por um lado, como a realização de um sonho, protelado em outras fases da vida por questões familiares, necessidade de trabalhar precocemente, não oferta de educação escolar gratuita e/ou próximas do local de moradia, questões financeiras, mudanças de residência, interdição da família, responsabilidade e cuidado da família. Por isso, esse retorno é, antes de qualquer coisa, uma realização pessoal, como evidenciado pelos resultados da pesquisa de Coura (2007). Essa autora ainda destaca que “o principal motivo, percebido através das falas dos entrevistados, que os mobilizaram a procurar uma escolarização na Terceira Idade foi o de poder realizar o sonho de estudar, que os acompanhava desde a infância” (*Ibid.*, p. 111).

Na mesma direção, embora com sujeitos com outras singularidades, Santos (2019), apresenta o retorno à escolarização também como a concretização de um sonho postergado em decorrência de inúmeras questões como as mencionadas em outras passagens. A fala de uma das sujeitas de sua pesquisa ilustra bem esse aspecto. Para a egressa Quina, “voltar a estudar era o objetivo na minha vida.” (*Ibid.*, 2019, p. 168). Essa fala contribui para afirmar que o retorno à escola significa, para os sujeitos da EJA, mais que a qualificação profissional. Para outro perfil de sujeitos, como os da pesquisa de Nascimento (2020, p. 106), a escola, a EJA, é parte “integrante de um processo de retomada da vida” e “um resgate de sua participação social”, após a Lesão Medular (*Ibid.*, p. 107).

Na mesma perspectiva, com outros sujeitos, Coura (2007) constatou que “não foram apenas questões relacionadas à aprendizagem de conteúdos que foram valorizadas pelos educandos como momentos significativos em suas respectivas vivências escolares”. Oportunidade pela escola de acessar espaços que anteriormente não frequentavam, tais como museus, parques e viagens a outros estados para apresentação foram mencionados. Santos (2019, p. 170, destaques da autora) analisa, assim, fala de uma das egressas de sua pesquisa acerca do retorno à escola:

Refletindo sobre a questão, ela mostrou como a experiência de conclusão tardia da educação básica a levou a desmistificar a ideia esperançosa de mobilidade automática, pela via dos estudos; ideia essa assentada na *fala [de] antigamente [que] era*: “*você precisa estudar para você trabalhar em um bom emprego*”. E a gente curtia isso. Então, quando eu formei, não sei se por ingenuidade ou esperança mesmo, quando eu concluí o fundamental, com o certificado na mão, eu falei: “*agora eu posso arrumar um bom emprego*”. Mas aí, nessa trajetória entre ensino médio e ensino superior, ainda não aconteceu.

Se o retorno desmistifica a visão redentora da escola e da escolarização, o que ele pode proporcionar a esses sujeitos? A esse respeito, algumas produções desse agrupamento apresentam pistas.

Santos (2001), evidencia que os sujeitos de sua pesquisa vivenciaram “*um conjunto de situações educativas*” (Dayrell, 1989, p. 331) que lhes permitiu criar um leque de informações e conhecimentos que contribuíram para sua identificação, e, em alguns casos, para a ampliação dessa identificação como sujeitos de direitos e de deveres. Ainda segundo a autora:

é o fato de a experiência escolar, nesse caso, ter propiciado uma ampliação dos horizontes e perspectivas pessoais. Essa ampliação se mostrou “*geradora de projetos futuros*” que comprovam (independente de serem imediatos ou mais ambiciosos), o desejo e a possibilidade de imaginar uma mudança em relação ao presente vivido (DUSCHATZKY, 1999) (Santos, 2001, p. 243).

A dissertação de Alves (2007) identifica dentre as mudanças provocadas pela inserção na EJA está a disposição para o convívio com o outro, a abertura ao risco, ao desconhecido. A criação de laços afetivos e a ampliação das redes de relações. A escola como um tempo para si e como possibilitadora de acesso a outros espaços antes desconhecidos da cidade. Na mesma direção, Cunha (2009), argumenta que os sentidos e significados da escolarização para os sujeitos da EJA são mais amplos do que a aquisição de um diploma que favoreça o crescimento profissional, embora esse aspecto não possa ser desconsiderado. Para o autor,

esses sujeitos manifestam ser a escolarização na EJA uma experiência de libertação de uma auto-imagem muitas vezes negativa, ou, se não negativa, pelo menos limitada pelo não exercício da reflexão sobre ela ou pela falta de elementos teóricos para desenvolver essas reflexões (Cunha, 2009, p. 64)

Nesse sentido, embora não desconsiderando outros processos formativos vivenciados pelos sujeitos fora da escola, Cunha (2009) defende a EJA, quando dotada de uma perspectiva emancipatória, como sendo possibilitadora de ressignificação do sujeito, contribuindo para sua conscientização e possibilidades de ampliar seus horizontes “à constituição de um momento para que o educando possa *ir além* dos limites em que sua consciência se circunscrevia” (*Ibid.*, p. 62, grifo do autor).

Em suma, os resultados dessas pesquisas evidenciam que a retomada da escolarização para esses sujeitos vai além do aprendizado de conhecimentos sistematizados pelas escolas, da mesma forma que não pode ser limitado à aquisição de melhores postos de trabalho.

Nesse contexto heterogêneo, para atender, de forma significativa, essa diversidade de perfis, de trajetórias de vidas, as possibilidades de escolarização também precisam considerar a diversidade, e para isso, devem ser específicas e flexíveis, como defendido por Soares, L. e

Soares, R. (2014) e demandam como proposto por Arroyo (2014), outras pedagogias. Sobre esse aspecto Santos (2019, p. 320), argumenta que:

Olhar os adultos nos *campi*, reconhecê-los em suas especificidades, compreender tanto o que eles buscam nessa etapa da educação formal, quanto o que essa educação pode e deve lhes proporcionar consiste, conforme os entendimentos construídos em decorrência do desenvolvimento dessa pesquisa, no caminho mais adequado para garantir que a educação gere retornos significativos que incidam nas dimensões de indivíduo, cidadão e trabalhador que os constitui.

Nessa perspectiva, a consideração dos conhecimentos que as/os educandas/os constroem ao longo de suas trajetórias de vida, as quais são diversas, contribuem para que o processo de escolarização seja significativo e possibilite a esses sujeitos construir projetos de futuro. Em diálogo com Freire (2005, p. 81), para quem o sujeito do conhecimento “implica a negação do homem [da mulher] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [das mulheres]”, a leitura de mundo é mais importante que a leitura da palavra em si. Nesse sentido, “a escola manifesta-se como espaço e tempo educacional imprescindível, porém não o único, uma vez que há por parte da perspectiva emancipatória o reconhecimento de outros espaços e tempos de aprendizagem” (Marcus Silva; Carmem Lúcia Eiterer e Renato Silveira, 2013, p. 114).

5.1.2 A dimensão das especificidades da Formação de Educadoras/es para/da EJA nas produções acadêmicas de egressas/os do Proef-2

No conjunto das produções (28 dissertações e 5 teses) do nosso *corpus*, identificamos 3 (três), o que corresponde a 9% do total, que abordam a temática da formação de educadoras/es para/da EJA. Esses dados, assim como os resultados dos mapeamentos realizados por Maria Margarida Machado (2002); Diniz-Pereira (2006); Ventura (2012) e Laffin e Dantas (2015), demonstram que a temática da formação específica de educadores/as vem despertando menor interesse dentro do campo da EJA, se constituindo, portanto, como uma temática a ser mais aprofundada.

Esse menor interesse de pesquisadoras/es do campo contrasta com a defesa de uma formação específica a qual se ampara no reconhecimento, expresso em regimentos legais¹⁰⁸ e

¹⁰⁸ O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a título de exemplo, enfatiza a importância da formação específica dos educadores que atuam na EJA. Esse documento, destaca que esses profissionais devem ter uma compreensão profunda das características e necessidades dos estudantes adultos, considerando suas experiências de vida, contextos sociais e culturais. A formação deve incluir tanto aspectos teóricos quanto práticos, preparando as/os educadoras/es para desenvolver metodologias que promovam a aprendizagem significativa e que considerem as especificidades dos sujeitos da modalidade (Brasil, 2000).

do próprio campo teórico de que é “necessário conhecimento e competência para atuar, que, consequentemente, requer uma maior atenção na formação dos profissionais que trabalham com este segmento” (Dantas, 2019, p. 30).

Contudo, o envolvimento das instituições formadoras com a temática ainda é pequeno, o que reverbera também no quantitativo de pesquisas que se voltam para a temática no contexto do próprio campo. Desse modo, a formação de educadoras/es para/da EJA permanece como indicado por Arroyo (2006a, p. 16) acontecendo nas “bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”.

Nesse contexto, as produções do nosso conjunto dedicadas a essa temática foram a dissertação de Mati (2008), de Frade (2012) e de Silva (2017). Essas produções foram elaboradas por duas professoras-monitoras e um professor-monitor que atuaram na área de História do Projeto e, delas, duas tiveram o Proef-2 como campo de investigação, Mati (2008) e Silva (2017), e abordaram a formação inicial de educadoras/es de EJA no contexto universitário. A produção de Frade (2012) investigou como professoras/es de EJA de escolas municipais de Belo Horizonte, que não tiveram formação específica para a EJA, constroem suas práticas pedagógicas.

Em relação às três produções elaboradas por egressas e um egresso da área de História, que se voltaram para a formação de educadoras/es, podemos levantar algumas hipóteses. A primeira, a nosso ver, pode decorrer da formação em História, a qual contribui, como característica dessa área de conhecimento, para o desenvolvimento de um *ver formativo* (Fleck, 1986) sobre questões da sociedade. Por outro lado, a questão de essas produções se voltarem para a docência em história, pode estar relacionada à forma como o curso de História era organizado, quando da formação dessas autoras e desse autor, privilegiando a formação do bacharel em detrimento da docência. Essa característica contrastava com a estrutura organizacional e a proposta de formação docente vivenciada por essas/es professoras/es-monitoras/es no Projeto, que, numa perspectiva dialógica, procurava relacionar teoria e prática.

5.1.2.1 O que as produções revelam sobre a Formação de educadoras/es para/da EJA?

As produções de Mati (2008) e Silva (2017) tiveram o Projeto como campo para investigar a formação inicial de educadoras/es para a modalidade e contribuem para destacar a dimensão de formação docente, em específico de docentes de EJA, realizada pelo Projeto. Nelas, o Projeto é destacado como *espaçotempo* de formação acadêmico-profissional, como descrito por Mati (2008, p. 84):

PROEF II, como espaço de formação acadêmica e profissional, funcionou, para os sujeitos dessa pesquisa, como um campo de descobertas e de abertura a outras possibilidades. Em meio a um ambiente acadêmico que poucas oportunidades ofereciam, o PROEF II, como espaço formativo, abriu perspectivas de conhecer e compreender uma outra modalidade educacional que até então não se conhecia: a EJA. A introdução às discussões, aos estudos e às teorias que cercam o campo da EJA ocorreu, portanto, a partir da experiência no PROEF II. Isto foi possibilitado, contudo, exclusivamente, porque o PROEF II possui objetivos claros de formar educadores de EJA e para cumprir estas intenções trabalha com uma série de aparatos formativos que incentivam leituras e construção de conhecimento sobre a área.

Há, ainda, destaque para os “aparatos formativos” de educadoras/es de EJA os quais contribuem também, como destacado por Mati (2008) e Frade (2012), para a formação de pesquisadoras/es da modalidade. Acerca disso, Mati (2008) argumenta que:

a EJA é apresentada, aos professores/monitores de História, como um campo aberto, criativo e diferente os leva a julgar o período em que passaram no PROEF II como uma rica experiência. A EJA deixa de ser entendida, ao longo do tempo vivido neste projeto, apenas como um lugar em que se praticam as aulas de História. **Esta modalidade educativa, como mostrou a investigação, passa a ser vista como área de pesquisa, de estudo e de atuação profissional.** Comprova esta perspectiva a constatação de que quatro dos seis professores/monitores que colaboraram com a pesquisa fizeram ou fazem, depois de formados, estudos acadêmicos tendo a EJA como temática de investigação (Mati, 2008, p. 116, grifo nosso)

Nessa perspectiva, embora o Proef-2 não tenha sido o campo empírico da investigação realizada por Frade (2012), a autora descreve, em sua produção, que a escolha pela temática da formação de educadoras/es de EJA se deve à sua vivência formativa como professora-monitória da área de História do Projeto. Nas palavras dela:

o PROEF tem, como um de seus fundamentos, a formação do docente, centrada na ação-reflexão-ação, ou seja, na epistemologia da prática. Essa estrutura organizacional influenciou minha decisão: **tornar-me pesquisadora na área de EJA.** Dessa forma, esse programa é importante para os monitores-professores que passam por esse espaço formativo, pois, apesar de todos eles serem necessariamente licenciandos, é vivendo situações de ensino e aprendizagem que, mais incisivamente, têm a oportunidade de aprender e discutir assuntos referentes ao fazer docente. Além disso, são convidados pelos coordenadores, que são docentes da universidade, a refletir sobre a experiência vivida com seus alunos apoiando-se em textos científicos, participação em congressos e eventos ainda durante a graduação e, então, escrever artigos (Frade, 2012, p. 10-11, grifo nosso)

Para o campo da EJA essas pesquisas confluem ao ressaltar que a existência de um *espaçotempo* próprio para EJA, que se organiza em torno da formação de educadoras/es para/da modalidade, contribui para que esses sujeitos percebam as especificidades do trabalho com as/os educandas/os da modalidade. Para Mati (2008, p. 9), “a formação docente no PROEF II

tem a intenção de formar educadores com o perfil para trabalho com a EJA, o intuito desse projeto não é, portanto, formar qualquer professor, mas especificamente o educador da EJA”.

Dessa forma o Projeto contribui para o campo da EJA também ao formar e fomentar a discussão sobre a necessidade da formação específica da docência na EJA. Como evidenciado pelos estudos sobre a formação inicial, poucas são as Universidades que se dedicam a essa formação. No caso das licenciaturas, com exceção da oferta em cursos Pedagogia, essa questão é ainda lacunar, conforme atestam as pesquisas de Soares (2008), Ventura e Bomfim (2015) e Laffin (2018).

Em específico, as duas pesquisas que tiveram o Projeto como campo empírico (Mati, 2008; Silva, 2017) ressaltaram, ainda, que a formação específica contribui para que as/os educadoras/es percebam as especificidades da modalidade que parte de considerar a diversidade das/os educandas/os da EJA, para além de estudantes/trabalhadoras/es. Sobre essa questão Silva (2017, p. 107), descreve que:

O dever do processo investigativo identificou fatores que demonstraram a afinidade das atividades formativas desenvolvidas no projeto com as necessidades e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Isso evidencia que o PROEF-2 possibilita a formação de professores/as para a EJA. Ao mesmo tempo, avalia-se que a prática docente vivenciada no projeto igualmente capacite os monitores bolsistas para experiências profissionais futuras, independentemente da modalidade de ensino. Nesse sentido, o PROEF-2 impõe-se, primeiramente, como um ambiente propenso ao desenvolvimento de aprendizagens e de representações relacionadas à formação inicial de profissionais docentes.

Quando essa formação não acontece durante a graduação, na formação inicial, a prática fica comprometida, ficando a cargo da sensibilidade e interesse da/o docente se dedicar à formação em EJA. Nesses casos, Frade (2012, p. 136) argumenta que:

a ação foi construída na prática e, por não receber orientação específica poderia ou não ser condizente com o que se espera na educação desse público. Notamos, aqui, um espontaneísmo no desenvolvimento da ação docente para o reconhecimento das especificidades dessa modalidade de ensino. Afinal, tanto as instituições de ensino superior, quanto as instituições nas quais esses docentes passaram a atuar não lhes ofereceram nenhum processo de formação específica e nenhum espaço para a discussão das demandas e práticas específicas da EJA.

Ampliando a concepção de formação, de forma a compreendê-la como um processo contínuo e contextualizado, tecido ao longo da trajetória pessoal e profissional da/o docente, os saberes construídos na prática na EJA e a experiência profissional também integram esse processo. É nessa direção que a pesquisa de Frade (2012) dialoga com o debate sobre a formação, ressaltando, em um primeiro momento, a ausência de formação específica para a

atuação e propondo-se a investigar como essas/es professoras/es constroem suas práticas. No entanto, a pesquisa não deixa de considerar que, mesmo sem a formação inicial, o envolvimento e o interesse desses profissionais vão permitindo a construção de saberes para trabalhar com os sujeitos da modalidade.

Além disso, embora não seja o foco da produção, Frade (2012) aponta a necessidade de oferecer formação continuada às/aos docentes que atuam na modalidade, levando em consideração tanto os conhecimentos práticos quanto os teóricos das/os docentes e os do campo da EJA.

Desse modo, os resultados apresentados pela pesquisa desse conjunto temático corroboram os de pesquisas anteriores que analisaram o tema da formação de educadoras/es em produções em EJA. Vieira e Alvarenga (2023), por exemplo, ao se aterem em analisar os trabalhos apresentados do Grupo de Trabalho 18 (GT- Educação de Pessoas Jovens e Adultas) da ANPEd, no período de 2009 a 2019, afirmaram que:

desafios ainda presentes que precisam ser (re)afirmados e (re)pactuados, dentre eles o importante papel das instituições universitárias para a formação docente em EJA, seja no âmbito de disciplinas, de pesquisa ou de extensão. Com base na legislação e na discussão teórica do campo, reitera-se a necessidade de uma formação inicial e continuada específica voltada para o docente da EJA, sobretudo num momento de retrocesso nas políticas públicas, o qual atravessamos (Vieira e Alvarenga, 2023, p. 285).

Nesse contexto, as produções do nosso *corpus* reforçam a necessidade de uma formação (inicial e continuada) específica para a docência na modalidade, destacando, assim, o papel das universidades nesse compromisso social. Como instituições formadoras, elas são convocadas a incluir a EJA em suas ações, tanto nos currículos dos cursos de licenciatura quanto nas temáticas das linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação. Essas iniciativas formativas são fundamentais para o fortalecimento do campo da EJA, ampliando-o tanto em quantidade de pesquisadoras/es e de pesquisas quanto em profundidade e delimitação teórica. Ademais, as produções analisadas evidenciam a importância da relação dialógica entre a teoria e a prática, tanto na formação inicial quanto na continuada. No caso desta última, destaca-se a valorização do processo em que a prática se configura não apenas como um complemento, mas como um elemento essencial na construção do conhecimento, de novas teorias, na direção de um permanente, contínuo, processo de formação, que conforme Freire (2011) implica a reflexão crítica sobre a prática, se fundando exatamente nessa dialeticidade entre prática e teoria.

5.1.3 A dimensão do Legado da Educação Popular nas produções acadêmicas de professoras/es-monitoras/es do Proef-2

Outra *especificidade da EJA* diz respeito ao legado da Educação Popular na organização e práticas educativas desenvolvidas, conforme Soares, L. e Soares, R. (2014). Ao categorizarmos as produções de nosso *corpus*, na primeira análise, não identificamos pesquisas que tivessem como objeto específico essa temática. Todavia, ao analisarmos em profundidade as produções acerca dos *Sujeitos educandas/os* (10 produções) e da *Formação de educadoras/res para/da EJA* (3 produções), identificamos indícios que evidenciam a contribuição da Educação Popular para a construção dessas investigações e por conseguinte para a produção de conhecimentos em EJA.

A Educação Popular, enquanto temática de estudo, tem sido abordada a partir do reconhecimento de sua dinamicidade histórica e a multiplicidade de significados que o conceito pode abrigar a depender dos contextos e atores sociais em questão (Ivanilde Apoluceno Oliveira *et al.*, 2020). Para Tomaz Tadeu Silva (2000, p. 48), por exemplo, a:

Educação Popular refere-se a uma gama de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de ‘educação popular’ visam o desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como o método dialógico, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação.

De forma semelhante, Soares, L. e Soares, R. (2014), apontam que esse conceito se fundamenta na escuta ativa e na criação de uma relação dialógica entre educadoras/es e educandas/os. Nessa perspectiva, o saber popular é valorizado, servindo como base para uma ação educativa emancipatória, que, além de promover a autonomia, possui uma forte dimensão política, pois está intimamente ligada à ideia de que a educação de qualidade deve ser um direito universal e acessível a todos. Desenvolvida de forma a possibilitar a transformação da sociedade, a partir da crítica, da problematização, do diálogo dos sujeitos entre eles e com o mundo (Conceição Paludo, 2010).

À luz dessa concepção, o pensamento de Paulo Freire é uma referência central nas propostas de Educação Popular, orientando as abordagens contemporâneas sobre o tema e as práticas educativas desenvolvidas que tenham como base esse ideário.

5.1.3.1 As produções acadêmico-científicas de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Proef-2 e o Legado da Educação Popular: pontos de diálogo

No conjunto de produções que analisamos a partir das especificidades dos *Sujeitos (educandas/os)* e da *Formação de educadoras/es para/da EJA*, estabelecemos uma relação com o legado da Educação Popular, com base na obra de Paulo Freire. Das 13 (treze) produções, 12 (doze) mobilizam obras do autor como referência.

Dentre as obras de Paulo Freire referenciadas, *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2005), publicada em 1968, é citada em 9 (nove) produções, seguida por *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2011), cuja primeira edição é de 1996, citada em 8 (oito) produções; e *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1999), publicada pela primeira vez em 1967, mencionada em 5 (cinco) produções.¹⁰⁹ Essa quantidade significativa de referências à obras do autor destaca a importância de suas proposições para a conformação de um *estilo de pensamento* que tem orientado a produção acadêmico-científica de diferentes pesquisadores/as e coletivos que compõem o campo teórico-prático da EJA, o qual a confere centralidade no processo educativo, do qual a pesquisa é integrante, aos sujeitos.

Outra referência que se destaca no conjunto de produções analisadas e que contribui para o *estilo de pensamento* do conjunto em investigação é Miguel Arroyo, que, assim como Paulo Freire, aparece como referência em 12 (doze) produções. Destaca-se, entre elas, o artigo *Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*, publicado em *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (Arroyo, 2006b) que é referenciado em 11 (onze) produções; o artigo *Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão* (Arroyo, 2005a), referenciado em 4 (quatro) produções e o livro *Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres* (Arroyo, 2005b), referenciado em 2 (duas) produções.¹¹⁰

¹⁰⁹ As demais obras de Paulo Freire referenciadas nas produções analisadas foram citadas em uma produção cada, sendo elas: *Consciência: Teoria e Prática da Libertação: uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire* (Freire, 1979); *Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar* (Freire, 1995); *Desafios da Educação de Adultos Frente à Nova Reestruturação Tecnológica* (Freire, 1997a); *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1997b); *Educação de Adultos: Algumas Reflexões* (Freire, 2000); *Educação & Atualidade Brasileira* (Freire, 2001); *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 2002); *A Importância do Ato de Ler* (Freire, 2003); *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (Freire, 2006).

¹¹⁰ As outras obras de Miguel Arroyo referenciadas nas produções analisadas foram: *Quem de-forma o profissional do ensino?* (Arroyo, 1985); *Educação e exclusão da cidadania* (Arroyo, 1987); *A função social do ensino de ciências* (Arroyo, 1988); *Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica* (Arroyo, 1992); *Quando a escola se redefine por dentro* (Arroyo, 1995); *A escola possível é possível?* (Arroyo, 1997); *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?* (Arroyo, 2007a); *Condição docente, trabalho e formação* (Arroyo, 2007b); *O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?* (Arroyo, 2015a) e *Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação* (Arroyo, 2015b).

O elevado número de referências às obras do autor contribui para evidenciar sua relevância no campo da EJA, especialmente nas discussões sobre os sujeitos (educandos/as) da modalidade, destacando a importância de se considerar a diversidade de suas trajetórias de vida, além das trajetórias de escolarização. Como a maior parte das produções do *corpus* selecionado para análise trata da temática dos sujeitos, essa ênfase explica, em um primeiro momento, o elevado número de referências às obras de Arroyo. Contudo, a obra mais citada deste autor é justamente aquela que discute o campo da EJA de maneira geral, sendo utilizada nas produções para contextualizar e discutir a EJA enquanto um campo teórico-prático diverso, marcado por uma pluralidade de agentes e sujeitos. Além disso, encontramos referências a obras de Arroyo também nas produções acerca da *Formação de educadoras/es para/da EJA*, dentre as quais se destaca o artigo *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos* (Arroyo, 2006a) que foi referenciado nas três produções do nosso *corpus* que abordou essa temática. Esse dado indica que as obras de Arroyo têm se consolidado também como referência para a discussão sobre a formação de educadoras/es para/da EJA enfatizando, especialmente, a defesa da necessidade de uma formação específica e contínua em decorrência das diversidades de trajetórias históricas, trajetórias humanas, dos sujeitos estudantes da modalidade.

Em seguida, Vanilda Paiva é outra referência em estudos sobre Educação Popular citada em produções do nosso *corpus*. A autora foi citada em 6 (seis) das 13 (treze) produções analisadas, sendo o livro *Educação Popular e Educação de Adultos* (Paiva, 1973) o mais mencionado. Ele foi referenciado em todas as 6 (seis) produções que citam obras da autora.¹¹¹ Acreditamos que, por tratar da trajetória histórica da educação de adultos no Brasil em diferentes contextos socioeconômicos e político-sociais, integrando os programas destinados à escolarizar a população adulta na história da educação do país, esse livro de Paiva é frequentemente citado, principalmente, para contextualizar a modalidade e evidenciar as proximidades da EJA, educação de adultos, com os movimentos da Educação Popular.

Em continuidade, outra referência presente nas produções dos agrupamentos temáticos *Sujeitos (educandas/os)* e *Formação de educadoras/es para/da EJA*, que dialogam com a Educação Popular, é Carlos Rodrigues Brandão, citado em 4 (quatro) produções desse

¹¹¹ Outras obras dessa autora referenciada em uma produção do nosso *corpus* foram: *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista* (Paiva, 2000) e *História da educação popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos* (Paiva, 2003).

subconjunto. Dentre as obras do autor citadas, o livro *O que é educação* (Brandão, 1981) foi referenciado em 2 (duas) dessas produções.¹¹²

Outro pesquisador do campo da EJA, cujas obras dialogam com o tema da Educação Popular, ao discutir a dimensão política da educação de adultos, que foi referenciado nas produções foi Celso de Rui Beisiegel, citado em 2 (duas) produções. As obras do autor citadas foram: *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos* (Beisiegel, 1973) e *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil* (Beisiegel, 2008), cuja primeira publicação foi em 1992.

Outra referência citada foi o autor Matthias Preiswerk, cujo livro *Educação Popular e Teologia da Libertação* (Preiswerk, 1998) foi referenciado em 1 (uma) das 13 (treze) produções.

De maneira geral, a análise das referências nas produções do nosso *corpus* sobre *Sujeitos (educandos/as)* e *Formação de Educadoras/es*, no que diz respeito ao legado da Educação Popular, confirma a influência de Paulo Freire e revela a presença de outros autores, como Arroyo, Brandão, Paiva, Beisiegel e Preiswerk, que contribuem para articular EJA com a Educação Popular. Esses autores vão além da discussão sobre a construção histórica desse campo teórico-prático, possibilitando a identificação de princípios da Educação Popular em propostas e pesquisas da EJA. Nessa perspectiva, identificamos nas produções indícios de que os princípios apontados por esses autores, especialmente Freire e Arroyo, têm contribuído para a formação do campo, influenciando também as produções em EJA, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico na elaboração das pesquisas.

Especificamente sobre a contribuição das proposições de Paulo Freire no desenvolvimento das produções acadêmicas de nosso *corpus*, Cunha (2009) destaca, em sua produção, que foi a partir de sua prática com os estudantes dos projetos de EJA da UFMG¹¹³, que se inquietou em investigar a relação dialética que esses estudantes estabeleciam com os conteúdos escolares e o retorno à escola. Sua pesquisa, então, buscou entender como esses conteúdos e as relações formadas na EJA, com proposta emancipatória, contribuíam para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. Nesse contexto, além de ressaltar a necessidade de reler *Pedagogia do Oprimido*, discutido durante a vivência formativa no Proef-2, Cunha (2009) relaciona-o com outras obras de Freire e com pesquisas no campo da EJA,

¹¹² Outras obras de Brandão citadas foram: *Educação Popular* (Brandão, 1986); *São Francisco meu destino* (Brandão, 2002a); *A educação como cultura* (Brandão, 2002b) e *O jardim da vida* (Brandão e Evandra Rocha, 2004).

¹¹³ O autor foi professor-monitor do Proef-2 e do Pemja.

em diálogo com a prática pedagógica como educador da modalidade. A partir desses movimentos que o autor/pesquisador constrói sua produção a qual por meio da discussão “sobre a dialética das consciências” objetivou “entender e dialogar com os sujeitos colaboradores o significado de suas experiências de escolarização na EJA” (Cunha, 2009, p. 63).

Desse modo, na produção de Cunha (2009) encontramos a referência explícita a Paulo Freire, utilizando princípios propostos pelo autor para embasar o desenvolvimento da pesquisa,¹¹⁴ tais como: o diálogo, a conscientização, a educação como prática de liberdade e a prática pedagógica reflexiva.

Em continuidade, em outras produções de nosso *corpus* também observamos a influência de Freire para além dos aspectos teóricos, mas também metodológicos das pesquisas. Sobre isso identificamos a adoção de abordagens metodológicas que demarcam a intervenção da/o pesquisadora/or e estimulam a participação ativa dos sujeitos na construção das informações – base empírica – da pesquisa, como as seções de um minicurso da produção Cunha (2009) e os grupos de discussão de Alves (2020). Essas abordagens, exemplificam, o entendimento que os participantes das pesquisas não são vistos como objetos a serem investigados, mas colaboradores na construção do conhecimento que é gerado nesse processo.

Essa metodologia se relaciona com as proposições de Freire ao destacar o caráter dialógico e educativo do processo de pesquisa, no qual tanto o/a pesquisador/a quanto as/os participantes constroem o saber de forma coletiva. Esse movimento de participação ativa e colaboração está fundamentado na pedagogia de Paulo Freire, que propõe uma educação em que todos os envolvidos, incluindo educadores e educandos, se reconhecem como sujeitos de um processo transformador de suas realidades.

Neste sentido, a produção de Cunha (2009) e de Alves (2020) propõem uma reflexão coletiva acerca das experiências de escolarização de jovens, adultos e idosos, tecendo o pesquisador e pesquisadora interpretações a partir dessa interação. Essa abordagem, possibilita ao longo das pesquisas o questionamento das realidades e condicionantes que interferem nas escolhas e nas trajetórias educacionais dos sujeitos além de explicitar a implicação dos/as pesquisadoras/es no processo de construção de conhecimento a partir do problema de pesquisa por elas/eles elaborado, o qual é condicionado socialmente.

¹¹⁴ Destacamos que, embora não faça parte do conjunto de produções analisadas nesta seção, indicamos que, em sua produção, Sena (2023) afirma ter desenvolvido uma *pesquisa freireana*. Em nossa interpretação, isso evidencia a referência às obras e aos pensamentos de Paulo Freire, os quais são fundamentais para o significado contemporâneo da Educação Popular.

Em continuidade, ao considerar a participação ativa das/os educandas/os e educadoras/es, na produção científica, indicam relação com os princípios de que a construção de conhecimento é compartilhada entre os sujeitos, refletindo a proposta freireana de uma educação transformadora. Com Freire (2005) a educação não é vista apenas como a transmissão de conteúdo, mas como um processo em que todos (educandas/os e educadoras/es) envolvidos se tornam agentes ativos, construindo e desconstruindo saberes à medida que se relacionam uns com os outros e com o mundo.

Esse processo de co-criação do conhecimento, ao envolver – reconhecer – sujeitos de diferentes realidades sociais, diversos, como argumentamos acerca das *especificidades dos Sujeitos (educandas/os) da EJA*, contribui para o desenvolvimento da produção acadêmico-científica assim como para uma compreensão crítica dos processos educativos junto a jovens, adultos e idosos estudantes da modalidade.

Esse movimento de desenvolvimento da produção científica com os participantes/colaboradores está aliado à *postura de escuta atenta* a esses sujeitos, suas demandas, anseios e desejos, conforme destacado em diversas produções sobre os *Sujeitos (educandas/os) da EJA*. Algumas dessas produções evidenciaram que o problema de pesquisa e as escolhas metodológicas emergiram da vivência formativa no Proef-2.

Outro indicativo do desenvolvimento da *postura de escuta atenta* aos sujeitos participantes das produções analisadas refere-se à mobilização das histórias de vida desses sujeitos. Essas histórias integram os dados empíricos das pesquisas e são mobilizadas para compreender quem são esses sujeitos e como constroem suas trajetórias de vida, incluindo seus percursos escolares.

O diálogo com as histórias de vida dos sujeitos de pesquisa é evidenciado nas produções, ainda, ao destacar a importância de compreender as motivações e expectativas dos sujeitos, que devem orientar as práticas educativas. Nesse contexto, Coura (2007, p. 110) ressalta que a decisão de “partir da exposição dos motivos que deixaram esses sujeitos excluídos do direito de escolarização até a Terceira Idade, para entender o que os levou a buscar a escolarização após os sessenta anos”, é fundamental para esse entendimento.

Nessa abordagem, o interesse da investigação, como defendido por Araújo (2017), é voltado para o *processo* de ensino-aprendizagem, ou seja, para o que acontece nas salas de aula quando os professores propõem as atividades, que a nosso ver é viabilizado pelo desenvolvimento da *postura de escuta atenta* aos sujeitos. A valorização do *processo* indica, ainda, que o processo de reflexão sobre e a partir da prática pedagógica pressupõe práticas de observação desses processos, como demarcado nas produções de Alves (2017), Araújo (2017),

Frade (2012), Oliveira, P. (2011) e Silva (2017). Nessas produções, além de um destaque para as percepções dos sujeitos, há também a observação e análise das práticas pedagógicas com as quais eles se envolvem. Como sugere Araújo (2017), as/os professoras/es de Matemática, especialmente na EJA, devem se voltar para esse processo, considerando não apenas os conteúdos, mas também as dinâmicas e reações no ambiente educacional, as quais são importantes também para os processos de pesquisas acadêmicas.

A valorização das dinâmicas que ocorrem durante os processos educativos dialoga com outro princípio da Educação Popular, identificado nas produções do nosso *corpus*: *o reconhecimento dos saberes dos sujeitos*, oriundos de suas vivências cotidianas, para além da escola. O diálogo com *os saberes dos sujeitos* está presente em propostas de EJA que visam à transformação social, como demarcado na produção de Cunha (2009), que tem uma proposta emancipatória, como no caso do Proef-2. Ao mesmo tempo, surge a necessidade de questionar de forma crítica o sentido e o propósito do que se pretende ensinar, ou seja, o conhecimento escolar sistematizado. Para Araújo (2017), a questão não reside apenas no diálogo com saberes dos estudantes, nomeados por Freire (1995; 1997b) como *saberes da experiência feitos*, nas atividades desenvolvidas em sala de aula, mas sim na indagação acerca do “*processo*, ao que acontece durante a instrução escolar” (Araújo, 2017, p. 270, destaque da autora). Posto que:

Na EJA é comum a ênfase nas demandas de aprendizagem dos alunos, identificadas, muitas vezes, com os conteúdos mais relacionáveis com a vida cotidiana. Contudo, conhecer a matemática em sua linguagem e organização lógica também está entre os direitos de aprendizagem e, porque não dizer, entre os desejos e as necessidades dos alunos da EJA. Mas, como vemos nesta e em outras pesquisas, é justamente a linguagem tipicamente escolar da matemática que pode se constituir como obstáculo para os que não têm intimidade com os gêneros discursivos da escola (*Ibid.*, p. 270-271)

Em concordância com a referida pesquisadora, com base em Freire (2002), reiteramos que é na relação – no *processo* – que os sujeitos estabelecem entre si e com o conhecimento escolar que se desenvolve o processo de aprendizagem. Esse processo está aliado à reflexão crítica sobre o que, por que, quando e como ensinar, bem como sobre quem está envolvido nesse processo e o que deseja. Trata-se de uma relação na qual, conscientes de seu inacabamento, educadoras/es e educandas/os são igualmente sujeitos de aprendizagens, como sugerido por Freire (2011).

Desse modo, como apontado anteriormente, identificamos nas produções analisadas a abordagem dialógica para conhecer quem são os sujeitos/estudantes da EJA, construindo esse conhecimento com eles por meio da mobilização de suas percepções, motivações, histórias de

vida e de escolarização. Nesse sentido, embora não desconsiderando outros processos formativos vivenciados fora da escola, a EJA, quando dotada de uma perspectiva emancipatória, se torna possibilitadora da ressignificação do sujeito, contribuindo para sua conscientização e ampliando suas possibilidades. Assim, ela permite que “o educando possa *ir além* dos limites em que sua consciência se circunscrevia” (Cunha, 2009, p. 62, destaque do autor).

Na mesma direção, as produções que abordam a especificidade da *Formação de educadoras/es para/da* modalidade dialogam com o ideário da Educação Popular, de maneira semelhante às que tratam das especificidades dos *Sujeitos (educandas/os)*, ao valorizarem o processo formativo. Nesse sentido, assume-se a referência de Paulo Freire sobre a ideia de que tanto estudantes quanto professoras/es são seres inconclusos, em constante processo de constituição por meio das relações com o mundo e com os outros. Essas relações, por serem construções, são passíveis de transformação. Outro ponto de diálogo entre as produções e o ideário da Educação Popular, no que se refere à formação de educadores/as para/da modalidade, diz respeito à valorização dos saberes práticos de professoras/es, que, assim como os conhecimentos acadêmicos, são construídos pelos sujeitos e fazem parte do ofício da docência. Esse processo formativo, dentro de uma perspectiva de educação emancipatória, busca a transformação das relações sociais, possibilitando que educadoras/es e educandas/os possam *ser mais* enquanto sujeitos de suas próprias trajetórias.

Destarte, ao analisar as produções sobre as especificidades dos *Sujeitos (educandas/os) da EJA* e a *Formação de educadores/as para/da* modalidade, identificamos, nas 13 (treze) produções que contemplam essas *especificidades da EJA* um estilo de construção da pesquisa – estilo de produção de conhecimento científico – que em diálogo com o ideário da Educação Popular, coloca o sujeito (educando/a e/ou educador/a) na centralidade do processo investigativo.

Nessa perspectiva, observamos que Paulo Freire e Miguel Arroyo são as referências teóricas principais e elementos da Educação Popular são evidenciados nas produções, seja pela temática abordada, pela abordagem metodologia adotada que compreendeu como procedimentos para a realização das investigações uma *postura de escuta atenta* às histórias de vida e escolarização dos sujeitos, *o respeito aos saberes da experiência* e a *valorização dos processos* educativos na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - “A TERCEIRA MARGEM” DO PROJETO: a pesquisa em EJA

Chegamos às considerações finais desta pesquisa, que, por si só, já representa um momento de balanço. No entanto, considerando o contexto em que ela se insere — um ano antes do Proef-2 completar 40 (quarenta) anos em funcionamento —, essa reflexão adquire também um tom de celebração.

O foco desta tese foi investigar as contribuições do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 2º Segmento – Proef-2, um projeto de extensão universitária, para o campo da produção de conhecimentos em EJA. A pesquisa sustenta que o Proef-2 constitui uma instância formativa específica no contexto da EJA na UFMG, cuja experiência resultante não apenas contribuiu para os percursos acadêmico-profissionais dos participantes, mas também fortaleceu a EJA como campo científico, ao favorecer processos investigativos e a produção de conhecimentos acadêmico-científicos.

Nesse sentido, buscamos compreender as contribuições do Proef-2 para o desenvolvimento de pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos realizadas por professoras/es-monitoras/es egressas/os do Programa no período de 1986 a 2016. Para isso, caracterizamos as produções acadêmicas (dissertações e teses) dessas/es egressas/os, a fim de identificar as contribuições do Projeto na construção de conhecimentos científicos sobre a EJA e na conformação desse campo.

Com esse propósito, mapeamos e analisamos 10 (dez) propostas pedagógicas e 24 (vinte e quatro) relatórios de atividades, os quais evidenciam que a dimensão da pesquisa em EJA é uma das principais justificativas e objetivos do Projeto, junto com as do atendimento ao direito à escolarização de jovens, adultos e idosos, e a formação docente. Desde sua criação em 1986, ainda com o nome de Projeto Supletivo, o Proef-2 buscava se constituir como uma proposta própria de escolarização de jovens, adultos e idosos com uma concepção pedagógica voltada para o desenvolvimento de uma prática própria à formação de docentes de EJA, gratuita e que possibilitasse observações e experimentações sobre essa temática na Universidade. Expressava assim o entendimento da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão no âmbito do Projeto.

A análise desses documentos revelou que a pesquisa acadêmico-científica integrava a vivência formativa das/os professoras/es-monitoras/es do Projeto. Essa vivência contemplava tempos de estudo, reflexão, práticas de registro, sistematização e apresentação/comunicação do

trabalho realizado em eventos acadêmicos. Assim, a formação docente do Projeto, que compreendia esses elementos, contribuiu para a formação desses sujeitos como educadoras/es, mas também como pesquisadoras/es.

Para localizar as produções acadêmico-científicas das/os professoras/es-monitoras/es que atuaram no Projeto, no período de 1986 a 2016, e que deram continuidade à formação acadêmica pesquisando a EJA em programas de pós-graduação *stricto sensu*; organizamos a listagem nominal das/os bolsistas do Proef-2, de 1986 a 2016. Ao todo, essa lista compreendeu 544 (quinhentos e quarenta e quatro) nomes, os quais foram consultados individualmente na plataforma Lattes para identificação de suas produções acadêmicas. Escolhemos essa plataforma por acreditarmos que ela constitui um registro da ciência brasileira e, tem sido utilizada como um requisito para prosseguir na carreira acadêmica, o que nos permitiria localizar as informações desejadas. No entanto, não encontramos registros na plataforma de 213 (duzentos e treze) egressas/os. Assim, nosso banco de dados passou a constar com 331 (trezentos e trinta e um) nomes, dos quais 194 (cento e noventa e quatro) informaram em seus currículos Lattes terem prosseguido o percurso acadêmico em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A partir da consulta aos currículos Lattes, identificamos 28 (vinte e oito) ex-professores/as-monitores/as que continuaram seus percursos acadêmicos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e abordaram em suas pesquisas de mestrado e/ou doutorado temáticas relacionadas à EJA. Nesse grupo, em relação aos títulos, identificamos 28 (vinte e oito) mestres, dos quais 9 (nove) são também doutoras e 2 (dois) doutorandos. Entre as/os egressas/os com título de doutorado, 5 (cinco) abordaram em suas teses temáticas relacionadas à EJA. Então, acrescentamos ao *corpus* da pesquisa as 33 (trinta e três) produções, sendo 28 (vinte e oito) dissertações e 5 (cinco) teses dessas/es professoras/es-monitoras/es do Projeto.

Essas produções foram caracterizadas segundo a temporalidade, instituição de defesa, orientação, temática e abordagem metodológica.

Em relação à temporalidade, a primeira produção foi defendida em 1999 e a última em 2023. Quanto às instituições de defesa, 28 (vinte e oito) produções foram desenvolvidas na Universidade Federal de Minas Gerais, sendo 27 (vinte e sete) nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação da Faculdade de Educação (FaE/UFMG) e 1 (uma) no Programa de Pós-graduação em Linguística, da Faculdade de Letras (Fale/UFMG). Era previsível que a maior parte das produções fosse originada na UFMG, particularmente na Faculdade de Educação, uma vez que essa instituição investiga a EJA na pós-graduação desde 1986, o que favoreceu a acolhida de pesquisas sobre essa temática nos programas de pós-graduação da

unidade. Evidencia-se, assim, que na UFMG, com especial destaque para a Faculdade de Educação, há docentes que têm a EJA como temática de suas pesquisas, o que abre a possibilidade de orientar a produção de novos conhecimentos sobre essa modalidade educativa.

Especificamente sobre a orientação das produções, destacamos que as/os professoras/es responsáveis pela orientação de maior número de produções têm sua trajetória profissional relacionada ao Projeto. Esse resultado reforça a dimensão da pesquisa em EJA no âmbito do Projeto, pois a participação de docentes pesquisadores favorece o diálogo formativo com as/os professoras/es-monitoras/es, que, devido à proximidade com a pesquisa, passam a visualizar a possibilidade de prosseguir seus percursos formativos em níveis de mestrado e doutorado. Essa interação é essencial para o desenvolvimento das pesquisas, contribuindo para a produção de novos conhecimentos sobre a EJA.

Além disso, na vivência formativa do Projeto, as/os professoras/es e as/os professoras/es-monitoras/es se integraram ao *coletivo de pensamentos* sobre a EJA na Universidade. Como sugere Fleck (1986), esse processo pode ter favorecido o aprendizado de um conjunto de saberes, normas e práticas que orientam a formação do coletivo sobre a EJA. A circulação desses conhecimentos entre os membros do coletivo certamente contribuiu para a construção dos conhecimentos necessários à continuidade da trajetória acadêmica desses sujeitos.

Quanto às temáticas, as produções acadêmicas analisadas foram agrupadas em seis categorias: Proposta Curricular (14 produções); Sujeitos Educandos da EJA (11 produções), Educadores (3 produções), Políticas Públicas (3 produções) e Recursos Didáticos (1 produção) e Projetos de EJA (1 produção). Essas categorias abrangem as questões centrais que têm sido foco das investigações dos integrantes dos *coletivos de pensamento* (Fleck, 1986) em EJA, dos quais as/os autoras/es são integrantes. A análise geral, revelou a diversidade de objetos de pesquisa, o que contribui para a compreensão da complexidade da EJA como *campo científico*. Como apontam Guimarães e Quissini (2020) essa variedade é expressa pela utilização de diferentes abordagens teóricas em função da complexidade dos objetos de estudo, que exigem a interação entre várias áreas do conhecimento.

Em continuidade, os resultados da análise das produções em relação à abordagem metodológica indicam, por um lado, o esforço em compreender os fenômenos a partir de um diálogo aprofundado *com* o campo de pesquisa, valorizando as perspectivas dos sujeitos envolvidos. Por outro, destacam a produção de conhecimento científico colaborativa, evidenciando a implicação das/os pesquisadoras/es no objeto e no desenvolvimento da pesquisa.

De forma complementar, a análise das produções revelou também como o Proef-2 contribuiu para o processo de produção e de que maneira essa contribuição se refletiu nas pesquisas. Um primeiro conjunto de produções destaca a vivência formativa das/os professoras/es-monitoras/es no Projeto, a qual, por um lado, possibilitou o encontro com a EJA como modalidade da educação básica e área de atuação profissional, e, por outro, se configurou como um campo para o desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas.

As contribuições relacionadas à vivência formativa destacam que, para alguns das/os professoras/es-monitoras/es, essa vivência, proporcionada pelo Projeto, foi determinante para a escolha da temática de pesquisa e para a formulação do problema a ser investigado na pós-graduação. A pergunta de pesquisa, que desencadeou a investigação, surgiu a partir das questões relacionadas a essa vivência. Além disso, muitos atribuem à experiência formativa no Projeto a continuidade de sua trajetória na docência, destacando que a vivência no Projeto também contribuiu para o fortalecimento de seu interesse por pesquisas em EJA.

Esses resultados corroboram o que é apontado por estudos anteriores, que indicam que as/os estudantes da graduação ingressam no Projeto motivadas/os pelo desejo de praticar a docência. No entanto, uma vez envolvidos no Projeto, descobriram e adquiriram uma sensibilidade para a EJA (Diniz-Pereira e Fonseca, 2001).

Em consonância com esses resultados, o Projeto também se revelou como um importante campo para a pesquisa em EJA. Das 33 (trinta e três) produções acadêmicas em EJA de professoras/es-monitoras/es egressas/os que compõem o *corpus* da pesquisa, 16 (dezesseis) tiveram o Projeto, suas salas de aula e/ou seus sujeitos como campo de investigação. A partir das análises delas, indicamos que a escolha do Projeto para desenvolver a pesquisa está ligada a alguns fatores, como a *experiência pessoal resultante da vivência de formação no Projeto*, da qual decorre a familiaridade com este campo empírico; a *história longa do Projeto*, que está ligada à sua abertura para o desenvolvimento de pesquisas e à recepção de pesquisadoras/es, assim como à consequente existência de estudos anteriores neste espaço; e *o Projeto em si*, que corresponde à estrutura organizacional composta pelo atendimento à educandas/os com perfis diversos, aliado à uma prática pedagógica e um trabalho das/os e com as/os professoras/es-monitoras/es favorável a observações e experimentações pedagógicas.

Assim, mobilizamos o conceito de *especificidades*, formulado por Soares, L. e Soares, R. (2014), uma *ideia-força* (Fleck, 1986) do/no campo da EJA, como uma lente para analisar dois conjuntos de produções do nosso *corpus*, quais sejam: *Sujeitos educandas/os da EJA*, agrupamento constituído por 11 (onze) produções, das quais 10 (dez) foram analisadas; e a *Formação de educadoras/es para/da EJA*, que reúne 3 (três) produções do nosso *corpus*. A

partir da análise das produções desses dois conjuntos anteriores, indicamos como elas confluem com outra dimensão das *especificidades*, a do *Legado da Educação Popular*. Com esse processo analítico, destacamos, em específico, como as produções das/os egressas/os, que versam sobre essas dimensões das *especificidades* confluem; como “uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Santos, 2023, p. 5), com o *campo* de produção de conhecimentos em EJA.

Sobre a dimensão dos *Sujeitos (educandas/os) da EJA*, nossos resultados corroboram a tendência no campo da EJA de abordar seus sujeitos a partir da diversidade de perfis, de trajetórias de vida, assim como de percursos escolares. De modo específico, identificamos nas produções das/os professoras/es-monitoras/es a construção do conhecimento científico a partir do movimento dialógico de conhecer quem são esses sujeitos/estudantes da EJA e são construídas *com* elas/es, por meio da apresentação de suas percepções, motivações, de suas histórias de vida e de escolarização. Essa abordagem metodológica revela o entendimento do sujeito para além do aluno, da aprendizagem escolar, considerando-o como sujeito em sua concretude, que segundo Dias *et al.* (2011), se constrói a partir de contextos sociais, econômicos e culturais específicos.

Portanto, para garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos de forma significativa, é fundamental que as ofertas de escolarização sejam específicas e flexíveis, atendendo à diversidade de perfis e trajetórias de vida. Nesse sentido, como defendem Soares, L. e Soares, R. (2014) e Arroyo (2014), é necessário o desenvolvimento de pedagogias próprias.

Em continuidade, a análise das produções do nosso *corpus* que abordam a dimensão da *Formação de Educadoras/es de EJA*, apontou que essa temática ainda precisa ser mais aprofundada, visto que apenas 3 (três) produções a abordaram. Ponto que converge com outros estudos do campo, ao apontar que a temática tem despertado pouco interesse de pesquisadoras/es. O menor interesse de pesquisadoras/es do campo contrasta com a defesa de uma formação específica, respaldada pelo reconhecimento expresso em regimentos legais, mas que reflete o interesse que as instituições formadoras e de pesquisa vêm destinando à formação específica em EJA.

Nesse contexto, a continuidade do Projeto como *espaçotempo* (Alves, 2001) próprio para EJA dentro da UFMG, que se organizou em torno da formação de educadoras/es para/da modalidade, fomenta também a discussão sobre a necessidade da formação específica da docência na EJA.

Os resultados obtidos corroboram pesquisas anteriores sobre a formação de educadoras/es da EJA, reforçando a necessidade de uma formação específica, tanto inicial

quanto continuada, para a docência nesta modalidade, destacando o papel crucial das universidades nesse processo. Como instituições formadoras, as universidades devem integrar a EJA em suas ações, seja nos currículos dos cursos de licenciatura, seja nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação. Tais iniciativas são essenciais para o fortalecimento do campo da EJA, ampliando-o em termos de quantidade e profundidade das pesquisas. Além disso, as produções analisadas ressaltam a importância da relação dialógica entre teoria e prática, na qual a prática se configura como elemento essencial na construção do conhecimento e na formulação de novas teorias e transformação da realidade, conforme defendido por Freire (2011).

Em relação ao *Legado da Educação Popular*, os resultados a que chegamos evidenciam que Paulo Freire e Miguel Arroyo são referências teóricas que se destacam e reforçam a importância desses autores para a reflexão e a prática pedagógica na EJA.

De modo específico, em diálogo com o ideário da Educação Popular, nas produções analisadas, o sujeito (educanda/o e/ou educadora/or - pesquisadora/or e participantes da pesquisa) ocupa a centralidade do processo investigativo. E o conhecimento construído, no processo de pesquisa, se faz *com elas/es* por meio da mobilização pessoal, do desenvolvimento de postura de escuta atenta às suas percepções, motivações, histórias de vida e de escolarização e, ainda, pelo *respeito aos saberes da experiência* e pela *valorização dos processos* educativos na EJA.

Destarte, os resultados evidenciaram *a diversidade* como característica da modalidade e, por conseguinte, do campo científico a ela relativos apontando, como contribuições do Projeto, a vivência formativa em EJA, a história longa e a organização administrativa e pedagógica própria, que destacam o diálogo entre teoria e prática como elemento central. Esses resultados também indicam que o Proef-2 se configurou como uma instância formativa, um *espaçotempo* de pesquisa e produção de conhecimentos para as/os envolvidas/os na EJA.

Essa dimensão pode ser entendida como “a terceira margem” do Projeto, assim como no conto de João Guimarães Rosa (2001), no qual uma realidade paralela se constrói em relação a outras mais evidentes — o atendimento ao direito à educação e a formação de docentes para a EJA. Embora menos visibilizada, a dimensão da pesquisa está interligada com as outras, ampliando as possibilidades de aprofundamento e contribuindo para a continuidade do Projeto ao fornecer novas perspectivas e enfoques no atendimento ao direito à educação a jovens, adultos e idosos, à formação de docentes e a elaboração de novas pesquisas em EJA. Nesse sentido, o Proef-2 se tornou um exemplo de como a universidade pode, e deve, dialogar com a sociedade ao seu redor, integrando extensão, ensino e pesquisa. O Projeto forma/transforma tanto as/os participantes quanto a instituição.

Ademais, os resultados da pesquisa evidenciam que os objetivos propostos no início da investigação foram contemplados. Esses objetivos foram: compreender as contribuições do Proef-2 para o desenvolvimento de pesquisas sobre educação de jovens, adultos e idosos realizadas por professoras/es-monitoras/es egressas/os do Projeto, no período de 1986 a 2016; e, de modo específico, caracterizar as produções acadêmicas (dissertações e teses) dessas/es professoras/es-monitoras/es, dentro do recorte temporal estabelecido, identificando, assim, possíveis contribuições do Projeto para o campo de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos em geral e, em particular, para a discussão sobre as *especificidades* dessa modalidade.

Todavia, como em qualquer pesquisa, há limitações que precisam ser consideradas ao interpretar os resultados da nossa investigação. A primeira refere-se à elaboração da lista de professoras/es-monitoras/es egressas/os do Projeto, que pode não ter abarcado todas/os as/os participantes durante o período em questão. Em segundo lugar, e diretamente relacionado ao item anterior, está a dificuldade de localizar os currículos Lattes de várias/os egressas/os, o que comprometeu a amplitude do levantamento realizado.

Outra limitação está no alcance da nossa perspectiva (Brandão, 2007). Embora a abordagem adotada tenha sido apresentada, ela não é definitiva, pois as produções analisadas podem ser classificadas de outras formas. Essa possibilidade ocorre porque os elementos que as distinguem são, muitas vezes, sutis e difíceis de delimitar rigidamente, o que depende dos diferentes modos de olhar adotados durante o processo analítico.

A pesquisa não contemplou, ainda, os trabalhos que estavam em andamento durante o levantamento. Também há a limitação do recorte temporal, que restringiu a análise ao período de vivência formativa no Projeto, entre os anos de 1986 e 2016, não abrangendo a produção de professoras/es-monitoras/es de períodos posteriores.

Essas limitações não invalidam nosso estudo, mas abrem novas possibilidades de investigação, ampliando a produção de conhecimentos em EJA. Com essa perspectiva, destacamos a relevância de dar continuidade ao trabalho iniciado por esta pesquisa, ampliando o mapeamento da produção acadêmico-científica de projetos de extensão em EJA semelhantes ao Proef-2. Outra possibilidade seria expandir a análise para incluir outras dimensões das especificidades da EJA, o que possibilitaria uma compreensão mais ampla sobre as produções acadêmicas das/os professoras/es-monitoras/es do Projeto.

Além disso, pesquisas que considerem um recorte temporal mais amplo poderiam contribuir para um mapeamento mais completo da produção do Proef-2, bem como do Programa de EJA da Universidade. Outra sugestão relevante é mapear a produção científica desenvolvida no âmbito dos projetos de EJA por autoras/es sem vínculo direto com esses

projetos, oferecendo uma visão mais diversificada da contribuição dessas iniciativas para o campo teórico-prático da EJA.

Ademais, a investigação da contribuição do Projeto para o desenvolvimento profissional das/os professoras/es-monitoras/es egressas/os dessa vivência formativa, bem como para as/os docentes universitários envolvidos nas atividades de coordenação, é outra temática que pode ser contemplada em pesquisas futuras. Por fim, a produção de materiais didáticos específicos para a EJA deve ser mais explorada, dado seu potencial para contribuir com novas práticas pedagógicas na modalidade.

Assim, concluímos esta tese com o propósito de que ela seja, como sugere Santos (2015), começo-meio-começo, impulsionando novas investigações que ampliem as fronteiras do conhecimento e fortaleçam o campo da Educação de Jovens e Adultos, em um processo contínuo de reflexão e transformação de nossa realidade.

REFERÊNCIAS

ADELINO, Paula Resende. **Práticas de Numeramento nos livros didáticos de matemática voltados para a Educação Jovens e Adultos**. 2009. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALMEIDA LIRA, Daniela.; BARBOSA, Maria Valéria. Feminismo Negro, educação e interseccionalidade: as mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos/as. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4653>. Acesso em: 11 dez. 2024.

ALVES, Miriam Gomes. **Sociabilidade, Relações de Poder e Masculinidades Negras na Educação de Jovens e Adultos**. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em revista**, n. 17, p. 53-62, 2001.

ALVES, Suellen Guimarães. **O sujeito educando da EJA e a cidade**: um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ARAÚJO, Denise Alves de. **O ensino médio na educação de jovens e adultos**: o material didático de matemática e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem. 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ARAÚJO, Denise Alves de. **Vivência e Instrução escolar**: apropriação de conceitos matemáticos na EJA. 2017. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; JARDILINO, José Rubens Lima. Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo-2006 a 2010. **EccoS Revista Científica**, n. 25, p. 59-75, 2011.

ARROYO, Miguel González. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC**. Brasília, v.14, n. 58, p.16-21, out./dez. 1985.

ARROYO Miguel González. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, p. 31-79, 1987.

ARROYO, Miguel González. A função social do ensino de ciências. **Em Aberto**, n. 40, p. 3-11, out/dez. 1988.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

ARROYO, Miguel González. Quando a escola se redefine por dentro. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: nov/dez, p. 39-49, 1995.

ARROYO, Miguel González. A escola possível é possível?. In: ARROYO Miguel G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1997.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos em tempos e exclusão. In.: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**, Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005a.

ARROYO, Miguel González. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005b.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: **Autêntica/SECADI-MEC/UNESCO**, 2006a.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidades. In.: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; Gomes, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 5-19, 2007a.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org.). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 191-210, 2007b.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel González. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em revista**. Belo Horizonte v. 31, n. 3, p. 15-47, Sept. 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 dezembro de 2024.

ARROYO, Miguel González. Tensões na condição e no trabalho docente-tensões na formação. **Movimento revista de educação**. Ano, v. 2, p. 1-34, 2015b.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida mais justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. *In*: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1973.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2015.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **São Francisco meu destino**. Lendas e contos de rio e da beira de rio seguido de cantoria, falatório, gestuário em uma cena em um ato. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2002b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Entre Paulo Freire e Boaventura: algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. **Proposta**. v. 31, n. 113, p. 38-48, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ROCHA, Evandra. **O jardim da vida**. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> . Acesso em 17 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7 de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências; Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da (Orgs.). **Pesquisas em EJA e diversidade**: um panorama atual. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2023. v. 1. 245p.

CAPES. **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. Publicado em 19/09/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao> . Acesso em 02 mar. 2025.

CARDOSO, Cleusa de Abreu. **Atividade matemática e práticas de leitura na sala de aula**: possibilidades na educação escolar de jovens e adultos. 2002. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CARRANO, Paulo C. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@**: Revista de Educação de Jovens e adultos, Belo Horizonte, v. 1, p. 1-11, ago. 2007.

CARVALHO, Carlos. F. **A Educação de Jovens e Adultos e universidade**: a experiência de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CNPQ. Sobre a Plataforma Lattes. Currículos Lattes. < <https://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em 22 de janeiro de 2024.

COELHO, Ana Maria; MUNFORD, Danusa; ARAUJO, Denise Alves de; COSTA, José Raimundo Lisboa da; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; OLIVEIRA, Míria. Aprender a ser educador da EJA: análise de memoriais de professores-monitores do PROEF/UFGM. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COELHO, Nilma. **O sofisma “ideologia de gênero” e o plano municipal de educação de belo horizonte**: Implicações na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CORTEZ, Dafne Barbosa. **Contextos individuais para o Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COSTA, Vinicius Figueiredo. **O lugar da filosofia na formação e no reconhecimento do direito, da cidadania e da autonomia dos sujeitos da EJA**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2029.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **A terceira idade na educação de jovens e adultos**: expectativas e motivações. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **Entre acordes, cenas e amorosidade: a educação humanizadora em um Centro de Referência da Pessoa Idosa para a promoção do envelhecimento com qualidade de vida**. 2021. 313 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CRUZ, Meiriele. **Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais: (re)construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – (1986-2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 232f, 2020.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. **Uma Interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA**. 2009. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza. Prefácio. In.: BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da (Orgs.). **Pesquisas em EJA e diversidade: um panorama atual**. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2023. v. 1. 245p.

CURTO, Viviane Gonçalves. **O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DAMASCENO, Livia Silvia. **A experiência da Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves e a formação política de trabalhadores da construção civil**. 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, p. 29-39, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4570>. Acesso em: 06 mar. 2025.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina do; OLIVEIRA, Heli Sabino de; SILVA, Jerry Adriani da; CRUZ, Neilton Castro da; GONZAGA, Yone Maria. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000 - 2005). In: SOARES, L. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECADI-MEC/UNESCO, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In.: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11- 42.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; FONSECA, Maria da Conceição F.R. Identidade docente e formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51 - 73, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ Unesco, 2006. p. 281-291.

DUARTE, Cláudia. **Projeto Escola Zé Peão**: uma instância de formação educativa de educadores de jovens e adultos. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

EITERER, Carmem L.; REIS, Sônia. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 179-215, 2009.

EVARISTO, Conceição. Recordar é preciso. In.: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FLECK, Ludwik. **La génesis y el desarrollo de un hecho científico**. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

FRADE, Érica Paula. **A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de História na EJA**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FRADE, Érica. Paula; EITERER, Carmem Lúcia. Os processos de formação e de subjetivação docente na EJA em atuação na extensão universitária na UFMG. **Revista Anagrama** - revista interdisciplinar da graduação, Belo Horizonte, ano 1, ed. 3, mar./maio 2008.

FREIRE, Paulo. **Concientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 1 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a Quem Ousa Ensinar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. Desafios da Educação de Adultos Frente à Nova Reestruturação Tecnológica. **Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos**. (1996, São Paulo: IBEAC), v. 1 Brasília: MEC, p. 264-274, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José E.(orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas**. 2ªed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, p.15-17, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação & Atualidade Brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental**. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2001.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *et al.* Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG: Desafios e Possibilidades na Adoção de uma Perspectiva Transdisciplinar. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em :< <https://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa152.pdf> > . Acesso em 07 de janeiro de 2020.

FORPROEX. I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. UNB, Brasília, 04 e 05 de novembro de 1987. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas – documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

FORPROEX. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus, 2001.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

GADOTTI, Moacyr. Extensão Universitária: Para quê?. **Instituto Paulo Freire**, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacyr_Gadotti_fevereiro_2017.pdf> . Acesso em 24 de maio de 2021.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/> . Acesso em 16 dez. 2024.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação – NEJA/UFGM: tendências e perspectivas do conhecimento no campo da EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 32, p. 197-208, dez. 2000.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia G.C.; GOMES, Nima Lino. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: Leônicio Soares; Maria Amélia G. C. Giovanetti; Nilma Lino Gomes (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GUIMARÃES, Paula; QUISSINI, Ágata Regiane. A produção científica sobre educação de adultos em Portugal: o que nos dizem as teses de doutoramento?. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1–25, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e66106. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66106>. Acesso em: 12 nov. 2024.

HADDAD, Sérgio. **Promoção de programas de Alfabetização, Pós-Alfabetização e Educação de Adultos com a Vinculação das Instituições de Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Centro de Documentação e informação (CEDI), 1989.

HADDAD; Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEV/Inep/Comped, 2002.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 197-211, 2007.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.41, pp.355-369. ISSN 1413-2478.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: SOARES, Leônicio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, ago. 1994.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**. Londrina, v. 20, n. 2, 2015, p. 97-12

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. Projeto - **Revista de Educação: projetos de trabalho**, v. 3, n. 4, 2004.

IRELAND, Timothy Denis. **Educação de Jovens e Adultos e Extensão Universitária: Primos Pobres?** 13º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) - V Encontro de Jovens e Adultos Trabalhadores na Universidade Estadual de Campinas, julho 2001.

JORGE, Glaucia M. S. **A sala de aula na educação de jovens e adultos: processos interativos**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

JORGE, Glaucia M. S. **Letramento escolar e não escolar na educação de adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica**. 2009. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Tese de doutorado. Florianópolis: CED/UFSC, 2006. v. 1. 216p.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. Formação Inicial de Educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: espaços de direito e de disputas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 53-71, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5228>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; BOBEK, João Vinicius dos Santos. As pesquisas em educação de jovens e adultos produzidas em Santa Catarina: um estudo de teses e dissertações. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 152–174, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i47.30705. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30705>. Acesso em: 3 mar. 2025.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; DANTAS, Tânia Regina. A Pesquisa Sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 6, p. 1-27, 2015. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2139>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; SANCEVERINO, Adriana Regina. Um olhar sobre produção acadêmica em educação de jovens e adultos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1–7, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/72271>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LAROSSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação** [online]. n.19, p. 20-28, 2002.

LEITE, Adriana Cristina Souza. **Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LIMA, Cibelle Lana Forneas. **Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino da matemática**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, Priscila Coelho. **Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos**. 2007. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. O professor. In: HADDAD, S. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002. p. 25-47. (Estado do Conhecimento, 8).

MARCELO, Carlos G.; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**. Como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MATI, Emmeline Salume. **Trajetórias de educadores construídas na educação de jovens e adultos: experiências e significados**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLL, Jaqueline; FISCHER, Nilton Bueno. Educação, trabalho e renda: a UFRGS e as ações com jovens e adultos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 32, p. 197-208, dez. 2000.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, Laura Portugal da Silva. **Experiências e perspectivas de pessoas com deficiência física por lesão medular na educação de jovens e adultos**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas – documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

NOVAES, Priscila Weitzel. **Mudanças curriculares no ensino de história: permanências e rupturas - um estudo de práticas curriculares de um curso de jovens e adultos em um projeto específico**. 2007. 138 f. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

OLIVEIRA, Juliane Gomes de. **Programa nacional do livro didático para alfabetização de pessoas jovens adultas e idosas: Os professores e suas escolhas**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Juliane Gomes de. **O programa de escrita inventada na alfabetização de jovens e adultos**. 2020. 206 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos com sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, n. 12, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **Alfabetizando na EJA: as razões da permanência nos estudos**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; NERI, Isabell Theresa Tavares; LEITE, Priscila Costa Soares; TEIXEIRA, Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão. Educação de jovens e adultos e educação popular: um estudo sobre produções em periódicos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1–25, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e66242. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66242>. Acesso em: 14 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório Mundial sobre a Deficiência/ World Health Organization, The World Bank**. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e Educação de Adultos - contribuições à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda P. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. 1ª ed. São Paulo: Graal, 2000.

PAIVA, Vanilda P. **História da educação popular no Brasil**. Educação popular e educação de adultos. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire** (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PORCARO, Rosa C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

PORCARO, Rosa C. A Trajetória Formativa do Educador de Jovens e Adultos no Brasil: Realidade, Desafios e Possibilidades. **Revista Lugares de Educação**, v. 3, n. 5, p. 50-66, 2013.

PREISWERK, Matthias. **Educação Popular e Teologia da Libertação**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG. Proposta de Criação. 1998.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento - ANO 14 – Proposta Pedagógica. 1999.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento – Proposta Pedagógica. 2003.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento – PROEF-2 – Proposta - renovação de bolsas institucionais para o ano letivo de 2013. 2012a.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2005. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2005.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2009. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2009.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2012. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2012b.

PROJETO SUPLETIVO. Proposta Pedagógica. 1987.

PROJETO SUPLETIVO. Proposta Pedagógica. 1996.

PROJETO SUPLETIVO. Relatório de atividades do Projeto Supletivo, ano 1988. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1988.

PROJETO SUPLETIVO. Relatório de atividades do Projeto Supletivo, ano 1993. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1993.

RIBEIRO, Leda Letro. **Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?**. 2013. 209 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2013.

RIBEIRO, Natalia Almeida. **O que é ler na disciplina ciências da natureza?** um olhar sobre práticas de leitura promovidas na sala de aula de um professor em início de carreira. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RIBEIRO, Vera M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 20, n. 69, p. 184-201, 1999.

RONCARATTI, Anna C. B.. **Como professoras/professores que atuaram no Proef-2/UFGM, de 1996 a 2016, significam essa atuação na sua formação humana e como educadoras/educadores de EJA.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: **Primeiras histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 79-85, 2001.

RUMMERT, Sônia M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Porto, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **O ensino da língua materna para jovens e adultos trabalhadores: a busca de novos sentidos**. 2000. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; STRAMARE, Odilon Antônio. **Formação inicial e a educação de jovens e adultos (EJA): um campo de estudos e direitos**. São Paulo, SP: iberArs, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB, 2015. Disponível em: <http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, Geovania L. dos. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de Educação de Jovens e Adultos de camadas populares**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SANTOS, Geovania L. dos. **Educação superior ainda que tarde: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA**. 2019. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Elementos para construção das especificidades na formação de educador da EJA**. 2013. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Fernanda; SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186937/172488>. Acesso em 29 out. 2024.

SILVA, Márcio Fernando da. **Formação Docente na EJA: Os limites e as contribuições da Experiência docente no PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos - um estudo de caso**. 2017. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Marcus Macedo da; EITERER, Carmem Lúcia; SILVEIRA, Renato Diniz. Construindo o direito à educação para as pessoas com transtornos mentais. In: Eiterer; Carmem Lúcia; Luz, Iza Rodrigues da (Orgs.). **Sujeitos da Educação: Diversidade, Direitos e Participação Política**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

SILVA, Natalino Neves da. EJA: uma modalidade de ensino negra! **Jornal Pensar a Educação em Pauta**. Belo Horizonte, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensarae-ducacaoempauta/eja-uma-modalidade-de-ensino-negra/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

SENA, Fernanda Campos de. **Possibilidades para um Material Didático de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SOARES, Leôncio J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: Ribeiro, V. M. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Ação Educativa, (Coleção Leituras no Brasil), 2001.

SOARES, Leôncio José. O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Alfabetização & Cidadania**, n. 17, p. 25-35, maio 2004.

SOARES, Leôncio J. G. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECADI-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Leôncio J. G. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Leônicio J. G. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**. v. 27, p. 303-322, 2011a. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982011000200014&lng=pt&tlng=pt . Acesso em: 13 de junho de 2020.

SOARES, Leônicio J.G. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. In.: SOARES, L. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

SOARES, Leônicio J. G. 30 Anos da EJA na UFMG - Extensão, formação e Pesquisa. **Revista Teias, Rio de Janeiro**, v. 17, p. 43-58, 2016. Edição Especial – Prática nas IES de formação de professores para a EJA, 2016.

SOARES, Leônicio J. G. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 12, p. 1- 4, 2019.

SOARES, Leônicio J. G.; CARVALHO, Daniela Lemos de. A formação continuada de educadores de jovens e adultos. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, p. 131-136, 2002.

SOARES, Leônicio J. G.; SILVA, Fernanda R.; OLIVEIRA, Luiz O. A Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção do período 1998 a 2009. In.: SOARES, L. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leônicio J. G; SOARES, Rafaela. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, 2014.

SOUZA, Ires Figueiredo de. **Variação Linguística: O enfoque dos livros didáticos de língua portuguesa da educação de jovens e adultos**. 2019. 107 f. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Avanços da metodologia e da participação na extensão universitária. Texto apresentado na mesa-redonda “Avanços metodológicos e produção de conhecimento”. In.: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e discussão**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: Cubo Multimídia, p.142-152, 2008. Disponível em: <http://www.agroecologiaemrede.org.br/upload/arquivos/frm_exp_geral_ex_anexos_1_732_Livro_SEMPE.pdf.> Acesso em: 09 de agosto de 2016.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Centro Pedagógico/Coordenação do Ensino Supletivo. *Ofício n. 001/86*, de 11 de março de 1986. Comunica o envio à Pró-Reitoria de Extensão do Projeto do Supletivo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho de Extensão. *Ofício n. 037/86*, de 18 de março de 1986. Autoriza a implantação do Supletivo – CP/UFMG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho Extensão. Resolução n. 14/1988, de 21 de dezembro de 1988. Autoriza o Supletivo da UFMG a emitir certificado de conclusão de curso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho Extensão. Resolução n. 12/1999, de 09 de dezembro de 1999. Autoriza o Centro Pedagógico a emitir certificado de conclusão do Ensino Médio do Projeto de Extensão de Ensino Médio do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos - Modalidade Supletiva.

VACCAREZZA, Trinidad. **A docência na educação de pessoas jovens e adultas: sentidos, experiências e possibilidades.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFMG. Belo Horizonte, 2020. 210 p.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun.2012.

VENTURA, Jaqueline, BOMFIM, Maria Inês. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: O formal e o real nas Licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p.211-227, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/abstract/?lang=pt> Acesso em: 05 de janeiro de 2022.

VIEIRA, Maria Clarisse; ALVARENGA, Márcia Soares de. A produção sobre o tema formação de educadores de jovens e adultos no Grupo de Trabalho (GT 18) da Anped no período 2009-2019. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 272–288, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.65720. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65720>. Acesso em: 10 out. 2024.

VÓVIO, Claudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. et al (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

ZEICHNER, Ken M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p.479-504, set./dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442010000300009&script=sci_abstract. Acesso em 21 de fevereiro de 2024.

APÊNDICES

Apêndice A – Lista de documentos analisados para levantamento das Produções do Projeto

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG. Proposta de Criação. 1998.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento - ANO 13 – Proposta Pedagógica. 1998.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento - ANO 14 – Proposta Pedagógica. 1999.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento - ANO 15 – 2000-2001.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento - ANO 16 – 2002.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento – 2003.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento – PROEF-2 – Proposta - renovação de bolsas institucionais para o ano letivo de 2013. 2012a.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 1997. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1997.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 1998. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1998.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 1999. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1999.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2000. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2000.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2001. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2001.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2002. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2002.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2003. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2003.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2005. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2005.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2009. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2009.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2010. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2010.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2011. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2011.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2012. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2012b.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2013. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2013.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2014. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2014.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2015. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2015.

PROJETO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS – 2º Segmento. Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento, ano 2016. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2016.

PROJETO SUPLETIVO. Proposta Pedagógica.1986.

PROJETO SUPLETIVO. Proposta Pedagógica.1987.

PROJETO SUPLETIVO. Proposta Pedagógica 1990.

PROJETO SUPLETIVO. Proposta Pedagógica. 1996.

PROJETO SUPLETIVO. Relatório de atividades do Projeto Supletivo, ano 1986. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1986.

PROJETO SUPLETIVO. Relatório de atividades do Projeto Supletivo, ano 1987. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1987.

PROJETO SUPLETIVO. Relatório de atividades do Projeto Supletivo, ano 1988. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1988.

PROJETO SUPLETIVO. Relatório de atividades do Projeto Supletivo, ano 1989. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1989.

PROJETO SUPLETIVO. Relatório de atividades do Projeto Supletivo, ano 1990. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1990.

PROJETO SUPLETIVO. Relatório de atividades do Projeto Supletivo, ano 1991. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1991.

PROJETO SUPLETIVO. Relatório de atividades do Projeto Supletivo, ano 1992. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1992.

PROJETO SUPLETIVO. Relatório de atividades do Projeto Supletivo, ano 1993. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 1993.

Apêndice B – Levantamento das produções identificadas nos relatórios do Projeto

Projetos de pesquisa – desenvolvidos por professoras/es-coorientadoras/es

1. Na área de história: História Retrospectiva para o Curso Supletivo do Centro Pedagógico (1986-1988).
2. Na área de matemática: Um programa de Ensino de Matemática na Educação de Adultos. (1986-1988).
3. Orientação Educacional: A prática pedagógica do orientador educacional no ensino supletivo. (1986-1988).
4. O Estado de prontidão do aluno trabalhador que volta à escola (Vinculado ao convênio com a Fundação Educar (1988).

5. “O significado de um Projeto de Extensão na formação de educadores de jovens e adultos”: projeto de pesquisa desenvolvido pelos professores Júlio Emílio Diniz Pereira e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, compondo o projeto de Pesquisa Integrado: “Formação de Educadores de Jovens e Adultos”. Encerrada a primeira fase, que investigou o período de 1986 a 1996, contou com 2 bolsistas de iniciação científica e gerou um alentado relatório que tem servido de subsídio para o planejamento das ações de formação docente deste projeto e de outras iniciativas de EJA, 3 trabalhos completos apresentados em importantes eventos nacionais (ENDIPE, ANPED e Encontro de Pesquisa FaE-UFGM) e publicados na íntegra nos respectivos anais, além de diversas participações em outros eventos com publicação de resumos e de um artigo em um dos periódicos nacionais de melhor conceituação na área da Educação (Educação & Realidade, revista da UFRGS). A segunda fase da pesquisa tem previsão de realização nos anos de 2003 e 2004 e abrangerá o período de 1997 a 2002.

6. “Estratégia de negociação de significado em situações de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos”: Projeto integrado desenvolvido pelos professores Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, Airton Carrão Machado, Ana Maria Simões Coelho, Maria Amélia Giovanetti e Célia Abicalil Belmiro, com subprojetos nas áreas específicas de ensino-aprendizagem da Matemática (Ensino Fundamental e Médio), da Geografia e de Português e das relações pedagógicas nos diversos ambientes da escola. Iniciado em 2002 com estudos preliminares sobre a discussão das questões de sentido e significado e dessas questões nas relações de ensino-aprendizagem, o projeto já gerou um primeiro relatório referente ao estudo específico realizado no campo da Educação Matemática, I trabalho apresentado na ANPED-2002 e publicado na íntegra em seus anais e um capítulo de livro “Educação Matemática de Jovens e Adultos”. Os projetos específicos nas áreas de ensino de Geografia, Matemática e Português também pretendem subsidiar os projetos de doutorado dos professores Ana Maria Simões, Airton Carrião e Célia Belmiro.

Projetos de Ensino:

- 1 - Projeto interdisciplinar: Lazer e vidas urbanas. Desenvolvido em 2014. Equipe de concluintes.

2 - Projeto de Ensino sobre Globalização na Educação de Jovens e Adultos. Resumo, texto completo e pôster na 14a UFMG Jovem. Título do trabalho: Projeto de Ensino sobre Globalização na Educação de Jovens e Adultos. 2012.

Apresentação de trabalho em Eventos – congressos, encontros, seminários e feiras

Apresentações no I Congresso Nacional de Educação (CONED) 1997:

1 - A coordenadora da área de História do Projeto, Prof.^a Araci Rodrigues Coelho, da Escola Fundamental do Centro Pedagógico, apresentou o trabalho “Reunião de área: um espaço de formação de professores de história”.

2 - Rita Elizabeth Durso Pereira e Iria Luíza de Castro Melgaço, também da Escola Fundamental e que acompanharam o trabalho com a 17ª turma do Projeto apresentaram, com os monitores daquela turma (Carla Antônia Santos, Cícero Soares da Silva, Maria das Mercês Vieira da Cunha, Marco Antônio Schettino Canelas, Marriene Freitas Silva, Marta da Piedade Ferreira, Ronaldo Guimarães Costa, Simone A. Castro Kiefer de Oliveira e Silvana Provenciane de A. Silva) a comunicação: “Projeto de Educação de Jovens e Adultos: reconstruindo a cultura em avaliação escolar”

3 – A coordenadora e os monitores da área de Geografia, Prof.^a Ana Maria Simões Coelho, Alexandre Santos Mendes Oliveira, Cícero Soares Silva e Sérgio José Bones Teixeira apresentaram a comunicação “O ensino de geografia no programa de educação de jovens e adultos da UFMG - relato de uma prática”;

4 - A coordenadora e os monitores da área de Geografia, Prof.^a Ana Maria Simões Coelho, Alexandre Santos Mendes Oliveira, Cícero Soares Silva e Sérgio José Bones Teixeira apresentaram a comunicação “O ensino de geografia no programa de educação de jovens e adultos da UFMG - relato de uma prática”.

Apresentações no VI Encontro "Perspectivas do Ensino de Biologia", realizado na Faculdade de Educação da USP, em julho de 1997:

1 - Perspectivas do Ensino de Ciências para jovens e adultos trabalhadores”, pelo Prof. Júlio Emílio Diniz Pereira, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FAE e coordenador da área de Ciências do Projeto.

2 - Visões que alunos trabalhadores têm da ciência e do cientista”, pelas monitoras Cinthia Elim Jannes e Inessa França Malaguth e pelo coordenador Júlio Emílio Diniz Pereira

3 - “Ciência crítica e a genética dos livros didáticos”, de Inessa França Malaguth, Cinthia Elim Jannes e Júlio Emílio Diniz Pereira.

Apresentação no Encontro “Pedagogia 97”, realizado em Havana, Cuba, em fevereiro de 1997.

1 - O Prof. Júlio Emílio, coordenador da área de Ciências do Projeto, apresentou a comunicação “Ciência crítica: a construção de uma proposta curricular para o ensino de ciências de jovens e adultos”

Apresentação no II Fórum das Licenciaturas da UFMG em 1997:

1 - Prof. Júlio Emílio Diniz Pereira, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FAE e coordenador da área de Ciências no Projeto, na Mesa Redonda "Desenvolvimento profissional do professor: articulações entre pesquisa, formação inicial e formação continuada".

Apresentação na Semana da Graduação da UFMG em 1997:

1 - Prof.^a Ana Maria Simões Coelho, coordenadora geral do Projeto, realizou uma apresentação dentro do tema "A graduação no contexto universitário" no "Painel UFMG" da Semana da Graduação.

Apresentações no VI Encontro Nacional de Educação Matemática, realizado de 21 a 24 de julho na cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática:

1 - As monitoras da área de Matemática Neila Marcelle Gualberto e Érica da Costa Ribeiro receberam ajuda de custo da Pró-Reitoria de Extensão para apresentar o trabalho "Concurso fotografando a Geometria: uma experiência no ensino fundamental de jovens e adultos".

2 - A coordenadora da área de Matemática Professora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca proferiu conferência sobre o tema "A inserção da educação matemática no processo de escolarização básica de pessoas jovens e adultas."

Apresentação no XII COLE (Congresso de Leitura), no dia 21 de julho, em Campinas, SP, 1999:

1 - "Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica de Jovens e Adultos: uma experiência na formação de professores de inglês", apresentado pela Prof.^a Miriam Lucia Santos Jorge, coordenadora da área de Línguas estrangeiras.

Apresentação no XV ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa), no dia 22 de julho, em São Paulo Capital, 1999:

1 - "Prática de Ensino de Inglês: uma experiência integradora da teoria, reflexão e prática", apresentado pela Prof.^a Míriam Lúcia Santos Jorge.

Apresentações no 12º Congresso de Leitura do Brasil, promovido pela Faculdade de Educação e Instituto de Estudos Linguísticos da UNICAMP, Campinas, SP, de 20 a 23/07/99:

1 - Os coordenadores Maria da Conceição F. R. Fonseca e Júlio Emílio D. Pereira apresentaram a comunicação "Formação inicial de educadores(as) de pessoas jovens e adultas: o significado do Projeto Supletivo/CP/UFMG" no IV Encontro de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, que ocorre no âmbito do Congresso citado acima.

2 - Encontro as coordenadoras Maria da Conceição F. R. Fonseca e Maria Laura Magalhães Gomes apresentaram a comunicação "Formando educadores matemáticos de jovens e adultos: uma experiência no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG.

Apresentação no XIV Encontro Regional de Professores de Matemática promovido pelo Laboratório de Ensino de Matemática do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Universidade Estadual de Campinas- IMECC - Unicamp, Campinas, SP, 03 e 04/09/99:

1 - A coordenadora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca ministrou o minicurso “O ensino de frações na educação de jovens e adultos”.

Apresentação na VIII Semana de Iniciação Científica da UFMG, Belo Horizonte, 13 a 18/09/99:

1 - os monitores Adriana do Carmo Ferreira, Alan de Campos Antunes, Gladys Rodrigues de Andrade, Cynthia Cleto de Melo Campos, Nancy Reboucas Julião e Rosimeire Maria de Sousa apresentaram, no dia 13/09/99, em sessão realizada na FAE dentro da temática da “Educação de Jovens e Adultos”, sob a coordenação da Prof^a Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti (9 DAE), o trabalho “Uma experiência interdisciplinar no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento”, a respeito do trabalho que estão realizando, sob a orientação do Prof. Júlio Emílio Diniz Pereira, com as turmas 19 e 25.

2 - A bolsista Laura Portugal da Silva (PIBIC/CNPq) apresentou, também no dia 13/09/99, na mesma sessão já descrita acima, os resultados da pesquisa “O significado do “Projeto Supletivo” (CP - PROEX/UFMG) na formação inicial de educadores(as) de jovens e adultos”, realizada sob a coordenação dos professores Júlio Emílio Diniz Pereira e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, coordenadores do Proef-2.

Apresentação II Encontro Mineiro de Educação Matemática, promovido pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, Universidade Federal de Ouro Preto, UNI-BH, Centro Universitário Newton Paiva, UNIVALE (de Governador Valadares) e Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo (FCHPL); Campus Pampulha da UFMG; Belo Horizonte, MG, novembro de 2000:

1 - As monitoras Josilaine Santos da Cruz, Louise Ferret Siman e Viviane Ribeiro Tomaz da Silva apresentaram, no dia 10 de novembro, a comunicação “Atitudes dos alunos jovens e adultos na Educação Matemática Fundamental”.

Apresentação na I Semana do Conhecimento da UFMG, promovida pela Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte, MG, 18 a 23 de setembro de 2000:

1 - As coordenadoras Elânia Oliveira e Edna Maria Santana Magalhães, e as monitoras Ludmila Octávia Andrade Bicalho, Natália Guerra Oliveira e Paula Carolina Borges da Silva, da área de Língua Portuguesa, apresentaram Palestra de Curta Duração Acompanhada de Exposição a respeito do seguinte tema: “A avaliação como instrumento de análise do processo de aprendizagem em Língua Portuguesa do aluno jovem e adulto”.

Apresentação no III Encontro de Extensão/ I Semana do Conhecimento da UFMG, promovidos pela Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte, MG, 18 a 23 de setembro de 2000:

1 - O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento, como um todo, apresentou poster institucional, tendo recebido o **PRÊMIO EXTENSÃO 2000** pelo trabalho realizado.

Apresentação no Encontro Regional de Educação Matemática da Unimontes, 2022:

1 - FONSECA, Maria C. F. R. Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos. In. Encontro Regional de Educação Matemática da Unimontes/SBEM - MG. Montes Claros, 13 e 14 de setembro/2002.

Apresentação no Encontro dos Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Minas Gerais. Ibirité, 01 de junho de 2002:

1 - FONSECA, Maria C.F.R. Educação de Jovens e Adultos: desafios, diretrizes, alternativas. In. Encontro dos Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Minas Gerais. Ibirité, 01 de junho de 2002.

Apresentação no Encontro dos Educadores de Adultos de Campo Grande e região. Campo Grande, 5 a 10 de maio de 2002:

1 - FONSECA, Maria C. F. R. Ensino de Geometria na Educação de Jovens e Adultos. In. Encontro dos Educadores de Adultos de Campo Grande e região. Campo Grande, 5 a 10 de maio de 2002.

Apresentação no Encontro Capixaba de Educação Matemática. Vitória, 24 a 26 de maio de 2002:

1 - FONSECA, Maria C. F. R. A construção do pensamento matemático no ensino fundamental: Estratégias de resolução de problemas e escolarização de procedimentos de alunos da EJA. Encontro Capixaba de Educação Matemática. In. Encontro Capixaba de Educação Matemática. Vitória, 24 a 26 de maio de 2002.

2 - FONSECA, Maria C.F. R. O ensino de Geometria na Educação de jovens e Adultos. Encontro Capixaba de Educação Matemática. In. Encontro Capixaba de Educação Matemática. Vitória, 24 a 26 de maio de 2002.

3- FONSECA, Maria C. F. R. Aspectos sociocognitivos da vida adulta e a aprendizagem da Matemática Escolar na Educação de Jovens e Adultos. In. Encontro Capixaba de Educação Matemática. Vitória, 24 a 26 de maio de 2002.

Apresentação no 18º Intercâmbio de pesquisa em Linguística, organizado pela Pontifícia Universidade Católica – PUC – de São Paulo, de 23 a 25 de junho de 2011, São Paulo – SP:

1 - Edna Maria Santana Magalhães apresentou o trabalho intitulado “O ensino de Língua materna na EJA: reflexões sobre implicações nas demandas dos alunos”.

Apresentação no XIV Encontro de Extensão, UFMG:

1 – A equipe de professores-monitores (FELIPE GUIMARAES GONCALVES-LETRAS/DIURNO, CARLA BARBOSA NOBRE LETRAS/DIURNO, ERICA LABOISSIERE MATEMÁTICA/DIURNO, GUSTAVO LUIZ ANDRADE DE OLIVEIRA TEATRO, JOANA DA COSTA RIBEIRO TEATRO, JOÃO HENRIQUE DE A. XAVIER CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/DIURNO, MANUELA M. DE ALVARENGA GEOGRAFIA / DIURNO, MARCIO FERNANDO DA SILVA HISTÓRIA / DIURNO) e a coordenadora Edna Maria Santana Magalhães, apresentaram o pôster “Vidas Urbanas: diferentes olhares e modos de ser/estar no mundo contemporâneo.”

Apresentações na Semana de Extensão/ Semana de Conhecimento da UFMG, edição de 2012:

1 - A Matemática nos Projetos Interdisciplinares da Educação de Jovens e Adultos. Proposto pela área de matemática, coordenadora e monitores.

2 -Mostra: Projeto Pegada Ecológica. Proposto pela equipe multidisciplinar de monitores e pela coordenadora que atuam com a turma de alunos concluintes do PROEF 2. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido na turma com os temas: lixo, transporte, alimentação e sustentabilidade.

3- Mostra: Sí, yo canto en Español (Sim, eu canto em Espanhol). Proposto pela equipe de língua estrangeira (espanhol), envolvendo a monitora, a coordenadora que atuam com a turma de alunos que cursam optativamente o espanhol. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido nas turmas.

4 - Proposta curricular para o ensino de História na EJA. Trabalho Proposto pela área de História, coordenador e monitores.

5 - SEJA: trabalhando as Identidades a partir do Jornal Mural. Proposto pela equipe de monitores e coordenador das turmas iniciantes. Trata-se de um relato de experiência de um projeto multidisciplinar, com o objetivo de desenvolver atividades que levassem os alunos a refletir sobre sua identidade e outros aspectos de sua vida social.

6 - Variação linguística na EJA: o uso do conector adversativo MAS. Autor: Marcelo de Castro (professor-monitor) e Coordenadora Juçara Moreira Teixeira (coordenadora da área de Língua Portuguesa).

7 - Vidas Urbanas: a cidade sob uma perspectiva multidisciplinar. Proposto pela equipe multidisciplinar de monitores e pela coordenadora que atuam com a turma de alunos concluintes do PROEF 2. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido na turma.

8 - Economia Solidária como possibilidade de construção de outra Globalização: reflexões de professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Apresentação no VIII Seminário de Institutos, Escolas e Colégios de Aplicação das Universidades Brasileiras – SICEA – promovido Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN, 2013:

1 - Apresentação sobre ensino na EJA, realizada por de 4 bolsistas do Proef-2.

Apresentação de pôster na 1ª Feira Brasileira dos Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas – Febrat, Centro Pedagógico da UFMG, Belo Horizonte, 2013:

1 - Professores-monitores e coordenador apresentaram o trabalho “Globalização e Economia Solidária: Diálogo pela Qualidade de Vida no Planeta”.

Apresentações na Semana de Extensão/Semana do Conhecimento da UFMG, edição de 2013:

1 - O dicionário como ferramenta de estudo multidisciplinar na Educação de Jovens e Adultos. Apresentado por professores-monitores e coordenadores.

2 - O que fazer com o dicionário na aula de matemática?. Apresentado por professores-monitores e coordenadores.

3 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento: A contínua construção do Saber. Apresentado por professores-monitores e coordenadores.

4 - Reflexão sobre os indígenas no Brasil com alunos Jovens e Adultos. Apresentado por professores-monitores e coordenadores.

5 - Ressignificação de Objetos e a Construção de uma Identidade Teatral. Apresentado por professores-monitores e coordenadores.

Apresentação no Seminário do Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião – NEPSO, edição de 2013:

1 - Trabalho sobre NEPSO na Educação de Jovens e Adultos, apresentado por bolsistas do Proef-2, sob orientação da professora Ana Rafaela Correia Ferreira.

Apresentações no Encontro de Extensão, edição 2014:

1 - A relevância da escrita em todas as áreas conhecimento na Educação de Jovens Adultos

2 - As relações de trabalho e os processos de letramento crítico na EJA: uma análise de um projeto interdisciplinar.

3 - Atendimento administrativo aos alunos da EJA: especificidades e desafios.

4 - Futebol e Copa do Mundo: um estudo de EJA.

5 - Ensino dos Números Decimais na Educação de Jovens e Adultos.

6 - O futebol como tema histórico na Educação de Jovens e Adultos.

7- Que Geografia ensinar? Detalhamento da Proposta curricular para o ensino de Geografia do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - Segundo Segmento - (PROEF-2).

8 - Álgebra na EJA: dificuldades e potencialidades.

9 - A memória estudantil dos alunos de EJA: uma análise comparativa sobre a aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental II.

Apresentações no Encontro de Extensão/Semana do Conhecimento da UFMG, edição de 2015:

1 - Ler, escrever e saborear textos: consolidando a alfabetização e vivenciando práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos. LEITE, Nayara Luiza Mendes Ferreira; MELO, Juliana Ferreira de.

2 - A docência compartilhada e a sequência didática como metodologias na Educação de Jovens e Adultos. DIAS, Karine; MELO, Juliana Ferreira de; ANDRADE, Magno; ANDRADE, Rosilene; BARBOSA, Amanda; CAIXETA, Laura; CORTES, Állan; LEITE, Nayara; MUNIZ, Ana Clara; OLIVEIRA, Gláucia; OLIVEIRA, Marcella; RODRIGUES, Katherine.

3 - O Perfil dos/das educandos/as que concluíram o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos; 2º Segmento (Proef-2) em 2014. ASSIS, Camila Lopes de; CORTES, Állan de Rezende MELO, Juliana Ferreira de; MATOS, Santer Alvares; GUIMARAES, Saulo Freire Crosland.

4 - Oficinas de apoio pedagógico no PROEF-2: ler, escrever e saborear textos. LEITE, Nayara; MELO, Juliana Ferreira de. Oficinas de apoio pedagógico no PROEF-2: ler, escrever e saborear textos.

Apresentações no Encontro de Extensão da UFMG, edição 2016:

1 - Formação de docentes na EJA: relato de uma experiência. Professores-monitores e coordenadora da equipe de iniciantes.

2 - O perfil dos/das educandos/as que concluíram o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento (Proef-2) em 2014. GUIMARÃES, Saulo Freire Crosland; Melo, Juliana Ferreira de; REIS, Júlia Cristina Silvestre dos; RIBEIRO, Andreia Marta. Bolsistas da Secretaria do Projeto e coordenadora Geral.

Apresentação no III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos - 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas. Belo Horizonte, UFMG, 2016:

1- A história que se fez, a história que se faz: notas de uma trajetória. MELO, Juliana Ferreira de (Coordenadora Geral do Projeto). A história que se fez, a história que se faz: notas de uma trajetória. Relato de experiência apresentado em mesa redonda no III Seminário Universidade e Educação de Jovens e Adultos - 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas. Belo Horizonte, UFMG, 2016.

Participação no Programa de rádio do Programa Pensar a Educação, pensar o Brasil, 2016:

1 – Apresentação sobre o Seminário 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas. MELO, Juliana Ferreira de; VAGO, Tarcísio Mauro; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Seminário 30 anos de EJA na UFMG: sujeitos e suas perspectivas. 2016. (Programa de rádio ou TV/Comentário).

Cursos

Curso sobre Currículo para Educação de Jovens e Adultos, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem, em Contagem, MG, ao longo dos meses de abril, maio e junho de 2000:

1 - As coordenadoras Ana Maria Simões Coelho, Elânia Oliveira e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca participaram como docentes, lecionando uma carga horária total de 24 horas aula, cada uma, para duas turmas de professores da rede municipal de Contagem, com ênfase, respectivamente, nas áreas de Geografia, Língua Portuguesa e Matemática.

I Curso para Educadores de Jovens e Adultos (CEJA), promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, através do Departamento de Educação das Regionais e do CAPE, em Belo Horizonte, MG (2000):

1 - Os coordenadores Ana Maria Simões Coelho, Júlio Emílio Diniz Pereira e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca participaram como docentes no primeiro módulo (“Construção de diagnóstico do público de educação de jovens e adultos”), com uma carga horária total de 64 horas aula para duas turmas cada um, iniciando no dia 05 de junho com um encontro geral para todos os professores inscritos no auditório do Colégio Imaco e continuando em turmas separadas nos dias 12, 14, 19, 21, 26 e 28 de junho em diferentes escolas da rede municipal e na Regional Noroeste da Prefeitura de Belo Horizonte, à Av. Pedro II.

2 - Os coordenadores Geraldo Magela Pereira Leão e Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti participaram como docentes no terceiro módulo (“Projetos didáticos”), respectivamente com uma carga horária total de 64 horas aula para duas turmas e 32 horas aula para uma turma de professores da rede municipal, com aulas às segundas e quartas-feiras a partir de 27 de setembro até o dia primeiro de novembro de 2000 em diferentes escolas da rede municipal de Belo Horizonte.

Seminário de Capacitação de Professores para as Classes de Alfabetização de Jovens e Adultos do Projeto Alfabetização e Cidadania, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Barbacena, Barbacena, MG, 25 e 26/08/99:

1 - A coordenadora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca ministrou o minicurso “Conversando sobre o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos.”

Artigos em revistas

1 - A prof^a Célia Abicalil Belmiro, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FAE e coordenadora da área de Português, publicou na revista Presença Pedagógica o artigo “A formação de educadores de jovens e adultos: uma experiência em língua portuguesa” (v.3, n. 17, set/out 1997), sobre sua experiência no Projeto.

2 - FONSECA, Maria C.F.R. O ensino de Matemática e a Educação Básica de Jovens e Adultos: PRESENÇA PEDAGÓGICA, Belo Horizonte, vol. 5, n. 27, p. 28-37, maio/jun, 1999.

3 - FONSECA, Maria C.F.R. Os limites do sentido no ensino da Matemática. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, vol. 25, n.1, p. 147-162, jan/jun 1999 (lançada em agosto/2000).

4 - DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio & FONSECA, Maria C. F. R. o significado de um Projeto de Extensão na constituição da identidade profissional docente de educadores de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

5 - FONSECA, Maria da Conceição F.R. Educação matemática e Educação de Jovens e Adultos: reminiscências, negociação de significados e constituição de sujeitos de ensino e aprendizagem. *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Rede Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. n.14, p.9 -19. julho de 2002.

Publicação em Anais de eventos

1- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; FONSECA, Maria C.F.R; JANNES, Cinthia Elim; SILVA, Laura Portugal da. “Os que ensinam aprendem”: a construção de elementos de uma identidade profissional docente a partir de uma experiência de formação inicial de educadores/as de pessoas jovens e adultos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 10, 2000, Rio de Janeiro, CD-ROM, p. 1-12. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (Publicação eletrônica).

2 - PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; FONSECA, Maria C.F.R; JANNES, Cinthia Elim; SILVA, Laura Portugal da. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos. In.: Reunião Anual da ANPED, 23, 2000, Caxambu (MG), CD-ROM da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 1-15. Rio de Janeiro, ANPED, 2000 (Publicação eletrônica).

3 - FONSECA, Maria C.F.R. Reminiscências da Matemática escolar de alunos adultos do ensino fundamental. In.: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 4, 2000, Rio Claro. Anais do IV Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Volume 1, p. 153-160, Rio Claro (SP):Universidade Estadual Paulista - UNESP - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2000, 284p.

4 - FONSECA, Maria C.F.R. Reflexões sobre Etnomatemática e a questão da significação na educação matemática de jovens adultos. In: Congresso Brasileiro Etnomatemática. I. 2000, São Paulo, SP. Programas e resumos. p. 11. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 27p.

5 - FONSECA, Maria C.F.R. Educação Matemática na Escolarização Básica de Pessoas Jovens e Adultas: demandas e contribuições. In: II Encontro Mineiro de Educação Matemática, 2000, Belo Horizonte, MG, Anais. p. 66-67. Belo Horizonte, Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, 153 p.

6 - FONSECA, Maria C.F.R. Algumas reflexões sobre as reminiscências da Matemática escolar de alunos jovens e adultos que retomam à Escola Fundamental. In: II Encontro Mineiro de Educação Matemática, 2000, Belo Horizonte, MG. Anais. p. 116-117. Belo Horizonte, Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, 153p. (Relatório de Atividades, 2000, p. 15-16).

7 - PEREIRA, Júlio Emílio Diniz, FONSECA, Maria C. F.R., JANNES, Cinthia Elim. A Formação inicial de Educadores de pessoas jovens e adultas: origem, trajetória e destino dos(as) monitores(as) professores(as) do projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG. In.: ENCONTRO DE PESQUISA DA FAE - UFMG, 2, 1998. Belo Horizonte. Anais do V Encontro de Pesquisa da FaE - UFMG - mesas redondas e apresentações de pesquisas. p. 287-292. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998.

8 - PEREIRA, Júlio Emílio Diniz, FONSECA, Maria C. F.R., JANNES, Cinthia Elim. “ O significado do “Projeto Supletivo” da UFMG na formação inicial de educadores de jovens e adultos. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 12, 1999, Campinas. Resumos do 12º COLE. p.113. Campinas-SP, Associação de Leitura do Brasil, 1999, 269p.

9- FONSECA, Maria C. F.R & GOMES, Maria L. M. Formando educadores matemáticos de jovens e adultos: uma experiência no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 12, 1999. Campinas. Resumos do 12º COLE.p. 106.

10 - FONSECA, Maria C. F.R. Aproximações da questão da significação no ensino-aprendizagem da matemática na EJA. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu (MG). Programas e resumos da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: manifestos, lutas, utopias. 139. Rio de Janeiro, ANPED, 2002 (publicação eletrônica).

11 - DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio & FONSECA, Maria C. F. R. o significado de um Projeto de Extensão na constituição da identidade profissional docente de educadores de jovens e adultos. Educação e Realidade, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

12 - COELHO, Ana Maria Simões, FONSECA, Maria da Conceição, SOARES, Leôncio José & outros. Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento: a construção da proposta curricular como espaço de ensino, pesquisa e extensão. In.: Semana do Conhecimento. 2. Belo Horizonte. 2002. Anais do 4º Encontro de Extensão da UFMG. p. 35. Belo Horizonte: Pró-reitoria de Extensão da UFMG, 2002.

13 - MAGALHÃES, Edna Maria Santana, BARBOSA, Beatriz Caraveli S., FERREIRA, Andreia Lúcia, MENDES, Cleusa A. Importância da Água no planeta Terra: relato de experiência interdisciplinar de ensino. In.: Semana do Conhecimento. 2. Belo Horizonte, 2002. Anais do 4º Encontro de Extensão da UFMG. p. 38. Belo Horizonte: Pró-reitoria de Extensão da UFMG, 2002.

14 - GIOVANETTI, Maria Amélia, FONSECA, Maria C. F. R., NASCIMENTO, Lyslei de Sousa, COELHO, Ana Maria S., ROCHA, Gladys & SOARES, Leôncio. Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos: construção da proposta curricular, formação docente e produção de conhecimento. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, I, João Pessoa (PB), 9 a 12 de novembro de 2002. Resumos. João Pessoa. EDUEPB, 2002.

15 - LE SANN, Janne G & COELHO, Ana Maria S. Impact of the use of township school allases in the communitary. In PROCEEDINGS OF THE 20 th INTERNATIONAL CARTOGRAPHIC CONFERENCE - MAPPING THE 21th CENTURY, Beijing, China, August 6-10, 2001, Volume 5, p. 3014.

16 - CAVALCANTI, Luciano, FONSECA, Maria C. F. R, LOURENÇO, Leila Maria. Educação de Jovens e Adultos: as implicações das diretrizes curriculares para a avaliação e a formação continuada. In.: Encontro Pernambucano de Educação Matemática. 5. Garanhuns (PE). Caderno de resumos. p. 11. Recife: Sociedade de Educação Matemática - Regional Pernambuco/ Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

17 - FONSECA, Maria C. F. R. Reflexões sobre Etnomatemática e a questão da significação na Educação Matemática de Jovens e Adultos. In. CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA. 1, 2000, São Paulo. Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática. CBEm 1. p. 197-201. São Paulo: FEUSP, 2002, 564 p.

18 - LITERATURA E HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NA AULA DE LEITURA. 30/11/2015 IX Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação - I Sicea Internacional - Textos Completos apresentados e publicados - (ISBN: 978-85-69704-01-0) - Juçara Moreira Teixeira (Orientador), Ranniê Henrique de França Silva (Orientando) (texto completo).

19 – JORGE, Míriam Lúcia Santos. Prática de Ensino de Inglês: uma experiência integradora da teoria, reflexão e prática. Anais. XV ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa), no dia 22 de julho, em São Paulo Capital, 1999.

Trabalhos de Conclusão de Curso

1 - Ilma Maria de Paula - “Álgebra: sua introdução no Ensino Fundamental”, sistematiza uma abordagem do ensino de álgebra para a educação de jovens e adultos. Currículo não localizado e nome não consta como monitora do Projeto¹¹⁵.

2 - Cleusa de Abreu Cardoso - “Práticas de leitura em aulas de matemática: uma experiência em educação de adultos” - Matemática.

3 - Sérgio José Bones Teixeira, com sua monografia “Representação de Meio-Ambiente dos alunos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da UFMG”.

4 -As estagiárias Junia e Roselaini elaboraram sua monografia de graduação sobre o tema “O uso de jogos no ensino de microbiologia para jovens e adultos”, também sob orientação da Professora Elizabeth Spangler, 1998.¹¹⁶

5 – Gladys Rodrigues - Para o trabalho de conclusão de curso de graduação (monografia final) em Geografia da monitora Gladys Rodrigues de Andrade, da mesma área, que estuda as ligações entre a disciplina Geografia e as condições para se alcançar a cidadania, 1999.

6 - Sílvia Fernandes Leite, título “Reflexões sobre a experiência de monitoria no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG: ensino de Geografia, cidadania, trabalho”. Geografia licenciatura.

7 – Marcus Vinícius Peito Homem. A peça didática como modelo de ação para o ensino de Teatro no ensaio de Teatro na Educação de Jovens e adultos. Monografia defendida junto ao Colegiado do Curso de Teatro da Escola de Belas Artes/UFMG. O trabalho analisou a pesquisa de campo realizada em 2012, cujo objeto foi a aplicação da Peça Didática Aquele que Diz Sim, Aquele que diz Não como instrumento do ensino de Teatro na Educação de Jovens e Adultos. TCC relatado no relatório de atividades de 2012, mas não consta no currículo do autor.

¹¹⁵ Trabalho não localizado e o nome da autora não consta como monitora do Projeto.

¹¹⁶ Nomes não constam como monitoras do Projeto nem no currículo da professora mencionada como orientadora.

8 - A aprendizagem da docência: relato de experiências como Professora de Teatro na EJA. Monografia apresentada e defendida pelo licenciando Joana Costa Ribeiro, do curso de Teatro, junto ao Colegiado da Escola de Belas Artes. Orientador: Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo.

9 - O JOGO E A ESCRITA: Processos de escrita dramatúrgica com educandos da Educação de Jovens & Adultos a partir de Jogos Teatrais. Monografia apresentada e defendida pelo licenciando Gustavo Luiz Andrade de Oliveira, do curso de Teatro, junto ao Colegiado da Escola de Belas Artes.¹¹⁷

Dissertações

SANTOS, G. L. dos. **Educação ainda que tardia:** a exclusão da escola e a reinserção em um programa de Educação de Jovens e Adultos de camadas populares. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. – Professora-monitória da área de História.

Teses

FONSECA, Maria C.F.R. **Discurso, memória e inclusão:** reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2001. – Coordenadora da área de Matemática.

Livros

1 - FONSECA, Maria da Conceição F. R. Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 113 pp. (coordenadora).

2 - SILVA, José Geraldo. O sentido da vida. Belo Horizonte, Edição do autor, 2015. (estudante do projeto)

Oferta de disciplinas

1 - A disciplina também aparece com produção: TÓPICOS DE ENSINO - RCPE / FAE - RCPE I, II, III, IV e a disciplina Tópicos integrados/Faculdade de Educação - TI I, II, III, IV. Sobre as disciplinas, consta no Projeto de 2012.

Outros

1 - Cadernos de turma, com registros reflexivos das aulas, elaborados pelos bolsistas.

Seminários internos

1 - A Escrita na EJA: realidades e possibilidades. 23/05/2014. Seminário apresentado por bolsistas da EJA.

¹¹⁷ Trabalho e currículo lattes do autor não foram localizados.

2 - História temática: n o v a s abordagens na Educação de Jovens e Adultos. 26/09/2014. Seminário apresentado por bolsistas da EJA.

3 - Leitura, escrita e resolução de problemas 08/08/2014. Seminário apresentado por bolsistas da EJA.

4 - A Educação de Jovens e Adultos em contextos rurais 20/03/2015 Palestra proferida pela Prof.^a Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial e pela Prof.^a Me Evelyn Cristine Pereira de Aquino, com formação geral para os bolsistas.

5- A Escrita na EJA: realidades e possibilidades. 23/05/2014. Seminário apresentado por bolsistas da EJA.

6 - A literatura pelos bosques da interdisciplinaridade 08/05/2015 Palestra proferida pela Prof.^a Domingas Cesário Alvim, como formação geral para os bolsistas.

7 - A relação discente e docente na formação humana integral dos sujeitos através do filme 'Preciosa - Uma história de esperança'. 22/05/2015. Formação geral para os bolsistas do projeto.

8 - Negrismo - percursos e configurações no modernismo brasileiro. 10/04/2015. Palestra proferida pelo Prof. Dr. Luiz Henrique Silva de Oliveira (CEFET-MG), como formação geral para os bolsistas.

9 - Sexta Cultural Forró, do Nordeste para o Brasil 17/03/2015. Evento ministrado pelo Prof. Junior César Tavares Prata, como formação geral para os bolsistas do projeto.

Apêndice C - Levantamento de Monitores do Projeto que fizeram o Trabalho de Conclusão de Curso ou Monografia sobre EJA¹¹⁸

- 1 - Cleusa de Abreu Cardoso (monitora de Matemática, 1995 a 1996), Título do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC: Práticas de leitura em aulas de matemática: uma experiência em alfabetização de adultos. Orientador: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca.

- 2 - Denise Alves de Araújo (monitora de Matemática, 1995). Título do TCC: O ensino de Números Decimais para jovens e adultos. Orientador: Maria Conceição Ferreira Reis Fonseca.

- 3 – Cinthia Elim Jannes (monitora de Ciências, 1996). Título do TCC: Projeto de Ensino Fundamental de adultos e a formação de professores. Orientador: Júlio Emílio Diniz Pereira.

- 4 – Gladys Rodrigues de Andrade (monitora de Geografia, em 1998). Título do TCC: A Geografia na Educação de Jovens e Adultos. Orientador: Claudinei Lourenço.

- 5 – Laura Portugal da Silva (monitora de Pedagogia, 1998). Título: Relatório de Estágio em Educação e Jovens e Adultos. Orientador: Leôncio José Gomes Soares.

- 6 – Silvia Fernandes Leite (monitora de Geografia, 1999). Título do TCC: Relato de experiência: Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da UFMG. Orientador: William Rosa Alves.

- 7 – Camila Cristina Fernandes Costa (monitora de Pedagogia, 2002 a 2003). Título do TCC: As relações de trabalho e o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos: estratégias pedagógicas de permanência escolar no Projeto de Ensino Fundamental Segundo Segmento da UFMG. Orientador: Antônia Vitória Soares Aranha.

- 8 – Pollyana Alves Borges da Silva (monitora de Ciências, 2002 a 2003). Título do TCC: Investigações sobre o processo de humanização do professor de ciências da educação de jovens e adultos. Orientador: Danusa Munford.

- 9 - Ana Paula Antunes de Medeiros (monitora de Matemática, 2006 e 2007). Título do TCC: O ensino da Matemática na EJA. Orientador: Samira Zaidan e Tula Maria Rocha Moraes.

- 10 - Paula Cristina Silva (monitora de Pedagogia, 2005 – 2006 no PROEF-2 e de 2008 a 2009 no PROEF-1). Título do TCC: "Evasão" escolar na educação de jovens e adultos. Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer.

- 11 - Luiz Fernando Carvalho (monitor de Português, 2007 e 2008). Título do TCC: Educação de jovens e adultos: ação social Paula Frassinetti. Orientador: Delaine Cafiero.

- 12 - Lívia Torres Cabral (monitora de Geografia, 2007 - 2008 - 2009). Título do TCC: Caminhos na Construção Curricular de Geografia: O Ensino pautado por temas no Proef-2. Orientador: Ana Maria Simões Coelho.

- 13 - Matheus Todde Pedra (monitor de Geografia, em 2009). Título do TCC: EJA e a prática do ensino da geografia. Orientador: Ana Maria Simões Coelho.

¹¹⁸ Informações provenientes da pesquisa nos Currículos Lattes das/os monitoras/es egressas/os e nos relatórios de atividades do Projeto.

14 - Érica Hoffmann Soares (monitora de Teatro - 2011). Título do TCC: Teatro de Rua: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) - Universidade Federal de Minas Gerais.

15 - Giovanni Cândido Miranda (monitor de Geografia, 2011 e 2012). Título do TCC: A Geografia no Cotidiano e o Cotidiano da Geografia no PROEF II: Uma Análise dos Relatos de Aula em Busca do Desenvolvimento da Autonomia dos Educandos. Orientador: Maria de Fátima Almeida Martins.

16 - Joana da Costa Ribeiro (monitora de Teatro, 2010- 2011). Título do TCC: A aprendizagem da docência: relato de experiência como Professora de Teatro na Educação de Jovens e Adultos. Orientador: Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo.

17 - Ires Figueredo de Souza (monitora de Português, 2012-2013-2014). Título do TCC: Estudo sobre os gêneros orais do livro didático de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos. Orientador: Aderlande Pereira Ferraz/ Janice Helena Chaves Marinho.

18 - Rogério Santos Porto (monitor de Ed. Física, 2013-2014-2015). Título do TCC: A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: Análises de propostas curriculares. Orientador: Prof. Dra. Meily Assbú Linhales.

19 - Bernardo Tavares Costa (monitor de Geografia, 2014-2015). Título do TCC: Permanência escolar: fatores externos e internos ao ambiente escolar e seu impacto na continuidade dos estudos de alunos da EJA. Orientador: Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins.

20 - Miriam Gomes Alves (monitora de Pedagogia, 2016). Título do TCC: Gênero e raça na EJA: Diálogos Intersetoriais nas políticas públicas estaduais mineiras em educação. Orientador: Analise de Jesus da Silva.

21 – Sérgio José Gomes Teixeira (monitor da Geografia, 1996). Título do TCC: Representação de Meio-Ambiente dos alunos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da UFMG. TCC mencionado no relatório de atividades de 1996, mas não consta no currículo do autor.

22 – Marcus Vinícius Peito Homem (monitor de Teatro, 2011). Título do TCC: A peça didática como modelo de ação para o ensino de Teatro na Educação de Jovens e Adultos. Colegiado do Curso de Teatro da Escola de Belas Artes/UFMG. TCC mencionado no relatório de atividades de 2012, mas não consta no currículo do autor.

23 – Gustavo Luiz Andrade de Oliveira (monitor de Teatro, 2011). Título do TCC: O jogo e a escrita: Processos de escrita dramatúrgica com educandos da Educação de Jovens e Adultos a partir de Jogos Teatrais. Colegiado da Escola de Belas Artes, graduação em Teatro. TCC mencionado no relatório de atividades de 2012, mas não localizamos o currículo lattes do autor.