



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGreste
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA

LETÍCIA LANE DOS SANTOS SILVA

ESTUDOS SOBRE A EJA E O CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a
produção da ANPEd (2015 a 2023)

CARUARU
2025

LETÍCIA LANE DOS SANTOS SILVA

ESTUDOS SOBRE A EJA E O CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a
produção da ANPEd (2015 a 2023)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel/licenciado em Pedagogia.

Área de Concentração: Educação.

Orientador(a): Janssen Felipe da Silva.

CARUARU
2025

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE**

SILVA, Letícia Lane dos Santos.

Estudos sobre a EJA e o currículo escolar da educação básica: a produção da ANPEd (2015 a 2023) / Letícia Lane dos Santos SILVA. - Caruaru, 2025.
48 p. , tab.

Orientador(a): Janssen Felipe da SILVA
(Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, , 2025.

Inclui referências.

1. Educação de Jovens e Adultos . 2. Currículo . 3. ANPEd. 4. Geopolítica do conhecimento . 5. Estudo decoloniais . I. SILVA, Janssen Felipe da . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

LETÍCIA LANE DOS SANTOS SILVA

**ESTUDOS SOBRE A EJA E O CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a
produção da ANPEd (2015 a 2023)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade Monografia como requisito parcial para a obtenção do título de LICENCIADO(A) EM PEDAGOGIA.

Aprovado(a) em: 08/12/2025

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
Orientador(a) NFD/UFPE

Profa. Doutoranda Raquel da Silva Freitas
Examinador(a) interno(a)- PPGEDUC – UFPE

Prof. Dr. Isaias da Silva
Examinador(a) externo(a) - UNIFACOL

Dedico este trabalho à minha mãe, Keila Maria Leite dos Santos, e à minha avó, Vanda Lúcia Leite da Silva, mulheres palmarenses que, infelizmente, não concluíram seus estudos para que seus filhos e filhas pudessem ter um futuro melhor. Com o pouco que tinham, muito construíram para que eu chegassem até aqui. Dedico também a todas e todos que estão sendo os/as primeiros/as a concluírem seus respectivos cursos, com muita luta, dor, lágrimas, persistência e liberdade de serem o que querem ser. Ao meu pai, Edson da Silva Santos, por todo o cuidado desde os meus 1 ano e 7 meses de idade; ao meu irmão, João Antônio dos Santos Silva, por toda a vitalidade que me transmitiu; ao meu mui digno esposo, Joel Henrique Lins da Silva, por todo o apoio e pelas horas acordado para me buscar nas madrugadas no ponto de ônibus. Às minhas irmãs, Aparecida Elaine, Bianca Santiago, Íris Fernanda, Maria Gabrielly e Victória Souza, e ao meu irmão, Renan Elizeu, por toda a sinergia, amor e constância. À Maria Solaina, por todo o abrigo e pelos ensinamentos em seu lar durante quase três anos. Aos estimados professores e professora que marcaram minha vida, Janssen Felipe da Silva, Luiz Gustavo Mendel Souza, Sandro Sebastião da Silva e Maria Fernanda dos Santos Alencar, dedico-vos este trabalho por todo exemplo de humildade, conhecimento, luta e pelo reflexo de uma educação libertadora, que me faz querer ser melhor a cada dia. Dedico-vos, pois me completaram em muitas partes para que eu pudesse ser quem sou hoje.

Todas as revoluções se evaporam e deixam atrás de si apenas o limo de uma nova
burocracia.

- **Franz Kafka**

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo compreender os problemas de pesquisa, os aportes teórico-metodológicos e os resultados das produções apresentadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que abordam a relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o currículo da Educação Básica, bem como analisar a geopolítica da produção do conhecimento sobre essa temática no período de 2015 a 2023. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e documental, fundamentada em Minayo (2007), Gil (2017) e Severino (2016), tendo como fonte de dados os trabalhos completos publicados nos anais da ANPEd, especificamente nos Grupos de Trabalho 06 (Educação Popular) e 12 (Currículo). A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, na modalidade análise temática, conforme Bardin (2011), a partir da construção de categorias analíticas como problemas de pesquisa, referenciais teóricos, metodologias, resultados, avanços, permanências e desafios. Os resultados identificaram apenas quatro estudos que articulam EJA e currículo no período investigado, evidenciando a baixa incidência de pesquisas sobre a temática e a concentração regional das produções nas regiões Sul e Sudeste do país. As análises revelam que os trabalhos valorizam os saberes dos(as) estudantes, criticam modelos tradicionais de escolarização e defendem perspectivas críticas, pós-críticas e decoloniais de currículo, reafirmando a EJA como espaço de resistência, emancipação e disputa epistemológica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; ANPEd; Geopolítica do conhecimento; Estudos decoloniais.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis aims to understand the research problems, theoretical and methodological approaches, and findings of studies presented at the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) that address the relationship between Youth and Adult Education (EJA) and the Basic Education curriculum, as well as to analyze the geopolitics of knowledge production on this topic between 2015 and 2023. This is a qualitative, exploratory, and documentary study, grounded in Minayo (2007), Gil (2017), and Severino (2016), using as data sources the full papers published in the ANPEd proceedings, particularly from Working Groups 06 (Popular Education) and 12 (Curriculum). Data analysis was conducted through content analysis, specifically thematic analysis, following Bardin (2011), based on analytical categories such as research problems, theoretical frameworks, methodologies, results, advances, continuities, and challenges. The findings identified only four studies that explicitly articulate EJA and curriculum during the investigated period, revealing the low incidence of research on this relationship and the regional concentration of academic production in Brazil's South and Southeast regions. The analyses indicate that the studies emphasize the value of students' knowledge, criticize traditional models of schooling, and advocate for critical, post-critical, and decolonial curriculum perspectives, reaffirming EJA as a space of resistance, emancipation, and epistemological dispute.

Keywords: Youth and Adult Education; Curriculum; ANPEd; Geopolitics of knowledge; Decolonial studies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Identificação inicial das produções analisadas	28
Quadro 2- Sistematização das produções: problemas, objetivos, abordagens e resultados	29
Quadro 3- Caracterização institucional e regional das produções	32

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/1988	Constituição Federal de 1988
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
GT 06	Grupo de Trabalho 06 (Educação Popular)
GT 12	Grupo de Trabalho 12 (Currículo)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	EJA, CURRÍCULO E DISPUTA EPISTÊMICA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS, PÓS-CRÍTICAS E DECOLONIAIS	13
2.1	Marco teórico: entre currículo, colonialidade e EJA.....	13
2.2	Teorias pós-críticas.....	15
2.3	Perspectiva decolonial de currículo.....	16
2.4	Curriculum tradicional.....	17
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	20
3.1	Uma aproximação da história da EJA.....	20
3.2	Contribuições dos(as) teóricos(as).....	22
3.3	Política para a educação da EJA.....	23
4	CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....	25
5	ANÁLISES DE DADOS.....	27
5.1	A produção acadêmica sobre a EJA e currículo: fundamentos teóricos, permanências e desafios.....	37
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
	REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um direito assegurado, porém historicamente negligenciado no Brasil. Muitas pessoas, ao longo de suas trajetórias de vida, não conseguiram concluir os estudos em idade considerada regular, seja pela necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, pela ausência de políticas públicas eficazes, pela falta de incentivo familiar ou, no caso das mulheres, pela sobrecarga de responsabilidades domésticas e maternas socialmente atribuídas.

Conforme destacam Melo e Lopes (2018), “nos anos de 1930, a Educação de Jovens e Adultos começa a delimitar seu lugar na História da Educação no Brasil, quando se cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública” (p. 134). Esse dado evidencia que a institucionalização da EJA é relativamente recente e que sua consolidação ainda se encontra marcada por entraves de ordem política, social e cultural.

A escolha dessa temática de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso não surge apenas de inquietações acadêmicas, mas também de vivências pessoais e profissionais. A história de minha mãe, marcada pela interrupção dos estudos, ressoa profundamente em meu percurso formativo. Seu caso ilustra as complexas barreiras que caracterizam a realidade de muitas mulheres brasileiras, frequentemente impedidas de acessar ou concluir sua formação devido a motivos de gênero e fatores socioeconômicos. Especificamente, a necessidade de conciliar a vida profissional com as responsabilidades domésticas, configurando a dupla jornada de trabalho, foi o obstáculo que a impediu de prosseguir. Essa memória afetiva não apenas me atravessa, mas também fortalece meu compromisso inabalável com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como um caminho para a superação dessas desigualdades.

No ambiente universitário, esse olhar foi ampliado por meio da participação em debates, disciplinas e, sobretudo, em eventos como o Colóquio Paulo Freire¹, nos quais pude compreender a EJA como um território de resistência, reconstrução de trajetórias e afirmação

¹ O Colóquio Paulo Freire é um evento acadêmico-científico realizado em diferentes instituições de ensino superior, no Brasil e em outros países, geralmente organizado por universidades, grupos de pesquisa e movimentos vinculados à Educação Popular. O evento ocorre na modalidade presencial, on-line ou híbrida e estrutura-se por meio de conferências, rodas de diálogos, grupos de trabalho e apresentações de pesquisas. Sua periodicidade costuma ser bienal ou anual, a depender da instituição organizadora, tendo como foco o debate e a socialização de estudos fundamentados no pensamento e no legado de Paulo Freire. A minha experiência em questão ocorreu em Setembro de 2024, na cidade do Recife-PE, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

de identidades. Esse entrelaçamento entre o pessoal, o acadêmico e o profissional intensificou meu interesse em compreender de que modo a produção de conhecimento tem problematizado a relação entre EJA e currículo, bem como quais perspectivas críticas emergem desse campo.

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: Como se configura a geopolítica do conhecimento sobre a relação entre EJA e currículo na ANPEd? Assim, definiu-se como objetivo geral compreender os problemas de pesquisa, os aportes teórico-metodológicos e os resultados dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), analisando a geopolítica do conhecimento acerca da temática em foco. Estabelecem-se ainda os seguintes objetivos específicos: 1) identificar os trabalhos que abordam a relação entre EJA e currículo da Educação Básica; 2) compreender as bases teórico-metodológicas que sustentam os estudos selecionados; 3) analisar a geopolítica da produção do conhecimento sobre a temática a partir dos trabalhos examinados; e 4) apontar, nos resultados encontrados, os avanços, permanências e desafios presentes na relação entre EJA e currículo escolar da Educação Básica.

Dessa maneira, este trabalho de conclusão de curso busca contribuir para o debate acadêmico e social sobre a EJA, compreendendo-a não apenas como modalidade de ensino, mas como campo de disputas e possibilidades, no qual a valorização dos saberes e experiências se articula à luta por reconhecimento e justiça educacional.

2 EJA, CURRÍCULO E DISPUTA EPISTÊMICA: PERSPECTIVAS CRÍTICAS, PÓS-CRÍTICAS E DECOLONIAIS

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa, buscando compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o currículo como campos atravessados por disputas históricas, políticas e epistemológicas. A discussão parte de uma concepção ampliada de currículo, entendido como construção social e espaço de poder, articulando diferentes perspectivas teóricas-críticas, pós-críticas e decoloniais, que contribuem para a análise da produção.

Num primeiro momento, são apresentadas as contribuições de autores clássicos², como Sacristán (2000), Libâneo (2013) e Apple (2006), os quais discutem o currículo em suas dimensões políticas, sociais e culturais. Posteriormente, as teorias pós-críticas, fundamentadas em Silva (1999) e Santos e Silva (2020), ampliam essa reflexão ao introduzirem categorias como identidade, diferença, gênero, raça e cultura, problematizando as relações de poder que permeiam a seleção e a organização do conhecimento escolar.o de sentidos e práticas no campo educacional.

Em continuidade, o texto aprofunda as contribuições das perspectivas pós-coloniais e decoloniais, com base em Mignolo (2008a; 2008b), Walsh (2008) e Tubino (2005), que questionam a permanência da colonialidade do saber e propõem a desobediência epistêmica e a interculturalidade crítica como caminhos de resistência e emancipação.

Por fim, são abordados os aportes teóricos específicos sobre a EJA, com base em Arroyo (2005), Freire (1987; 2023), Paiva (2003) e Gadotti (2009), que a concebem como prática social transformadora e espaço de reconstrução de trajetórias interrompidas.

2.1 Marco teórico: entre currículo, colonialidade e EJA

O presente trabalho fundamenta-se em uma abordagem teórica que busca compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um campo marcado por contradições históricas, disputas políticas e possibilidades emancipatórias. Para tanto, são consideradas as contribuições de diferentes autoras e autores que auxiliam na interpretação tanto do currículo escolar quanto da constituição da própria EJA.

² A expressão 'autores clássicos' é utilizada aqui por constituir a literatura de currículo e não por um juízo de valor literário.

Partindo da concepção de currículo apresentada por Sacristán (2000), este é entendido como um terreno conflitivo, no qual se decide quais saberes serão legitimados e quais permanecerão silenciados. Complementarmente, Libâneo (2013) o comprehende como elemento articulador de conteúdos, métodos e objetivos formativos, enquanto Apple (2006) destaca que o currículo jamais é neutro, pois se encontra atravessado por relações de poder que podem tanto reproduzir desigualdades quanto afirmar a diversidade.

As teorias pós-críticas, conforme analisa Silva (1999), ampliam a compreensão do currículo ao evidenciar que ele não se limita à seleção de conteúdos, mas constitui uma prática cultural e discursiva, onde identidades e diferenças são produzidas. Nesse sentido, categorias como gênero, raça, etnia e sexualidade tornam-se centrais para compreender quem é incluído(a) ou excluído(a) do processo educativo.

Dialogando com esse campo, Santos e Silva (2020) enfatizam que os currículos escolares ainda permanecem sob forte influência de ditames coloniais, revelando que as práticas docentes se situam em meio a tensões entre dominação e resistência. Essa constatação aproxima o debate das perspectivas pós-coloniais e decoloniais, desenvolvidas por Mignolo (2008a; 2008b) e Walsh (2008), que denunciam a persistência da colonialidade do poder e do saber, mesmo após as independências políticas latino-americanas, defendendo a desobediência epistêmica como forma de afirmar epistemologias historicamente silenciadas. Tubino (2005), por sua vez, contribui com a noção de interculturalidade crítica, que propõe não apenas o reconhecimento da diversidade cultural, mas também o enfrentamento das assimetrias de poder que a atravessam.

No campo específico da EJA, Arroyo (2005) ressalta que essa modalidade não pode ser reduzida a um mecanismo compensatório, devendo ser reconhecida como espaço de produção de saberes e de afirmação de sujeitos(as). Freire (1987; 2023) acrescenta que a alfabetização deve estar vinculada às condições concretas de vida dos(as) educandos(as), mediada pelo diálogo e pela leitura crítica do mundo. Paiva (2003) chama atenção para a historicidade contraditória da EJA, marcada por políticas descontínuas e por visões assistencialistas, mas também por experiências inovadoras de educação popular. Gadotti (2009), por sua vez, reafirma o caráter emancipatório da EJA como prática de formação de sujeitos críticos e participativos na vida social e política.

Dessa maneira, a abordagem teórica desta pesquisa articula contribuições clássicas, críticas, pós-críticas e decoloniais para compreender a relação entre a EJA e o currículo. O diálogo entre esses referenciais permite evidenciar que ambos constituem campos de disputa,

nos quais se confrontam projetos de controle social e perspectivas emancipatórias, abrindo espaço para práticas educativas que afirmem a diversidade, a justiça social e o direito à educação.

2.2 Teorias pós-críticas

As teorias pós-críticas “[...] ampliam o conjunto conceitual para compreender o currículo a partir de outros olhares” (Santos; Silva, 2020, p. 390). Elas emergem nas últimas décadas do século XX, em um contexto no qual as teorias críticas já haviam revelado a função ideológica do currículo, mas permaneciam ancoradas em categorias modernas, como classe social e trabalho. Essa limitação dificultava a compreensão de outras dimensões igualmente relevantes na constituição do campo curricular.

Inspiradas em autores como Althusser, Bourdieu e Apple, as teorias críticas denunciaram o caráter ideológico do currículo e sua função na reprodução das desigualdades sociais. No entanto, por manterem seu foco restrito às relações econômicas e de classe, acabaram deixando à margem outras dimensões constitutivas da experiência escolar. É nesse ponto que as teorias pós-críticas deslocam o olhar analítico, compreendendo o currículo como prática discursiva e cultural, na qual se produzem significados, identidades e relações de poder.

Assim, o currículo deixa de ser concebido apenas como um instrumento técnico de seleção e organização do conhecimento para ser reconhecido como um campo simbólico e político, atravessado por disputas de sentido. O foco analítico se amplia: já não basta perguntar “o que ensinar?”, mas também “quem define o que deve ser ensinado e com base em quais referenciais culturais e políticos?”. Segundo Silva (1999), essa mudança de perspectiva coloca a identidade e a diferença como categorias centrais de análise, permitindo compreender como gênero, raça, etnia, sexualidade e cultura atravessam o currículo e determinam quem é incluído ou silenciado no processo educativo. Dessa forma, o currículo passa a ser entendido como prática social situada, construída nas relações cotidianas e permeada por tensões e resistências

Nessa mesma direção, Santos e Silva (2020) afirmam que “a perspectiva teórica de currículo adotada desvela as amarras imperiais-neocolonialistas que ainda fundamentam e colonizam os currículos escolares. Igualmente, provocam aberturas políticas e epistemológicas na construção e no desenvolvimento de currículos outros” (p. 389). Essa reflexão reforça que o currículo, longe de ser neutro, constitui-se como um espaço de disputa

entre práticas de dominação e projetos de resistência, podendo tanto perpetuar hierarquias quanto promover processos emancipatórios e descoloniais.

Desse modo, as teorias pós-críticas, ao introduzirem no debate curricular categorias como identidade, diferença, raça, gênero, sexualidade e cultura, contribuem para desnaturalizar a escola e suas práticas. Elas evidenciam que o currículo é atravessado por lógicas de exclusão, mas também pode ser apropriado como espaço de resistência e transformação. Essa compreensão abre caminho para perspectivas que aprofundam ainda mais a crítica à modernidade e ao colonialismo, como as abordagens pós-coloniais e decoloniais, que problematizam diretamente as heranças coloniais ainda presentes nas práticas educativas.

2.3 Perspectiva decolonial de currículo

As perspectivas pós-coloniais e decoloniais oferecem ferramentas analíticas fundamentais para problematizar as heranças coloniais inscritas no currículo e nos modos de produção de conhecimento. Apesar dos avanços nas políticas educacionais e nos discursos de inclusão, ainda prevalece a hegemonia de saberes eurocêntricos, em detrimento de epistemologias diversas, provenientes de contextos indígenas, africanos e populares.

Nesse sentido, o pensamento pós-colonial, conforme argumenta Mignolo (2008a), evidencia que a independência política das nações latino-americanas não representou o fim da lógica colonial, mas sua reconfiguração na forma da colonialidade do poder³. Tal colonialidade opera por meio da imposição de hierarquias raciais, culturais e epistêmicas, que continuam estruturando tanto as práticas sociais quanto as educacionais. O currículo, nesse contexto, atua como espaço de manutenção dessas hierarquias, ao privilegiar conhecimentos considerados universais e deslegitimar saberes locais.

Seguindo essa perspectiva, a opção decolonial, defendida por Mignolo (2008b), propõe uma ruptura ativa com esse paradigma, assumindo a “desobediência epistêmica” como estratégia de enfrentamento. Essa desobediência não implica rejeitar o conhecimento moderno em si, mas contestar seu monopólio, reconhecendo e legitimando epistemologias produzidas a partir das experiências históricas e culturais dos povos subalternizados.

Walsh (2008) reforça essa compreensão ao afirmar que a decolonialidade deve ser entendida como prática política e epistêmica insurgente, capaz de questionar as estruturas

³ O conceito de Colonialidade do poder foi desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, dessa forma, refere-se à continuação das estruturas de dominação criadas durante o período colonial, mesmo após a independência formal dos países colonizados. Ou seja, embora a colonização política tenha terminado, as relações de poder, as hierarquias sociais e raciais e a organização econômica permanecem marcadas por padrões coloniais.

hegemônicas e criar condições para um diálogo horizontal entre diferentes saberes. Nessa mesma direção, Tubino (2005) introduz o conceito de interculturalidade crítica, que ultrapassa o simples reconhecimento da diversidade cultural e busca transformar as relações assimétricas de poder que a atravessam.

No campo curricular, tais perspectivas exigem a criação de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de saberes e desafiem as hierarquias impostas pela colonialidade. Assim, as abordagens pós-coloniais e decoloniais convergem na compreensão de que o currículo constitui um espaço de disputa epistêmica e política. Pensá-lo sob essa ótica implica promover práticas educativas que, em vez de reproduzirem exclusões históricas, afirmem a diversidade, a diferença e a justiça cognitiva como princípios essenciais do processo formativo.

2.4 Currículo tradicional

Com base no que foi discutido ao longo deste capítulo, este trabalho fundamenta-se em uma abordagem teórica que comprehende o currículo como um elemento central das reflexões educacionais, uma vez que ele expressa as intenções formativas de uma sociedade e materializa, no espaço escolar, as escolhas sociais, culturais e políticas que definem quais conhecimentos são legitimados.

Mais do que uma simples organização de conteúdos, o currículo configura-se como um campo de disputas, conforme aponta Sacristán (2000), ao defini-lo como “um terreno conflitivo em que se decidem quais saberes são considerados válidos e quais são silenciados” (p. 15). Essa compreensão amplia o entendimento do currículo para além de sua dimensão técnica, reconhecendo-o como uma construção histórica, atravessada por relações de poder, tensões epistemológicas e disputas de sentidos, aspecto fundamental para sustentar as análises desenvolvidas neste estudo.

No contexto da Educação Básica, o currículo organiza o processo de ensino-aprendizagem, orienta a prática docente e materializa o direito à educação. Nessa perspectiva, Libâneo (2013) observa que sua função é articular conteúdos, métodos e objetivos formativos, garantindo o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Ao mesmo tempo, Apple (2006) ressalta que o currículo nunca é neutro, uma vez que está atravessado por relações de poder capazes de tanto reproduzir desigualdades quanto afirmar a diversidade e a inclusão.

Sob esse horizonte, torna-se fundamental problematizar os efeitos da colonialidade na organização curricular. Santos e Silva (2020) alertam para o fato de que “[...] os currículos escolares ainda permanecem, predominantemente, sob os ditames coloniais [...]” (p. 388), o que evidencia a permanência de estruturas que hierarquizam saberes e identidades no espaço escolar. Essa constatação revela a urgência de práticas pedagógicas que enfrentem tais heranças coloniais e abram caminhos para processos efetivos de descolonização curricular.

Nessa mesma linha de reflexão, “[...] o currículo é uma construção social, pois o movimento de construção da política curricular não se dissocia da prática” (Santos; Silva, 2020, p. 399). Isso significa que ele não se restringe aos documentos oficiais, mas se concretiza no cotidiano escolar, sendo constantemente ressignificado pelos(as) sujeitos(as) que o vivenciam. Reconhecer o currículo como uma construção social, atravessada por marcas coloniais, é condição essencial para pensar alternativas que favoreçam a democratização do conhecimento e a valorização das diferentes formas de saber.

Com base no que foi discutido neste capítulo, este trabalho fundamenta-se em uma abordagem teórica que comprehende o currículo como um campo histórico, político e epistemológico de disputas, no qual se expressam projetos formativos e concepções de sociedade. Ao dialogar com autores como Sacristán (2000), Libâneo (2013) e Apple (2006), entende-se que o currículo ultrapassa a dimensão técnica ou normativa, constituindo-se como uma construção social atravessada por relações de poder que definem quais saberes são legitimados e quais permanecem silenciados no espaço escolar.

Essa compreensão revela-se central para a análise da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a EJA historicamente se situa nas margens do sistema educacional e tem seus e suas sujeitos(as) e conhecimentos frequentemente desvalorizados. Ao articular currículo e EJA, evidencia-se que as escolhas curriculares não são neutras, mas impactam diretamente a forma como jovens e adultos são reconhecidos(as), ou excluídos(as), enquanto sujeitos(as) de direitos e produtores de saberes. Nesse sentido, o currículo torna-se um território estratégico para compreender como se reproduzem ou se enfrentam desigualdades educacionais.

As contribuições críticas e decoloniais, especialmente de Santos e Silva (2020), ampliam essa análise ao problematizarem a permanência da colonialidade nos currículos escolares, marcada pela hierarquização de conhecimentos e identidades. Reconhecer que o currículo é construído também no cotidiano das práticas pedagógicas permite compreender a EJA como espaço de tensões, mas também de possibilidades de ressignificação, em que saberes da experiência, da cultura popular e das trajetórias de vida podem disputar legitimidade com o conhecimento escolar hegemônico.

Assim, ao entrelaçar as teorias do currículo com o campo da Educação de Jovens e Adultos, este capítulo sustenta a compreensão de que ambos constituem campos indissociáveis para a análise do objeto de estudo. O currículo, entendido como construção social e política, revela-se elemento central para pensar a EJA não como política compensatória, mas como espaço de resistência, de produção de sentidos e de afirmação de sujeitos(as) historicamente silenciados(as), reafirmando a educação como direito e como prática social transformadora.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Este capítulo dedica-se à análise da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade de ensino essencial à garantia do direito à educação ao longo da vida. Busca-se compreender a trajetória histórica dessa modalidade, suas bases teóricas e políticas, bem como o papel que desempenha na promoção da inclusão, da equidade e da emancipação social.

Inicialmente, apresenta-se um panorama histórico da EJA no Brasil, destacando seus avanços, retrocessos e a influência de distintos projetos pedagógicos, ora de caráter assistencialista, ora de orientação emancipatória. Em seguida, discutem-se as principais contribuições teóricas que fundamentam essa modalidade, com ênfase nos aportes de Paulo Freire, Arroyo, Paiva e Gadotti, que a concebem como espaço de resistência, produção de saberes e reconstrução de trajetórias interrompidas.

Por fim, o capítulo aborda a constituição das políticas públicas voltadas à EJA, analisando de que modo legislações e programas governamentais expressam, simultaneamente, conquistas democráticas e desafios persistentes na efetivação desse direito educacional.

3.1 Uma aproximação da história da EJA

Para compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em sua complexidade e significado, não apenas no tempo presente, mas também ao longo de sua trajetória histórica, torna-se necessário revisitar o passado. Como afirma Strelhow (2010), “esse é um dos objetivos da História, olhar para o passado para que possamos entender o presente” (p. 50). Assim, ainda que de forma breve, o resgate histórico possibilita compreender os sentidos e desafios que marcam a constituição da EJA.

Strelhow (2010) destaca que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é permeada por avanços e retrocessos, revelando sua configuração a partir de iniciativas estatais que, em diferentes períodos, oscilaram entre a indiferença e a formulação de políticas específicas para a modalidade. É fundamental ressaltar “[...] que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso” (Strelhow, 2010, p. 51), o que reforça sua concepção inicial como prática assistencial, voltada mais ao controle social do que à emancipação dos(as) sujeitos(as).

Nesse cenário, os(as) analfabetos(as) foram historicamente tratados(as) como incapazes. “Rui Barbosa, em 1882, postula que ‘os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios’” (Strelhow, 2010, p. 51). Essa visão reforçava a ideia de inferioridade desses(as) sujeitos(as), legitimando sua exclusão dos direitos políticos, como o impedimento do voto⁴ e consolidando práticas assistencialistas que pouco dialogavam com suas reais necessidades educativas e sociais.

Somente em momentos posteriores, especialmente a partir da década de 1960, com a experiência de Paulo Freire e os Círculos de Cultura, a EJA passou a ser concebida de modo crítico, como espaço de conscientização e participação social. Nesse contexto, Strelhow (2010) observa que “Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, ‘com’ elas e não ‘para’ elas” (p. 53), evidenciando uma concepção dialógica e emancipatória da alfabetização. Entretanto, com o golpe militar de 1964, essa proposta foi interrompida e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que retomou uma perspectiva tecnicista e de caráter funcional, distanciando-se dos princípios freireanos de participação e criticidade.

Ainda nessa linha de pensamento, observamos que o Mobral buscava transferir para os(as) próprios(as) sujeitos(as) a responsabilidade pela sua condição de analfabetismo, o que associava também ao atraso econômico do país, assim

O Mobral procura restabelecer a idéia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil [...] Junto a essa idéia, também houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, rebuscando a idéia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico. Por fim, o Mobral foi extinto em 1985, com a chegada da Nova República, e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Investigação). Muitas pessoas que se alfabetizaram pelo Mobral acabaram desaprendendo a ler e escrever (Strelhow, 2010, p. 55).

Dessa forma, evidencia-se o caráter tecnicista e responsabilizador do Mobral, que reduzia o analfabetismo a uma falha individual e desconsiderava as dimensões sociais, históricas e estruturais da exclusão educacional. Essa perspectiva não apenas limitava a prática pedagógica a métodos superficiais, como também contribuía para perpetuar a marginalização dos(as) sujeitos(as) da EJA.

Caseira e Pereira (2015) ressaltam que a EJA sempre esteve intrinsecamente ligada à Educação Popular, sendo impulsionada pelas lutas sociais e pelos movimentos coletivos que,

⁴ Vale a ressalva que esse impedimento ocorreu no período da Primeira República.

sobretudo a partir do século XX, passaram a reivindicar uma educação mais democrática e inclusiva. Nessa direção, “definir a Educação de Jovens e Adultos a partir do campo conceitual da Educação Popular nos parece fundamental, pois entendemos que vários autores comungam hoje da opinião que a EJA é bem mais compreendida quando a situamos como Educação Popular” (Barreto, 2005, apud Caseira; Pereira, 2015, p. 2). Essa concepção reforça que a EJA não deve ser reduzida a uma política compensatória ou meramente assistencialista, mas compreendida como espaço de resistência, emancipação e construção de novas possibilidades educativas.

Convém lembrar que as raízes da exclusão educacional no Brasil remontam ao período colonial e imperial, quando a escolarização era privilégio de uma pequena parcela da população. Nesse contexto, consolida-se o que estudiosos críticos da educação posteriormente denominariam como o processo de elitização: uma educação voltada aos(as) poucos(as) privilegiados(as) (Caseira; Pereira, 2015). Percebe-se, assim, que a estrutura educacional visava prioritariamente à formação das elites dirigentes, mantendo grande parte da população indígenas, negros(as), escravizados(as) e camadas populares, afastada do acesso ao letramento e, consequentemente, dos espaços de poder.

Portanto, observa-se que a história da EJA no Brasil é marcada por contradições: de um lado, projetos que a reduziram a uma prática compensatória, missionária e tecnicista; de outro, experiências inspiradas na Educação Popular, que lhe conferiram sentido emancipatório e transformador. Esse percurso evidencia que a EJA não deve ser analisada apenas como resposta tardia ao analfabetismo, mas como um campo de disputas políticas, sociais e pedagógicas, no qual se entrecruzam projetos de controle e de emancipação.

3.2 Contribuições dos(as) teóricos(as)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida como um espaço de resistência, transformação e reconstrução de trajetórias interrompidas. Como afirma Arroyo (2005), “a EJA não pode ser reduzida a um mecanismo compensatório, mas deve ser reconhecida como espaço de produção de saberes e de afirmação de sujeitos” (p. 23). Esse campo educativo ultrapassa o ensino formal, abrangendo dimensões afetivas, culturais e sociais que se articulam à realidade dos(as) sujeitos(as) que retornam à escola.

Nesse sentido, percebe-se que essa concepção aproxima-se da perspectiva freireana, para a qual a “leitura da palavra deve estar sempre articulada à leitura do mundo” (Freire, 2023, p. 67). Assim, o processo de alfabetização só se concretiza de maneira efetiva quando

vinculado às condições concretas de vida dos(as) educandos(as). Nessa direção, Freire (1987) enfatiza que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 77), evidenciando a centralidade do diálogo e da problematização no processo educativo.

Considerando a historicidade contraditória da EJA, Paiva (2003) chama atenção ao afirmar que “a Educação de Jovens e Adultos tem sido marcada por políticas descontínuas e por visões assistencialistas, mas, ao mesmo tempo, carrega experiências pedagógicas ricas e inovadoras, que expressam a luta pela democratização da educação” (p. 15). Nesse contexto, evidencia-se a tensão constitutiva da EJA: de um lado, uma trajetória permeada por políticas instáveis e assistencialistas; de outro, a emergência de experiências pedagógicas criativas e transformadoras, que revelam a força da educação popular e a luta constante pela democratização do ensino.

Essa ambiguidade demonstra que a EJA não pode ser reduzida a um espaço de compensação, mas deve ser compreendida como campo de disputa, no qual se confrontam perspectivas de controle social e projetos emancipatórios. Nessa direção, Gadotti (2009) contribui ao enfatizar a EJA como prática de educação popular e emancipatória, capaz de formar sujeitos(as) críticos(as) e participativos(as) na vida social e política.

Diante dessas contribuições, comprehende-se que a EJA constitui um campo educativo plural e contraditório, mas essencialmente marcado por lutas, resistências e pela afirmação de sujeitos(as) historicamente excluídos(as) do direito à educação. Ao integrar dimensões afetivas, culturais, sociais e políticas, a EJA reafirma sua centralidade como espaço de emancipação e construção coletiva do conhecimento.

Desse modo, o diálogo entre Arroyo (2005), Freire (1987; 2023), Paiva (2003) e Gadotti (2009) evidencia que a EJA não deve ser concebida como política residual ou compensatória, mas como prática social transformadora, comprometida com a democratização da educação e com a efetivação de direitos. A partir desse entendimento, torna-se possível avançar para a análise das bases teóricas, metodológicas e políticas que sustentam a produção acadêmica sobre a EJA, bem como para a compreensão de sua relação com o currículo da Educação Básica.

3.3 Política para a educação da EJA

A política educacional voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil expressa, ao longo de sua trajetória, o mesmo movimento contraditório observado em sua

história: avanços significativos em termos legais e normativos que coexistem com práticas descontínuas, marcadas pela fragilidade do compromisso estatal com a efetivação do direito à educação.

Sendo assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, já mencionava a modalidade, ainda sob a denominação de ensino supletivo, mas a tratava de forma marginal, sem medidas concretas que assegurassem sua consolidação (Strelhow, 2010). Poucos anos depois, em 1967, o regime militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que, em uma perspectiva tecnicista e funcionalista, responsabilizava os(as) sujeitos(as) por sua condição de analfabetismo e associava tal situação ao atraso econômico do país. Como lembram Stephanou e Bastos (2005), um dos slogans do programa afirmava: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (p. 270). A responsabilização individual, aliada à baixa exigência na formação de alfabetizadores(as), revelou a lógica reducionista que marcou o período.

Com a Constituição de 1988, a educação passou a ser reconhecida como direito de todos(as) e dever do Estado, assegurando a gratuidade para jovens e adultos que não concluíram a educação básica. Esse marco representou uma ampliação jurídica relevante, incluindo explicitamente essa população no rol dos(as) sujeitos(as) de direito (Paiva, 2003). Posteriormente, a nova LDB, de 1996, consolidou a EJA como modalidade da educação básica em seu artigo 37, reforçando a noção de equidade ao estabelecer que a oferta deveria atender aqueles(as) que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (Brasil, 1996).

Todavia, apesar desses avanços normativos, o financiamento permaneceu como um dos principais entraves. A criação do FUNDEF, em 1996, e posteriormente do FUNDEB, em 2007, garantiu recursos para a educação básica, mas a inclusão da EJA nesses fundos ocorreu de maneira residual, sem assegurar sua sustentabilidade financeira (Haddad; Di Pierro, 2000).

Assim, a política voltada à EJA no Brasil revela uma trajetória ambígua: de um lado, reconhece formalmente o direito à educação ao longo da vida; de outro, mantém limites estruturais que fragilizam sua consolidação como prática efetivamente emancipatória. Esse percurso evidencia que a EJA deve ser compreendida como um campo de disputas entre projetos compensatórios, que a reduzem a um mecanismo de correção de falhas do sistema, e perspectivas críticas, que a situam como espaço de resistência, democratização e transformação social.

4 CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2007), esse tipo de pesquisa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21), ultrapassando a simples descrição de fatos e voltando-se para a compreensão da complexidade que orienta o comportamento humano.

Além disso, a pesquisa possui caráter exploratório, conforme Gil (2017), para quem esse tipo de estudo “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema [...]” (p. 41), contribuindo para a abertura de caminhos que possibilitam uma melhor compreensão do objeto investigado.

O estudo também se configura como uma pesquisa documental, pois, segundo Severino (2016), fundamenta-se na análise de documentos que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado. Nesse sentido, busca compreender como a produção acadêmica tem abordado a relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o currículo da Educação Básica, tomando como fontes os trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

As fontes da investigação serão os trabalhos completos publicados nos anais da ANPEd, especialmente aqueles apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs) relacionados à EJA e ao currículo. Essa escolha se justifica pela relevância da ANPEd como espaço privilegiado de socialização da produção científica na área da Educação e pela possibilidade de mapear as tendências, disputas e perspectivas que configuram esse campo de estudos.

A seleção dos trabalhos seguirá critérios previamente definidos. O primeiro critério é a pertinência temática, incluindo apenas textos que abordem explicitamente a relação entre EJA e currículo da Educação Básica, atendendo, assim, ao primeiro objetivo específico da pesquisa, dessa forma os descritores epistêmicos utilizados foram: EJA e currículo. O segundo critério refere-se ao recorte temporal, delimitando o período de 2015-2023 das reuniões da ANPEd. A escolha pelo recorte temporal de 2015 a 2023 para o levantamento das pesquisas apresentadas na ANPEd justifica-se por constituir um período de quase uma década (8 anos), o que possibilita identificar continuidades, avanços e possíveis aprofundamentos nas discussões produzidas pelos(as) pesquisadores(as) da área. Considerando que os encontros da ANPEd ocorrem bienalmente, esse intervalo permite observar, de forma sistemática, como

determinados temas têm sido tratados ao longo do tempo, bem como reconhecer tendências, lacunas e movimentos de debate que marcaram a produção acadêmica nesse período.

O terceiro critério diz respeito à disponibilidade de acesso, considerando apenas os trabalhos integralmente disponíveis nos anais. Por fim, o quarto critério é a relevância do GT, priorizando aqueles em que a temática da EJA e do currículo se apresenta com maior incidência, como o GT de Educação Popular e o GT de Currículo.

Após a seleção, os trabalhos serão organizados e sistematizados em uma planilha analítica contendo informações como autores(as), títulos, instituições, ano de publicação, objetivos declarados, bases teóricas, metodologias empregadas e principais resultados. Esse procedimento de sistematização responde ao segundo objetivo específico, uma vez que possibilita compreender as bases teórico-metodológicas que sustentam os trabalhos selecionados.

O processo de análise será realizado por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), com ênfase na modalidade de análise temática. Para a autora, a análise de conteúdo busca “ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados” (Bardin, 2011, p. 44), constituindo-se como um conjunto de técnicas sistemáticas de tratamento da informação que permitem inferir sentidos a partir do material analisado. Assim, serão construídas categorias de análise como: problemas de pesquisa, referenciais teóricos, metodologias, resultados, avanços, permanências e desafios. Esse procedimento atenderá ao terceiro e quarto objetivos específicos, ao evidenciar a geopolítica da produção do conhecimento sobre a temática e ao identificar avanços, permanências e desafios presentes nos resultados encontrados.

Por fim, os dados categorizados serão interpretados criticamente à luz do referencial teórico mobilizado, que articula perspectivas críticas, pós-críticas, pós-coloniais e decoloniais sobre o currículo, bem como concepções de EJA como espaço de resistência, democratização e afirmação de sujeitos(as). Nessa perspectiva, a análise documental, conforme ressalta Cellard (2008), permite compreender o contexto em que os documentos foram produzidos, seus interlocutores, objetivos e significados, enriquecendo a interpretação e assegurando maior consistência ao estudo.

5 ANÁLISES DE DADOS

Diante do exposto, iniciamos nosso levantamento com base nos recortes temporais (2015-2023) nos GTs 06 (Educação Popular) e 12 (Currículo), para que assim fosse possível identificar as produções através dos descriptores “EJA” e “Currículo”. Dessa forma, elaboramos três quadros, onde o primeiro constará as informações iniciais encontradas, como: nome do trabalho, GT e ano; o segundo nos informará acerca das numerações dos trabalhos encontrados, problema da pesquisa, objetivos, abordagem teórica, metodologia e resultados; o terceiro e último quadro nos demonstrará mais uma vez as numerações dos trabalhos, região, estado, instituição, os(as) autores(as) e os apoios financeiros que contribuíram para as produções.

Quadro 1- Identificação inicial das produções analisadas (2015-2023)

Informações iniciais encontradas nos trabalhos
<p>Trabalho 1: Ensinar e aprender sob o olhar de alunos da EJA I: Mediações da Educação Popular</p> <p>GT: 06 (Educação Popular)</p> <p>Ano: 2015</p> <p>Autores (as): Keila Mourana Marques Silva; Valéria Oliveira de Vasconcelos.</p>
<p>Trabalho 2: O lugar do saber de referência dos estudantes no currículo da EJA</p> <p>GT: 12 (Currículo)</p> <p>Ano: 2015</p> <p>Autores (as): Graziela Del Monaco; Emília Freitas de Lima.</p>
<p>Trabalho 3: Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: levantamento bibliográfico e aproximação com o campo curricular</p> <p>GT: 12 (Currículo)</p> <p>Ano: 2021</p> <p>Autores (as): Gabriel Santos da Silva.</p>
<p>Trabalho 4: Avaliação pedagógica na educação de Jovens e Adultos</p> <p>GT: 12 (Currículo)</p> <p>Ano: 2023</p>

Autores (as): Gabriel Santos da Silva; Roberta Avoglio Alves Oliveira.

Fonte: Elaborado pela autora com base na ANPEd, a partir dos Gts 06 e 12 (2025).

Após a identificação inicial dos trabalhos que compõem a análise, conforme detalhado no Quadro 1, faz-se necessário uma observação mais minuciosa de suas características, o Quadro 2, a seguir, avança na sistematização, apresentando o problema de pesquisa, os objetivos, a abordagem teórica e os principais resultados de cada uma das produções, o que nos permitirá um olhar mais aprofundado sobre as escolhas metodológicas e conceituais dos (as) pesquisadores(as).

Quadro 2- Sistematização das produções: problemas, objetivos, abordagens e resultados

Trabalho	1	2	3	4
Problema de pesquisa	Quais são as concepções de instituições de EJA I sobre os processos de ensinar e aprender?	Por que ensinar aquilo que resulta das ciências e não o que provém de outros conhecimentos, principalmente aqueles provenientes do contexto de vida dos estudantes?	Falta de estudos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade articulados ao campo do currículo.	Como os docentes da EJA significam e produzem sentidos de avaliação pedagógica em suas práticas curriculares.
Objetivos	1. Levantar as concepções de alunos de EJA sobre os processos de ensinar e aprender; 2. Compreender aspectos dessas concepções (entendimento sobre o ser humano, a relação professor-aluno, a metodologia e a avaliação, entre	1. Analisar as falas dos estudantes acerca do saber de referência no currículo da EJA, na perspectiva deles próprios; 2. Compreender a visão sobre ciência, conhecimento popular, teoria e prática.	1. Argumentar que reflexões produzidas no campo do currículo, em especial aqueles realizados de uma perspectiva pós-estruturalista, podem ser produtivas para a compreensão das especificidades deste campo de estudo.	1. Interpretar sentidos de EJA em disputa no campo e discursos sobre avaliação que influenciam as compreensões dos docentes acerca da avaliação pedagógica.

	<p>outros);</p> <p>3. Analisar as possíveis mediações da Educação Popular.</p>			
Abordagem teórica	<p>Fundamentação na Educação Popular de Paulo Freire, considerando princípios como diálogo, autonomia, emancipação, valorização dos saberes dos educandos. Articula também o referencial de Mizukami (1986) sobre abordagens de ensino (tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural).</p>	<p>Base na hermenêutica e na teoria freireana, compreendendo o saber de referência como o conhecimento construído nas experiências de vida dos educandos. Fundamenta-se em Paulo Freire (educação problematizadora e dialógica).</p>	<p>Perspectiva pós-estruturalista e teorização curricular, com base em autores como Lopes (2004) e Vosgerau & Romanowski (2014).</p>	<p>Base em autores pós-estruturalistas e discursivos, com influência de Derrida (2010), Lopes (2015) e referências à pedagogia freireana (educação popular, emancipação).</p>
Metodologia	<p>Pesquisa de mestrado, de caráter qualitativo e participativo. Aplicação de questionário com oito questões e cinco alternativas baseadas nas teorias de Mizukami. A coleta foi realizada por meio de rodas de conversa, com 76 alunos da EJA I (6 escolas da FUMEC-Campinas/SP).</p>	<p>Pesquisa de doutorado, com entrevistas coletivas realizadas com estudantes do Ensino Fundamental e Médio da EJA. As falas foram analisadas segundo os princípios da hermenêutica, buscando compreender os sentidos atribuídos ao conhecimento</p>	<p>Levantamento bibliográfico manual nos anais das Reuniões da ANPEd (2000–2019), analisando 24 GTs (exceto 07, 11, 15 e 22), com foco em trabalhos sobre EJA prisional.</p>	<p>Pesquisa em duas etapas: (1) levantamento bibliográfico (CAPES e ANPEd) e (2) pesquisa empírica com questionário online (37 docentes) e entrevistas narrativas de inspiração autobiográfica (9 docentes).</p>

		popular e ao científico.		
Resultados	As concepções dos alunos revelaram aproximações com princípios da Educação Popular, especialmente a valorização da experiência, a busca pela autonomia e a importância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem. Evidencia-se a necessidade de práticas educativas mais humanizadoras e emancipatórias.	Os estudantes percebem que a escola valoriza mais o saber científico e marginaliza o conhecimento popular, Reconhecem, porém, que o saber de referência tem importância quando facilita a aprendizagem e aproxima teoria e prática. Os resultados reforçam a necessidade de currículos que dialoguem com as experiências dos educandos.	Foram encontrados apenas 11 trabalhos sobre EJA em contexto prisional; identificou-se a escassez de produções que abordem o tema curricular. O estudo defende que as teorias curriculares, especialmente as pós-estruturalistas, podem contribuir para compreender as especificidades da educação prisional.	Docentes associam a EJA majoritariamente à educação popular freireana, defendendo currículos dialógicos e emancipatórios. As práticas avaliativas enfatizam o caráter formativo e ético, e não classificatório. Há tensões entre discursos de escolarização tradicional e práticas emancipatórias.

Fonte: Elaborado pela autora com base na ANPEd, a partir dos Gts 06 e 12 (2025).

O Quadro 2 permitiu compreender as escolhas teóricas e metodológicas que fundamentam as produções, todavia, o conhecimento não é produzido de maneira neutra, para uma compreensão completa do cenário da pesquisa, é crucial analisar o contexto institucional e geográfico em que esses trabalhos foram desenvolvidos. O Quadro 3 apresenta a caracterização institucional e regional das produções, fornecendo dados essenciais para a discussão sobre a distribuição e financiamento da pesquisa em EJA e currículo no país.

Quadro 3- Caracterização institucional e regional das produções

Trabalho	1	2	3	4
Região	Sul	Sul	Sudeste	Sudeste
Estado	Santa Catarina	Santa Catarina	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituição	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSCar); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ)	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ)
Financiamento	CAPES	CAPES	CAPES	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora com base na ANPEd, a partir dos Gts 06 e 12 (2025).

A análise das produções da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foi realizada a partir de trabalhos disponíveis em seu site oficial⁵, considerando o recorte temporal de 2015 a 2023. O levantamento concentrou-se nos Grupos de Trabalho (GTs) 06- Educação Popular e 12- Currículo, por compreenderem campos de investigação que dialogam diretamente com as temáticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do currículo escolar.

No total, foram identificadas 387 produções, sendo 147 no GT 06 (Educação Popular) e 240 no GT 12 (Currículo). Entretanto, apenas quatro trabalhos articulavam explicitamente as temáticas EJA e currículo, o que evidencia uma baixa incidência de pesquisas que integrem esses dois campos, apesar de sua relevância social e acadêmica. Dentre essas produções, um trabalho foi encontrado no GT de Educação Popular (2015), correspondendo a 0,68% de toda produção identificada, e três no GT de Currículo, sendo 1,25% dos trabalhos encontrados, distribuídos entre os anos de 2015, 2021 e 2023.

De forma geral, os quatro estudos analisados compartilham afinidades teóricas com a Educação Popular freireana e com perspectivas críticas e pós-críticas do currículo.

⁵ Acesso em: www.anped.org.br

Predominam abordagens qualitativas e pesquisas empíricas, que buscam compreender sentidos e práticas na EJA a partir da voz de estudantes e docentes.

Observa-se que todos os estudos foram financiados pela CAPES, o que reforça a relevância da temática no âmbito da pós-graduação e da pesquisa educacional. Em termos regionais, as produções se concentram nas regiões Sul e Sudeste, evidenciando uma desigualdade na distribuição da produção científica sobre EJA e currículo no país.

Essa concentração geográfica, no entanto, não pode ser lida apenas como um dado estatístico, mas como um reflexo da própria estrutura de poder que organiza a produção e a circulação do saber. Nesse sentido, o fenômeno aponta para o que Mignolo (2008a) define como “geopolítica do conhecimento” (p. 290), onde a geografia não é um mero acidente, mas um fator que determina a relevância e a visibilidade das agendas de pesquisa, a predominância das regiões Sul e Sudeste, que historicamente concentram maior investimento em pesquisa e pós-graduação, demonstra como o conhecimento é territorializado, reforçando a necessidade de políticas que promovam a desobediência epistêmica e a descentralização da produção científica no Brasil.

Dessa maneira, ao analisarmos o que as produções nos trazem, observamos em 2015, no GT 06 (Educação Popular), o trabalho de Keila Mourana Marques Silva e Valéria Oliveira de Vasconcelos, intitulado “Ensinar e aprender sob o olhar de alunos da EJA I: mediações da Educação Popular”, apresenta uma abordagem qualitativa ancorada em referenciais da Educação Popular freireana. As autoras compreendem o espaço da EJA como território de reconstrução de saberes, onde os(as) sujeitos(as) reelaboram suas experiências de vida a partir do diálogo e da escuta. O estudo destaca que as práticas docentes mediadas por princípios da Educação Popular favorecem o reconhecimento das identidades e ampliam a autonomia dos (as) educandos(as).

Ainda em 2015, o trabalho de Graziela Del Monaco e Emilia Freitas de Lima, intitulado “O lugar do saber de referência dos estudantes no currículo da EJA”, apresentado no GT 12 de Currículo, aprofunda a discussão sobre a valorização dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na hermenêutica, buscou analisar as falas de discentes da EJA sobre a presença de seus saberes de referência no currículo de Ciências. Os resultados indicam que, na percepção dos(as) estudantes, a escola tende a ignorar o conhecimento popular e a privilegiar o saber científico. O estudo reforça a importância de um currículo que não apenas inclua, mas que efetivamente valorize e articule os saberes dos(as) estudantes, em linha com os pressupostos da educação popular freireana.

Os achados também evidenciam a urgência de repensar o currículo escolar a partir de perspectivas que reconheçam formas plurais de conhecimento, rompendo com a centralidade exclusiva do saber científico, isso implica defender a legitimidade dos conhecimentos produzidos nas vivências, culturas e territórios dos(as) estudantes, bem com avançar na construção de propostas formativas alinhadas à educação intercultural e aos princípios da pedagogia decolonial, que convidam a desestabilizar hierarquias epistêmicas e promover um diálogo genuíno entre diferentes modos de saber.

Em 2021, o artigo “Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: levantamento bibliográfico e aproximação como campo curricular”, de Gabriel Santos da Silva, apresentado também no GT 12 (Currículo), desloca o foco da análise para a EJA em espaços privados de liberdade. O autor realizou um levantamento bibliográfico nas reuniões da ANPEd e constatou a insuficiência de trabalhos que articulem a EJA no sistema prisional a discussões curriculares, especialmente sob uma perspectiva pós-estruturalista. O estudo argumenta que as teorizações do campo do currículo podem ser produtivas para a compreensão das especificidades da educação prisional, superando a lógica da escola regular e suas práticas muitas vezes inadequadas para esse contexto.

No ano de 2023, a pesquisa “Avaliação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos”, de Gabriel Santos da Silva e Roberta Avoglio Alves Oliveira, apresentada no GT 12 (Currículo), investiga os sentidos de avaliação pedagógica apresentados por docentes da EJA. A partir de uma abordagem qualitativa, que incluiu questionários e entrevistas narrativas, o estudo identificou que os discursos dos(as) professores(as) são híbridos, mesclando concepções de EJA como educação popular, ensino supletivo e educação ao longo da vida. No entanto, a perspectiva da educação popular, de inspiração freireana, mostrou-se proeminente, com a defesa de currículos voltados para a emancipação, o senso crítico e o diálogo.

Segundo os autores Silva e Oliveira (2023), os(as) docentes buscam se afastar de uma avaliação meramente classificatória, aproximando-se de uma função formativa, embora ainda enfrentem as tensões e os rastros das tradições de escolarização. O trabalho evidencia que a avaliação, assim como o currículo, é um campo de disputas e de produção de sentidos, no qual os(as) professores(as) atuam como tradutores(as), negociando as normas e as demandas de seus contextos. Essa atuação, que se manifesta na busca por uma prática avaliativa que valoriza a emancipação e o diálogo, pode ser compreendida como um movimento em direção

ao que Mignolo (2008b) denomina como pensamento de fronteira⁶, para ele o pensamento descolonial é um espaço onde:

A distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais; quando você entra no campo do quichua e quechua, aymara e tojolabal, árabe e bengali, etc. categorias de pensamento confrontadas, claro, com a expansão implacável dos fundamentos do conhecimento do Ocidente (ou seja latim, grego etc.), digamos, epistemologia (Mignolo, 2008b, p. 291).

Ao se engajarem nessa negociação de sentidos e práticas, os(as) professores(as) da EJA demonstram uma desobediência epistêmica, criando um novo lugar de enunciação pedagógica que confronta a lógica colonial da classificação e da normatização.

A análise dos trabalhos apresentados nos GTs 06 (Educação Popular) e 12 (Currículo) da ANPEd, no período de 2015 a 2023, evidencia uma produção ainda restrita sobre a relação entre EJA e currículo, embora se reconheça o potencial teórico e social dessa articulação, os quatro trabalhos identificados compartilham fundamentos teóricos na Educação Popular freireana, nas teorias críticas e pós-críticas do currículo, e na defesa da emancipação dos(as) sujeitos(as) como eixo central da prática educativa.

Nesse ínterim, ao observar comparativamente as produções, nota-se que o GT 06, representado pelo trabalho de Keila Mourana Marques e Silva e Valéria Oliveira de Vasconcelos (2015) enfatiza o ensino e aprendizagem sob o olhar dos(as) próprios(as) estudantes da EJA I, mediadas pelos princípios da Educação Popular, as autoras evidenciam, que o diálogo e a valorização dos saberes de experiência favorecem a autonomia e a conscientização dos(as) educandos(as), o que aproxima-se diretamente da pedagogia libertadora proposta por Freire (1987; 2023), a perspectiva reforça que o conhecimento não é algo transmitido, mas construído de maneira coletiva, num processo que reconhece o(a) estudante como sujeito(a) ativo(a) da aprendizagem.

No GT 12, os três trabalhos analisados exploram o currículo sob diferentes prismas, mas todos convergem na crítica à hierarquização dos saberes escolares. Graziela Del Monaco e Emilia Freitas de Lima (2015) problematizam a ausência do saber popular no currículo da EJA, apontando que os(as) estudantes percebem a escola como espaço que privilegia o conhecimento científico em detrimento das experiências de vida. Essa análise se alinha à

⁶ Para Mignolo, o pensamento de fronteira é um modo de conhecer que emerge das experiências históricas dos povos subalternizados pela colonialidade. Ele rompe com o monopólio eurocêntrico da produção do conhecimento por meio da desobediência epistêmica e abre caminhos para a pluridiversidade, a coexistência de múltiplos saberes legítimos, construídos nas margens da modernidade.

crítica de Apple (2006), que adverte que o currículo é atravessado por relações de poder que definem quais saberes são legitimados e quais são marginalizados.

Nesse contexto, a crítica à marginalização do saber popular e da experiência de vida dos(as) estudantes da EJA ecoa a defesa uma epistemologia outra, proposta por Paulo Freire (2023), que se opõe à lógica da educação bancária e busca a validação do conhecimento do(a) oprimido(a) como ponto de partida para a libertação, contudo, é fundamental que essa inclusão do saber popular não se limite a uma mera estratégia de acomodação.

Tubino (2005) adverte que a interculturalidade pode se manifestar de duas formas, a primeira, a interculturalidade funcional, é aquela que “no cuestiona las reglas de juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente”⁷ (p. 124), ou seja, a inclusão do saber popular pode se tornar apenas um mecanismo para manter a coesão social sem alterar as estruturas de poder. Por outro lado, a crítica dos estudos analisados sugere um alinhamento com a interculturalidade crítica, nesse sentido, é definida por Tubino (2005) como: “un proyecto ético-político de transformación, que no se limita a la interrelación de culturas, sino que busca la transformación de las estructuras coloniales que son la causa de la asimetría social y la desigualdad cultural”⁸ (p. 124). Portanto, a crítica à hierarquização dos saberes no currículo da EJA, ao buscar a superação da assimetria e a transformação das práticas, posiciona-se no campo da interculturalidade crítica, defendendo uma educação que é, em sua essência, um projeto de transformação política e social.

Em 2021, Gabriel Santos da Silva amplia o debate ao abordar a EJA em contextos de privação de liberdade, destacando a escassez de estudos que integrem esse campo às discussões curriculares. Esse enfoque reforça a necessidade de romper com práticas excludentes e descolonizar o conhecimento escolar, conforme defendem Mignolo (2008a; 2008b) e Walsh (2008).

Por fim, o trabalho de Gabriel Santos da Silva e Roberta Avoglio Alves Oliveira (2023) investiga as práticas avaliativas na EJA, evidenciando que os(as) docentes concebem a avaliação não apenas como instrumento de mensuração, mas como processo formativo e ético. As falas dos(as) professores(as) revelam o esforço de romper com a lógica classificatória e instaurar uma pedagogia dialógica, ainda que tensionada por práticas escolares tradicionais. Essa compreensão retoma a perspectiva freireana de que avaliar

⁷ **Tendo como tradução para o Português/BR:** “não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005, p. 124).

⁸ **Tendo como tradução para o Português/BR:** “um projeto ético-político de transformação, que não se limite à inter-relação de culturas, mas que busca a transformação das estruturas coloniais que são a causa da assimetria social e da desigualdade cultural” (Tubino, 2005, p. 124).

implica dialogar, refletir e transformar, e se articula com Santos e Silva (2020), para quem as práticas docentes descoloniais devem “desvendar as heranças coloniais nos currículos e construir práticas outras que rompam com o cânone eurocêntrico, valorizando os conhecimentos dos sujeitos que, historicamente, foram silenciados e negados pelo referido cânone” (Santos; Silva, 2020, p. 387).

Comparando os GTs (06 e 12), é visto que ambos dialogam a partir de fundamentos semelhantes, especialmente a educação popular e a valorização dos saberes dos(as) sujeitos(as) da EJA, mas se diferenciam quanto ao foco. O GT 06 enfatiza a dimensão relacional e emancipatória da prática docente, enquanto o GT 12 privilegia a análise curricular e discursiva, revelando o quanto as práticas escolares ainda estão imersas em heranças coloniais e epistemológicas.

No que tange à geopolítica da produção científica, observa-se que as pesquisas estão concentradas nas regiões Sul e Sudeste, todas vinculadas a universidades públicas estaduais e Federais, financiadas pela CAPES. Essa concentração regional reforça a crítica de Santos e Silva (2020) sobre a permanência de um modelo de produção do conhecimento que reproduz a colonialidade. Segundo os autores, a hegemonia de um único modo de saber se estabeleceu como “referência para determinar o que é e o que não é conhecimento” (Santos; Silva, 2020, p. 391), especialmente as provenientes das regiões Norte e Nordeste. Essa desigualdade evidencia a urgência de promover uma circulação mais democrática de saberes e de reconhecer epistemologias produzidas em contextos periféricos e populares, conforme defendem Mignolo (2008b) e Walsh (2008).

A partir das análises realizadas, observa-se que a produção acadêmica sobre a EJA na ANPEd, ainda que limitada em número, contribui de forma relevante para a reflexão crítica sobre as práticas curriculares e formativas. Os trabalhos revelam o esforço de pesquisadores(as) em compreender a EJA como espaço de resistência e de construção de sentidos, reafirmando a centralidade da educação popular na luta por uma escola mais humana e inclusiva.

Em consonância com Arroyo (2005), as pesquisas analisadas reforçam que educar jovens e adultos é um ato político, que implica reconhecer os(as) indivíduos(as) da EJA como portadores(as) de saberes e histórias. Para o autor, “compreender a forma de atender a diversidade dos sujeitos da EJA é extremamente necessário” (Arroyo, 2005, p. 21). Ao mesmo tempo, conforme alertam Apple (2006) e Silva (1999), o currículo continua sendo um terreno de poder e disputa, no qual a emancipação dos(as) sujeitos(as) só se concretiza quando os saberes populares são legitimados como conhecimento válido. Em síntese, o capítulo

evidencia que a EJA, articulada à Educação Popular e às perspectivas críticas do currículo, constitui um campo estratégico para a democratização do conhecimento e a efetivação do direito à educação ao longo da vida, o desafio atual é garantir que esse espaço se consolide como prática de resistência e transformação.

5.1 A produção acadêmica sobre a EJA e currículo: fundamentos teóricos, permanências e desafios

A análise das produções encontradas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2015 e 2023, evidencia um cenário em que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) permanece como um campo tensionado por contradições históricas e epistemológicas. Nos trabalhos selecionados, apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs) de Educação Popular (06) e de Currículo (12), observam-se perspectivas teóricas convergentes, que dialogam com as concepções freireanas de emancipação, com os fundamentos da Educação Popular e com as abordagens críticas e pós-críticas do currículo.

Ao longo dos anos, a EJA foi marcada por uma trajetória de lutas e permanências, como destacam Melo e Lopes (2018) “a partir dos anos de 1960, o pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para alfabetização de Adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país” (p. 135), o que revela que a pedagogia freireana não apenas consolidou um novo paradigma educativo, mas também se constituiu como resistência frente aos modelos tecnicistas e autoritários que marcaram o período pós-golpe de 1964. Essa herança freireana aparece de forma evidente nos trabalhos analisados, especialmente nos de Silva e Vasconcelos (2015) e Del Monaco e Lima (2015), que se ancoram em princípios como o diálogo, a valorização da experiência e a construção coletiva do saber.

Amparadas nas palavras de Freire (1987), quando afirma que “a alfabetização, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento através do qual o homem, ao descobrir a palavra, descobre o mundo” (p. 101), as pesquisas reforçam a ideia de que o processo educativo na EJA deve ser contextualizado às realidades concretas dos(as) sujeitos(as), reconhecendo que aprender é um ato político. Dessa forma, a ênfase na dimensão humana e libertadora da educação reflete o que Freire (2023, p. 66) denomina de “ato cognoscente”, em oposição à educação bancária, que se limita a depositar saberes sem transformá-los.

Nesse prisma, Arroyo (2005) contribui para ampliar a compreensão da EJA como campo de direitos, e afirma que “a educação sobreviveu sempre aos sistemas escolares” (p.

50), e que esse campo se constitui como espaço de reconhecimento e de afirmação dos(as) indivíduos(as). O trabalho de Silva e Vasconcelos (2015) materializa esse princípio ao compreender os(as) estudantes da EJA como portadores(as) de histórias e saberes próprios, desafiando a lógica da homogeneização curricular e apontado para uma prática pedagógica sensível à diversidade de experiências.

Por outro lado, Del Monaco e Lima (2015) questionam o predomínio do saber científico sobre o saber popular, reiterando o que Apple (2006) já advertia ao afirmar que “o currículo não é neutro, ele é um reflexo das relações de poder e das ideologias dominantes na sociedade” (p. 34). Del Monaco e Lima (2015) nos dizem que a análise das falas dos(as) discentes evidencia a tensão entre o conhecimento legitimado pela escola e aquele oriundo das vivências cotidianas, esse movimento também nos traduz o que Sacristán (2000) descreve como o “currículo concebido como um projeto educativo que parte de um processo de seleção cultural” (p. 34), ou seja, um espaço de disputa simbólica, no qual os saberes científicos e acadêmicos são valorizados, enquanto os saberes populares, vinculados às experiências de vida, ao trabalho e à cultura das comunidades, são frequentemente silenciados ou desconsiderados como formas legítimas de conhecimento.

Essa relação entre saber, poder e cultura também se manifesta nas produções de Gabriel Santos da Silva (2021; 2023), ao abordar tanto a EJA prisional quanto às práticas avaliativas, em ambas as pesquisas, o autor evidencia que a escola e o currículo são espaços permeados por contradições e resistências. De forma semelhante à reflexão de Silva (1999) nos diz que “o currículo é um campo de luta, onde se enfrentam diferentes concepções de sociedade, de conhecimento e de ser humano” (p. 135), no caso da EJA em contextos de privação de liberdade, essa luta assume contornos ainda mais complexos, pois articula dimensões sociais, políticas e éticas.

As pesquisas analisadas revelam que o currículo e a avaliação, longe de serem instrumentos neutros, refletem intencionalidades formativas, Libâneo (2013) define a “Didática como o campo de mediação entre objetivos, conteúdos e resultados da aprendizagem, ressaltando que ela assegura o fazer pedagógico em sua dimensão político-social” (p. 26). Esse entendimento é perceptível no trabalho de Gabriel Santos da Silva e Roberta Avoglio Alves Oliveira (2023), no qual os(as) docentes da EJA afirmam a necessidade de práticas avaliativas formativas e dialógicas, distanciando-se de perspectivas classificatórias. Tais práticas reafirmam a dimensão ética e emancipatória de avaliação, em consonância com a pedagogia freireana e com o ideal de uma educação transformadora.

Ao observar a distribuição regional e institucional das produções, nota-se que as pesquisas se concentram nas regiões Sul e Sudeste, o que demonstra, conforme Paiva (2003) que “a EJA equilibra-se fragilmente entre sentidos que acentuam o estigma e outros que a reduzem à escolarização” (p. 28), essa concentração revela uma desigualdade geopolítica no campo da pesquisa educacional, em que certas regiões e instituições detêm maior visibilidade e recursos. A escassez de estudos no Norte e Nordeste também expressa as assimetrias de poder e financiamento acadêmico, pois a “[...] opção descolonial epistêmica, que busca romper com os fundamentos da modernidade e propor novos horizontes de sentido” (Mignolo, 2008a, p. 240).

Dessa forma, a geopolítica da produção do conhecimento torna-se um elemento central para compreender as lacunas e os silenciamentos que atravessam o campo da EJA e do currículo, assim, entende-se que “a contradição do poder colonial se assenta na dependência de reconhecimento do outro para que seja assegurado o seu poderio” (Santos; Silva, 2020, p. 394), o que evidencia que as relações coloniais ainda se reproduzem nos modos de legitimação dos saberes acadêmicos, a partir disso também é compreensível o que Mignolo (2008b) afirma “a opção descolonial é uma estrada para a pluridiversidade tendo como pilar a desobediência epistêmica” (p. 394). Assim, o diálogo entre os referenciais e os estudos analisados permite reconhecer que o currículo da EJA é um espaço de múltiplas disputas, sejam elas: políticas, epistemológicas e/ou culturais.

Nesse sentido, Tubino (2005) nos diz que “en la actualidad la interculturalidad forma parte del discurso oficial de muchos Estados nacionales latinoamericanos”⁹ (p. 124), e, nessa perspectiva, o desafio consiste em transformar a interculturalidade de um mero discurso institucional em uma prática crítica, capaz de enfrentar as desigualdades estruturais, da mesma maneira Walsh (2008) aprofunda essa máxima, ao afirmar que “la interculturalidad, en este sentido, es un proyecto político-epistémico que busca la refundación del Estado y de la sociedad, y la transformación de las estructuras coloniales de poder”¹⁰ (p. 132).

A incorporação desses referenciais permite compreender que a EJA, enquanto campo educativo, é também um espaço de resistência às formas coloniais de conhecimentos, dessa forma, Gadotti (2009) nos diz que “a Educação de Jovens e Adultos é um direito e não uma concessão [...] e deve ser concebida não apenas como reposição de escolaridade, mas como

⁹ **Tendo como tradução para o Português/BR:** “Atualmente, a interculturalidade faz parte do discurso oficial de muitos Estados nacionais latino-americanos” (Tubino, 2005, p. 124).

¹⁰ **Tendo como tradução para o Português/BR:** “A interculturalidade, neste sentido, é um projeto político-epistêmico que busca a refundação do Estado e da sociedade, e a transformação das estruturas coloniais de poder” (Walsh, 2008, p. 132).

processo de formação integral e cidadã” (p. 11, 18). Entende-se que as práticas docentes e os currículos que emergem nas pesquisas analisadas expressam tentativas de romper com a monocultura epistêmica, abrindo caminhos para uma educação plural e contextualizada.

Nessa mesma linha de pensamento, Arroyo (2005) afirma que “o campo da Educação de Jovens e Adultos se constitui como um campo de direitos” (p. 25), o que reforça a centralidade da dignidade humana e da justiça social, como também propõe Paiva (2003) ao entender que a educação é um direito humano fundamental, tais concepções se articulam de igual forma com Di Pierro (2008), que observa a redefinição da identidade da EJA como processo em curso, tensionado entre paradigmas compensatório e perspectivas emancipadoras.

As produções da ANPEd analisadas neste estudo materializam essas tensões: por um lado, buscam compreender os desafios e as contradições da EJA frente às políticas educacionais e às desigualdades regionais; por outro, apontam para possibilidades de reconstrução curricular e pedagógica comprometidas com a emancipação dos(as) sujeitos(as), afirmindo o que Caseira e Pereira (2015) defendem ao dizer que “definir a Educação de Jovens e Adulto a partir do campo conceitual da Educação Popular nos parece fundamental” (p. 43), pois é nesse campo que se reconhece o poder transformador da EJA.

Em síntese, evidencia-se que a EJA é um território pedagógico e social de disputas e esperanças, ela sobrevive, como diz Arroyo (2005), “aos sistemas escolares”, resistindo às tentativas de sua redução a um mero dispositivo compensatório, as perspectivas críticas, pós-críticas e decoloniais convergem ao defender que tanto a EJA quanto o currículo são campos em permanente reconstrução, onde se entrecruzam projetos de controle e de libertação.

Desse modo, ratifica-se que a EJA, em diálogo com o currículo, constitui-se como prática social e política que ultrapassa o espaço escolar, convocando educadores e educadoras à construção de uma pedagogia comprometida com o reconhecimento, a diversidade e a emancipação dos/as sujeitos historicamente silenciados(as).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito compreender como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo abordada no campo das produções acadêmicas, em especial nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2015 e 2023, observando a relação entre essa modalidade de ensino e o currículo da Educação Básica, para tanto, buscou-se identificar as bases teóricas, metodológicas e políticas que sustentam os trabalhos, bem como as tendências e lacunas que emergem do campo investigativo.

Ao longo deste percurso, foi possível constatar que a EJA, historicamente marcada por lutas, contradições e silenciamentos, constitui-se como um espaço de resistência e de produção de saberes, desde suas origens, fora associada a práticas assistencialistas e missionárias, até as experiências emancipatórias inspiradas na educação popular freireana, a EJA reflete os tensionamentos entre diferentes projetos de sociedade: um que busca a manutenção das hierarquias sociais e outro que reivindica a democratização do conhecimento e a valorização dos(as) sujeitos(as) historicamente excluídos(as).

A análise das produções da ANPEd revelou que, apesar da relevância da temática, ainda são escassas as pesquisas que integram de forma direta a EJA e o currículo. Essa constatação evidencia a necessidade de ampliar os estudos que considerem essa articulação, uma vez que o currículo constitui-se como o espaço em que se materializam as escolhas políticas, culturais e epistemológicas da escola. Assim, compreender a EJA a partir do currículo é compreender como se produz, disputa e ressignifica o conhecimento escolar.

Os trabalhos analisados, localizados nos GTs 06 (Educação Popular) e 12 (Currículo), reafirmam a importância da perspectiva freireana como base teórica e ética para pensar a EJA, em diferentes abordagens, as pesquisas expressa a valorização dos saberes, o diálogo como princípio educativo e a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade cultural dos(as) indivíduos(as), essa recorrência demonstra a atualidade do pensamento de Paulo Freire, que permanece como referência para compreender a educação como prática de liberdade e com instrumento de transformação social.

Por outro lado, os estudos também apontam a presença de referenciais pós-críticos e descoloniais, que ampliam o olhar sobre o currículo e a EJA ao problematizarem as hierarquias de saber e poder herdadas do colonialismo. Como defendem autores(as) como Mignolo (2008a), Walsh (2008) e Santos e Silva (2020), a descolonização do currículo exige romper com a centralidade dos paradigmas eurocêntricos e reconhecer outras epistemologias,

indígenas, africanas, quilombolas e populares, como legítimas formas de conhecimento. Nesse sentido, as pesquisas mais recentes da ANPEd, especialmente as de 2021 e 2023, revelam uma aproximação com essa amplitude decolonial, evidenciando um deslocamento teórico em direção à valorização das vozes dos(as) sujeitos(as) subalternizados(as) e à crítica da colonialidade ainda presente nas práticas escolares.

A partir da perspectiva da geopolítica do conhecimento, observou-se que a produção científica sobre EJA e currículo ainda se concentra nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, o que demonstra uma desigualdade estrutural na distribuição da pesquisa educacional, essa concentração regional reflete, em parte, a própria dinâmica de financiamento e a localização dos grandes programas de pós-graduação, mas também indica a necessidade de fortalecer redes de pesquisa e de apoio institucional nas demais regiões, de modo que as realidades locais, especialmente as do Norte e Nordeste, possam ser representadas com maior visibilidade e legitimidade.

Outro aspecto relevante identificado é a presença predominante de pesquisas qualitativas e participativas, que buscam ouvir estudantes e professores(as) da EJA, valorizando suas narrativas e experiências. Essa escolha metodológica se alinha à perspectiva freireana e à concepção de Arroyo (2005), segundo a qual a EJA deve ser compreendida como campo de direitos e de reconhecimento de sujeitos(as), e não apenas como política compensatória. As falas dos(as) sujeitos(as), ao emergirem como fontes legítimas de conhecimento, revelam práticas pedagógicas marcadas pelo compromisso ético, pelo diálogo e pela busca de emancipação.

Todavia, mesmo diante de avanços teóricos e políticos, permanece o desafio de consolidar políticas públicas que assegurem a continuidade e a qualidade da EJA, a descontinuidade histórica das ações governamentais, a precarização das condições de oferta e a ausência de financiamento adequado, como apontam Haddad e Di Pierro (2000) e Paiva (2003), ainda limitam a efetivação do direito à educação ao longo da vida. A superação dessas fragilidades requer um compromisso coletivo entre Estado, sociedade civil e instituições educacionais, orientado por uma perspectiva de justiça social e de equidade.

Dessa forma, ao dialogar com autores(as) como Freire (1987; 2023), Gadotti (2009), Arroyo (2005) e Paiva (2003), reafirma-se que a EJA não pode ser vista como política de correção de trajetórias escolares, mas como um espaço legítimo de construção do conhecimento, de reexistência e de afirmação das identidades populares, o currículo, por sua vez, deve ser entendido como território político em que se confrontam ideologias, valores e

saberes, exigindo do(a) educador(a) uma postura crítica, sensível e comprometida com a transformação social.

A partir dos resultados da pesquisa, comprehende-se que a relação entre EJA e currículo se configura como um campo fértil para novas investigações. A escassez de estudos que articulem ambas as temáticas sugere a necessidade de aprofundar análises que explorem, por exemplo, como os processos de descolonização curricular podem ser efetivados nas práticas pedagógicas da EJA, de modo a valorizar as múltiplas formas de saber e de ser que constituem a experiência educativa desses(as) sujeitos(as).

Em síntese, este estudo reafirma que a EJA é um espaço político de produção de saberes e de exercício da cidadania, e que o currículo, quando compreendido sob uma perspectiva crítica e decolonial, torna-se instrumento de libertação e de reconhecimento. Nesse sentido, retomando Paulo Freire (1987), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 77), entende-se que a educação, enquanto prática coletiva e dialógica, deve ser um ato de esperança e de compromisso com a educação e a dignidade humana.

Nesse sentido, é necessário enfatizar que os achados deste estudo não devem ser interpretados como conclusivos, mas como parte de um movimento de problematização sobre a presença da EJA no campo acadêmico e sobre as formas de representação do currículo nesse contexto. A análise dos quatro trabalhos identificados na ANPEd demonstra que, embora haja um compromisso teórico com a educação popular e com perspectivas críticas, ainda é tímida a inserção de abordagens decoloniais, descoloniais e interculturais que questionem, de maneira mais profunda, as heranças coloniais nos currículos e práticas da EJA. Como defende Walsh (2008), “la decolonialidad, como opción, implica un proceso de desobediencia epistémica”¹¹(p.133), o que significa romper com matrizes de pensamento coloniais que ainda moldam as políticas educacionais e as epistemologias dominantes.

A partir dessa constatação, percebe-se que o debate sobre o currículo na EJA continua marcado por tensões entre modelos tradicionais e emancipatórios. Em muitos casos, como aponta Apple (2006), o currículo segue sendo um reflexo das ideologias dominantes e das relações de poder que estruturam a sociedade. Ainda que as pesquisas analisadas demonstrem esforços de resistência, o currículo oculto, aquele que, de maneira implícita, reforça desigualdades e hierarquias, permanece presente nas práticas pedagógicas. Isso reafirma a necessidade de compreender o currículo não como um documento estático, mas como um

¹¹ **Tendo como tradução para o Português/BR:** “A decolonialidade, como opção, implica um processo de desobediência epistêmica” (Walsh, 2008, p. 133).

campo de disputas, onde se enfrentam diferentes concepções de sociedade, de conhecimento e de ser humano (Silva, 1999).

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que as experiências da EJA constituem um espaço privilegiado para a construção de alternativas pedagógicas mais humanizadoras. As análises de Arroyo (2005) e Gadotti (2009) reforçam que a EJA é um campo de direitos e de dignidade, onde o ato educativo transcende a dimensão escolar e se torna um processo de reconhecimento das trajetórias e saberes dos/as sujeitos/as. Nesse ponto, observa-se uma convergência entre os trabalhos analisados e as concepções freireanas de educação, que compreendem o ensino como prática da liberdade e o diálogo como fundamento ético e político do ato pedagógico (Freire, 1987; 2023). Assim, as pesquisas apresentadas nos GTs 06 e 12 demonstram que a EJA continua sendo um terreno fértil para práticas emancipatórias, ainda que permeadas por contradições e disputas.

Outro aspecto relevante identificado nas produções é o papel da avaliação e das práticas docentes na ressignificação do currículo. No trabalho de Silva e Oliveira (2023), por exemplo, observa-se que os/as professores/as da EJA oscilam entre discursos de escolarização tradicional e práticas de inspiração freireana, que valorizam o diálogo e a autonomia dos educandos. Essa ambiguidade reflete o que Sacristán (2000) descreve como a dupla face do currículo: ao mesmo tempo em que expressa a função socializadora da escola, ele também revela as lutas simbólicas travadas em seu interior. Desse modo, pensar a avaliação e a prática pedagógica na EJA é pensar também o próprio sentido de ensinar e aprender em um contexto marcado por desigualdades históricas.

As evidências encontradas indicam que a consolidação da EJA como política pública efetiva ainda depende de transformações estruturais, conforme apontam Di Pierro (2008) e Haddad e Di Pierro (2000), a EJA sempre se equilibrou entre políticas compensatórias e concepções emancipadoras, oscilando entre avanços pontuais e retrocessos institucionais, essa fragilidade revela a necessidade de políticas de Estados, e não apenas de governo que assegurem financiamento, continuidade e valorização docente, a centralidade da CAPES como principal fonte de fomento das pesquisas analisadas sinaliza o compromisso da pós-graduação com o tema, mas também evidencia a ausência de políticas de incentivo à pesquisa em níveis estaduais e municipais.

Nesse cenário, a formação docente assume papel estratégico, Libâneo (2013) defende que a Didática é o campo que articula, de modo indissociável, os objetivos, conteúdos e processos da aprendizagem, portanto, uma formação continuada que integre fundamentos da educação popular, teorias críticas do currículo e práticas avaliativas formativas é condição

essencial para que a EJA avance como espaço de construção de autonomia e de transformação social. Essa formação precisa estar enraizada na realidade dos(as) educandos(as), de modo a reconhecer seus saberes e experiências, como enfatiza Paiva (2003), para quem o direito à educação de jovens e adultos é, antes de tudo, um direito humano fundamental.

Além da formação, é urgente repensar a geopolítica da produção acadêmica no campo da EJA. As desigualdades regionais, a concentração institucional e a baixa representatividade de produções que abordem contextos quilombolas, indígenas e periféricos revelam a persistência de uma estrutura epistemológica excludente. Como argumenta Tubino (2005), “la interculturalidad como propuesta involucra un nuevo modelo de Estado nacional”¹²(p. 125), em que a pluralidade de vozes e saberes se torna condição de legitimidade política e epistêmica. Do mesmo modo, Walsh (2008) propõe compreender a interculturalidade como projeto político-epistêmico voltado à refundação das relações de poder e à transformação das estruturas coloniais que sustentam o conhecimento hegemônico. Esses princípios podem orientar novas pesquisas sobre EJA e currículo, especialmente se vinculadas a práticas pedagógicas descoloniais e interculturais.

Portanto, ao concluir esta pesquisa, reafirma-se que a EJA não deve ser entendida como uma política compensatória nem como um apêndice do sistema regular de ensino, mas como um campo autônomo e essencial à democratização do conhecimento. A partir dos dados analisados, comprehende-se que os avanços teóricos e metodológicos existentes precisam ser acompanhados por práticas institucionais coerentes com a realidade dos(as) sujeitos(as) jovens e adultos. O desafio está em transformar o discurso freireano em ação concreta, de modo que a educação se torne, efetivamente, um ato político, de amor e de coragem. Assim como defende Mignolo (2008b), “a opção descolonial é uma estrada para a pluriversalidade” (p. 290), e nesse horizonte se inscreve a luta pela EJA: um projeto de reconstrução do saber, da dignidade e da cidadania, no qual ensinar e aprender se tornam práticas de libertação.

¹² **Tendo como tradução para o Português/BR:** “A interculturalidade como proposta envolve um novo modelo de Estado nacional” (Tubino, 2005, p. 125).

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Sabrina das Neves. **O processo de alfabetização na MOVA RS: narrativas e significados na vida de mulheres**. Dissertação – Fundação Universidade de Rio Grande, Rio Grande, 2005.
- BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- CASEIRA, Veridiana Gomes; PEREIRA, Vilmar Alves. **História da Educação de Jovens e Adultos: encontros com a Educação Popular**. Recorte de dissertação de mestrado (PPGeDU/FURG), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.
- DEL MONACO, Graziela; LIMA, Emilia Freitas de. O lugar do saber de referência dos estudantes no currículo da EJA. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37.**, Florianópolis: UFSC, 2015.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação & Sociedade, v. 29, n. 105, p. 59-78, jan./abr. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: da teoria à prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. **Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Avanços e Olhares, v. 1, n. 2, dez. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Novas reflexões sobre a “idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH, Salvador**, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008a.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008b.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, v. 12, n. especial, p. 387-407, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Keila Mourana Marques; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Ensinar e aprender sob o olhar de alunos da EJA I: mediações da educação popular. **In REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37.**, 2015, Florianópolis, p. 1-16. 2015.

SILVA, Gabriel Santos da. Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: levantamento bibliográfico e aproximação com o campo curricular. **In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40.**, Belém, p. 1-6, 2021.

SILVA, Gabriel Santos da; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Avaliação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. **In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 41.**, 2023, Manaus, p. 1-6, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TUBINO, Fidel. La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. **Revista Educación**, v. 29, n. 2, p. 123-139, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.