



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANYA TELES BARBOSA

**TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS: A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR NA
PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

JOÃO PESSOA-PB

2024

SANYA TELES BARBOSA

TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS: A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR NA
PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação Popular, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Emília Maria da Trindade Prestes.

JOÃO PESSOA-PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B238t Barbosa, Sanya Teles.

Trajetórias de egressos : a formação em educação popular na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida / Sanya Teles Barbosa. - João Pessoa, 2024.
142 f. : il.

Orientação: Emília Maria da Trindade Prestes.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação popular. 2. Educação de adultos. 3. Formação de doutores. 4. Pós-graduação - Egressos. I. Prestes, Emília Maria da Trindade. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.018.8(043)

SANYA TELES BARBOSA

TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS: A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR NA
PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
linha de pesquisa Educação Popular, da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Resultado: _____
João Pessoa, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Emília Maria da Trindade Prestes
Orientador/a (Presidente da Banca) – Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Valéria Santos Diniz
Membro da Banca (Avaliadora Interna) – Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Profa. Dr^ª. Edineide Jezine Mesquita Araújo
Membro da Banca (Avaliadora Interna) – Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof^ª Dr^ª Aline Maria Batista Machado
Membro da Banca (Avaliadora Interna) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profa. Dr^ª. Ana Fátima Pereira de Sousa Abranches
Membro da Banca (Avaliadora Externa) – Fundação Joaquim Nabuco/
Ministério da Educação - MEC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA MESTRANDA SANYA TELES BARBOSA E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
EMILIA MARIA DA TRINDADE PRESTES (Orientadora)	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente gov.br EMILIA MARIA DA TRINDADE PRESTES Data: 27/02/2024 10:46:19-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
ANA DE FÁTIMA PEREIRA DE SOUSA ABRANCHES	FUNDAJ	Documento assinado digitalmente gov.br ANA DE FÁTIMA PEREIRA DE SOUSA ABRANCHE Data: 16/03/2024 17:26:08-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
ADRIANA VALERIA SANTOS DINIZ	UFPB	Documento assinado digitalmente gov.br EDINEIDE JEZINI MESQUITA ARAUJO Data: 18/03/2024 21:48:40-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
EDINEIDE JEZINI MESQUITA ARAUJO	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente gov.br ADRIANA VALERIA SANTOS DINIZ Data: 25/03/2024 11:44:32-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
ALINE MARIA BATISTA MACHADO	PPGE/UFPB	

João Pessoa, 23 de fevereiro de 2024

RESUMO

A dissertação objetiva analisar trajetórias de egressos do curso de doutorado da pós-graduação em Educação da UFPB da linha de Educação Popular, partindo da seguinte questão: *como se apresentam as trajetórias dos egressos do curso de doutorado, da linha educação popular do PPGE, em suas atuações educacionais, sociais e profissionais e como essa população avalia a qualidade da formação para a aquisição de novas aprendizagens, além dos aspectos mais e menos destacados dessa formação para a aquisição de benefícios materiais e imateriais*. Essas questões foram tratadas, teórica e metodologicamente, pelos seguintes objetivos: (i) conhecer as trajetórias dos egressos do curso de doutorado da linha Educação Popular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba sobre as suas trajetórias sociais, educacionais e profissionais; (ii) averiguar o contributo dessa formação doutoral relacionadas a benefícios materiais e imateriais, baseando-se na perspectiva teórica de aprendizagem/educação ao longo da vida; (iii) averiguar se as atuações sociais, educacionais e profissionais se relacionam – ou não – com as propostas da linha de Educação Popular. Para isso, partiu-se da hipótese de que a formação doutoral possibilita benefícios materiais e imateriais aos seus egressos, tidos como ampliação dos processos sociais/de sociabilidade e preparação para o mundo do trabalho. Este estudo caracterizou-se como qualitativo e utilizou duas técnicas para a coleta de dados: entrevistas semiestruturadas (questionário) e entrevistas coletivas (grupo focal). Como resultado, treze (13) doutores (10 mulheres e 3 homens) egressos responderam aos questionários aplicados via google forms, correspondendo a uma amostra de pouco mais de 36% dos concluintes no período 2017 a 2021. Como contributo da formação no doutorado em educação popular, os egressos pontuaram: ascensão e qualificação profissional; ingresso no magistério superior; progressão salarial e ampliação das aprendizagens. Dos treze egressos entrevistados, oito (8) participaram da roda de conversa. Nelas, foram aprofundadas questões relacionadas à formação e à aprendizagem ao longo da vida. Ao final do estudo, concluiu-se que os doutores compreendem que a educação ao longo da vida e a educação popular se complementam, a partir de uma perspectiva de educação que abrange todos os aspectos de suas vidas. Também foi observado que a formação em educação popular trouxe benefícios materiais, mas, sobretudo, imateriais, conforme observado nos relatos.

Palavras-chave: Educação Popular; educação de adultos ao longo da vida; formação de doutores; egressos da pós-graduação.

ABSTRACT

This dissertation analyze the trajectories of graduates of the doctoral course in Education at UFPB in the Popular Education line. The research question is: *what are the trajectories of graduates of the doctoral course in Popular Education at PPGE in their educational, social, and professional activities? Additionally, how does this population evaluate the quality of training for the acquisition of new learning, as well as the most and least highlighted aspects of this training for the acquisition of material and immaterial benefits?* These objectives addressed the identified issues both theoretically and methodologically: (i) The aim of this study is to examine the social, educational, and professional trajectories of graduates from the Popular Education line of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Paraíba. (ii) Additionally, this study seeks to evaluate the material and immaterial benefits of this doctoral training, based on the theoretical perspective of lifelong learning/ education. (iii) Finally, this study aims to determine whether there is a correlation between the social, educational, and professional performances of graduates and the proposals of the Popular Education line. To accomplish this, we began with the assumption that doctoral training offers its graduates both tangible and intangible advantages, such as increased socialization and preparation for the workforce. This qualitative study utilized two data collection methods: semi-structured interviews (questionnaire) and group interviews (focus group). Thirteen (13) PhD graduates (10 women and 3 men) responded to the questionnaires applied via Google Forms, corresponding to just over 36% of graduates in the period 2017 to 2021. The graduates identified professional advancement and qualification, entry into higher education, salary progression, and increased learning as contributions to their doctoral training in popular education. Of the thirteen graduates interviewed, eight (8) participated in the round table discussion. They discussed issues related to training and lifelong learning. The study concluded that doctors understand the complementary nature of lifelong learning and popular education, from an educational perspective that encompasses all aspects of their lives. The reports noted that training in popular education yielded both material and immaterial benefits.

Keywords: Popular Education; lifelong adult education; doctoral training; postgraduate graduates.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Distribuição de professores e Grupos de Pesquisa da Linha Educação Popular – UFPB.....	26
Quadro 2	– Distribuição das três produções por tipo de escrita científica agrupadas por tipo de tema correlacionados.....	34
Quadro 3	– Distribuição das duas produções por tipo de escrita científica agrupadas por tipo de tema correlacionados.....	38
Quadro 4	– Distribuição da produção agrupada por tipo de escrita científica agrupadas por tipo de tema correlacionados.....	41
Quadro 5	– Distribuição da produção agrupada por tipo de escrita científica agrupadas por tipo de tema correlacionados.....	42
Quadro 6	– Temática articulada a educação popular nas produções de pesquisas.....	45
Quadro 7	– Produções investigadas na Pós-Graduação em Educação da UFPB (2017-2023).....	46
Quadro 8	– Benefícios do curso de doutorado.....	96
Quadro 9	– Melhores possibilidades para aprendizagens ao longo da vida....	100
Quadro 10	– Categorização da análise de conteúdo das entrevistas Grupo Focal - Egressos do Curso de Doutorado da linha Educação Popular do PPGE/UFPB (2023).....	105
Quadro 11	– Categorização da análise de conteúdo das entrevistas Grupo Focal - Egressos do Curso de Doutorado da linha Educação Popular do PPGE/UFPB (2023).....	109
Quadro 12	– Categorização da análise de conteúdo das entrevistas Grupo Focal – Egressos do Curso de Doutorado da linha Educação Popular do PPGE/UFPB (2023).....	114
Quadro 13	– Categorização da análise de conteúdo das entrevistas Grupo Focal - Egressos do Curso de Doutorado da linha Educação Popular do PPGE/UFPB (2023).....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Campo de atuação profissional.....	88
Tabela 2	– Campo de atuação profissional participantes dos grupos focais.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Sexo.....	83
Figura 2	– Cor/Raça.....	84
Figura 3	– Estado Civil.....	84
Figura 4	– Trabalho.....	86
Figura 5	– Diploma de doutorado no campo profissional.....	91
Figura 6	– Diploma de doutorado no campo profissional.....	92
Figura 7	– Diploma de doutorado no campo salarial.....	92
Figura 8	– Renda dos participantes.....	93
Figura 9	– Contribuição acadêmica.....	95

LISTA DE SIGLAS

AEA	APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS
BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CE	CENTRO DE EDUCAÇÃO
CEF	CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
CONSEPE	CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
DUDH	DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS
ELV	EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA
EP	EDUCAÇÃO POPULAR
GEOCAPES	SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS/CAPES
GEPESS	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR E SOCIEDADE
GF	GRUPO FOCAL
IES	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MDMA	MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
ODS4	OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, DE NÚMERO 4
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PDI	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

PNPG	PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
POSGEA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
PPGA-CS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA – CIÊNCIAS DO SOLO
PPGCI	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PPGE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGIEL	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER
PPG-UFFS	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
SCIELO	SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE
SINAES	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
UE	UNIÃO EUROPEIA
UFFS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UFPB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UFPI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
UFRGS	UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Minha aproximação com o tema de estudo.....	15
1.2	Do objeto de estudo às questões da pesquisa.....	16
1.3	Estrutura da pesquisa.....	17
2	A CONFIGURAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPB E A LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO POPULAR.....	20
2.1	A linha de pesquisa em Educação Popular.....	24
2.1.2	<i>O egresso da Educação Popular: trajetória formativa.....</i>	<i>28</i>
3	UM ESTADO DA ARTE SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	31
3.1	As pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico e Scientific Eletronic Library Online (SciELO) a partir das chaves de busca “Doutores Egressos”	33
3.2	As pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico e Scientific Eletronic Library Online (SciELO) a partir das chaves de busca "LIFELONG LEARNING".....	40
3.3	As pesquisas desenvolvidas na perspectiva da Educação Popular encontradas na BDTD.....	44
4	A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO FORMADORA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO PÓS-GRADUADO EM PARTICULAR.....	52
4.1	Educação e Formação.....	52
4.2	Educação enquanto direito legal e social.....	56
4.2.1	<i>Educação e cidadania.....</i>	<i>59</i>
4.2.2	<i>Educação e trabalho.....</i>	<i>61</i>
4.5	Formação na educação superior na perspectiva da educação ao longo da vida.....	64
5	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	71
5.1	O percurso metodológico: a opção pelo método qualitativo.....	72

5.2	Sobre o campo de investigação.....	74
5.3	Configuração da amostra.....	75
5.3.1	<i>Instrumentos e técnica de coleta de dados.....</i>	76
5.3.2	<i>Planejamento e condução para a formação dos grupos focais.....</i>	79
6	UMA ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA..	81
6.1	Caracterização do perfil dos egressos.....	81
6.1.2	<i>Informações sobre o ingresso e término do doutorado e situação profissional.....</i>	85
6.1.2	<i>Sobre os benefícios do curso.....</i>	91
6.2	As descrições das vozes dos egressos em educação popular: uma perspectiva de educação e aprendizagem ao longo da vida desdobramentos do grupo focal.....	102
6.2.1	<i>Sobre formação ao longo da trajetória de vida.....</i>	103
6.2.2	<i>Contribuição da formação no âmbito profissional.....</i>	111
6.2.3	<i>Contribuição da formação e aprendizagem ao longo da vida.....</i>	118
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	135
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE APOIO AO ENTREVISTADOR GRUPO FOCAL.....	139

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objeto de análise as trajetórias dos egressos do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da linha de pesquisa em Educação Popular (EP) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir da perspectiva teórica de aprendizagem /educação de adultos ao longo da vida, acentuado no contexto da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), bem como nos novos princípios e fins da educação nacional instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/96), no ano 2018, com inserção do inciso XIII, que dispõe, como princípio e finalidade da educação nacional, a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, por meio da Lei 13.632, de 6 de março de 2018.

Apesar de a LDB não considerar o público da educação superior como segmento da educação de jovens e adultos¹, aqui, coadunamos com o pensamento de Prestes e Diniz (2015), de que aquele nível de formação está inserido nesta perspectiva (educação de adultos) e, portanto, deve ter a educação/aprendizagem ao longo da vida como base dos seus princípios. Considerando tal direcionamento teórico, normativo e conceitual, surge este estudo, que tem como interesse avaliar a relevância da formação recebida pelo alunado que frequentou o curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, tendo como parâmetro de análise as narrativas desses egressos doutores oriundos da linha de Educação Popular. Trata-se de se conhecer como essa formação propiciou a essa população benefícios para a sua atuação e desenvolvimento pessoal, social e educacional no decorrer dos cinco primeiros anos de conclusão do curso.

O PPGE é o único programa de pós-graduação, na área de educação, que oferta, na Paraíba, o curso de doutorado, cuja missão é gerar e difundir conhecimento e inovação no âmbito educacional e formar novas gerações de pesquisadores no Brasil, profissionais com nível de excelência, capazes de atuar em espaços formais e não formais de educação em diálogo com projetos nacionais e internacionais, a partir da realidade do Nordeste brasileiro.

Organizado por campo de conhecimento voltado para a formação acadêmica na perspectiva da formação de pesquisadores, integra o PPGE a linha de pesquisa EP, a qual visa à produção de conhecimentos sobre os percursos histórico-culturais e educativos de abordagens teórico-metodológicas nos campos de saberes e partilhas de experiências vinculadas aos

¹ De acordo com a redação de 2018, em seu artigo 37, a LDB define a educação de jovens e adultos como a “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinamentos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2018).

movimentos sociais, educação de jovens e adultos, educação do campo, saúde coletiva, educação pública e educação comunitária.

Quanto ao estudo acerca das trajetórias dos egressos, entende-se ser relevante e que precisa ser investigado, pois, segundo Lousada e Martins (2005), diante dos avanços e das rápidas mudanças ocorridas na sociedade — como, por exemplo, os avanços tecnológicos, o crescimento da oferta de cursos superiores e as novas exigências do mercado de trabalho com relação à formação dos profissionais e às demandas sociais —, faz-se necessário as Instituições de Ensino Superior (IES) formem profissionais, além da capacidade de desenvolver investigações científicas e técnica, que estejam aptos a enfrentarem os novos processos de socialização e de mutações sociais.

Arelado a isso, destaca-se o próprio enfoque social da mencionada linha, um campo de conhecimento que possui muitas facetas, mas que preserva seu viés político de comprometimento com aqueles que estão à margem da sociedade. Margens que, para Eggert (2013), ao interpretar Streck (2006), são o “habitat da Educação Popular” (Eggert, 2013, p. 145). Isto é, uma modalidade educativa que tem como campo de atuação os espaços periféricos e de organização e reivindicação social, tendo como foco central da produção do conhecimento pessoas historicamente excluídas dos processos educacionais e benefícios sociais.

Por isso que a proposta da EP, em suas finalidades, é a de ultrapassar os limites técnicos do conhecimento científico, atrelando, para além deste, uma visão multi e interdisciplinar a partir da construção de um saber político-pedagógico com e para os marginalizados. Assim, a Educação Popular busca trabalhar nessas margens, atuando de forma horizontal e colaborativa, promovendo uma formação voltada para o acesso ao conhecimento e à cidadania dos que não possuem, via de regra voz e nem vez de representações. Também preserva uma forte ligação com os movimentos sociais e com as lutas populares, visto que é, nas margens da sociedade, que, muitas vezes, surgem essas iniciativas de resistência e transformação social.

Desta maneira, para as populações que se encontram às margens da sociedade ou em uma situação de risco ou de subalternização, elaboram-se projetos pedagógicos que sejam procedidos de ações capazes de propiciar melhores condições de vida a esses grupos e que não necessariamente que estejam às margens dos benefícios do sistema capitalista. Essa vem sendo a proposta histórica da linha de Pesquisa em Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, sendo, portanto, um dos requisitos a serem contemplados nesta investigação.

Aliás, conforme Freire (2015), a Educação Popular visa contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternas. Ele consiste em valorizar a articulação entre saberes populares e científicos através de uma base ética e política que tem como finalidade a transformação social, ou seja, uma educação que significa a organicidade da criação de um senso crítico que possa conduzir as pessoas a comprometer-se, elaborar propostas, cobrar e transformar-se.

Significa, portanto, o incentivo à mobilização pela luta democrática com vista às transformações necessárias e urgentes de uma sociedade. O conceito de Educação Popular, evidentemente, vem sendo ampliado e renovado frente às novas demandas e mutações sociais. Hoje, as novas formas de lutas e enfrentamento já ocupam lugar de destaque nos debates contemporâneos e nas novas formulações da Educação Popular, destacando-se questões relacionadas aos direitos individuais, sociais e educacionais (Leite, 2016) etc.

Assim, este estudo emerge frente às múltiplas margens da EP e considerando também as finalidades acadêmicas e técnico-científicas da pós-graduação, buscando compreender como esses dois processos se encontram paralelamente na formação em nível de doutorado, no âmbito da UFPB, a partir de uma perspectiva de educação e aprendizagem de adulto ao longo da vida.

Se por um lado o debate sobre a formação no campo da Educação Popular permanece presente na área da Educação, na Universidade Federal da Paraíba, na linha de Pesquisa em Educação Popular e no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, por outro, a temática articulada aos benefícios desta pós-graduação e particularmente dessa linha de pesquisa tem sido, recentemente, pouco pesquisada no Estado da Paraíba. Isso remete à necessidade de investigação que possa relacionar a formação recebida com os impactos propiciados por essa formação. Acreditamos que um dos canais mais eficientes para se avaliar os benefícios dessa formação, no que tange aos aspectos materiais e imateriais, seja por meio do acompanhamento do egresso.

É também importante mencionar que, no contexto da atual avaliação do Sistema de Pós-Graduação em Educação da CAPES, um estudo sobre a trajetória do egresso possibilita ao curso de doutorado e da linha de educação popular autoavaliar-se, contemplando a Nova Agenda para a Avaliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Esta agenda propõe que os cursos de pós-graduação estabeleçam constantes diálogos com egressos em vista de atender aos quesitos/itens contidos nas fichas de avaliação, propiciando avaliações sobre a qualidade da formação oferecida pelos Programas.

Assim, diante do modelo de avaliação solicitado pela CAPES, voltado para a prática de ações educativas e políticas para o desenvolvimento e produção de impactos da formação, surge a necessidade de analisar a repercussão do que foi oferecido como aprendizagem ao seu alunado de doutorado vinculado à mencionada linha de pesquisa, o que torna esse tema uma contribuição adicional ao Programa.

1.1 Minha aproximação com o tema de estudo

A relação entre educação e sociedade, enquanto elemento impulsionador dos processos formativos, e a condição efetiva para a convivência e a aprendizagem do alunado, abrangendo as diversas esferas da sociedade civil, incluíram, entre outras temáticas relacionadas à educação superior, questões direcionadas aos movimentos organizativos e perspectivas da educação popular, dado que essa modalidade educativa e o campo de produção científica atentam para a educação enquanto processo objetivo-subjetivo que proporciona transformações sociais significativas em classes e meios menos favorecidos.

Tais fatos não estão isolados, quando se trata da minha trajetória acadêmica e do iminente interesse pela temática. Ainda que não tenha relação direta com minhas experiências acadêmicas anteriores, posso considerar a existência da sua vinculação quando participei de atividades de iniciação científica, realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (GEPESS), sob coordenação da Prof^a Dra. Edineide Jezine, que integra o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Sociedade (NEPES) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Rede Universitas/Br².

Essa trajetória acadêmica culminou na realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de minha autoria, intitulado “A produção científica sobre permanência e evasão: contribuições para o Curso de Pedagogia – Área de aprofundamento em Educação do Campo”. Neste estudo, foi possível constatar que, se por um lado as diferentes perspectivas e concepções em torno da evasão na educação explicitam a já mencionada complexidade da temática, por outro, fez-se necessário maior acompanhamento do fenômeno em sua diversidade de fatores. A evasão deve ser compreendida, em toda a sua complexidade histórico-social, a partir de sua conexão com outros fenômenos, como a permanência e o sucesso escolar, este compreendido

² Caracteriza-se como uma rede acadêmica constituída por pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, visando à pesquisa da área do conhecimento em Políticas de Educação Superior. Disponível em: <http://www.redeuniversitas.com.br/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

não só como a conclusão do curso, mas, sobretudo, como destino do alunado ao concluir o seu curso, na perspectiva da aquisição de bens materiais e não materiais.

Assim, buscando aprofundar o universo de fatores que se faz presente na educação superior, chegamos à Pós-Graduação, ou melhor, ao interesse de estabelecer como foco investigativo os estudantes que não só venceram a evasão no ensino superior (graduação), como chegaram ao mais alto nível de formação (o doutorado). Logo, mesmo não tendo diretamente como o foco deste estudo as questões que envolvem o que se denomina de sucesso escolar, tido como a trajetória profissional e social indiretamente, podemos admitir que, para além do nosso interesse específico, é possível admitir que essas pessoas que alcançaram o topo da formação acadêmica também se incluem no rol daqueles que alcançaram sucesso acadêmico.

Além do mais, como estudante desse Programa, realizando o curso de mestrado deste curso, na linha de Educação Popular, possuo vínculos e interesses fortes e legítimos em querer saber como esse curso está possibilitando aprendizagens capazes de contemplar o que é previsto nos documentos e propostas do PPGE e como este está propiciando aquisições de novos benefícios materiais e não materiais aos seus egressos.

Dito isso, tomamos como objeto de estudo a verificação das trajetórias profissionais e sociais de egressos da linha de Educação Popular, com vistas a avaliar os possíveis benefícios da formação do curso de doutorado e os seus impactos para as suas concretas aplicações nos processos cotidianos que envolvem os múltiplos aspectos da vida social e profissional desses indivíduos³.

1.2 Do objeto de estudo às questões da pesquisa

Como já mencionado, verificar como vem sendo concretizada a trajetória do egresso oriundo do doutorado em educação, linha de pesquisa educação popular, e como este avalia os benefícios da formação recebida para as suas práticas sociais e profissionais são os elementos norteadores deste estudo que relaciona formação, educação e aprendizagens de adultos, na compreensão ao longo da vida.

³ A escolha dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os egressos da Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), considerou pessoas que haviam concluído o curso de doutorado, por serem o topo da formação universitária. O período compreendido entre 1 (um) e 5 (cinco) anos foi estabelecido porque se supõe que seja este um tempo considerado propício para os egressos terem condições de avaliarem os benefícios do curso.

O aspecto que parece ser o predominante situa-se na “qualidade da formação” do curso de doutorado, uma formação oferecida a uma população reconhecida como adulta e, como tal, pertencente ao nível de educação de adultos, na perspectiva ao longo da vida.

Esta pesquisa, ao integrar formação oferecida pelo curso de doutorado em educação, estabelece elos com o conceito de educação e aprendizagem de adultos ao longo da vida, no contexto das organizações, como a UNESCO e a União Europeia, instituições que elaboram modelos internacionais de educação por meio da fomentação de políticas e programas, como se observa nas Conferências Mundiais de Educação de Adultos – Confinteas e nos Relatórios Globais sobre aprendizagem e educação de adultos da UNESCO.

Diante desse objeto, que entrelaça vários interesses, questionamos: *como se apresentam as trajetórias dos egressos do curso de doutorado, da linha educação popular do PPGE, em suas atuações educacionais, sociais e profissionais? Como essa população avalia a qualidade da formação para a aquisição de novas aprendizagens? Quais os aspectos mais destacados e menos destacados dessa formação para a aquisição de benefícios materiais e imateriais?*

As questões acima serão embasadas teórica, metodologicamente e empiricamente, nos seguintes objetivos: Objetivo geral: analisar as trajetórias de formação dos egressos do doutorado da linha de pesquisa em Educação Popular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Objetivos específicos: (i) conhecer as trajetórias dos egressos do curso de doutorado da linha Educação Popular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba sobre as suas trajetórias sociais, educacionais e profissionais; (ii) averiguar o contributo dessa formação doutoral relacionadas a benefícios materiais e imateriais; baseando-se na perspectiva teórica de aprendizagem/educação ao longo da vida; (iii) averiguar se as atuações sociais, educacionais e profissionais se relacionam – ou não – com as proposta da linha de Educação Popular.

1.3 Estrutura da pesquisa

Com base nesses objetivos, este trabalho está estruturado em sete seções. A primeira delas, introdutória, contextualiza a pesquisa e seu objeto, as questões de investigação e seus objetivos, bem como os elementos que subsidiarão a sua construção, enquanto objeto de reflexão. A segunda seção — A configuração do objeto de estudo: o Programa de Pós-Graduação da UFPB e a linha de pesquisa em Educação Popular— apresenta o lócus da pesquisa, ou seja, configura o objeto de estudo: o Programa de Pós-Graduação e a linha de

pesquisa em Educação Popular.

Na seção 3 — Um estado da arte sobre as trajetórias de egressos de estudantes na educação superior e na pós-graduação —, justificamos a relevância acadêmica desta pesquisa a partir de um Estado da Arte voltado para a trajetória de egressos no âmbito das pós-graduações brasileiras. Buscamos, tendo como referências empíricas o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Catálogo de Teses e Dissertações, Google Acadêmico e *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) — onde se encontram publicações e estudos capazes de justificar a relevância do tema proposto, evidenciando a emergência do que se propõe aqui.

A seção quatro — A universidade como instituição formadora da educação superior e da pós-graduação em particular — destaca uma discussão teórica sobre as perspectivas de educação no contexto pós-guerra que passaram a delinear a concepção de educação superior que se tem hoje. Dar-se, neste capítulo, ênfase especial à perspectiva da educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida, com enfoque no ensino da pós-graduação.

Na seção cinco — Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa—, trazemos o percurso teórico-metodológico deste estudo, que adotou como método o estudo qualitativo e como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada (questionário) e a entrevista coletiva (grupo focal). Com base no conceito de saber da experiência de Bondía (2002), buscamos propor um caminho a ser trilhado para averiguar as narrativas das trajetórias de formação dos egressos do doutorado, da Linha de Educação Popular da UFPB, nos últimos cinco anos: 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021.

A seção seis — Uma análise sobre a trajetória de formação de egressos da Educação Popular na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba — apresenta os principais resultados da pesquisa, obtidos a partir das duas etapas descritas. Assim, a priori, trazemos o resultado de treze (13) questionários respondidos pelos egressos do doutorado da linha de EP, do PPGE/UFPB, analisando o perfil social (sexo; raça idade; estado civil; naturalidade), profissional (cargo de atuação; esfera e rede de atuação; nível de ensino que atua) e acadêmico (benefícios materiais e imateriais trazidos pela pós-graduação) desses participantes. Após a análise desses aspectos, partimos para a apresentação e discussão dos dois grupos focais realizados com oito (8) dos treze (13) egressos que participaram da entrevista inicial. Os grupos aconteceram em momentos distintos: o primeiro deles ocorreu com cinco (5) egressos, e o segundo com três (3). Nesses encontros, os doutores aprofundaram aspectos dispostos no questionário, sobretudo os concernentes à relação entre sua formação e a aprendizagem/ educação ao longo da vida. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os

principais resultados deste estudo e a possibilidade de estudos futuros.

A seguir, situamos o objeto de estudo ao qual a pesquisa foi desenvolvida, em uma discussão sobre a pós-graduação brasileira, com ênfase na pós-graduação em educação da Universidade Federal da Paraíba, e especialmente na linha de educação popular.

2 A CONFIGURAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPB E A LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO POPULAR

A pós-graduação, modelo de formação que vem sendo consolidado no Brasil desde a década de 1960, caracteriza-se como uma proposta para o desenvolvimento social, econômico e científico do país (Cury, 2005). De acordo com Morosini (2009), consolidou-se uma década depois, em 1970, com fortes relações com o desenvolvimento do sistema de ciências e tecnologias e com o forte papel do estado nas políticas públicas.

Martins (2018) confirma que tal formação acadêmica foi objeto de uma planificação do Estado, que criou Planos Nacionais de Pós-Graduação para o seu desenvolvimento, constituindo-a como instrumento fundamental de modernização do ensino superior no país, numa efetiva competência acadêmica. No contexto da educação superior no Brasil, a pós-graduação tem a universidade como instituição promotora da pesquisa, norteadas pelo espírito nacionalista e de superação da dependência econômica (Morosini, 2009).

Conforme Hostins (2006), as experiências de pós-graduação brasileira foram efetivamente reconhecidas como um novo nível de ensino a partir de 1965, com a emissão do Parecer 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (CEF), que define e regulamenta a natureza e os fins da pós-graduação⁴ e tem como destino a formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, semelhantes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana. De acordo com o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), a pós-graduação é considerada como subsistema do sistema universitário. Assim, a pós-graduação está dentro de um sistema educacional amparado conceitualmente pela compreensão de educação.

Ainda assim, existem dúvidas em relação ao sentido específico da pós-graduação, quanto ao objeto da sua formação (além de tornar o egresso para ingressar de forma qualificada no mundo acadêmico da pesquisa), mesmo quando se considera que ela compõe o sistema educacional brasileiro, agora acrescido da compreensão de educação ao longo da vida. Daí a importância da realização de estudos como este, que buscam acompanhar os egressos a partir das perspectivas deles sobre a própria formação e os benefícios dela derivados.

⁴ O conceito da pós-graduação brasileira definido pelo **relator do parecer denominado**, Newton Sucupira, atribui à pós-graduação *stricto sensu* (mestrados acadêmicos e doutorado) características de natureza acadêmica e de pesquisa, cujo objetivo é essencialmente científico; diferentemente da pós-graduação *lato sensu*, em que os cursos de especialização têm objetivo técnico profissional específico de sentido eminentemente prático-profissional, visam a um aperfeiçoamento da formação obtida no curso de graduação correspondente.

É certo que a formação na pós-graduação, ainda hoje, está estreitamente ligada à formação para a pesquisa científica. Conforme Saviani (2017), esta é a pedra fundamental da formação *stricto sensu*. Entretanto, com a ampliação da pós-graduação nos últimos anos, as finalidades dos que a procuram ganham novos contornos. No caso dos cursos *stricto sensu* na área da educação, muitos a buscam com objetivos que vão além da formação para a pesquisa científica, sobretudo quando se tem por vista os avanços no campo educacional relacionados ao plano de cargos e carreiras, por exemplo, que fazem com que muitos docentes procurem a formação complementar com vistas ao adicional salarial no campo de atuação da educação básica.

Quanto às finalidades da pós-graduação para a formação desses professores, podemos observar que esta abrange:

Formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (Brasil, 2005, p. 165).

Assim, o sentido do processo educativo formativo da pós-graduação é propiciar ao alunado competências para atender à expansão do ensino superior, à elevação dos níveis de qualidade do ensino, ao desenvolvimento da pesquisa científica, isto é, formar trabalhadores intelectuais de alto nível de excelência. Como se observa, a formação se restringe, ainda, à pesquisa e à atuação no ensino superior, deixando de fora a formação para o aprimoramento na educação básica, algo que precisa ser revisitado, sobretudo, como mencionado, com a expansão da pós-graduação no país.

A pós-graduação, assim como a graduação, tem-se expandido nos últimos anos. De acordo com Gatti (2012), com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação (mestrados e doutorados) e a intensificação dos programas de formação no exterior, houve uma intensificação do desenvolvimento de pesquisas educacionais nas universidades de todo o país.

Para se ter ideia dessa expansão, conforme Velloso (2004), em meados dos anos 2000, havia mais de 2.600 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país e cerca de 1.800 programas, formando 23 mil mestres e 8 mil doutores no referido ano, com um contingente de estudantes que alcançava a casa dos 110 mil. Já ano de 2021, segundo o Sistema de Informações Georreferenciadas/CAPES (GEOCAPES), o contingente discente atingiu 45.359 pessoas em situação de titulado no grau mestrado de pós-graduação no Brasil, distribuído da seguinte forma: Ciências Humanas 8.008; Ciências Sociais Aplicadas 6.845; Ciências da saúde 6.524;

Multidisciplinar 5.919; Engenharias 4.796; Ciências Agrárias 4.305; Ciências Exatas e da Terra 3.313; Linguística, Letras e Artes 3.108; Ciências Biológicas 2.541.

No grau doutorado, o número de discentes titulado atingiu a ordem de 20.671 pessoas, sendo: Ciências da Saúde 3.737; Ciências Humanas 3.535; Ciências Agrárias 2.358; Ciências Sociais Aplicadas 2.321; Multidisciplinar 2.068; Engenharias 1.920; Ciências Exatas e da Terra 1.771; Ciências Biológicas 1.621; Linguística Letras e Artes 1.340. Essas pessoas, tituladas pela pós-graduação, são definidas como aquelas que cumpriram a estrutura curricular em um determinado curso de pós-graduação e obtiveram a titulação em determinada área do conhecimento, passando a adquirir a condição acadêmica de pesquisadores, no caso da conclusão do doutorado.

Percebe-se que o contingente apresenta em números o alcance dos cursos *stricto sensu*, mas as questões relativas aos efeitos e impactos desses programas ainda é pequeno no cenário das pesquisas acadêmicas. E nessa direção que se deseja caminhar essa pesquisa, optando-se, como já anunciado pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

No caso da pós-graduação oferecida pela UFPB, em diversas áreas do conhecimento, as suas propostas têm como desafio contribuir para a formação de pesquisadores e profissionais de alto nível com habilidades de resolver problemas complexos em suas respectivas áreas.

Em relação ao programa e aos aspectos de sua história, observamos que o PPGE tem uma intensa atividade de pesquisa em educação, na qual se destacam dissertações, teses e artigos publicados. Destacadamente, como crescimento da qualificação do docente e da produção científica, foi publicado o exemplar “Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007): compromissos com a educação dos setores esquecidos da sociedade”. O livro oferece importantes subsídios para a análise, discussão e possíveis reformulações de posturas e políticas sobre a formação na pós-graduação em educação da instituição.

O documento traz uma reflexão sobre dois movimentos que o programa busca realizar: o de introspecção ao encontro de si mesmo, expressada pela atitude humana, extraíndo aquilo que tem sido, na busca de se compreender como programa e o da relação do programa com o mundo, expressão dialética da socialização do conhecimento, uma tentativa de prospecção para se tornar ainda mais útil ao ambiente de sua inserção na realidade local e regional. Ainda, no prefácio, aponta que o programa se propõe qualificar pessoas para o ensino superior, sistematizar a pesquisa em educação e tentar propalar os seus produtos em ambiente de referência.

De acordo com site da UFPB, o PPGE é o único na área da educação que oferece o curso de Doutorado na Paraíba, cuja missão é formar pesquisadores. Mas não somente, é também espaço para formar educadores comprometidos com a geração e a difusão do conhecimento e inovação educacional, realizando interface com processos de extensão e inserção social que contribuem para o desenvolvimento da sociedade, de defesa de uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade. Nesse sentido, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba é o maior Programa de Pós-Graduação da UFPB e o único da área da Educação com cursos de mestrados e doutorados no estado paraibano.

O documento expressa, segundo interpretação, que há, por parte do programa, uma sensibilização em torno dos aspectos formativos para além da pesquisa científica, evidenciando que o programa tem sido revisitado frente às mudanças decorrentes nesse campo, nos últimos anos.

Na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento da sociedade, sua missão institucional de defesa de uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade é formar pesquisadores e educadores comprometidos com a geração e difusão do conhecimento e inovação educacional. Visa ser reconhecido como programa de relevância social e excelência acadêmica e científica na área da Educação, em níveis local, nacional e internacional, com aptidão de produzir e socializar conhecimento em diferentes experiências e instituições educativas.

Seus valores são pautados no respeito à diversidade, integridade e dignidade da pessoa humanar e suas pesquisas amparadas na criticidade e no domínio teórico-metodológico na área educacional junto a diferentes públicos e em níveis local, regional, e internacional. Valoriza a ética, a transparência e o compromisso com a sociedade e com a defesa de maior justiça social, como o bem público. O PPGE tem como objetivo:

a) Formar pesquisadores da área da Educação para atuação na pesquisa, no exercício da docência, alicerçada nos princípios de gestão democrática e participativa das instituições educativas e em outros campos educacionais; b) Estimular inovação nas políticas e práticas pedagógicas, com base na diversidade, ética e transparência e na crítica das contradições do desenvolvimento social; c) Incentivar a participação no debate público, em defesa de uma educação crítica e eticamente responsável; d) Possibilitar investigações históricas, filosóficas, sociológicas, políticas e pedagógicas dos processos educacionais, em níveis local, regional, nacional e internacional (CAPES, 2020).

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, da UFPB, em conformidade com a legislação em vigor, aprovou e apresentou nova redação ao Regulamento

e à Estrutura Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, nos níveis de Mestrado Acadêmico e de Doutorado Acadêmico, por meio da Resolução Nº 04/2022.⁵

A partir disso, o PPGE, vinculado ao Centro de Educação da UFPB, passou a ter como objetivos analisar a problemática da educação em suas múltiplas dimensões e contextos sociais, junto aos diversos sujeitos; formar pesquisadores(as) educacionais para atuarem no desenvolvimento dos conhecimentos da área, aprimorando, de forma crítica e científica, a formação de profissionais da Educação.

Constitui, no eixo principal das atividades acadêmico-científicas, as linhas de pesquisa: Educação Popular; História da Educação; Políticas Educacionais; Processo Ensino-Aprendizagem e Estudos Culturais da Educação. Estes fazem parte dos grupos de pesquisa, os quais integram o Diretório do CNPq desenvolvem projetos de pesquisa, teses e dissertações, bem como atividades de formação e divulgação científica.

Desse modo, organizado por campo de conhecimento voltado para a formação acadêmica na perspectiva da formação de pesquisadores, o PPGE apresenta a linha de pesquisa EP, objeto de estudo desta análise, a qual visa à produção de conhecimentos demonstrada através da investigação consubstanciada que representa contribuição original para o conhecimento na área educacional. Nesse sentido, busca-se discorrer, posteriormente, a linha da educação popular.

2. 1 A linha de pesquisa em Educação Popular

Desde o início de sua existência, a Educação Popular assumiu eixo teórico central no PPGE/UFPB, com a criação do curso de mestrado em Educação de Adultos, em 1977. À época, o programa ofertava as seguintes linhas de pesquisas: Educação de Jovens e Adultos; Educação e Movimentos Sociais; Educação básica; Educação, Estado e Políticas Públicas⁶.

O doutorado em educação, entretanto, só seria implementado 25 anos após seu início, em 2002. É nesse ano que surge o Doutorado com área de aprofundamento em Educação Popular, Comunicação e Cultura, compondo cinco linhas de pesquisas: Educação Popular;

⁵ UFPB. Universidade Federal da Paraíba. Resolução nº 04/2022.

⁶ O Programa de Pós-Graduação tem quarenta e cinco anos de existência. Desde sua formação, atua de forma contínua na formação de Mestres e Doutores, tendo, em sua gênese, a Educação de Adultos, como área de concentração.

História da Educação; Política Educacional; Processos de Ensino-Aprendizagem e Estudos Culturais da Educação⁷ (UFPB, 2018).

Do ponto de vista conceitual, a linha de pesquisa Educação Popular do PPGE visa os estudos em Educação Popular, que, por sua vez, constitui um termo polissêmico. Em certo momento, a EP se refere ao direito de todos à escola, à educação do povo, que deve ser assumida pelo Estado. Em outros momentos, é conceitualmente tratada como práticas educativas numa concepção emancipatória, vinculadas a um projeto de sociedade em disputa, na defesa da transformação da realidade em curso.

Apesar dessa polissemia, o conceito de Educação Popular assumido pela linha é o de ser *formador da consciência nacional, de um projeto de nação soberano e igualitário, potencializadora de transformações político-sociais profundas, formadora da cidadania e da relação com o mundo do trabalho* (Brasil, 2014). Assim, o campo de formação em Educação Popular possui forte viés político e teórico-prático (práxis). Sua história é delineada sob forte influência dos movimentos sociais, sendo uma linha de produção de conhecimento cujo protagonismo não se restringiu aos intelectuais universitários, mas contou também com a atuação de lideranças populares.

Atualmente, a linha de pesquisa é coordenada pelo Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz. A EP, como objeto de estudo de pesquisa, apresenta em sua ementa: o estudo dos percursos histórico-culturais e educativos; as abordagens teóricos-metodológicos; campos de saberes e partilhas de experiências vinculadas aos movimentos sociais; educação de jovens e adultos; educação do campo; saúde coletiva; educação pública e educação comunitária. Para uma melhor compreensão da composição da Linha, a seguir apresentamos o Quadro 1, sobre a distribuição dos professores e dos grupos de estudos.

⁷ Atualmente, o ensino de Pós-Graduação em Educação da UFPB oferece cursos *stricto sensu* em diversas áreas do conhecimento e tem como desafio contribuir para a formação de pesquisadores e profissionais de alto nível com habilidades de resolver problemas complexos em suas respectivas áreas. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPB (2019-2023), foram estabelecidas as diretrizes para a política de ensino, dentre elas, constam: a excelência da Pós-Graduação com vista à elevação dos conceitos atribuídos pela CAPES; acompanhamento dos egressos; acompanhamento dos Programas de Pós-Graduação e ciclos regulares de planejamento e autoavaliação.

Quadro 1- Distribuição de professores e Grupos de Pesquisa da Linha Educação Popular - UFPB

Nº	Professores participantes	Grupos de Estudos
1	Aline Maria Batista Machado; Maria de Fátima Leite Gomes	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS.
2	Daniella de Souza Barbosa	Grupo de Pesquisa de Extensão Popular - EXTELAR
3	Emília Maria da Trindade Prestes	Trabalho, Educação e Políticas Públicas.
4	Ivonaldo Neres Leite	Grupo de Estudo e Pesquisa e Educação, Sociedade e Culturas – GEPEDUSC.
5	Maria do Socorro Xavier Batista	Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo.
6	Pedro José Santos Carneiro Cruz	Grupo de Pesquisa em Extensão Popular – EXTELAR.
7	Severino Bezerra da Silva	Saberes Históricos: ensino de história, historiografia e patrimônios.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, 2023.

Conforme o relatório da coleta CAPES, referente ao quadriênio 2017- 2020, apresenta sob responsabilidade da coordenação do PPGE-UFPB os docentes e seus respectivos projetos de pesquisas em andamento:

A docente Aline Maria Batista Machado insere-se no campo do Serviço Social e Educação de um projeto de análise da Revista Serviço Social e Sociedade (1979-2018). Tal estudo objetiva analisar a relação entre Educação Popular e Serviço Social, tendo como busca um levantamento de dissertações e teses paraibanas que abordem a Educação Popular nas áreas de Serviço Social e Educação de 1980 a 2016.

A professora titular Emília Maria da Trindade Prestes desenvolve projetos na perspectiva de Permanência e Evasão de Adultos no Ensino Superior: contribuições ao Debate e Aplicações. Seu objetivo geral é problematizar e analisar, por meio das narrativas dos educandos, os motivos que contribuem para a permanência e evasão na educação superior.

Já o docente Ivonaldo Neres Leite investiga o cotidiano escolar, a violência e *Bullying* no município de Mamanguape-PB. O objetivo do projeto intitulado “Cotidiano Escolar, Violência e *Bullying*: um Estudo em Município do Vale do Mamanguape-PB” é analisar o quadro da ocorrência de *bullying* em escolas públicas de Mamanguape e Rio Tinto da Paraíba.

A docente Maria do Socorro Xavier Batista coordena o projeto “A Educação Popular e Educação do Campo: aproximações nas experiências de escolas no campo na Paraíba”, que tem, como objetivos específicos, identificar os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas, buscando analisar se seus fundamentos e princípios aproximam-se da Educação do Campo e da Educação Popular.

A proposta de pesquisa dos docentes Pedro José Santos Carneiro Cruz e Daniella de Souza Barbosa é reconstruir a história da Educação Popular na Paraíba, a partir do reconhecimento da memória de alguns atores protagonistas. Essa pesquisa intitulada “Reconstituindo a história e registrando a memória da Educação Popular na Paraíba: estudo com base em trajetórias, produções, ideias e reflexões de diferentes atores”, objetiva promover a sistematização das ideias, reflexões e trajetórias desses protagonistas.

Severino Bezerra Silva é outro docente que compõe a linha de pesquisa EP do PPGE/UFPB e tem-se debruçado no projeto “Educação do Campo, Fontes Documentais Locais e Saberes Escolares – Distrito Rural de Lerolândia – Santa Rita/PB”. Esse estudo trata da relação entre escola e comunidade numa escola pública do campo e objetiva perceber que tanto a escola quanto a comunidade são, respectivamente, espaços de produções de saberes escolares e não escolares.

A partir dessas vertentes de pesquisa, o curso de Doutorado visa à produção de conhecimentos demonstrada por meio da investigação consubstanciada que represente contribuição original para o conhecimento na área de educação e para a temática específica.

Na contemporaneidade, a Educação Popular é reconhecida, em toda a América Latina e no mundo, pelo de seu contributo teórico ao enfrentamento da pobreza e iniquidade que assolam a humanidade. Assim ela se constitui como uma prática social de aproximações com a população, na busca por estudar caminhos de superação da política vigente, considerada como inovadora e de renovação das políticas sociais, passando a exigir um profissional mais habilitado aos interesses e à lógica popular.

Busca, ainda, trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, para fomentar formas coletivas de aprendizado e investigação de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de lutas e de enfrentamento. (Vasconcelos, 2013). A relevância educacional, política e social dessa temática amplia os contornos da importância de se averiguar quais têm sido os caminhos trilhados pelos egressos. Dessa linha, alicerçada em temas que mesmo inovadores dizem respeito as urgentes questões educacionais e sociais brasileiras.

2.1.2 O egresso da Educação Popular: trajetória formativa

Na perspectiva dos processos de regulamentação e supervisão adotados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o indicador egresso constitui-se elemento de avaliação quantitativa e qualitativa do impacto do Programa. Para Alves (2014) e Schwartzman e Castro (1991), o estudo sobre o egresso recupera várias questões do estudo dos alunos ligados à qualidade do ensino, trajetórias educacionais, carreira e mercado de trabalho, elementos que a avaliação da CAPES, em uma perspectiva multidimensional, propõe-se a avaliar.

Na década de 1990, o modelo de avaliação adotado pela CAPES, com vista a classificar o curso em uma escala quantitativa, foi modernizado, sustentando novos paradigmas de avaliação continuada e diagnóstica, na busca por indicar aspectos qualitativos. De acordo com o Ofício nº 10/2016-DAV/CAPES, consta, na solicitação da Diretoria de Avaliação da Capes, os dados sobre egressos da pós-graduação.

Além dessa exigência do sistema de avaliação da pós-graduação da CAPES, o próprio Programa e as Linhas de Pesquisas também necessitam ter informações sobre os seus processos de ensino-aprendizagem, bem como saber se a formação oferecida repercute em benefícios na vida social e na carreira profissional dos educandos.

Diante da abrangência do número, Rached (2022) compreende a necessidade de estudos relacionados à formação acadêmica e atuação profissional dos egressos da pós-graduação, na perspectiva de compreender as demandas profissionais e sociais, dimensionando os impactos relacionados à formação e a atuação desses grupos, no âmbito profissional, questão sobre o qual se debruça aqui.

A fim de se permitir uma maior consciência do estudo que se pretende realizar nesta pesquisa, destaca-se a compreensão do termo ‘egresso’ ao qual estamos nos referindo. Conforme Pena (2000), no âmbito educacional, percebe-se divergências conceituais no termo, pois apresenta variações em seu significado. Este pode tanto estar associado aos alunos que concluíram seus cursos quanto aos que não mais frequentam o sistema escolar, porque desistiram ou por terem solicitado transferência, até mesmo por terem sido jubilado, isto é, perdido o direito à matrícula do curso.

Conforme o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o indivíduo egresso é definido como a pessoa que cumpriu a estrutura curricular em um determinado curso de graduação ou pós-graduação e obteve a titulação em determinada área do conhecimento.

Compactuando com essa definição, assumiu-se o termo egresso como sendo “aquele que efetivamente concluiu seus estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho” (Lousada; Martins, 2005, p. 73).

Portanto, pode-se assim dizer que o egresso do curso de doutoramento em Educação, linha de Pesquisa Educação Popular, é aquele que cumpriu a estrutura curricular no curso de pós-graduação e obteve a titulação na área de conhecimento educação na perspectiva da Educação Popular. Esse esclarecimento não oferece, entretanto, maiores informações sobre quem, efetivamente, é o egresso do Doutorado da Linha de Educação Popular. Daí a importância do desenvolvimento de estudos como este a fim de se averiguar quem são os egressos de perto, a partir de estudos de aproximação.

Para aqueles que se formam doutores, questionamos: para onde se destinam os egressos da linha de Educação Popular? Onde trabalham esses doutores? Conforme pesquisa de Velloso (2004), intitulada “Mestres e Doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação”, entre os doutores, há forte predomínio de atuação nas atividades acadêmicas, ou seja, no âmbito das pesquisas. Quase 85% dos titulados de grandes áreas⁸ trabalham em universidades e instituições de pesquisa. O autor ainda ressalta que o percentual dos doutores das Básicas⁹ se assemelham aos das Tecnológicas¹⁰, pois a proporção dos docentes universitários fica em torno de 72%, e a dos que atuam em instituições de pesquisa, em torno de 10%.

Já nas áreas profissionais,¹¹ a situação é diversa: o trabalho em universidades envolve somente 62% dos doutores e a atuação em escritórios e consultórios que, nos outros dois grupos, era irrelevante, já se aproxima dos 15%. Ademais, a participação na administração e serviços públicos, que quase chega a um quinto dos ocupados, é mais um traço que diferencia os profissionais dos outros dois grupos, particularmente em relação às Tecnológicas.

Para Velloso (2004), os programas de doutorado no país na maioria das áreas estudadas, e principalmente os das Básicas e Tecnológicas, parecem estar cumprindo seu papel precípua esperado, formando recursos humanos para a produção e a difusão do conhecimento.

Ainda de acordo com a autora, a diversificação do modelo de formação, para alguns,

⁸ A Capes considera os grandes grupos que lidam com áreas e grandes áreas. Atualmente, também contempla a criação de sua sistemática de classificação em três grandes grupos: Áreas Básicas (ou mais acadêmicas), Áreas Tecnológicas e Áreas Profissionais. (Velloso, 2004).

⁹ As classificações adotadas nas Áreas Básicas contemplam: Agronomia, Bioquímica, Física, Geociências, Química e Sociologia;

¹⁰ As Áreas Tecnológicas contemplam: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica;

¹¹ As áreas profissionais são compostas por: Administração, Clínica Médica, Direito, Economia, Odontologia e Psicologia.

significaria ampliar a oferta da modalidade profissional, voltada para o trabalho fora da academia, tipicamente, com caráter terminal; para outros, significaria, no interior de programas com vocação acadêmica, ampliar o leque de opções ofertadas, conforme o provável destino do estudante.

A partir desse estudo, questionamos: qual a trajetória que os sujeitos da Educação Popular constroem após a formação no doutorado? Será que estão dedicando-se à produção do conhecimento no âmbito das universidades, ou estão atuando no campo da educação popular, tendo em vista as múltiplas margens desse campo de atuação que abarca não só o contexto da educação formal, como a informal? É o que se busca saber.

3 UM ESTADO DA ARTE SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NA PÓS-GRADUAÇÃO

Este capítulo apresenta o levantamento das pesquisas que versam sobre as categorias aqui em análise, tendo como objetivo compreender o discurso acadêmico das trajetórias de egressos da pós-graduação. Num primeiro momento, foi realizado um breve histórico sobre a produção científica, que recupera as questões teóricas ligadas ao estudo que aborda o tema ou que se caracterizam como próximas à temática. Em um segundo momento, foi realizado um estudo bibliográfico exploratório, cujo objetivo foi potencializar a compreensão do discurso atual acadêmico nos últimos cinco anos sobre as trajetórias de egressos da pós-graduação.

Em seguida, uma breve síntese dos estudos que estão relacionados ao egresso na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e, por fim, um debate sobre a formação em educação popular no âmbito da pós-graduação e a lacuna teórica acerca de estudos que versam sobre as trajetórias de formação no âmbito da pós-graduação na linha de educação popular e aprendizagem ao longo da vida.

A produção científica sobre a trajetória de egressos de estudantes da educação superior recupera questões teóricas particularmente ligadas ao estudo do impacto da formação em relação à situação profissional, bem como a mensuração do impacto que tem sobre o meio socioeconômico. No âmbito da graduação e pós-graduação, é possível apontar alguns autores com pesquisas desenvolvidas acerca da temática egressos, a saber: Alves (2014); Velloso (2004); Melo Filho (2014) e Moreira e Velho (2012), que apresentam uma abordagem das políticas e dos processos formativos. Esses autores traduzem as trajetórias dos egressos e os benefícios da formação nas dimensões sociocultural, profissional e acadêmica.

Nesse sentido, Alves (2014) analisa a política de egressos, baseando-se na gestão do conhecimento, entendendo a relação direta do egresso com a avaliação institucional, pois seu desempenho no mercado de trabalho reflete a qualidade da formação oferecida pela universidade.

Já Velloso (2004) questiona qual o destino profissional de mestres e doutores no Brasil, ou melhor, como eles percebem a relevância da formação em pesquisa que obtiveram em seus cursos, em relação ao trabalho que realizam. O estudo trouxe como resultado que a formação acadêmica, tanto de mestrado como de doutorado, é benéfica para os indivíduos. No entanto, para os concluintes que não atuam na academia, como docentes e/ou pesquisadores, esses benefícios parecem ser menores. O destino profissional do mestre é diversificado e a docência no ensino superior não costuma ser a ocupação majoritária, diferentemente dos doutores. Logo,

a evidência sugere, para várias áreas, uma diversificação de modelos de formação pós-graduada no país.

Moreira e Velho (2012) também analisam a trajetória acadêmica e o destino profissional dos egressos dos cursos de mestrado e doutorado, tendo como *lôcus* o Instituto Nacional de Pesquisa Espaciais (INEPE). Argumentam que os egressos podem-se tornar informantes estratégicos sobre o mercado de trabalho, contribuindo para a melhoria na formação oferecida. Apontam, ainda, a importância dos mecanismos de avaliação de desempenho e o impacto para o planejamento e as ações de formação de competências.

Melo Filho (2014) descreve a trajetória profissional e as representações sociais dos egressos, nos períodos de 2008-2013, em relação à formação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba (PPGCI/ UFPB). O trabalho teve como proposta pesquisar as formas de atuação do profissional da informação, tendo em vista as mudanças que modificaram seu *status quo* ocorridas ao longo dos anos, após a formação.

O trabalho concluiu que, para os egressos, a prática da formação acadêmica oferecida pelos programas de pós-graduação respondem aos anseios da pós-formação e contribui para o processo de melhoria e aperfeiçoamento dos programas. Velloso e Velho (2001) indicam que ao longo do tempo as políticas de fomento à pós-graduação e à pesquisa têm induzido marcas de alterações no perfil e na trajetória acadêmica do alunado.

Nesse sentido, a proposta avaliativa relacionada aos benefícios da educação e das aprendizagens de adultos com a formação na pós-graduação tem seu foco nos benefícios das aprendizagens vivenciadas pelos egressos na formação. Embora não seja comum relacionar a educação e as aprendizagens de adultos com a Pós-graduação, a proposta segue as orientações da UNESCO, das metas do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da UFPB, que também integra os interesses de avaliação do PPGE.

Conforme Saul, Freitas, Pontual e Koyama (2007 *apud* Prestes, 2002), todo processo avaliativo se configura como uma exigência lógica de processos históricos e educativos, de construir o conhecimento crítico, ético e transformador. Aliás, não é comum que os programas de pós-graduação acompanhem os seus egressos, perdendo com isso a oportunidade de conhecer o comportamento dessas pessoas ao saírem do curso, ao tempo em que adquirem subsídios para aprender e fortalecer-se como instituição educativa a partir das informações obtidas.

Assim, a avaliação do egresso sobre os benefícios da sua formação propicia elementos ao programa para se autoavaliar e, simultaneamente, atende aos indicadores da CAPES, propiciando ao Programa maior garantia para a sua sustentabilidade.

3.1 As pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico e Scientific Eletronic Library Online (SciELO) a partir das chaves de busca “Doutores Egressos”

Na busca de potencializar a compreensão do discurso acadêmico sobre o egresso, foi realizado um estudo bibliográfico exploratório. Conforme Romanowski e Ens (2006), o estado da arte objetiva realizar um levantamento do que se conhece sobre determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área. Nesse sentido, foi realizado um mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Catálogo de Teses e Dissertações; Google Acadêmico; *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), nos últimos cinco anos.

O processo de seleção dos resultados, obtidos das produções que abordam o tema ou a temática desta dissertação, foi constituído pelas seguintes etapas: leitura dos títulos identificados por meio de descritor; seleção de títulos relevantes; leitura dos resumos e seleção dos resumos relevantes para a leitura dos trabalhos. As referências dos trabalhos selecionados também foram revisadas para identificar outros trabalhos relevantes que não tinham sido encontrados nas plataformas supracitadas.

No que tange à base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizamos as palavras-chave “Doutores Egressos”. Identificamos 3.780 resultados. A busca foi realizada por tipos: mestrado, doutorado e mestrado profissional, especificamente nos anos 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022, o que levou a um resultado de 961 achados. Vale salientar que este levantamento foi realizado no dia 24 de julho de 2022 e atualizada em 04 de julho de 2023.

A priori, buscou-se o entendimento das discussões que abordam a temática, que se caracterizam como próximas à questão: trajetórias de egressos doutores na pós-graduação. Nesse sentido, após o processo de seleção dos resultados obtidos, por meio da leitura dos títulos, seleção dos títulos relevantes, leitura dos resumos, obtivemos 51 produções, porém três (3) trabalhos não possuíam divulgação autorizada. A maioria dos trabalhos tratava de uma abordagem sobre egressos doutores da Educação Tecnológica, curso de Psicologia, Economia, Odontologia, Biotecnologia, Saúde, Engenharia, Arte, entre outros.

A partir dessas produções, buscamos organizar e categorizar os dados encontrados em trabalhos que apresentassem como eixo os objetivos específicos desta pesquisa, trajetórias dos egressos do curso doutorado e suas atuações nas dimensões sociais, educacionais e profissionais, com contribuição dessa formação na perspectiva dos benefícios materiais e imateriais. Destacamos que, nessa seleção de resultados, foi excluído o eixo de estudo relacionado à avaliação do curso, uma vez que não faz parte dos objetivos específicos desta pesquisa e também por se compreender que essa tarefa exigiria uma volumosa demanda de estudo, o que a tornava inviável para ser realizada nos dois anos previstos para realização do curso de mestrado.

O entendimento, portanto, das discussões que abordam a temática, que se caracterizam como próximas à questão das trajetórias de egressos doutores na pós-graduação, pode ser observado no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Distribuição das três produções por tipo de escrita científica agrupadas por tipo de tema correlacionados

Item	Ano	Título	Autores	Tipo
01	2019	Trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.	Ilara Sanchez	Tese
02	2018	O Programa de Pós-Graduação de Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática estudo da trajetória profissional de egressos.	Ana Claudia Tasinaffo Alves	Tese
03	2022	Processo formativo de egressos do Doutorado em Educação Ciências e Matemática da REAMEC - Autoavaliação do Programa com a segunda turma (2013).	Virgilio Bandeira do Nascimento Filho	Tese

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações fornecidas pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em 2023.

No Quadro 2, são apresentadas as três produções por tipo de escrita científica agrupadas por tema correlacionados à pesquisa, sendo ambas teses publicadas em 2018, 2019 e 2022. Vejamos agora as descrições encontradas nessas pesquisas:

Sanchez (2019) analisou a trajetória acadêmica e o destino profissional dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/Unicamp), no período de 2004 a 2014. Para isso, a autora adotou como fonte de coleta a utilização do Currículo Lattes, que lhe permitiu analisar, de forma sistêmica, a contribuição do programa para a formação do mercado acadêmico no país.

Desta forma, abordou a questão do destino profissional dos egressos, mestres e doutores, discutindo as peculiaridades no mercado de trabalho acadêmico e não acadêmico. Para fins analíticos, a autora utilizou a noção de “trajetória”, ou melhor, os deslocamentos realizados pelos egressos no decorrer da sua formação acadêmica e no mercado de trabalho, antes e depois da obtenção do título acadêmico.

Além disso, destacou estudos de trajetórias comuns no âmbito da Sociologia da Educação, compreendidos como uma opção metodológica que possibilita apreender o caráter dinâmico da formação dos percursos educacionais, no seu caráter não-linear, marcado pelas interrupções e retorno à instituição. Com base em pesquisas empíricas, a autora apontou o uso da noção de trajetória em estudos que abordam a formação e a carreira docente, citando as possibilidades de trabalho e deslocamento que os docentes realizam ao longo de suas carreiras.

Sanchez (2019) chamou a atenção para a obtenção do título de mestre e doutor. Nesse estudo, marcou o ponto de mudança de direção das trajetórias profissionais, comparando a posição profissional dos egressos antes e depois da obtenção de seus títulos e identificando dois sentidos, vertical e horizontal, de deslocamentos dos egressos no mercado de trabalho relacionado ao nível acadêmico.

O sentido de deslocamento vertical ocorre em diferentes níveis de ensino no sistema educacional, trata-se de uma passagem de um nível a outro no sistema de educação. Nesse caso, são situações em que o mestrando já atua como professor na educação básica e, após a obtenção do título de mestre, passa atuar como docente no ensino superior em instituição de ensino superior pública ou privada.

Já o deslocamento horizontal acontece entre instituições públicas ou privadas de um mesmo nível educacional, mas de diferentes tipos de dependência administrativa no sistema de ensino superior. Ressalta-se ainda que tais deslocamentos podem acontecer de forma cumulativa entre instituições públicas e privadas, quando não há contrato de dedicação exclusiva, em tempo integral.

Ao considerar que a grande maioria dos titulados doutores do PPGE/Unicamp se mantêm ou ingressaram na carreira acadêmica, a autora identificou diversos deslocamentos geográficos e institucionais ao longo de seus percursos formativos e profissionais. Nesse sentido, construiu quatro padrões de trajetórias dos titulados doutores pelo PPGE/Unicamp.

- i) “trajetória “bumerangue” (ou volta às origens): quando o egresso, graduado em um determinado estado do país, após obter o título de doutor retorna ao estado de origem como docente em instituição de ensino superior, muitas vezes na mesma instituição onde se graduara; ii) “trajetória “triangulação” (dispersão): quando o egresso, graduado em algum estado do país que não São Paulo, após obter o título de doutor, desloca-se para um terceiro Estado para atuar como docente em instituição de ensino

superior; iii) “trajetória “bandeirante” (emigração): quando o egresso, depois de realizar todo o percurso formativo no estado de São Paulo — graduação e mestrado —, após obter o título de doutor, desloca-se para outros estados do país para atuar como docente em instituição de ensino superior; trajetória “local/endógena”: quando o egresso, graduado no estado de São Paulo, após obter o título de doutor, continua atuando no mesmo estado (local) e/ou ainda na mesma instituição onde se titulou doutor (endógena) (Sanchez, 2019 p. 25).

Nessa direção, a pesquisa constatou mudanças significativas na trajetória profissional dos egressos doutores, antes e depois da obtenção do título. Os dados foram coletados em dois momentos: no ano do ingresso do titulado no programa e na última situação de trabalho que consta em seu currículo Lattes, após a obtenção da titulação em doutorado.

Mais de 70% dos titulados passaram a atuar como docentes ou pesquisadores em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. De um quarto dos titulados doutores que antes atuavam na educação básica, apenas 7% continuaram esse nível de ensino após a obtenção do título. De mais de um terço dos titulados doutores que atuavam em IES privadas, apenas 18% permaneceram nesse setor. Desta forma, foi possível identificar dinâmicas de “deslocamento vertical” (entre níveis de ensino no sistema educacional) e de “deslocamento horizontal” (entre os setores públicos e privados no sistema de ensino superior).

Ao comparar a situação antes e depois à obtenção dos títulos de mestre e doutor, foi constatado dois tipos de deslocamento: um vertical, que ocorreu entre níveis educacionais no sistema de educação; outro horizontal, entre setores do sistema de ensino superior, sempre na direção do setor privado para o setor público, à medida que se obtém a formação acadêmica elevada.

O ingresso na carreira docente é o destino preferencial dos egressos de mestrado e doutorado, que concluem o curso em educação, sendo o mercado acadêmico diferente conforme o nível de titulação. Assim, os mestres se direcionam geralmente às IES privadas e os doutores às IES públicas, especialmente às universidades federais localizadas em diversos estados brasileiros. Quanto aos percursos formativos e à trajetória profissional, os mestres apresentam um caráter local/regional, e os doutores, uma maior dispersão, desde a sua formação na graduação até o ingresso à carreira docente após a obtenção do título.

Alves (2018a) tem, como objetivo geral, na pesquisa intitulada “O Programa de Pós-Graduação de Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática estudo da trajetória profissional de egressos”, analisar as percepções dos egressos da primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica

de Educação em relação à formação obtida no processo de doutoramento, em duas linhas,¹² em Ciência e Matemática (REAMEC)

A autora, por meio de estudo exploratório com consultas aos currículos na plataforma Lattes e aplicação de entrevistas, identifica as contribuições da formação para a trajetória profissional e os impactos para a área de Ensino de Ciências e Matemática na região da Amazônia Legal.

A partir dos dados obtidos, o estudo mostrou que a formação ofertada pela REAMEC contribuiu para a inserção de doutores no quadro docente dos programas de mestrado e que novos mestrados foram constituídos com a formação dos doutores da primeira turma. Dessa forma, apontou o impacto da Rede para a região da Amazônia Legal, formando doutores da região para transformar o ensino, pesquisa e extensão na área de Ensino de Ciências e Matemática, além de atuar diretamente com a formação de professores para a Educação Básica.

Como principais mudanças na trajetória profissional universitária do doutor egresso, a autora identificou a segurança dos egressos na atuação profissional, o surgimento de oportunidades após a titulação de doutor (como convites para participação de palestras e eventos de bancas de qualificação e defesa de mestrado e doutorado) e a melhoria salarial.

Nascimento Filho (2022) também analisou o processo formativo de egressos doutores em Educação em Ciências e Matemática do PPGECEM/REAMEC, buscando, dessa feita, identificar os impactos do programa para o ensino de Ciências e Matemática na área da Amazônia Legal Brasileira com os egressos da segunda turma (2013) do curso.

A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como sujeitos da pesquisa 44 egressos. Num primeiro momento, foi realizada a análise documental na plataforma Currículos Lattes dos egressos que ingressaram no ano 2013, para a compreensão e caracterização do perfil. No segundo momento, foi aplicado um questionário através da Plataforma do *Google Docs*, com 22 egressos, ou seja, uma amostra de 50%. Por fim, no terceiro momento, foi realizado o grupo focal com 7 egressos.

Por meio de estudo qualitativo, com aplicação de questionário, análise documental e aplicação do grupo focal, a pesquisa constatou que o processo formativo no PPGECEM/REAMEC tem oferecido aprofundamento de conhecimentos epistemológicos, didático-pedagógicos e metodológicos, ampliação e desenvolvimento dos referenciais teóricos, maior reflexão sobre sua própria prática e comprometimento com a melhoria da qualidade da educação.

¹² Linha 1: Formação de Professores para a Educação em Ciências e Matemática e linha 2: Fundamentos e Metodologias para a Educação em Ciências e Matemática.

A partir dos trabalhos apresentados sob as perspectivas voltadas para as trajetórias dos egressos na pós-graduação, a mudança de direção das trajetórias profissionais dos egressos, mestres e doutores, têm contribuído tanto para os benefícios materiais como para os benefícios imateriais. Nesse sentido, no curso de doutorado, percebe-se a ascensão salarial, as mudanças na trajetória profissional para a atuação em diferentes espaços do ensino superior, transformação do ensino em contexto das aprendizagens, maior reflexão sobre a prática docente e participação social.

Diante do pequeno número de trabalhos identificados nessa busca, realizou-se também uma busca no Google Acadêmico, com o critério de pesquisa de páginas em português, com a palavra-chave “Doutores Egressos”, no período específico, de 2018 a 2022, o que levou a um resultado de 111 produções. O levantamento foi realizado no dia 24 de julho de 2022 e atualizado em 04 de julho de 2023.

O resultado do processo de seleção, em síntese, apresenta trabalhos com enfoques centrados no educando, entre os quais, analisam: a formação; os impactos do curso realizado; as trajetórias profissionais dos egressos doutores, conforme destaque do Quadro 3.

Quadro 3- Distribuição das duas produções por tipo de escrita científica agrupadas por tipo de tema correlacionados

Item	Ano	Título	Autores	Tipo
01	2020	Trajetória acadêmica e profissional de doutores egressos em Geografia à luz da Sociologia de Pierre Bourdieu	Alunni Luiza Ricco Avila	Artigo
02	2022	Trajetórias Acadêmicas e Profissional: estudo das percepções dos egressos sobre as contribuições de um programa de pós-graduação em educação	Lorraine Maciel de Moura	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações fornecidas pelo Google Acadêmico, em 2023.

No Quadro 3, encontramos duas pesquisas, que estão publicadas em 1 artigo e 1 dissertação de mestrado. Quanto aos anos de publicação, eles compreendem o período de 2020 e 2022. No tocante ao estudo “Trajetória acadêmica e profissional de doutores egressos em Geografia à luz da Sociologia de Pierre Bourdieu”, Avila (2020) investiga o investimento pessoal na carreira dos profissionais altamente qualificados em nível de doutorado.

Para isso, a autora analisa uma população de 80 doutores egressos do Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA), titulados de 2008/1 a 2016/1. A pesquisa concluiu que a inserção prévia no mercado e a participação em eventos, ao longo da pós-graduação, favorecem

o ingresso de docentes nas instituições federais de ensino superior, ou seja, a inserção em postos acadêmicos e de pesquisa, o que reafirmam as pesquisas anteriormente mencionadas.

Já a tese de Moura (2022), intitulada “Trajetórias Acadêmicas e Profissional: estudo das percepções dos egressos sobre as contribuições de um programa de pós-graduação em educação”, buscou identificar e analisar o destino profissional de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFG), a fim de mapear os diferentes campos de atuação profissional obtidos durante e/ou após a conclusão do curso, com a aplicação do *survey on-line* e entrevista.

Embora a pesquisa tenha o programa como objeto de análise, foi possível identificar, por meio de entrevista, as percepções dos 04 egressos doutores sobre a formação e a inserção profissional. Nesse sentido, por meio de depoimentos dos egressos, verificou-se que a formação recebida no programa está diretamente relacionada à trajetória acadêmica, às experiências pessoais, culturais e sociais e à inserção profissional no campo educacional.

O curso de doutorado proporcionou um impacto direto na carreira do egresso em termos salariais, proporcionando um aumento salarial automático. Além disso, a formação permitiu a ressignificação e a reflexão sobre a prática profissional, especialmente em relação ao trabalho docente. No contexto geral da pesquisa, a formação recebida permitiu aos egressos domínio dos conhecimentos teóricos, a fim de que estes fossem empregados em seu ofício, interconectando a formação e a vida profissional.

Observamos, nos estudos de Avila (2020) e Moura (2022), alta relação entre a formação recebida e a atividade profissional desenvolvida pelos doutores egressos. Desse modo, os egressos possuem uma trajetória profissional mais homogênea, centrada na carreira acadêmica, ocupando postos de trabalho, principalmente, em instituições de ensino e pesquisa. Os estudos revelam a importância da pós-graduação, que permite um impacto positivo no que concerne ao desenvolvimento profissional no campo da Educação. Ademais, a formação recebida promove a capacidade do senso crítico reflexivo acerca das questões educacionais na contemporaneidade.

Em seguida, do mesmo modo, foi realizada a busca na base de dados *Scientific Electronic Library Online* – (SciELO), utilizando a palavra-chave “Doutores Egressos”, no intervalo de ano 2018 a 2022. Nessa base, no entanto, nenhum resultado foi identificado. A procura foi realizada em 15 de janeiro de 2023 e atualizada em 16 de julho do mesmo ano.

A fim de atender a completude da compreensão das categorias em análise neste estudo, a seguir, temos uma breve síntese dos estudos que estão relacionados com o enfoque nos egressos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

3.2 As pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico e Scientific Eletronic Library Online (SciELO) a partir das chaves de busca "LIFELONG LEARNING"

Para compreender o discurso acadêmico sobre as trajetórias de egressos doutores na pós-graduação, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, abordaremos as questões conceituais do termo aprendizagem ao longo da vida e sua relação com a Educação Popular (EP). Apresentamos o resultado da busca, na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a palavra-chave "LIFELONG LEARNING". A busca foi realizada no dia 09 de abril de 2023 e atualizada em 16 de julho de 2023.

Nessa busca, identificamos quarenta e um (41) resultados. Refinando-a por tipos (mestrado, doutorado e mestrado profissional), nos últimos 5 anos, ou seja, no período de 2018 a 2022, identificamos vinte sete (27) resultados. A busca foi realizada no dia 04 de julho de 2023. Após o processo de seleção desse resultado, por meio da leitura dos títulos, seleção dos títulos relevantes, leitura dos resumos, obtivemos oito (8) produções, porém dois (2) trabalhos não possuíam divulgação autorizada.

A busca do termo *Lifelong Learning* justifica-se pela sua tradução na língua portuguesa: “aprendizagem ao longo da vida”. O termo é utilizado internacionalmente com maior frequência, sobretudo nos Estados Unidos a partir do início dos anos 1970, alcançando reconhecimento global em 1996, com o Relatório da Educação para o Século XXI, criado pela UNESCO.

Em suma, o resultado do processo de seleção apresentou trabalhos com enfoques centrados na aprendizagem ao longo da vida, com abordagens em vários contextos educativos. Na educação superior, aparece numa perspectiva de contribuição do ensino emancipatório em nível de graduação, na universidade corporativa, no aprimoramento de competências e habilidades do trabalho de seus colaboradores. Na educação especial, aparece a partir de implicações dos conceitos de Educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida ligadas à vida de idosos e às tramas da governabilidade neoliberal. Das discussões que abordam temática próxima à questão desta pesquisa, destacamos, no Quadro 4, o seguinte estudo:

Quadro 4 - Distribuição da produção agrupada por tipo de escrita científica agrupadas por tipo de tema correlacionados

Item	Ano	Título	Autores	Base de dados	Tipo
01	2018	Educação e Formação ao Longo da Vida das Provocativas de Organismos Internacionais à Luz da Experiência - Uma Monografia de Base	Juliana Coutinho Pereira Alves	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações fornecidas pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em 2023.

No Quadro 4, verificamos apenas uma produção com enfoque nos egressos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, na base da Capes. Tendo em vista os limites dos trabalhos localizados, percebemos poucas produções sobre a temática.

Alves (2018b) procura mostrar a origem, as ideias que fundamentam o propósito da “Educação ao longo da vida”, isto é, uma educação no âmbito da formação para a vida e para o trabalho. A pesquisadora, egressa da pós-graduação em educação, adota a Metodologia de Base (Saviani, 1991), partindo da narrativa da sua própria história de vida, por meio da técnica de “*Storytelling*”.

Para Alves (2018b), a concepção de aprendizagem e educação são como partes estruturantes da sua própria vida. As aprendizagens são como ensaios de tentativa-erro, ações e reflexões que a possibilitaram estar em contextos sociais complexos e diversificados enquanto cidadã e profissional. Contudo, destaca que o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” permanece mal definido, desconhecido, como evidenciado em nível global no relatório da UNESCO, elaborado por Faure (1972).

De acordo com a proposta de *Commission of the European Communities*, relatório da UNESCO (UNESCO, 2000, p. 9), a educação ao longo da vida deve desenvolver a dimensão “*lifewide learning*” em todos os aspectos da vida, dando complementaridade nos espaços formais, não formais e informais. Logo, as pessoas experimentam novas situações e adquirem novas habilidades desde o início da vida até a mais avançada idade, pois somos aprendentes “no longo curso da vida” na mais efetiva escola, a “universidade da vida” (Alheit; Dausien, 2006, p.177).

Diante do exposto, em uma educação do século XXI, a aprendizagem ao longo da vida não é apenas um fator de desenvolvimento pessoal e/ou um direito de cidadania, mas também uma responsabilidade coletiva, uma condição de participação do indivíduo na sociedade em

que vive, num cenário que eleva a responsabilidade do cidadão quanto à sua formação (Alves, 2018).

Para tanto, Alves (2018b) aponta que a educação ao longo da vida demonstra convocar implementação de políticas públicas modernas para o mundo contemporâneo, numa perspectiva humanista de derivas economicistas e tecnocráticas, podendo assim ser compreendida tanto do ponto de vista da emancipação quanto da instrumentalização.

No que tange à base de dados SciELO, nenhum resultado com relação ou próximo à temática foi identificado. A procura foi realizada em 15 de janeiro de 2023 e atualizada em 16 de julho do mesmo ano.

Diante do pequeno número de trabalhos identificados nessa busca, realizamos também uma busca no Google Acadêmico, com o critério de pesquisa páginas em português e a palavra-chave “*LIFELONG LEARNING*”. Identificamos 985.000 resultados. Após a identificação dos resultados, foi realizado um filtro por período específico de 2018 a 2022, em português, qualquer tipo, o que levou a um resultado de aproximadamente 3.060 resultados. A busca foi realizada no dia 24 de julho de 2022 e atualizada em 04 de julho de 2023. Após o processo de seleção desse resultado, por meio da leitura dos títulos, seleção dos títulos relevantes, leitura dos resumos, obtivemos duas (2) produções.

O resultado do processo de seleção apresentou trabalhos que recuperam as questões teóricas ligadas ao estudo que aborda o tema ou que se caracterizam como próximos à temática na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, vejamos o Quadro 5.

Quadro 5 - Distribuição da produção agrupada por tipo de escrita científica agrupadas por tipo de tema correlacionados

Item	Ano	Título	Autores	Base de dados	Tipo
01	2021	Comparação dos conceitos “aprendizagem ao longo da vida” e “educação ao longo da vida”	Éverton Madaleno Batisteti; Roseli Rodrigues de Melo	Google Acadêmico	Artigo
02	2019	Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor	Timothy Denis Ireland	Google Acadêmico	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações fornecidas pelo Google Acadêmico, em 2023.

A partir do levantamento dos estudos acima, observamos que Melo e Batisteti (2021) realizaram um ensaio teórico de comparação entre os conceitos de Educação ao Longo da Vida

(ELV) e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), em trabalho intitulado “Comparação dos conceitos ‘aprendizagem ao longo da vida’ e ‘educação ao longo da vida’”.

Os autores apresentam o conceito de aprendizagem e educação ao longo da vida como mal definido e discutem sobre o uso equivocado de um conceito como sinônimo do outro. Por conseguinte, esses conceitos se diferenciam em defesa de uma formação humanística ou no desenvolvimento de condições holísticas para a consolidação da própria aprendizagem e do desenvolvimento do capital humano (Meloo; Batisteti, 2021).

Para esse entendimento, os autores utilizam documentos específicos para a educação do século XX. A exemplo, “Aprender a Ser”, de Faure (1973), publicado originalmente em 1972, e “Educação: Um tesouro a descobrir”, de Delors (1998), publicado originalmente em 1996. Além desses, para compreensão do desenvolvimento dos conceitos supracitados, analisaram documentos oficiais, como os das CONFINTEAs¹³. A partir disso, confirmam ter sido na V CONFINTEA, de Hamburgo, em 1997, a indicação da mudança do termo “educação”, para “aprendizagem”, e que a mudança não foi apenas semântica, mas também substantiva.

A ELV, no início dos anos setenta, portanto, apresenta como objetivo desenvolver indivíduos e comunidades mais humanas em face da rápida mudança social. Em contrapartida, a interpretação de ALV busca reciclar e aprender novas habilidades, ou seja, está ligada às habilidades que permitem aos indivíduos lidar com as demandas do local do trabalho em rápida mudança.

Meloo e Batisteti (2021) apresentam o conceito mais recente da ALV, com base na UNESCO (2017), a essência está enraizada na integração da aprendizagem e da vida, cobrindo atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades, em todos os contextos da vida, e por meio de uma variedade de modalidades formais, não formais e informais, que juntas atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem. Dessa forma, os sistemas de educação que promovem a aprendizagem ao longo da vida adotam uma abordagem holística e setorial, envolvendo todos os subsetores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos.

Adeamais, ressaltam que, embora descontinuado pela UNESCO, ainda é comum a defesa e uso do conceito de ELV. Segundo Ireland (2019), em seu trabalho intitulado “Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor”, o autor explora as origens e princípios da ELV

¹³ Fórum mundial organizado pela UNESCO, que traz a discussão e as diretrizes para políticas globais para a educação de adultos. Sua primeira realização data de 1949, em Elsinore (Dinamarca), e, em sequência, foram realizadas nos anos: 1960, em Montreal (Canadá); 1972, em Tóquio (Japão); 1985, em Paris (França); 1997, em Hamburgo (Alemanha); 2009, em Belém (Brasil).

na perspectiva latino-americana, relaciona o conceito diretamente aos valores democráticos, complementado pelos conceitos de Educação Popular e de “Bem Viver”, pois indica está pautado na experiência e na prática de uma formação humanística (Meloo; Batisteti, 2021).

Meloo e Batisteti (2021) constataam, ainda, a necessidade de autogovernança trazida pelo entendimento de Alheit *et al* (2006), como característica inevitável do século XXI, de uma possibilidade criadora de desenvolver uma ELV em aspectos biográficos de cada sujeito. Convém destacar que, neste estudo, o conceito de trajetórias vincula-se ao indivíduo biográfico para a participação social em todo o *continuum* de contextos de aprendizagens.

Nesta seção buscamos o entendimento das discussões que abordam a questão conceitual dos termos ELV e ALV. Ainda, buscamos organizar e categorizar os dados encontrados em trabalho que apresenta a relação com a Educação Popular (EP), eixo específico desta pesquisa.

3.3 As pesquisas desenvolvidas na perspectiva da Educação Popular encontradas na BDTD

Diferente dos tópicos anteriores, neste item os objetivos resumem-se a apresentar as produções acadêmicas na área alcançada especificamente pela Educação Popular. Dessa forma, ele se organiza inicialmente pela atualização do estudo das autoras Machado, Cavalcanti e Soares (2017), no âmbito da pós-graduação de Serviço Social e Educação das universidades públicas do Estado da Paraíba, buscando identificar, nas produções de pesquisas as temáticas dominantes e emergentes articuladas à EP, a relação entre a formação recebida nesta linha de investigação. Em seguida, é analisada a lacuna teórica acerca dos estudos que versam sobre a temática das trajetórias de formação no âmbito da pós-graduação do curso de doutorado da linha EP do PPGE/UFPB.

Conforme as autoras, a Educação Popular ainda é um tema emergente na produção acadêmica. Ao analisarem as produções acadêmicas no período de 1980 a 2016, perceberam uma crescente nas produções acadêmicas de 48% nos últimos seis anos analisados (2010-2016), denotando que as pós-graduações paraibanas, sobretudo a área de Educação, continuam produzindo no campo da Educação Popular.

Mas, das 94 dissertações (que corresponderam a 73% da produção no levantamento), e 34 teses (que corresponderam a 27% das teses no levantamento), bem como das 31 temáticas¹⁴

¹⁴ Práticas educativas; Organização e movimento popular; Formação; Tecnologia da informação e comunicação; Saúde; Educação de adultos; Desenvolvimento local; Educação e movimentos sociais; Educação; Criança e adolescente; Juventude; Educação física; Movimento feminista; Biologia; Criatividade; Filosofia; Identidade;

articuladas à Educação Popular, encontradas nas produções pesquisadas no âmbito do PPGE/UFPB, apenas 01 (um) trabalho foi encontrado na temática “pós-graduações”, ou seja, 0,9% da produção total (Machado; Cavalcanti; Soares, 2017).

No que diz respeito à formação em educação popular no âmbito da pós-graduação, buscamos atualizar os dados dispostos por Machado, Cavalcanti e Soares (2017) sobre a produção do conhecimento em educação popular, no contexto da Universidade Federal da Paraíba, para saber se a temática desta pesquisa foi contemplada por algum estudo realizado no âmbito do programa de pós-graduação da referida instituição.

Assim, realizamos um levantamento bibliográfico acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado das pós-graduações *Stricto Sensu* em Educação e Serviço Social do Estado da Paraíba que abordam a temática de educação popular. A coleta de dados foi feita no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir do descritor “EDUCAÇÃO POPULAR”, na instituição UFPB. O recorte temporal da pesquisa compreendeu o ano de 2017 a 2023.

No repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPB e no Repositório Institucional da UFPB, foram encontrados 118 resultados. No Programa de Pós-Graduação em Educação, 31 trabalhos, sendo 21 dissertações e 10 teses. O Quadro 6 demonstra as temáticas abordadas por estas produções, como se pode observar a seguir.

Quadro 6 - Temática articulada a educação popular nas produções de pesquisas

Temática	Quant.(n°)	%
Educação	2	6,5
Economia Solidária	1	3,2
Igreja Católica	1	3,2
Projeto Comunitário	1	3,2
Práticas Educativas	3	9,7
Saber- Poder	1	3,2
Educação do Campo	4	12,9
Direitos Humanos	1	3,2
EJA	1	3,2
Violência contra mulher	1	3,2

Projeto comunitário; Cenopoesia; Pós-graduações; Participação; Extensão popular; A arte de contar histórias; Envelhecimento; Educação do campo; Saberes; EJA; Economia solidária; Subjetividade; Turismo sexual; Discurso pedagógico.

Formação	3	9,7
Agroecologia	1	3,2
Educação emocional	2	6,5
Saberes	5	16,1
Arte Educação	1	3,2
Agricultura urbana	1	3,2
Alfabetização de Jovens e Adultos	1	3,2
Saúde	1	3,2
Total	31	100

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações e Repositório Institucional da UFPB.

O Quadro 6 apresenta temáticas articuladas à EP nas produções de pesquisa. Como se pode ver, apenas 9,7% desses trabalhos abordam o tema formação em educação popular. Entretanto, nenhum trabalho empregou o tema “pós-graduação” em seu título.

Quando averiguamos os títulos desses trabalhos, no âmbito do PPGE/UFPB, verificamos que não houve, no período supracitado, nenhuma produção envolvendo a formação em educação popular no âmbito da pós-graduação, conforme comprova o Quadro 7.

Quadro 7 - Produções investigadas na Pós-Graduação em Educação da UFPB (2017-2023)

Nº	Autor(a)	Título	Tipo	Temas articulados a Ed. Popular	Ano
1	Alcantara, Marcos Angelus Miranda de	Elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular	Tese	Educação	2017
2	Costa, Francisco Xavier Pereira da	Incubação de empreendimentos solidários – uma metodologia da Educação Popular	Tese	Economia Solidária	2017
3	Pereira, Vanderlan Paulo de Oliveira	A educação popular na Arquidiocese da Paraíba (1966-1985)	Tese	Igreja Católica	2017
4	Pereira, Nelma Rejane Olinto de Oliveira	A educação popular na Casa dos Sonhos em Santa Rita – Paraíba	Dissertação	Projeto Comunitário	2019

5	Silva, Conceição Cristina Pereira da	A prática educativa da extensão rural no campo da reforma agrária: aproximações com a educação popular	Dissertação	Práticas Educativas	2017
6	Brutscher, Volmir José	Discursos da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire	Tese	Saber- Poder	2017
7	Costa, Luciéllo Marinho da	Práticas pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo	Tese	Educação do Campo	2019
8	Santos, Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos	Educação popular e educação do campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de pedagogia – educação do campo/UFPB	Dissertação	Educação do Campo	2017
9	Marinho, David Glasiel de Azevedo	Vozes de uma história interdita: a educação popular e os direitos humanos na práxis da CEPLAR 1960-1964	Dissertação	Direitos Humanos	2018
10	Oliveira, Adriana Bastos	O lugar da educação popular na formação continuada de professores da EJA: a construção de novos possíveis no chão da escola pública.	Dissertação	EJA	2018
11	Souza, Luciane Carneiro de	As práticas educativas das educadoras da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 1º de Outubro sob o olhar da educação popular do campo	Dissertação	Práticas Educativas	2019
12	Souza, Andressa Raquel de Oliveira	Quando a vida ensina a ser resiliente: um estudo sobre mulheres vítimas de violência no município de João Pessoa- PB	Dissertação	Violência contra mulher	2018

13	Delfino, Elisabete Ferreira	As contribuições dos conhecimentos populares, na dimensão da espiritualidade, no processo de formação de professores do Programa de Extensão Tecelendo da UFRB	Dissertação	Formação	2019
14	Aleluia, Paulo Ricardo Conceição	Da prática à práxis: uma análise do curso de extensão em Tecnologia em Gestão de Organizações e Movimentos Populares de Base do Instituto de Fé e Política de Cáritas da Diocese de Amargosa-BA	Dissertação	Formação	2018
15	Silva, Jeane Tranquelino da	Projeto Sal da Terra: Um estudo acerca da Experiência de Formação Continuada para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	Formação	2017
16	Faria, Andréa Alice da Cunha	A educação que constrói a agroecologia no Brasil: trajetórias de um vínculo histórico	Tese	Agroecologia	2017
17	Pia, Jefferson da Silva	Humanização e educação emocional: olhares de quem educa o outro e a si mesmo	Dissertação	Educação emocional	2019
18	Santos, Maria Déa Limeira Ferreira dos	A Escola Viva Olho do Tempo e as fontes culturais das práticas educativas dos seus educadores e educadoras do Vale do Gramame	Dissertação	Saberes	2019
19	Ferreira, Suellen Cristina Rodrigues	Educação do campo na Educação Superior: as repercussões do PRONERA na atuação social, profissional e política de egressos dos cursos ofertados na UFPB (CAMPUS I)	Dissertação	Educação do Campo	2018
20	Alves, Maria Lígia Isídio	Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático	Dissertação	Saberes	2017

21	Silva, Maria Alda Tranquelino da	Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA Indígena Potiguara na Baía da Traição – PB	Dissertação	Saberes	2017
22	Melo, Anniely Laís Lima	Tenho raiva da escola: o olhar dos adolescentes sobre as relações escolares	Dissertação	Educação emocional	2018
23	Lima, Maria Margareth de	O samba na escola e a escola no samba: configurações de uma educação integral popular	Tese	Arte Educação	2017
24	Barbosa, Carlos Alberto Virgínio	Escola e comunidade: territórios de saberes populares para a construção da cidadania	Dissertação	Saberes	2019
25	Rodrigues, Silvestre Coelho	Saberes populares e identidade na Comunidade Cigana de Mamanguape - PB	Tese	Saberes	2018
26	Botelho, Bruno Oliveira de	Extensão popular: debatendo autonomia e participação em hortas urbanas no PINAB/UFPB	Dissertação	Agricultura urbana	2017
27	Silva Filho, Luiz Gomes da	Por uma educação do campo popular: uma análise a partir do curso de licenciatura interdisciplinar em educação do campo da UFERSA	Tese	Educação do Campo	2018
28	Alcantara, Raquel Rocha Villar de	O discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA)	Dissertação	Alfabetização de Jovens e Adultos	2018
29	Costa, Suenya do Nascimento	As ideias educacionais e políticas de Silvino Elvídio Carneiro da Cunha na província da Parahyba do Norte (1874 - 1876)	Dissertação	Educação	2017
30	Bandeira, Francikely da Cunha	A dimensão educativa do trabalho dos agentes comunitários de saúde: nos passos dos ACS de Mari-PB	Dissertação	Saúde	2017

31	Pereira, Linconly Jesus Alencar	Educação do campo para convivência com o semiárido potiguar: semeando possibilidades através de práticas contra-hegemônicas da licenciatura interdisciplinar em educação do campo na UFERSA	Tese	Práticas Educativas	2018
----	---------------------------------------	--	------	------------------------	------

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações e Repositório Institucional da UFPB, em 2023.

Como se pode observar no quadro acima, os poucos trabalhos que abordam a relação entre formação e educação popular focam na formação de professores da educação básica, fato que evidencia a emergência da realização de estudos como este, que se propõe a avaliar a formação recebida no âmbito da pós-graduação, especialmente no curso de doutorado e na linha de Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba.

Com a realização do levantamento, é possível perceber a lacuna teórica acerca de estudos que versam sobre as trajetórias de formação no âmbito da pós-graduação, o que qualifica a importância desta pesquisa para obter informações sobre os processos formativos nesse espaço, por meio das narrativas/ percepções dos egressos.

Isso implica averiguar a qualidade e adequação, ou não, da formação que o Programa PPGE-UFPB oferece, em múltiplas dimensões, ou seja, nos benefícios individuais e coletivos da formação; benefícios sociais e econômicos; benefícios para o desenvolvimento social e político; benefícios para a sociabilidade e benefícios para a ampliação da cidadania. Estas dimensões abrangem a concepção atual de educação e aprendizagem ao longo da vida. Sobretudo, como já dissemos, em uma linha como a Educação Popular, que tem como pressuposto demasiado relevante o vínculo teórico-prático enquanto pilar do processo formativo. Aquilo que Paulo Freire denota como *práxis educativa*, que em outros termos, seria “um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história” (Carvalho; Pio, 428); ou, nas próprias palavras de Freire (2013, p. 52), “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Ademais, no âmbito da justificativa da relevância deste estudo, não se pode esquecer do direito que os estudantes têm de ter informações sobre a formação recebida, de avaliarem esta educação e as oportunidades de aprendizagem advindas dessa, tomando como responsabilidade conjunta o processo de autoformação. Tudo isso contribui para uma educação de qualidade.

Pode-se ainda perceber que o sentido de averiguar as trajetórias de egressos são diversos e que alguns se igualam ou se aproximam, tais como: compreender com maior profundidade os impactos relacionados à formação e à atuação do egresso nas áreas pessoal, profissional e social (Rached, 2022), bem como, ter um estudo sobre o perfil e a percepção da relevância da formação no nível de ensino (Barboza, 2020). Além desses, destacam-se outros como: caracterizar ações de gestão de egressos no Brasil e no exterior; procurar identificar diretrizes e estratégias para a gestão de egressos, ou seja, os princípios da gestão *alumni* e as possibilidades de tomada de decisão para o alcance dos objetivos delineados pelos programas. (Rocha, 2018); ter como criação de dados para novas pesquisas, e criar subsídios para demonstrar a importância de saber a trajetória do egresso.

Por fim, como já salientado antes, o próprio Programa e as Linhas de Pesquisas também necessitam ter informações sobre os seus processos de ensino e aprendizagem e ainda ter conhecimento se a formação oferecida repercute benefícios na vida social e na carreira profissional, dos seus estudantes, sobretudo dos educandos das classes populares, que tendem ser presença expressiva nos cursos de Pedagogia, conforme detectado nos nossos estudos anteriores sobre perfil socioeconômico de estudantes da graduação (Felinto¹⁵, 2015; Santos¹⁶, 2017; Carvalho¹⁷, 2018).

Nesse sentido, desenvolver um estudo sobre as trajetórias dos egressos da Linha de Pesquisa Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da UFPB, no sentido de analisar como os egressos avaliam a formação recebida, é querer buscar as pertinências para a sua atuação como profissional e cidadão e possibilitar reflexão crítica sobre a formação e sua relação com o mundo do trabalho e as perspectivas sociais.

Constatada a relevância do tema, a seguir, debruçamo-nos a compreender o papel da universidade enquanto instituição formadora da educação superior e, especialmente, da pós-graduação.

¹⁵ Felinto (2015) discutiu os desafios da permanência dos educandos do curso de Pedagogia, área de aprofundamento na Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba- UFPB, a partir da análise realizada do perfil socioeconômico, entre os anos de 2010 a 2013. Neste estudo, identificou que o público frequente nos cursos de Pedagogia é majoritariamente advindo de escolas públicas e com baixo poder aquisitivo.

¹⁶ Santos (2017) também contemplou os desafios da permanência de estudantes LGBT na universidade na perspectiva da diversidade sexual, e analisa os elementos que constituem tais desafios de educandos do curso de Pedagogia com Área de Aprofundamento na Educação do Campo, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, identificando os principais obstáculos para a permanência desses sujeitos que estão à margem.

¹⁷ Já Carvalho (2018) investiga quatro cursos de graduação da UFPB: Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Enfermagem e Pedagogia e analisa como as desigualdades no acesso ao ensino superior, de sexo, de origem socioeconômica em cursos de predomínio feminino e masculino, e de maior e menor prestígio social, podem refletir na permanência do educando no curso.

4 A UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO FORMADORA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO PÓS-GRADUADO EM PARTICULAR

A universidade contemporânea abrange múltiplas funcionalidades: ora é a instituição responsável pela criação e divulgação do saber técnico, de desenvolvimento da ciência e tecnologia, bem como formação para o trabalho, através da oferta de diversos cursos de graduação e de pós-graduação, ora é responsável pela formação humana, visando à cidadania (Severino, 2009).

Nas últimas décadas, a expansão de matrículas nos cursos de graduação tem consolidado, ainda mais, o papel da universidade enquanto instituição formadora. No Brasil, a expansão do ensino superior vem sendo acompanhada, igualmente, pela implantação de uma série de políticas públicas de ampliação de acesso associadas à inclusão social¹⁸.

No caso da pós-graduação, objeto deste estudo, o modelo de formação acompanha a expansão da educação superior, que vem sendo consolidada no Brasil desde a década de 1960, como instrumento para o desenvolvimento social, econômico e científico do país (Cury, 2005). Mas quais as bases que consolidam o modelo de educação para a formação que temos hoje? Antes de tudo, é preciso compreender alguns conceitos-chave que ajudam a entender como a universidade se consolida enquanto instituição formadora para o trabalho e para a vida social.

Assim, este capítulo, dividido em tópicos, tem como objetivo compreender quais os pilares que regem a educação para a formação no país, segundo o modelo de universidade que temos hoje. Para tanto, enfocamos algumas concepções direta e indiretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo, a começar pela relação entre educação e formação.

4.1 Educação e Formação

O que se entende por Educação? A que se propõe? Qual o seu objetivo? Quais os benefícios por ela propiciados? Do latim *educare*, a educação tem como base o processo inicial

¹⁸ A inclusão social constitui um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, a sociedade civil e o Poder Público buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir e efetivar a equiparação de oportunidade para todos (Senado Federal, 2007). Em decorrência desses processos, podemos citar algumas políticas visando à democratização do acesso à educação superior, a partir de uma perspectiva de inclusão social. No âmbito da ampliação do acesso na universidade pública, tem-se, a exemplo, o Programa Reuni, que ampliou a educação superior, trazendo novas estruturas às universidades federais brasileiras e atreladas a esse fenômeno, as políticas para a democratização do acesso por meio de implementação das políticas de cotas, com a Lei 12.711/2012. E visando à permanência, tem-se o Plano Nacional de Assistência Estudantil, PNAES, instituído por meio do Decreto 7.234/2010.

e continuado de ensino-aprendizagem. A educação, enquanto processo de ensino, remonta à Grécia Antiga. Os primeiros filósofos, refletindo sobre esse tema, entendiam a educação como primordial para a formação do sujeito e da sociedade.

Na concepção de Sócrates, por exemplo, para ser um bom guardião, ou seja, aquele que exerce a justiça, seria necessária uma educação rígida. No entendimento do filósofo, o homem só poderia ser justo se fosse educado por meio de um conjunto de disciplinas que elevariam sua alma à essência mais pura. A ideia de Sócrates sobre a educação como instrumento de formação para a justiça é bastante relevante e influente na história da filosofia e da educação. Para Sócrates, ela - educação - não se limita apenas à transmissão de informações e conhecimentos, mas deve ser um processo de aprimoramento moral e intelectual do indivíduo, que visa conduzi-lo à virtude e à sabedoria.

Nesse sentido, a educação rígida proposta por Sócrates envolveria disciplinas que promovessem o desenvolvimento da alma, por meio da busca da verdade, da reflexão crítica e da contemplação do belo. Somente a partir dessa educação, seria possível formar bons guardiões, ou seja, pessoas capazes de exercer a justiça de forma plena e efetiva. Embora a concepção socrática possa parecer um tanto idealizada e utópica, sua importância está presente na dimensão ética e moral da educação até os dias de hoje, a partir de um ideal de educação que não deve se limitar apenas à formação técnica e profissional, mas, sim, buscar a formação integral do indivíduo, levando-o a compreender sua posição no mundo e a buscar a realização de sua humanidade.

O domínio da razão e do conhecimento era tido pelos filósofos gregos como aquilo que se aproximava do que é perfeito, bom e justo. No livro “A república”, Platão (2014) expõe sua concepção de educação, constituindo-a como um sistema complexo que unia não só disciplinas para desenvolver a mente, mas também o corpo: um sistema rígido de educação a ser iniciado ainda na infância, que visava ao domínio não só da aritmética e da geometria, mas da ginástica, da música e, sobretudo, da dialética. Para Platão, a educação tinha como objetivo principal preparar o indivíduo para atingir a verdadeira realidade, que é o mundo das ideias. Isso significa

que a educação deve ser voltada para a formação de uma alma virtuosa, capaz de transcender as aparências sensíveis e alcançar a essência das coisas^{19 20}.

Recentemente, a depender do emprego da palavra, a educação é tida ora como prática que reside no senso comum²¹, ora como objeto de investigação, como produto analítico-argumentativo do exercício de pensar a educação e de conceituá-la. A literatura aponta a educação como um conceito teórico e operacional que possibilita aos indivíduos obterem benefícios tanto materiais quanto imateriais.

Enquanto instituição do Estado, ela é possibilitada através de direitos legalmente garantidos aos indivíduos. Os benefícios institucionais obtidos através da educação, incluem: ascensão (ou preservação) do indivíduo a uma posição social por meio de mérito, através de uma produtividade de trabalho, bem como produção de desenvolvimento e de bem-estar nacional, sendo capaz de conter conflitos sociais provocados por “desigualdade econômica o racial” (Bonal, 2015, p. 23).

O que parece ser irrefutável, nas diferentes abordagens acerca da educação, é que, independente do momento histórico e das diferentes posições políticas e ideológicas, sua importância para os seres humanos/sociais é indiscutível, mesmo que assentada em limites não precisos e habitando os mais diversos espaços. Conforme Brandão (1981), ninguém se esquivava da educação; ora para saber, ora para fazer, ora para ser, ora para conviver. Todos os dias misturamos a vida com as várias formas de educação. Nesse sentido, não existe uma forma única nem um único conceito ou modelo de educação.

Gatti (2012) complementa esse pensamento quando alega que o termo educação é usado em múltiplos sentidos, por meio das representações daquilo que as pessoas concretamente vivenciam nos seus espaços cotidianos. Contemporaneamente, as manifestações de processos

¹⁹ Platão acreditava que a educação deveria ser um processo sistemático e organizado, conduzido por professores que tivessem o conhecimento necessário para guiar os alunos na busca da verdade. Ele defendia que a educação deveria ser dividida em etapas, cada uma delas voltada para um tipo de conhecimento específico. A primeira etapa da educação platônica seria voltada para a formação física e moral do indivíduo. Nesse estágio, a educação deveria ser focada na disciplina, no controle dos desejos e na prática da virtude. A segunda etapa seria dedicada ao desenvolvimento intelectual do indivíduo, com a introdução de conceitos matemáticos e da filosofia. Por fim, a terceira etapa seria a mais avançada, voltada para a formação dos líderes da sociedade, que deveriam ter uma visão clara e precisa do mundo das ideias e serem capazes de governar com justiça e sabedoria.

²⁰ Apesar da contribuição socrática na educação contemporânea, cabe destacar que o modelo, à época, ia de encontro à democracia, devido a forte matriz oligárquica do pensamento socrático, ou seja, a educação, enquanto sistema sustentado pelo Estado, era destinado a poucos, ou melhor, apenas aos filósofos. Em “A república”, a educação tem por base o pressuposto de que só os filósofos “são a única possibilidade de salvação de uma cidade de outra forma condenada ao naufrágio” (Cornelli, 2014, p. 26).

²¹ Segundo Esteves (1984), senso comum é o conhecimento elaborado a partir das experiências cotidianas, das opiniões que cultivamos ao longo da vida, e que expressam as intuições e sentimentos, julgamentos, preconceitos, dúvidas e certezas em relação aos diversos acontecimentos que nos cercam.

educativos situam-se, também, em espaços desterritorializados, como os virtuais, elementos frutíferos para pensar as experiências educativas, dentre tantos outros. Assim, a educação faz-se presente, como elemento constituinte da formação humana, assentada, sobretudo, na experiência de existir e na aquisição de direitos.

Aranha (1989) destaca que a educação supõe o processo de desenvolvimento integral do ser humano, quer seja da sua capacidade física, intelectual e moral. Dessa forma, podemos assim considerar um desenvolver das condições omnilaterais *humanas*, visando não só à formação de habilidades, mas também à integração das relações sociais.

A educação é ato de instruir, é disciplinamento, é o meio em que os hábitos, costumes e valores são transferidos de geração em geração ao longo da história de um povo, formando sua identidade. Durkheim (2011) compreendeu a educação como um fenômeno eminentemente social, uma ação que varia de uma sociedade para outra e se alimenta de um ideal humano, ou seja, para cada povo uma educação lhe é própria. Dessa forma, define a educação como uma ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas ainda jovens, uma ferramenta poderosa para a construção da moral coletiva.

Perfilha esse entendimento o filósofo René Hubert, que concebe a educação como uma profusão de ações: influências exercidas entre os seres humanos, normalmente entre um adulto e um jovem, com o propósito de viabilizar o desempenho de alguma função nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma dada sociedade. Nesse sentido, a educação é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais, a fim de integrar o indivíduo à sociedade.

Nessa direção, Esteves (1984 p. 11) diz que: “a educação é um fenômeno social criado pela imaginação humana; é uma invenção nossa, primeiro para preservar e transmitir, depois para renovar as experiências culturais que se transformam em conhecimento”, que há muito tempo desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas. Isto é, a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em uma sociedade (Brandão, 1981). Ela também ajuda a nos conectar ao mundo e a uns aos outros; nos expõe a novas possibilidades de experiências e fortalece nossas capacidades de diálogo e ação (Nóvoa, 2022). Ademais, ela ajuda a nos unir em torno de esforços coletivos; proporciona a ciência, o conhecimento e a inovação de que precisamos para enfrentar desafios comuns; fomenta a compreensão e constrói capacidades que podem ajudar a assegurar que nossos futuros sejam socialmente inclusivos, economicamente justos e ambientalmente sustentáveis. (Nóvoa, 2022, p. 8).

Conforme Nóvoa (2022), o conceito de educação consiste em como organizamos o ciclo

intergeracional de transmissão e criação conjunta de conhecimento. É um fenômeno predominantemente humano, em uma sociedade com a finalidade de desenvolver nas pessoas determinadas formas de pensar e agir, com vista à adaptação do comportamento às exigências do contexto social e, ao mesmo tempo, bem como à transformação desse mesmo contexto. Seu papel na formação da e para a cidadania é inquestionável, segundo Nodari (2008).

Mas a educação, para além do espaço informal, é tida como instituição formalizada, ou seja, a ser assegurada pelo Estado. Enquanto bem atrelado aos direitos sociais, a educação foi universalmente garantida às pessoas a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU/DUDH, 1948). Em seu artigo 26, preconizou ser um bem a ser garantido a todos, visando à expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos.

Sob influência da Declaração dos Direitos Humanos, a educação passou a se assentar nas premissas de igualdade, liberdade e pluralismo, construindo as bases norteadoras dos ideais de educação, tal como conhecemos hoje: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas (Brasil, 1988).

Tais reconfigurações nos ideais de educação passaram a ser presenciados no contexto contemporâneo do final do século XX e influenciaram o conceito de universidade que se tem hoje. Nesse ínterim, a concepção de educação passou a ser guiada por uma nova compreensão, associada a processos contínuos e sistemáticos de formação e aprendizagem de acordo com as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Conselho da Europa. Neste trabalho, adotou-se essa perspectiva de educação humanista, resguardada como direito humano, atrelada à visão de educação popular na perspectiva da educação/aprendizado ao longo da vida.

4.2 Educação enquanto direito legal e social

A partir do século XX, o redirecionamento da concepção de educação passa a entender a educação enquanto um direito social fundamental aos indivíduos, independentemente, da sua condição de classe, gênero, etnia ou sexo, tendo como base o direito universal, conferido através de documentos internacionais, sendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, o primeiro deles.

O direito à educação passa, então, a ser formalizado sob as bases da universalização do acesso, salvo a instrução superior, que fica condicionada ao mérito (art. 26 da DUDH). Com forte viés econômico e social, a educação formal passa a ser entendida como um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo da sociedade capitalista e como protagonista da construção dos ideais democráticos que ascendem no contexto pós-guerra.

No Brasil, a educação como direito legal pautado nos ideais democráticos só é observada após o fim da ditadura militar, na década de 1980, especialmente, com a instituição da Constituição Federal de 1988. No documento, em seu artigo 205, a educação passa a ser entendida como um direito de todos, sob responsabilidade do Estado: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988) e, no caso do acesso à universidade, segundo a capacidade de cada um (inciso V, do art. 208).

No cenário internacional da década de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), assegurando e reafirmando a educação como um direito fundamental de todos: fundamento de determinação individual e coletiva, apesar de não ser condição suficiente para o progresso pessoal e social.

Tais concepções, nacionais e internacionais, desaguaram na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96) (Brasil, 1996) e no entendimento do ato de educar. Este, abrangendo todo o processo formativo desenvolvido pelo indivíduo ao longo da vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No caso da educação superior, também foi fortemente influenciada pelas diretrizes internacionais da UNESCO. Cabe destacar que oito anos após a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1998, foi lançada a Declaração Mundial de Educação Superior, em decorrência da Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em Paris nesse mesmo ano. No documento, são destacadas as principais demandas para a universidade do século XXI, sendo a universidade compreendida como importante espaço para o desenvolvimento econômico e sociocultural das sociedades futuras, visando à sociedade do conhecimento emergida pelas profundas transformações da era da informação. Vale salientar ainda que todas essas concepções desaguam na pós-graduação, visto que essa formação está inserida no nível de ensino da educação superior.

No caso da universidade, apesar de esse nível de ensino não ser concebido em seu caráter universal, uma das demandas do ensino superior, considerando o direito à educação para todos, é que o acesso a esse nível de ensino seja mais equitativo, pois, como consta no documento, Declaração Universal dos Direitos Humanos, “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito”, sem discriminação de qualquer ordem, tornando como uma de suas metas “tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual” (UNESCO, 1998, n.p).

Nesses termos, sendo o acesso ao ensino superior um direito baseado na meritocracia, educação superior passa, então, a ser vista como um direito individual, público e corporativo (Enguita, 2011, p. 165). Enquanto um direito individual, cada indivíduo pode exercer com maior ou menor nível os seus benefícios, dentro de certos limites. Já como bem público, o direito à educação estabelece relação direta com a economia, como um bem que sustentará os interesses do capital.

Entende Enguita que as qualificações individuais repercutem na economia nacional, favorecendo diretamente a coletividade quando surge um cientista, um inventor, um artista etc, prestando serviços à coletividade. No sentido social e político, a sinergia individual abrange uma coletividade, produzindo trocas e benefícios. A educação é, sobretudo, um bem público. Entretanto, como conclui Enguita, como bem público, a educação, na perspectiva do corporativismo, pode servir a interesses que não são da sociedade, mas, sim, de grupos particulares (Enguita, 2007, p. 167).

O papel da educação, portanto, na constituição da formação do indivíduo, como um bem público, faz-se presente em uma sociedade mais funcional, com pessoas conhecedoras dos seus direitos e deveres. No âmbito da educação superior, falar em educação como direito significa tornar os sistemas educativos compatíveis com as necessidades dessa nova etapa da modernidade, incluindo-se: igualdade de condições no acesso, formação para a qualificação profissional; formação para a cidadania; oportunização de mobilidade social pela via desse nível de ensino, com vistas à diminuição de disparidades sociais; formação para o desenvolvimento humanístico e sustentável, bem como para uma cultura de paz e de valores da sociedade democrática; promoção de pesquisa científica e tecnológica visando à contribuição social e econômica do país, etc. (UNESCO, 1998).

A educação superior, para o século XXI, ganha novas conotações, a partir de princípios pautados na construção de sociedades mais justas, capazes de respeitar o pluralismo e a diversidade social do outro, ao mesmo tempo que responde adequadamente às necessidade e demandas próprias de um contexto regido por uma organização social e econômica em

mutações. Enfim, podemos conceber que o direito à educação e à educação superior, inspirados nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, buscam formar indivíduos em diversos aspectos, dentre estes, destacamos dois deles: o exercício para a cidadania e para o trabalho, temas dos próximos subitens.

4.2.1 Educação e cidadania

No Dicionário Online de Português - Dicio (2022), há uma indicação que a palavra cidadania significa condição de quem possui direitos, isto é, cidadão é aquele que tem garantido a sua participação na vida política. Discorrendo sobre a cidadania e a educação, Becquet (2011) comenta que, desde a antiguidade, essa relação vem sendo debatida por filósofos, políticos e educadores. Seu principal princípio, à época, era formar indivíduos para participar da vida social e política.

Todavia, no decorrer da história, essa relação, sem se afastar das referências gregas, foi adquirindo novas dimensões, considerando o contexto pós-guerra descrito anteriormente, de incorporação dos direitos sociais e da implementação dos ideais do Estado de bem-estar social que se enquadram em um projeto republicano pautado nos direitos civis e na participação efetiva dos indivíduos nestes.

Nessa concepção republicana, segundo Chauí (2003), enquadra-se a educação superior, que frente às revoluções decorrentes do século XX e das lutas pelo acesso a esse nível de ensino, passa a ser entendida como elemento constitutivo da cidadania e, conseqüentemente, como um direito do cidadão. A universidade, então, como instrumento republicano, passa a ser “uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber” (Chauí, 2003, p. 5).

Assim, notamos, a partir dos diferentes entendimentos, que há um liame entre educação superior e cidadania²², que aparece, inclusive, na Declaração Mundial da Educação Superior (UNESCO, 1998), quando destaca como princípio desse nível de ensino o educar para “a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça”;

No entanto, Chauí (2003) faz uma crítica a essa idealização de universidade democrática, tendo em vista que é palco de relações, muitas vezes, contraditórias, visto que o

²² A cidadania, em síntese, é considerada sustentáculo para a consciência de direitos e deveres, franqueando ao cidadão a insurgência diante da violação de tais direitos e exigindo do Estado que os cumpra.

Estado não consegue cumprir seu papel de democracia, de eliminar as desigualdades e a divisão social entre grupos, o que impede as possibilidades democráticas da instituição universitária e sua concretização (Chauí, 2003, p. 6). Nesse mesmo prisma, o Dicionário de Sociologia (Giner; Espinosa; Torres, 2013, p.119), tratando sobre a relação formação educacional e cidadania, expõe que esta, ainda que tente estender a todos os indivíduos os direitos sociais, não elimina as desigualdades sociais e nem a divisão social entre as classes.

Assim, segundo Palma Filho (1998), a educação vai acompanhar essas nuances da sociedade e os limites de sua cidadania, que, mesmo de modo não explícito, tem suas implicações para a construção dos diferentes tipos de inserção do ser humano no universo social e, como eixo condutor, o papel que neles desempenham o conceito de igualdade.

A partir desses limites, pode-se dizer que, numa perspectiva histórica educacional brasileira, o Estado, junto à sociedade civil, cria situações concretas ao exercício da cidadania, tanto na dimensão política quanto na legislação educacional (Palma Filho, 1998). No caso da relação cidadania-educação, tem como principal finalidade o processo educacional voltado para a formação do cidadão enquanto ser de direitos e deveres jurídicos, políticos, sociais e econômicos.

Arroyo (1987, p.113) comenta que "a cidadania se explicita de forma crítica e ultrapassa o espaço escolar, tendo a educação, nesse caso, um sentido mais abrangente que vai além do conjunto das práticas escolares". Trata-se, portanto, de uma condição baseada em um conjunto de atendimentos que compõem sociedades mais igualitárias. Talvez seja nesta compreensão que Arendt (1987) entende a cidadania como o direito a ter direito, condição considerada pioneira e fundamental do ser humano e através do qual todos os demais direitos derivam-se.

A cidadania, como princípio norteador da educação formal, aparece no Relatório coordenado por Jacques Delors para a Unesco, Educação – um Tesouro a Descobrir (1996). Nesse documento ela é vista como a maior ambição do processo educativo, ao possibilitar a todas as pessoas os meios necessários para uma cidadania consciente e ativa. Essas ideias, segundo o Relatório, só podem realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas e ao longo de toda a vida. Trata-se de propiciar ao indivíduo a capacidade para participar, ativamente, de um projeto de sociedade, compreendido como um processo educativo ao longo da vida.

É preciso reconhecer, entretanto, que a cidadania, ou melhor, a sua efetiva prática, precisa ser conquistada e resulta de um agir conjunto. Trata-se de uma construção coletiva, opondo-se, portanto, à concessão de privilégios. Nesse sentido, é uma qualidade do social, que

não nasce com o indivíduo, mas que precisa ser conquistada, ou legitimamente adquirida no âmbito da sociedade sendo, portanto, uma qualidade social (Palma Filho, 1998).

Enfim, discorrer sobre cidadania é expor sobre dignidade da pessoa humana, sobre os quais se funda a Carta Magna brasileira de 1988, cujo art. 5º elenca todos os direitos e garantias fundamentais. Nesse documento, o art. 6º a consagra como um direito social, tendo, portanto, por objetivo, criar condições para que a pessoa se desenvolva e adquira o mínimo necessário para viver em sociedade, sobretudo em uma sociedade cada vez mais complexa e desigual, como a contemporânea, na qual a formação escolar parece já não mais garantir, com maior nível de segurança, a contemplação do conjunto de direitos cívicos, econômicos e políticos, propagados pelo Estado Republicano e Democrata.

Apesar dessas situações em que a educação parece deixar de ter papel fundamental para os alcances dos benefícios sociais e econômicos, não deixamos de reconhecer a sua importância para atender às demandas contemporâneas, ainda mais quando se considera a formação superior e a pós-graduação, em particular, níveis de escolaridade que são um importante fator aquisição de cidadania e que viabilizam os indivíduos dotarem-se dos conhecimentos necessários para enfrentar as demandas e exigências da sociedade democrática contemporânea.

Daí, a importância de inserir, enquanto categoria de análise, as questões de cidadania, averiguando a educação como direito às aprendizagens formais, informais e não formais, para atuar de forma cidadã na sociedade, incluindo as competências para atuar nas atividades de trabalho e de ampliação dos espaços de socialização e que lhe são propiciadas pela formação superior.

4.2.2 Educação e trabalho

A relação educação e trabalho é comumente empregada nas noções dos benefícios educacionais da educação superior do século XXI. Tal relação vem sendo tratada pela sociologia (a sociologia da educação), pela economia da educação, a economia do trabalho, e igualmente, pela pedagogia (Prestes; Veras, 2009, p.46).

O protagonismo do trabalho na educação superior, nas últimas décadas, aparece em todas as diretrizes nacionais e internacionais, estando inseridas no quadro das mudanças de ordem econômica e social da sociedade capitalista pós-segunda guerra. Assim, a educação acompanha a sociedade e é modelada por ela, transformando-se conforme as mudanças operadas na sociedade e nos avanços científicos e tecnológicos e nas dinâmicas de crise.

Com a derrocada da sociedade pautada pela política social e pelo Estado de bem-estar,

e com o consequente avanço da competitividade permeada pelo neoliberalismo, pela globalização e pelas políticas de austeridade, acentua-se o papel da educação e da educação superior como objeto intimamente integrado e inserido nessas mudanças. No caso do ensino superior, passa a constituir-se objeto de maior preocupação das instituições educativas e de políticas públicas (Prestes; Veras, 2009, p. 46), uma vez que sem educação e qualificação para as recentes demandas do trabalho o indivíduo tende a ficar às margens da participação social.

Considerada uma das atividades que mais dignifica o Ser social, o trabalho ganhou centralidade nas agendas nacionais e internacionais, marcando um fortalecimento nas políticas públicas de educação e de qualificação profissional e propiciando o estudo e as avaliações sobre a relação trabalho e educação/qualificação/aprendizagens.

Como analisam Prestes e Veras (2009, p. 49), autores de procedência marxista, como Antonio Gramsci e Mário Alighiero Manacorda, apontaram elementos de análise sobre os processos educativos para a formação integral do homem, para as transformações sociais e para a organização dos processos democráticos, sobretudo nos países latino-americanos. Ademais, as novas ideias apontadas por Habermas, relacionando o novo conceito de competências com o domínio do processo de trabalho e da comunicação e com as relações humanas (Habermas, 1990) introduziram a importância dos consensos e da ampliação do espaço público.

Sobre essa última concepção, o final dos anos de 1980 e 1990 do século XX, marcaram o surgimento da ideia de competência aliada à de qualificação/formação, como signos de um novo momento do trabalho, propiciando debates e posições diferenciadas. Na França, pesquisadores defenderam que esses conceitos não poderiam ser tomados de forma genérica, uma vez que as noções e aplicações dessas duas categorias articulavam-se com a “relação educativa que define um modo de socialização, a relação organizacional que remete ao modo de divisão do trabalho e a relação industrial que diz respeito ao modo de regulação” (Dubar, 1998, p. 92. *apud* Prestes; Veras, 2009, p. 50).

Nos Estados Unidos, os estudos de Martin Carnoy, publicados pela Unesco, sinalizaram que as diferenciações registradas nas esferas da comunicação, escolarização e nos níveis de desenvolvimento nas diferentes regiões e países, e suas conseqüências nos processos econômicos globalizados, desencadearam nos setores educacionais e de formação três tipos de reação: 1) as reformas fundadas na competitividade e focada na produtividade; 2) aquelas fundadas nos imperativos financeiros, focadas na redução dos gastos públicos com a educação; e 3) e as reformas fundadas na equidade, dirigidas a aumentar a igualdade das possibilidades econômicas e sociais (Carnoy, 2003, p. 55-65).

Segundo Carnoy, diante das transformações produtivas e socioeconômicas, todos os

países do mundo globalizado reviram suas propostas educativas e suas ofertas de qualificação profissional de acordo com o respectivo nível de desenvolvimento, de necessidade ou de pressão social, tendo como base a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, formulada no ano de 1990 — acrescemos a Declaração Mundial de Educação Superior (UNESCO, 1998), no caso da educação superior — quando havia expressas orientações sobre a necessidade dos países oferecerem às suas populações conhecimentos e destrezas necessárias para o enfrentamento relativo à reestruturação capitalista baseada no investimento em alta tecnologia de produção, gestão da força de trabalho e participação na sociedade democrática.

Aprender o novo, aprender a fazer e aprender a aprender passam a ser a máxima dos discursos relativos às possibilidades de empregabilidade em um mundo de trabalho incerto. E a formação e a qualificação do trabalho passaram a ser objeto de interesses “teleológicos”, de problemas relacionados aos processos pedagógicos e as relações de trabalho (Machado, 1996, p. 13)

No Brasil, o Relatório Direito à Educação, de 2004, realizado pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, ao conceber a educação como direito humano, inclui o trabalho como forma de se buscar superar sua condição de existência no mundo e realizar a sua vocação humana, pois é por meio do trabalho que ele transforma a natureza e convive em sociedade.

Conforme Saviani (2007), há uma unidade entre a educação e o trabalho, e o ponto de partida é uma relação de identidade. Compreende-se, então, a concepção histórica-ontológica do trabalho como histórica, porque o ser humano é histórico e ontológico, assim, o trabalho é inerente ao ser humano. Todavia, o homem aprende a produzir a sua própria existência, nesse sentido, o trabalho é um agir humano que se move na esfera da necessidade.

A ideia da formação do indivíduo como uma estratégia para propiciar aos cidadãos condições de incorporar conhecimentos – entendidos como progresso técnico – e mudanças pessoais e sociais requeridas pelo cambiante entorno econômico, continua, nesses anos de 2023, sendo cobrado aos governos por diferentes instituições, grupos e entidades que veem na educação uma possibilidade para o desenvolvimento do Cidadão alicerçado com as condições para o trabalho e superação de crises.

Nesse sentido, cabe à instituição escolar, uma das agências responsáveis pela formação do seu alunado para a cidadania e a preparação para ingressar no trabalho, oferecer as condições necessárias para continuar aprendendo ao longo da vida, possibilitando-lhe maiores condições de manutenção da sobrevivência. E esse é um dos objetivos básicos da formação superior, a qual está inserida na pós-graduação (Prestes, 2002).

Segundo Pochmann (2012, p. 500-501), na contemporaneidade, as condições de trabalho, exigem profundas alterações acompanhando os ciclos de vida e de estudo. “Na sociedade pós-industrial, o conhecimento torna-se estratégico na inserção e configuração das novas trajetórias ocupacionais portadoras de maior articulação da vida com o estudo e trabalho”. (Pochmann, 2012, p. 500).

Diante dessas transformações: “a educação deixa de ser algo centrado nas fases precoces da vida (crianças, adolescentes, jovens e alguns poucos adultos), como no passado, para ser algo necessário ao longo da vida” (Pochmann, 2012, p. 500). Para haver educação para o ciclo completo da vida, é necessário existir um maior afinco da educação e da formação para o trabalho, compreendendo o saber como elemento central para o ingresso no mercado de trabalho em reconfiguração. É nisso que acreditamos ao adotar tais perspectivas para o desenvolvimento deste trabalho. Daí a importância da inserção do conceito de educação ao longo da vida na educação de adultos, questão sobre o qual dissertamos a seguir.

4.5 Formação na educação superior na perspectiva da educação ao longo da vida

Historicamente, as primeiras elaborações conceituais sobre a educação ao longo da vida ocorreram na década de 1960. O termo foi elaborado a partir de uma demanda de concepção educacional que abrangesse os diversos fenômenos presentes em todas as áreas da vida: econômica, social e cultural. O conhecimento produzido e divulgado em diversos espaços se convencionou a chamar de educação formal, não formal e informal. Num sentido amplo, inclui também a formação e aprendizagem, uma concepção que extrapola a estrutura educacional e se expressa em todas as políticas públicas. (Ireland, 2019).

À época, os sistemas formais de educação eram vistos como caros, inflexíveis, reprodutivistas de relações sociais existentes, ou seja, não confrontavam as questões da desigualdade, desconsiderando o princípio da educação como direito humano. Assim, a educação proposta pela OCDE (Ceri, 1973) e a educação ao longo da vida associada à UNESCO passaram a ser compreendidas enquanto um processo que perpassa ao longo de toda vida, em todas as idades e em todas as fases e funções da vida, sendo esta um processo de aprendizagem que embasa todas as ações e decisões que alicerçam as relações do indivíduo, portanto, fenômeno indissociável da educação.

Nesse cenário de mudanças de concepções em torno da educação na perspectiva ao longo da vida, em 1972, foi publicado o Relatório Faure, *Aprender a Ser*, que, em texto, reconhece que a educação não é mais o privilégio de uma elite ou uma questão relativa apenas

a uma faixa etária. Nesse sentido, apresentou-se a finalidade da educação a partir de uma visão humanista. Com base nos direitos à educação, o Relatório Delors destacou que o conceito de educação ao longo da vida se aproxima do conceito da sociedade educativa, na qual tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos.

Dentro dessa finalidade, os objetivos da educação ao longo da vida se apresentam, nos relatórios da Unesco, pautados na construção ou fortalecimento da cidadania ativa, dada a sua centralidade nos debates educacionais contemporâneos. Nele, o conceito de cidadania²³ se destaca para pensar os processos formativos em todos os níveis, dentre eles, a pós-graduação²⁴.

A relação entre educação ao longo da vida e cidadania pode ser identificada no Documento Memorandum of Learning, elaborado pela Comissão Europeia (UNESCO, 2000). Neste, foi enfatizado que a aprendizagem ao longo da vida considera a educação e a formação como princípios orientadores para a participação social em todo o *continuum* de contextos de aprendizagens (Alheit, 2013, p. 139).

Em vista dessas mudanças e evoluções relacionadas à educação cidadã no âmbito das diretrizes internacionais, a educação superior passa por um redirecionamento de suas concepções, sendo a questão das aprendizagens contínuas colocada como um dos princípios norteadores desse nível de ensino. A educação superior passou, então, a ser um espaço de promoção de “aprendizagem permanente” com vistas à cidadania, conforme destaca a Unesco (1998), sendo neste espaço inserido a pós-graduação.

No âmbito internacional, grandes conferências têm sido organizadas pela UNESCO, desde a década de 1990, com vistas a consolidar uma concepção de aprendizagem com foco na aprendizagem ao longo da vida, em todos os níveis de ensino. Esse tema passou a ser objeto de direito e de interesse de diversos países e organizações, dentre eles, o Brasil.

No Brasil, o debate da educação ao longo da vida vem sendo amadurecido apenas nos últimos anos. No ano de 2018, o conceito foi inserido na LDB em seu inciso XIII, que destaca a garantia da educação e da aprendizagem ao longo da vida como constituinte do direito à educação cidadã. Mas a perspectiva da concepção de educação ao longo da vida para a população adulta no âmbito da educação superior, e especialmente da pós-graduação, ainda é incipiente. A concepção vem sendo mais comumente adotada na modalidade da educação de

²³ Sobre isso, Carvalho (2021) destaca que o conceito de cidadania, mediante suas relações com as diferentes concepções e desdobramentos nos âmbitos dos direitos civis, políticos e sociais (Carvalho, 2021), estabelece relação intrínseca com a formação escolar/educacional. Trata-se de um dos componentes necessários para a vida em sociedade presente no projeto político escolar para a formação do indivíduo.

²⁴ Por isso é tão importante não só abordar o conceito como verificar a sua aplicação em contextos de formação, ainda que se considere a sua aplicação, dados os diversos enfoques e significados, uma tarefa complexa.

jovens e adultos.

Todavia, a compreensão de educação e aprendizagem ao longo da vida pode ser entendida enquanto ideal educativo da formação de pessoas adultas que ingressam em qualquer nível educativo, incluindo-se aí a educação superior e pós-graduação ao nível de doutorado. O direito à educação e às aprendizagens contínuas, com destaque para a perspectiva de educação ao longo da vida na pós-graduação, é um conceito/paradigma que pode ser aplicado a esse nível educativo, pois a experiência educacional ao longo da vida, como explica Prestes (2015) citando Torres (2013, p.67), “introduz uma maneira de pensar e de oferecer uma nova visão do futuro, surgindo daí um paradigma educativo (...) que propicia três importantes mudanças educacionais na sociedade: a de dimensão científica, a de dimensão pragmática e a outra de dimensão internacional”.

Esse conjunto requer novas teorias ou proposições teóricas, o desenvolvimento de pesquisa sobre a realidade e a organização de outras políticas no âmbito da educação de adultos. A aplicação da Educação do Longo da Vida, segundo Torres (2015, p.67 *apud* Prestes, 2015, p. 13) “são objetos de desafios e de preocupação de diferentes instituições, particularmente das de ensino e pesquisa, como é o caso das Universidades”. Isso requer constantes revisões para uma maior compreensão e consolidação de análises (Mainardes; Ferreira; Telo, 2011, p.143/4; *apud* Prestes, 2015, p.14) e de suas evidências empíricas.

Por esses motivos, entende-se que os benefícios da formação em nível de doutorado incluem aqueles individuais e coletivos, sociais e econômicos, voltados para o desenvolvimento social e político, para a sociabilidade e para a ampliação da cidadania. Em síntese, a nova compreensão é a de que a formação, em nível de doutorado em educação, na perspectiva ao longo da vida, prepara o alunado para a construção de um futuro mais sustentável, saudável e inclusivo, onde se incluem benefícios individuais e coletivos. Essa concepção, inclusive, é a adotada nesta pesquisa.

Coaduna com essa ideia o Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO, que em novo relatório²⁵, publicado em 2020, reforça a educação para o futuro e as mudanças em direção a uma cultura de aprendizagem ao longo da vida. A educação aparece como a chave para a humanidade enfrentar diversos desafios relacionados às crises climáticas, às mudanças tecnológicas e demográficas, às desigualdades e às pandemias. Ou seja, um entendimento sobre educação intrinsecamente relacionado à cidadania e uma concepção de educação de adultos entendida de forma ampla e adequada às demandas atuais.

²⁵ O relatório delinea metas e diretrizes a serem seguidas até o ano de 2050.

Em 2021, a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação da UNESCO publicou um relatório intitulado originalmente "*Reimagining our futures together: a new social contract for education*". Esse documento, lançado no Brasil em 2022 sob o título "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação", foi fruto de uma pesquisa realizada entre 2020 e 2021, em meio à pandemia COVID.

Num processo de consulta global envolvendo governos, organizações, instituições, o documento abordou temas de relevância, nos campos social, ambiental, econômico, político, tecnológico, educacional e filosófico, que resultaram uma nova ordem de pensamento: a criação de um novo contrato social para a educação com o objetivo de reparar as injustiças enquanto transforma o mundo. Os estudos apontam que um novo contrato social deve ter lastro em dois princípios fundamentais: assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida; e fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum (Nóvoa, 2022).

O reconhecimento desses princípios resulta das reflexões sobre fatos que marcaram o mundo, como as ameaças à humanidade e ao planeta, e a fragilidade da vida comprovada pela pandemia. Esses são fatos que mostram a urgência de ações conjuntas com vistas a reimaginar o futuro, cumprindo a missão até então não alcançada de oferecer educação de qualidade às crianças, jovens e adultos, de forma plena, entendendo o poder da educação para transformações profundas em busca de um caminho para um futuro coletivo sustentável.

Registra-se, ainda, a importância da Atendimento Educacional Especializado (AEA) para a inclusão, igualdade, promoção do crescimento, desenvolvimento, qualidade de vida e bem-estar com reflexos positivos no seio social como um todo, pois reduz a violência e marginalização, melhorando as perspectivas de uma nação que rumo ao progresso, ampliando a coesão social, a integração e a inclusão e estimulando o capital social, a melhoria e a participação nas atividades sociais, cívicas e comunitárias.

Obviamente, esse novo olhar para a educação reafirma aquilo que constitui as bases dos direitos humanos, da não discriminação, da justiça social, do respeito à vida, diversidade cultural, solidariedade, dignidade da pessoa humana, e a educação como um valor universal, um direito comum e um bem público.

O novo entendimento da educação de adultos refletiu em uma mudança na terminologia da UNESCO, que adotou, aliada ao conceito de Aprendizagem anteriormente adotado, o de Educação (AEA). Conforme o princípio da educação ao longo da vida, a UNESCO, a OCDE, a União Europeia (UE) e o Banco Mundial adotaram o argumento de que as atividades de aprendizagem não são necessariamente intencionais e estruturadas, e nem sempre fornecidas

em contextos institucionais²⁶.

Na agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) para o Desenvolvimento Sustentável, a aprendizagem e educação de adultos foi tema relevante, infligindo aos seus Estados-membros o dever de garantir educação de qualidade inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos, por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, de número 4 (ODS4).

Nesse sentido, é notório que a aprendizagem e educação direcionadas aos adultos é um fator de inquestionável importância para a transformação das questões climáticas, pobreza, saúde, bem-estar, trabalho decente e crescimento econômico sustentável, contribuindo para propiciar maior condição para a igualdade, dirimindo as diferenças. Entende-se ainda ser essa uma atividade que deve acompanhar as pessoas jovens e adultas ao longo da vida em todos os níveis, de modo a garantir a inclusão, a equidade e a justiça social.

Ireland (2019) sugere que possamos entender a educação ao longo da vida como uma afirmação filosófica com intencionalidade política e como uma afirmação cognitiva, entendendo a cognição como parte inerente da condição humana.

[...]os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida tiveram raízes largamente ocidentais, julgamos que na América Latina, ao conjugar as suas perspectivas pedagógicas com a perspectiva mais abertamente política da educação popular cria-se a possibilidade de se produzir novos arranjos e perspectivas teórico metodológicas que sejam potencialmente importantes para reorientar e repensar as nossas práticas educativas. A educação é um processo que visa aprender a viver. A vida é o currículo e, conseqüentemente, não há como separar a educação da vida e a vida da educação (Ireland, 2019, p. 51).

A educação ao longo da vida é, portanto, um conceito profundamente democrático e participativo, pois implica o acesso de todas as pessoas a processos educativos ao longo da vida com implicações políticas fortes com a mudança.

Segundo Beltrán, os benefícios sociais da educação de adultos para indivíduos adultos, ao longo da vida, são inquestionáveis, pois “puede crear ocasiones inapreciables para evaluar y cambiar nuestras propias biografías, nuestras identidades, nuestros compromisos y responsabilidades como actores guiados por el horizonte de la ciudadanía plena”. Esta educación “permite desplazar nuestros marcos de sentido, y mirar el mundo de otra manera y contarlos de otra manera” (Beltrán, 2013, p. 37).

Finalmente, é possível que a formação propiciada por um curso de doutorado possa propiciar ao indivíduo egresso um maior sentido de cidadania e maior possibilidade de desfrutar

²⁶ A configuração se constitui em: formal, não formal e informal.

de bens propiciados por essa titulação no que tange às melhorias relacionadas com o trabalho e aos amplos processos sociais. Isso é o que buscamos saber por meio do estudo acerca das trajetórias de formação, como já foi comentado.

Essa visão, historicamente, já vem sendo construída por perspectivas latino-americanas desde a década de 1960, a partir daquilo que conhecemos por educação popular. O campo de formação em Educação Popular, no Brasil, já abrange esses ideais. Conceitos como cidadania, educação para além dos espaços formais, justiça social, diversidade etc. já vêm sendo discutidos amplamente no debate acadêmico da linha de pesquisa em educação popular antes dos documentos supracitados. Pode-se então afirmar que um dos grandes precursores da educação ao longo da vida, no movimento brasileiro, foi o próprio Paulo Freire, uma vez que trouxe contribuições significativas para pensar a educação enquanto prática social da vida a partir da educação de adultos, contribuindo significativamente para a construção de um pensamento latinoamericano nesse sentido.

Entretanto, se outrora o pensamento acerca da educação de adultos originou-se a partir dos processos de alfabetização do que conhecemos atualmente como EJA, agora, eles ganham novas reconfigurações e, a partir dessas, a defesa de que abranjam, também, campos de formação de nível mais elevado, ou melhor, a educação superior. Embora a relação entre educação de pessoas adultas e educação superior ainda seja um tema pouco presente nos estudos relacionados à escolarização e à formação do adulto, ao menos na realidade brasileira, ela, todavia, se faz presente no cotidiano escolar (Prestes; Diniz, 2015).

Assim, se até recentemente se entendia a educação de adultos nos processos de alfabetização e escolarização básica, nos últimos anos, diante de um contexto em mutação e de novas demandas educacionais, a educação de adultos, sobretudo na perspectiva ao longo da vida, aparece enquanto demanda ampliada e chega ao nível da educação superior, pensada como um contributo para a emancipação pessoal e social.

É constatável que a ampliação das matrículas, no ensino superior, de pessoas jovens e adultas, nos últimos anos, levanta necessidades de estudos e uma série de questionamentos em relação não apenas às características específicas dessa clientela, mas também aos seus interesses e motivações para o ingresso e realização desses cursos.

Silva (2018), em sua dissertação de mestrado sobre a participação do adulto na Universidade, realizou um levantamento bibliográfico sobre o tema e constatou a existência de uma variedade de motivos que influenciaram esse ingresso, assim como as trajetórias desses indivíduos após concluir o ensino superior, sendo a aquisição do saber e a realização pessoal os principais motivos para o ingresso no curso superior.

No caso da pós-graduação, entretanto, na qual se localiza parte dessa população ingressante na educação superior, existem ainda ausências de estudos que visem conhecer as suas narrativas sobre os benefícios da formação, como já vem sendo comentado.

O ingresso do adulto na educação superior e na pós-graduação, em particular, não se reduz a uma única e bem definida explicação sociológica, ainda quando se acredita ser aquisição do saber, a melhoria de vida e a preparação para o trabalho, as grandes motivações para esses grupos ingressarem nesses cursos. Como comentam Prestes e Diniz (2015), no contexto em que se tem a educação ao longo da vida como referência para a transformação e emancipação individual e coletiva, as possibilidades de que os egressos desses cursos adquiram maior capacidade de ação e de bem-estar em contextos de riscos e exclusão é algo considerado de pouco questionamento.

5 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo expressa as delimitações metodológicas adotadas na pesquisa, com o objetivo de compreender a trajetória do egresso do curso de doutorado da linha Educação Popular do PPGE em suas atuações educacionais, sociais e profissionais. Entende-se por pesquisa a concepção apresentada por Gatti (2006), que implica o uso de métodos específicos, com validade, rigor e consistência metodológica, considerando a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão.

Para Charlot (2006), a pesquisa no âmbito da educação é dada por produto de comportamentos de natureza cunho psicológico, sociológico, pedagógico e didático. Seu objetivo parte da busca por solucionar algum problema ou até mesmo ser motivada pela curiosidade da pessoa em buscar identificar e compreender determinada realidade. No campo dos conhecimentos humanos, a passagem do empirismo para a ciência acontece por meio de métodos de estudos, observação e novas descobertas: a ciência da educação é a área do saber, a pesquisa possui relações com a produção do conhecimento baseada em experiências comprovadas, e a técnica deve ser definida a partir dos conhecimentos que a pesquisa produz. (Charlot, 2006).

Uma pesquisa deve ser feita a partir de uma observação cuidadosa na busca por identificar respostas. Para tanto, é necessário saber qual caminho percorrer, o que buscar, o porquê e o para quê, pois “pesquisar é localizar ou produzir respostas, é tornar visível o que não se vê, é conhecer a intencionalidade das coisas que existem e dos fenômenos que observamos.” (Esteves, 1984, p.5).

Alguns critérios são usados quando se estabelece uma seleção de atividades a serem desenvolvidas numa pesquisa. Gatti (2006) cita as três condições propostas por Beillerot, consideradas pelas instituições universitárias como “nível mínimo”: produção do conhecimento, procedimento rigoroso e comunicação/ discussão dos resultados. Ainda, é conceituado como pesquisa, além dessas três condições, a introdução pautada na criticidade e reflexão sobre as fontes, métodos e modos de trabalho sistematizados pela coleta de dados. Vale ressaltar que os critérios classificatórios devem ser escolhidos com sensibilidade e flexibilidade.

Logo, há uma preocupação em relação à consistência dos conhecimentos produzidos e cuidados com as bases de tratamento e compreensão dos problemas do campo educacional. Esses cuidados são pautados na escolha da abordagem de um problema vinculados aos objetivos, ao problema formulado e aos resultados encontrados. Assim, percebe-se que, no campo da academia, no âmbito da atividade científica, a pesquisa é uma atividade inerente à

docência. Sendo assim, entende-se que toda pesquisa possui relações com a produção do conhecimento e com a realidade objeto de descoberta, ou seja, possui o propósito de descobrir, conhecer, explicar ou aprofundar o conhecimento sobre aquilo que ainda não se conhece, o objeto de pesquisa.

Com base nesse delineamento sobre o que é pesquisa, apresentamos a organização deste capítulo metodológico, que se inicia descrevendo a opção pelo método; e, em seguida, delinea o campo de investigação e a configuração da amostra.

5.1 O percurso metodológico: a opção pelo método qualitativo

No que tange às delimitações pretendidas, considerando a natureza do problema em investigação, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa, já que se propõe compreender uma realidade social, no caso analisar a trajetória dos egressos do curso de Educação Popular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, a partir da perspectiva deles.

Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é caracterizada como aquela que tem como base e fonte de coleta de dados o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças e valores, isto é, de tudo aquilo que envolve a subjetividade e a identidade individual e social dos sujeitos envolvidos no processo de investigação, ou seja, Aquilo que não pode ser quantificado. Há alguns pontos de identificação para certificar se uma pesquisa é ou não qualitativa. São estes apontados por Bogdan e Biklen (1994),

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A Investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-50).

Tomando como base a citação acima, a pesquisa qualitativa torna-se mais adequada ao estudo proposto, porque o caráter indutivo do nosso estudo tem forte viés descritivo. Caracteriza-se como uma análise que preza mais pelo processo do que pelos resultados, ainda quando seja indispensável se chegar aos resultados para responder a questão desafiadora da investigação.

Considera-se, entretanto, que os resultados desta investigação não são previsíveis, visto que conta com as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos narradores sobre a relação entre formação e trajetórias, podendo, ainda, sofrer interferência de acordo com o contexto em que se encontram os sujeitos depoentes. Aqui, importa mais ouvir os egressos do que confirmar ou

contestar hipóteses, o que conflui com o caráter qualitativo da pesquisa, ainda quando se supõe que a educação e, sobretudo a educação superior, seja um processo que possibilita benefícios de natureza materiais e imateriais.

Por sua natureza investigativa, quanto às suas pretensões, adotou-se a tipologia exploratória, pois proporciona maior aprimoramento de ideias, possibilitando a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Essa etapa compreendeu o aprofundamento do estudo sobre a categoria do objeto: o egresso. Fator esse que exige a classificação da tipologia descritiva, visando estudar as características de determinada população (Gil, 2002).

No que concerne aos métodos para o emprego das citadas tipologias, adotou-se a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já existente, no qual constitui a pesquisa teórica de recolhimento, seleção, análise e interpretações. (Gil, 2002). Nesse sentido, com base no que vem sendo discutido acerca da temática, elaborou-se um estado da arte. Apresentado na seção 3, é um delineamento que possibilita conhecer, compreender e produzir novos problemas a partir de achados (Romanowski; Ens, 2006).

Nesse sentido, oito pesquisas — selecionadas pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico e SciELO — foram analisadas. Estas divididas em três (3) teses, duas (2) dissertações e três (3) periódicos. Os trabalhos analisados foram os de Sanchez (2019), Alves (2018), Nascimento Filho (2022), Avila (2020), Moura (2022), Alves (2018a; 2018b), Meloo e Batisteti (2021), Ireland (2019), sendo esses organizados a partir da delimitação de três categorias: a primeira, com três pesquisas, refere-se às trajetórias de egressos doutores na pós-graduação; a segunda, com dois trabalhos, analisa a formação, os impactos do curso realizado e as trajetórias profissionais dos egressos doutores; e a terceira, com três produções, relaciona-se à temática na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Posteriormente, na seção 4, discutiram-se os construtos teóricos que fundamentam as categorias de análise da dissertação. Inicialmente, foram discutidos conceitos como a universidade, enquanto instituição formadora para o trabalho e para a vida, e a pós-graduação, como proposta para o desenvolvimento social, econômico e científico do país. Esse capítulo teve como objetivo compreender quais os pilares que regem a educação para a formação no país, segundo modelo de universidade que temos hoje. Enfocaram-se algumas concepções, direta e indiretamente, relacionadas com o nosso objeto de estudo, a começar pela relação entre educação e formação; educação enquanto direito legal e social; educação e cidadania; educação e trabalho; formação na educação superior na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, de

acordo com os diferentes autores: Cury (2005); Gatti, (2012); Nóvoa, (2022); Ireland (2019), Prestes; Diniz (2015), Beltrán (2013); Bondía (2002).

Por ser um levantamento teórico de análise de documentos constituídos como de ordem primária, classificou-se a etapa descrita como bibliográfica-documental. Dessa forma, utilizou-se como fonte os documentos da UNESCO (2021); a Constituição Federal do Brasil (1988); a Lei nº 9.394 (LDB/1996), a Resolução nº 04/2002, que regula a estrutura acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de Mestrado Acadêmico e de Doutorado do Centro de Educação/ UFPB; e o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2011-2020).

No que tange às objetivações gerais, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de estratégias metodológicas de abordagem qualitativa que se propõe a investigar, analisar as relações acerca de fenômeno que parte de um contexto real, útil para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, assim como intervenções e processos de mudança (Minayo, 2014).

A escolha por esse tipo de abordagem justifica-se pela possibilidade de uma compreensão da realidade do objeto pretendido. Nessa perspectiva, o estudo complementa nossas pretensões quanto ao desenvolvimento do trabalho, no sentido de compreender a trajetória dos egressos do curso de doutorado da linha Educação Popular.

5.2 Sobre o campo de investigação

Uma vez escolhido o método, tem-se o campo de investigação, o Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação – PPGE, especificamente a Linha de Educação Popular. O programa tem quarenta e cinco anos de existência, e atua de forma contínua na formação de mestres e doutores.

Desde o início de sua existência, a Educação Popular assumiu eixo teórico central no programa, com a criação do curso de mestrado em Educação de Adultos, em 1977. À época, o programa ofertava as seguintes linhas de pesquisas: Educação de Jovens e Adultos; Educação e Movimentos Sociais; Educação básica; Educação, Estado e Políticas Públicas.

Conforme Hostins (2006), as experiências de pós-graduação brasileira foram efetivamente reconhecidas como um novo nível de ensino a partir de 1965, com a emissão do Parecer 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (CEF), que define e regulamenta a natureza

e os fins da pós-graduação brasileira²⁷ e tem como destino a formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, semelhantes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana.

O doutorado em educação na UFPB, entretanto só seria implementado 25 anos após seu início, em 2002. É nesse ano que surge o Doutorado com área de aprofundamento em Educação Popular, Comunicação e Cultural, compondo cinco linhas de pesquisas: Educação Popular; História da Educação; Política Educacional; Processos de Ensino-Aprendizagem e Estudos Culturais da Educação. (UFPB, 2018).

5.3 Configuração da amostra

Como ressaltado anteriormente, este estudo tem como público-alvo os egressos da linha de Educação Popular do PPGE/UFPB. A população caracteriza-se como portadora de diploma ou certificado de conclusão do curso superior em Pedagogia ou áreas afins — (cursos de licenciaturas e de ciências humanas) e de outras áreas de conhecimento, reconhecidas pelo Ministério da Educação – MEC (para os cursos realizados no Brasil) ou Diploma de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura, revalidado no Brasil, conforme determina o Art. 6º da Res. 34/2014 do CONSEPE —, que tenha finalizado seus estudos na pós-graduação, especialmente no curso de doutorado na linha de Educação Popular da referida instituição.

Destacamos que o estudo está em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPB (2019-2023), no qual estabelece as diretrizes para a política de ensino, dentre elas, o acompanhamento dos egressos dos Programas de Pós-graduação da instituição. Entretanto, parte de olhar mais micro acerca das nuances que envolvem as trajetórias de formação de egressos, evidenciando, sobretudo, as subjetividades dos envolvidos no processo.

²⁷ O conceito da pós-graduação brasileira definido pelo **relator do parecer denominado** Newton Sucupira, atribui à pós-graduação *stricto sensu* (mestrados acadêmicos e doutorado) características de natureza acadêmica e de pesquisa, cujo objetivo é essencialmente científico; diferentemente da pós-graduação *lato sensu*, em que os cursos de especialização têm objetivo técnico profissional específico de sentido eminentemente prático-profissional, visam a um aperfeiçoamento da formação obtida no curso de graduação correspondente.

De acordo com os dados²⁸ fornecidos pelo PPGE, há 36 (trinta e seis) egressos na linha de Educação Popular entre os anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021. A escolha das turmas deu-se em razão de serem as mais recentes conclusões. Acreditamos que escolher turmas mais recentes seja favorável. Por serem recém-formados, as memórias sobre os trajetos de formação estão mais vivas, o que, segundo interpretação, favorece a coleta de dados e traz riqueza de detalhes acerca das trajetórias de formação no Doutorado em Educação Popular.

Após contactar esses concluintes, a partir do fornecimento de dados do programa (matrícula, nome, nível, data de conclusão e contato de *e-mail* dos egressos da linha EP dos últimos dez anos), construímos uma amostra de treze (13) egressos doutores da linha de Educação Popular dos últimos cinco anos, que responderam um questionário *on-line* via *Google forms*. Dessa amostra, oito (8) deles participaram de uma entrevista coletiva, isto é, Grupo Focal (GF). O GF ocorreu via *google meetme* objetivou apreender a perspectiva deles sobre a formação recebida, no que concerne aos aspectos relacionados à atuação profissional e à inserção dos diplomados nos campos de atuação profissional, além de aspectos que envolvem os benefícios imateriais e sociabilidades. Sobre as duas técnicas de coleta de dados adotadas (entrevista semiestruturada e o grupo focal), descrevemos a seguir.

5.3.1 Instrumentos e técnica de coleta de dados

Como forma de obtenção dos dados, utilizamos dois instrumentos para a coleta: inicialmente, uma entrevista semiestruturada, no formato questionário e, posteriormente, a realização de uma entrevista coletiva no formato grupo focal.

Quanto ao primeiro instrumento, o objetivo consistiu em realizar um levantamento para a identificação dos sujeitos da pesquisa, questões relacionadas à ocupação/trabalho e o impacto do curso em suas vidas profissionais e sociais.

A construção do questionário deu-se de forma coletiva, entre orientanda e orientadora. Além disso, antes de enviar o questionário aos respondentes da pesquisa, foi realizado um pré-teste para analisar a consonância com os objetivos específicos do estudo. Em seguida, o material de coleta de dados foi encaminhado via *e-mail* aos participantes da pesquisa.

De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por

²⁸ Via solicitação de *e-mail*: secppge@ce.ufpb.br, no dia 08 de agosto de 2022.

escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

O questionário utilizado conteve 27 (vinte e sete) questões, sendo 7 (sete) perguntas fechadas, 15 (quinze) perguntas abertas e 5 (cinco) perguntas mistas. Assim, os respondentes tinham a opção de responder e especificar, informar ou justificar sua resposta. O questionário buscou contemplar os objetivos específicos delimitados, de modo a atender o objetivo geral da presente pesquisa.

Assim, distribuimos as perguntas do roteiro do questionário em três seções: 1- dados da identificação do egresso (nome, contato, idade, sexo, raça, estado civil, cidade de origem e em que reside); 2- informações sobre o ingresso e término do doutorado e sobre a situação de trabalho (profissão/ocupação); 3- benefícios materiais e imateriais do curso.

Buscamos, com o questionário, atender às finalidades da pesquisa de conhecer as trajetórias dos egressos do curso de doutorado da linha Educação Popular do PPGE, em suas atuações educacionais, sociais e profissionais; averiguando o contributo desta formação, no que concerne aos benefícios materiais e imateriais, e se as atuações sociais educacionais e profissionais relacionam-se ou não com as propostas da linha Educação Popular, levando em consideração a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Ainda na etapa do questionário, indagamos aos respondentes se eles aceitariam participar de um Grupo Focal com a perspectiva de aprofundar a análise da pesquisa. Nessa consulta, apenas um não aceitou participar. Entretanto, devido à dificuldade em conciliar horários, apenas oito (8) egressos conseguiram participar, ao final, dos grupos focais.

Optamos pela utilização do GF como complemento do questionário semiestruturado. O GF é uma técnica que se caracteriza, primordialmente, pela dinâmica de grupo, ou melhor, pela entrevista em grupo. Backes *et al.* (2011), ao defini-la, destaca que se constitui enquanto:

[...] uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação (Backes *et al.* 2011, p. 438-439).

Considerando que estamos lidando com formação, não é distante pensar que o GF seja uma técnica apropriada para o tipo de estudo que pretendemos desenvolver, tendo em vista que proporciona, por meio da interação entre os envolvidos (os egressos), o diálogo, o debate e a reflexão, isto é, o falar e o ouvir que geram consequente aprendizado para os sujeitos que irão fazer parte da pesquisa (Teixeira; Maciel, 2009). Segundo Backes *et al.* (2011, p. 439), esse tipo de técnica, o grupo focal, “pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não

conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados”.

O GF tem sido utilizado enquanto técnica de pesquisa desde o início do século XX. Entretanto, a partir da década de 1980, ele se populariza em áreas de interesse como Ciências Sociais, Ciências Médicas, Psicologia Social, Antropologia Cultural e Educação (Teixeira; Maciel, 2009). Placco (2005, p. 302) o define como:

uma técnica de discussão não diretiva em grupo, que reúne pessoas com alguma característica ou experiência comum para discussão de um tema ou área de interesse. Tendo em foco um determinado assunto, a discussão não busca o consenso, mas levantar as diferentes opiniões, atitudes, pensamentos e sentimentos, expressos verbalmente ou não, em um tempo relativamente curto (Placco, 2005, p. 302).

O GF é uma técnica flexível que está sujeita a mudanças de contexto, não é um método rígido e nem pretende ser. Aqui, os dados não são previsíveis, eles vão surgindo de acordo com o rumo do debate. É uma técnica que prioriza a escuta e a experiência, aquilo que Bondía (2002) denomina como produção do saber da experiência.

Na produção do saber da experiência, não há uma preocupação com aquilo que se constitui “verdade”, isto é: “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27). Assim, o que importa na produção deste saber é evidenciar aquilo que é experienciado pelos sujeitos e o significativo que estes atribuem àquilo que foi vivido. O saber da experiência:

[...] trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Bondía, 2002).

A experiência é um lugar particular e intransferível. É nela que reside o subjetivo, aquilo que constitui cada indivíduo. Até mesmo em vivências comuns, a experiência nunca é sentida de igual forma, como destaca Bondía (2002). Cada indivíduo enxerga-a de modo singular. E, por ser singular a cada um, a troca de experiência acaba por ser um espaço de aprendizado, pois cada sujeito, mesmo que tenha experiência comum, irá vivenciá-la de uma forma única. Assim:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (Bondía, 2002).

Diferentemente do caráter homogeneizante que há em algumas pesquisas, de busca pela generalização e pela verdade, esta pesquisa vai de encontro à experiência singular, buscando nela as bases para a produção do conhecimento. Assim, no lugar do genérico, do acordo e do consenso, optamos pela diferença, heterogeneidade e pluralidade, ainda quando possa existir coincidências ou aproximações nos levantamentos e comentários efetuados pelos entrevistados. Nas palavras de Bondía (2009, p. 28): “a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez”, ou melhor, “a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida”. A experiência revela o contrário do objetivo previsto, “mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”.

É pensando nisso que o grupo focal aparece como método de complemento desta pesquisa, com vistas a clarificar e aperfeiçoar certas questões que surgiram como indicadores do instrumento questionário. À medida que os egressos narraram sobre suas trajetórias de formação, refletiram, também, sobre as potencialidades e limites da formação em Educação Popular, o que, acreditamos, tornou-se um importante espaço para a transformação e para a produção de novos saberes, tanto por parte da pesquisadora, como dos próprios egressos envolvidos na pesquisa.

O GF contribuiu com as reflexões do nosso primeiro instrumento, o questionário. O foco esteve nas experiências vivenciadas pelos sujeitos, em suas trajetórias de formação enquanto egressos do Doutorado em Educação Popular. Como já comentado, não houve nenhum propósito de generalização, apenas se deu voz aos sujeitos para que externassem as suas experiências e a trocassem com os outros participantes na discussão, gerando reflexão sobre a formação recebida. A seguir, descrevemos sobre como ocorreu a condução e o planejamento desses grupos.

5.3.2 Planejamento e condução para a formação dos grupos focais

Teixeira e Maciel (2009) trazem algumas questões a serem consideradas para a realização deste tipo de procedimento. A primeira está na condução do grupo, que deve ser feita pelo pesquisador ou um mediador que possa proporcionar um ambiente favorável para que os integrantes do grupo se sintam à vontade para falar. Este deve ser sensível às falas, saber ouvir e observar, ter clareza de expressão, ser flexível às questões colocadas pelo grupo, saber lidar com grande quantitativo de dados etc.

Outra questão pontuada pelas autoras consiste no planejamento da formação dos grupos, que é primordial para o processo. Deve-se decidir como os sujeitos serão convidados a participar, o local em que serão realizadas as entrevistas, o quantitativo de encontros, bem como, o número de participantes em cada GF e, por fim, quais questões irão compor o roteiro de entrevista.

Como já mencionado, o convite para a participação dos Grupos Focais ocorreu ainda na etapa de aplicação dos questionários. Após autorização para a participação desses, a pesquisadora formou um grupo no *Whatsapp* para organizar a dinâmica de realização desses grupos, ou seja, o agendamento da melhor data e horário do encontro que aconteceria via *Google meet*.

Conforme disponibilidade dos egressos, foram agendados dois (2) dias de reunião. A primeira foi realizada no dia 31 de agosto de 2023, às 19 horas e 30 minutos, com 5 (cinco) egressos. Este grupo teve 1 hora, 07 minutos e 44 segundos. Já o segundo grupo foi realizado em 12 de setembro, às 15:00 horas e contou com a participação de três (3) egressos. Este encontro teve 1 hora, 06 minutos e 52 segundos.

Todos os egressos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dispondo sobre o caráter ético da pesquisa, com devida autorização para a divulgação dos dados por meio da publicação destes. Esses procedimentos atenderam à Resolução nº 466/12 e à Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o sigilo e anonimato dos dados coletados de acordo com a observância dessas resoluções. Por isso, durante a análise, nenhum egresso foi identificado.

No que diz respeito ao roteiro de apoio ao mediador (APÊNDICE B), foi utilizado apenas como suporte para o grupo focal, os participantes ficaram livres para destacar suas trajetórias, e, dentro delas, fomos observando como o aprendizado ao longo da vida se conectava às narrativas.

Após realização dos GFs, as entrevistas foram transcritas e, a partir delas, foram feitas as principais problematizações apresentadas no próximo capítulo, que trata sobre os resultados da pesquisa.

6 UMA ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Analisar a trajetória de formação de doutorandos da Linha de pesquisa em Educação Popular remete a um repensar no processo de ação e reflexão acerca da prática educativa que envolve os sujeitos da formação, em suas multifaces — relações sociais, políticas e educacionais. Implica perceber os sujeitos em sua totalidade, como sujeito da ação e mudança social. A partir disso, demarcar a relevância de estudos que tratam sobre formação, no âmbito da pós-graduação, é realizar uma avaliação contínua sobre os processos que envolvem os aspectos formativos, em suas multifaces.

Neste capítulo, buscamos evidenciar os resultados obtidos quanto às trajetórias de 13 doutores egressos da linha de pesquisa em educação popular, que responderam aos questionários aplicados via *google forms*, no período de 2017 a 2021.

Nesse mesmo período, a linha de pesquisa contava com trinta e seis (36) doutores em educação popular que concluíram trabalhos de tese, o que demonstra que o estudo apresenta uma amostra de pouco mais de 36% do universo da pesquisa, dentro desse recorte.

Com o objetivo de compreender as nuances que envolvem as trajetórias de formação dessa população, evidenciado, sobretudo, nas suas atuações educacionais, sociais e profissionais, os tópicos a seguir se organizaram da seguinte forma: caracterização do perfil, informações sobre o campo profissional e o impacto da formação.

6.1 Caracterização do perfil dos egressos

A coleta de dados teve por finalidade propiciar aos leitores informações sobre a quantidade e a natureza de participantes do estudo, especificando, assim, a quem os apanhados da pesquisa se aplicam, bem como elucidar a generalização das relutâncias, assim como algumas possíveis limitações. A etapa de caracterização dos sujeitos egressos doutores da linha de pesquisa EP é relevante para acompanhar suas trajetórias, e compreender as relações com o campo de atuação nos processos que envolvem os aspectos formativos da pós-graduação.

Os respondentes do questionário tinham faixa etária variada, sendo o respondente mais novo com 34 anos e o mais velho com 57. A faixa etária elevada da maior parte dos respondentes constitui uma especificidade do curso, tendo em vista que o doutorado é o mais alto nível de formação *stricto sensu*, o que denota um maior tempo para a formação. O Fato é

que apenas 3 (três) respondentes tinham menos de 40 anos. De todo modo, há de se considerar os cinco anos que estamos levando em consideração para o término da formação. Existe, portanto, a possibilidade desses egressos terem concluído seus cursos com menor idade.

Conforme Sampaio (2022), em estudo desenvolvido pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 34,4% dos doutores titulados no Brasil tinham mais de 40 anos, com redução dessa idade nos últimos dez anos. Sobre isso, a autora apresenta a explicação do sociólogo Simon Schwartzman, de que essa titulação ocorre tardiamente porque geralmente é uma formação procurada por pessoas já empregadas interessadas na titulação, embora não seja uma formação procurada para iniciar a carreira de pesquisador. A relação estabelecida é a sequência nos estudos, a formação de intelectuais e a elevação dos níveis de qualidade do ensino superior (Brasil, 2005).

No que concerne ao sexo (Figura 1), a maioria de nossa amostra é composta por mulheres, cerca de 10 (dez), isto é, 77,0%, um percentual que está acima dos dados nacionais. Segundo o Censo de Educação Superior de 2017 (INEP, 2018), 70,6% das matrículas nos cursos de licenciatura eram do sexo feminino, enquanto os homens constituíram apenas 29,4% desses cursos, no ano citado. De acordo com os dados do Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina (APUFSC) (2023), as mulheres são maioria tanto no mestrado como no doutorado, a presença feminina nas pós-graduações do país fica em torno de 53,1%.

O número expressivo de mulheres no campo da pós-graduação em educação abrange a especificidade que compõe não só os cursos da educação (pedagogia), como das licenciaturas em geral: “[...] o fato de ser a interdisciplinaridade objeto de investigação na área.” (CAPES, 2012, p. 01). Essa especificidade, por área de conhecimento, pode explicar o porquê do percentual da nossa amostra está muito além do nacional, já que se trata de área voltada à formação de pesquisadores em educação: uma área que, historicamente, concentra mais mulheres (Carvalho, 2006; Carvalho, 2018). Assim, esse percentual não é unânime, sofre variações, sobretudo em relação às áreas de conhecimento²⁹.

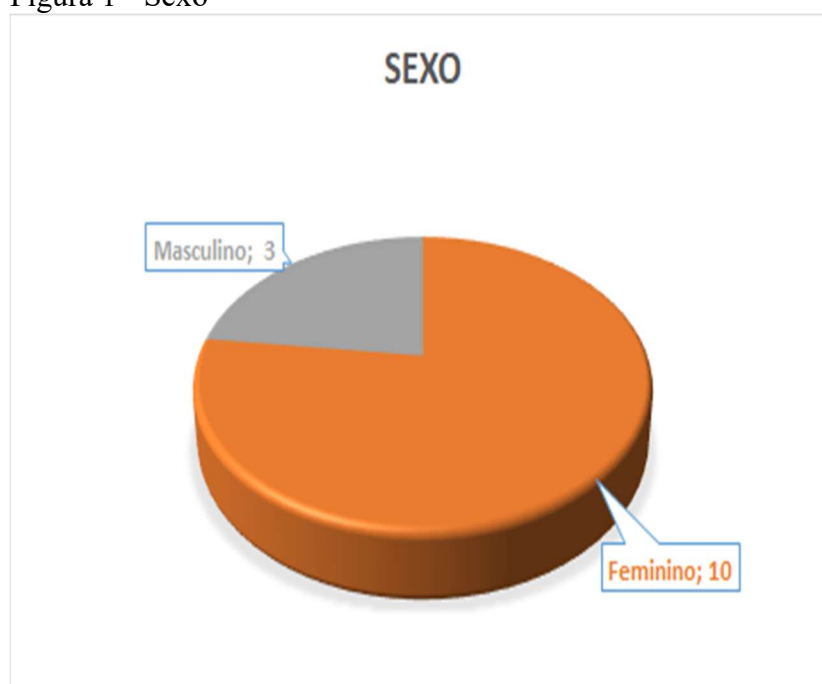
Outra especificidade dos dados obtidos consiste na questão racial (Figura 2). Isso porque 61,6%, ou seja, oito (8) respondentes identificaram-se como negros (somam-se pretos e pardos, segundo IBGE): um dado que é discrepante em relação aos dados nacionais, já que segundo dados do PNAD, divulgados pelo IBGE (2015), apenas 28,9% do total de pós-graduandos, matriculados nas universidades do país, eram negros.

²⁹ Tem-se como exemplo a Ciência da Computação, que representa uma presença de apenas 25% de mulheres (Aguiar, 2021).

Contudo, em 2016, criou-se uma normativa federal que dispõe sobre reserva de vagas na pós-graduação, a Portaria nº 13, de 11 de maio de 2016. No caso da UFPB, a instituição acompanhou a normativa e instituiu, no mesmo ano, a Resolução nº 58/2016, dispondo sobre ações afirmativas *stricto-sensu* para os autodeclarados negros, bem como para os povos indígenas, comunidades tradicionais e pessoas com deficiência, com no mínimo 20% e máximo 50% das vagas ofertadas (Albuquerque, 2022).

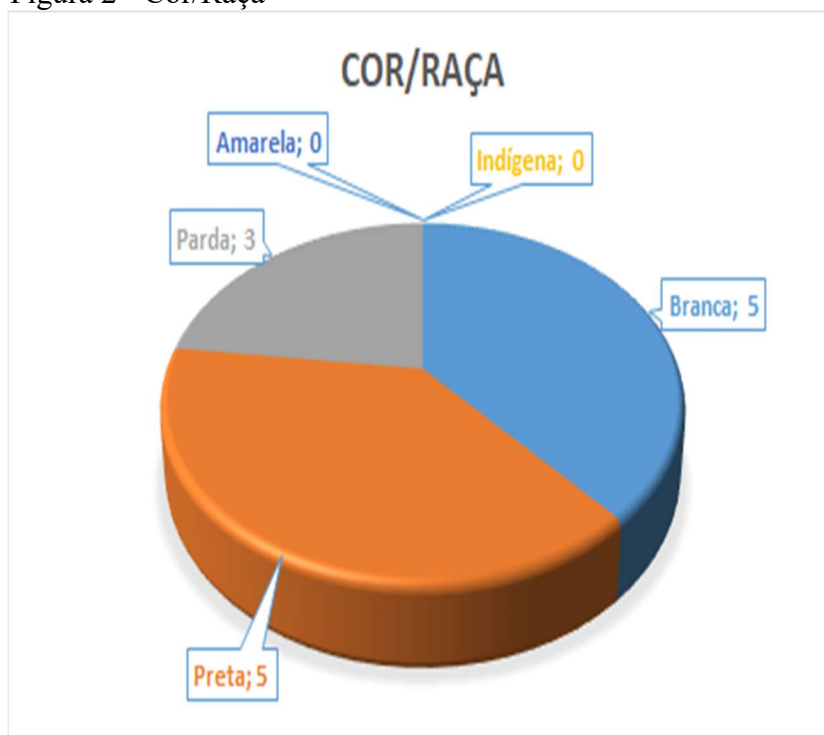
De fato, o nível de relevância desta norma é alto, pois tem contribuído para um maior acesso de pessoas negras na pós-graduação, mas esse índice de 61,6 % parece não corresponder à realidade das pós-graduações brasileiras, de outras universidades, estados ou regiões. No caso da pós-graduação em educação da UFPB, existe essa especificidade em relação ao perfil racial, sobretudo quando se tem por vista que os cursos das áreas de educação, em geral, tendem a concentrar mais estudantes negros, o que irá refletir, conseqüentemente, na pós-graduação. Sobre o perfil racial dessa pós-graduação, Albuquerque (2022) destacou que, dos 245 alunos matriculados no PPGE/UFPB, no ano de 2021, no mestrado e doutorado, apenas 24 se declararam brancos, ou seja, um pouco mais de 9,0% destes, 45 se autodeclararam pardos, 10 pretos, e 01 indígena; contudo, dos 245, 165 não se autodeclararam, o que significa mais da metade do número analisado. Vejamos nos gráficos abaixo a caracterização da amostra deste estudo (Figuras 1 e 2), no que tange ao sexo e a cor/ raça.

Figura 1 - Sexo



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

Figura 2 - Cor/Raça



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

Quanto ao estado civil, por ser um público mais velho, a maior parte era casada, 7 (sete); 3 (três) declararam-se solteiros; 2 (dois) divorciados e 1 (um) em união estável, conforme destacado na Figura 3.

Figura 3 - Estado Civil



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

Quanto à cidade de origem, percebemos que muitos dos egressos vieram de outros locais para ingressar ao doutorado na UFPB. Dos 13 (treze) respondentes, 10 (dez) não eram do município de João Pessoa. Desses, alguns tinham como cidade de origem outros municípios do Estado da Paraíba, como Cabedelo, São José de Piranhas e São Bento. Os demais advieram de cidades de outros estados brasileiros, identificamos: Marabá-PA; Lagoa Nova-RN; Campinas-SP; Tanquinho-BA; Belém-PA; e Araruama-RJ.

Essa heterogeneidade de destino desses egressos concorda com o estudo de Sanchez (2019), que, ao avaliar a trajetória de egressos na pós-graduação, percebeu que os doutores apresentam uma maior dispersão em relação a mestres, por exemplo, que tem um caráter mais local/regional em seus percursos formativos. Esses doutores, em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, tendem a se dispersar, desde o ingresso até à carreira docente após a obtenção do título de doutor.

No caso da nossa pesquisa, os egressos acabaram por criar vínculos com o município de João Pessoa, pois, ao observar a cidade em que residem, percebemos que a maioria desses egressos não retornou às cidades de origem, tendo em vista que a maior parte se manteve residente na cidade de João Pessoa-PB. Só 3 (três) dos 10 (dez) egressos não residiam no município, sendo um deles residente de Brasília-DF, um de Tocantinópolis-TO, e um de Mossoró-RN.

6.1.1 Informações sobre o ingresso e término do doutorado e situação profissional

Após essas informações prévias, os doutores foram convidados a responder algumas informações sobre o ingresso e término do doutorado e a situação profissional em que estavam atuando. A primeira pergunta colocada nesta etapa consistiu em saber qual o ano de ingresso e a conclusão do curso em Educação Popular.

Salientamos que o período de conclusão de alguns desses egressos coincidiu com fatores de interferência significativos, o maior deles foi o período pandêmico provocado pela Covid-19, vivenciado no ano de 2020, precisamente. Tal cenário impactou diretamente os estudantes da pós-graduação. Dentre os efeitos negativos, de acordo com o Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz), estiveram a adaptação ao isolamento, ao distanciamento social, às mudanças de projetos de pesquisa, e os impactos na saúde mental.

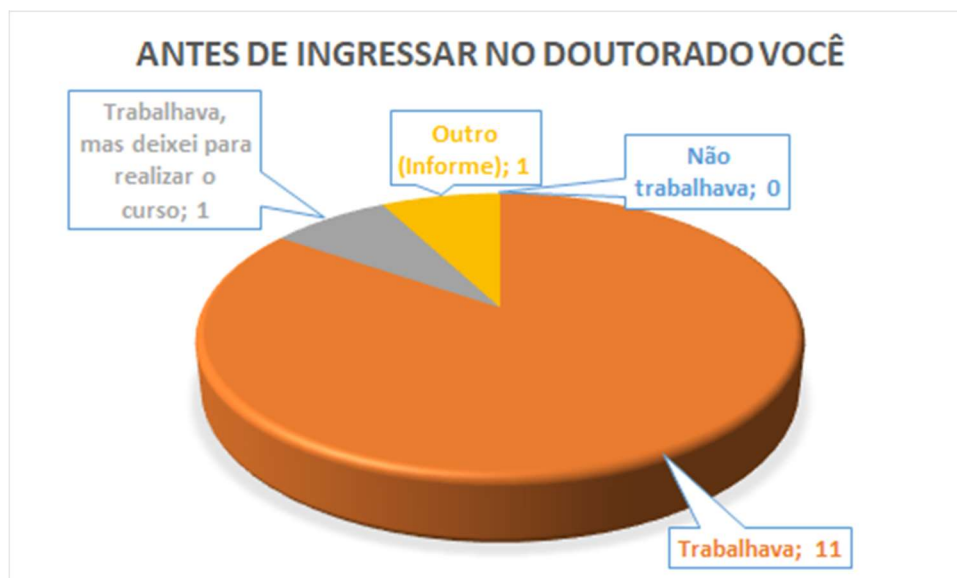
Convém esclarecer isso porque questões relacionadas à pandemia e ao impacto dela aparecem na fala de alguns dos egressos, no grupo focal, embora nenhum, dos 3 (três) doutores

que concluíram o trabalho da tese nesse período, tenha ultrapassado o prazo de conclusão determinado pela Capes, que é de 48 meses, em decorrência desse fenômeno de ordem sanitária.

Em outra pergunta, questionamos se antes de ingressarem no doutorado, esses egressos já trabalhavam. Nenhum egresso alegou estar desempregado quando ingressou ao doutorado, o que, segundo interpretação, denota o lugar de prestígio da pós-graduação, no que diz respeito à qualificação para a inserção profissional, tendo em vista que, antes de serem doutores, já eram mestres. Conforme Jezine (2017), cada curso de nível superior tende a realçar um determinado papel que o indivíduo exercerá na sociedade, reproduzindo, desse modo, uma hierarquia social que é a expressão dos processos de socialização de cada indivíduo na sociedade atual. No caso da formação *stricto sensu*, é possível perceber uma espécie de *status*, sobretudo na formação de doutorado, o que irá refletir diretamente na ocupação dos egressos desse curso, que é o mais alto nível de formação no âmbito educacional.

Onze (11) egressos da amostra disseram que já trabalhavam quando ingressaram ao doutorado, outros dois (2) trabalhavam, mas deixaram o trabalho para se dedicarem apenas ao doutorado, na condição de bolsistas, conforme consta na Figura 4.

Figura 4 - Trabalho



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

Ainda sobre o *status* do curso de formação, um dado a ser observado é que grande parte dos egressos já vinha de uma carreira profissional sólida. Acreditamos que esse percurso profissional de “sucesso” é atribuído ao fato de que eles já vêm de um percurso de ascensão social, isto é, antes de serem doutores, eram mestres. Em busca da qualificação profissional,

não é distante pensar que esses indivíduos têm um perfil diferenciado dos demais, são mais “estudados” em termos de formação escolar formal, e isso acaba refletindo em outras áreas da vida.

Exemplo disso é que quase todos os egressos já são concursados: 12 (doze) atuavam na esfera pública, e apenas 1 (um) na rede privada, como docente do nível de ensino superior. Na atuação na esfera pública, nove (9) atuavam como docentes do magistério superior; 2 (dois) como gestores, sendo 1 (um) no ministério da educação e outro na educação tecnológica; e 1 (um) como técnico no nível da educação básica no âmbito municipal.

Esse dado demonstra que a maior parte das pessoas que faz doutorado o faz em busca da docência no magistério superior, sendo semelhante ao estudo de Sanchez (2019). O destino de egressos de doutorado acadêmico é voltado geralmente às IES públicas e os mestres às IES privadas. Sobre essa relação entre formação recebida e atividade profissional, trazemos, também, os estudos de Avila (2020) e Moura (2022), que afirmam que os egressos doutores possuem uma trajetória profissional mais homogênea, centrada na carreira acadêmica, ocupando postos de trabalho, sobretudo, em instituições de ensino e pesquisa. Diante desses dados, pode-se dizer que a pós-graduação cumpre o seu objetivo basilar, que é preparar profissionais no campo da Educação com formação triangular para o ensino, a pesquisa e a extensão. Sobre esse cenário de atuação de doutores, em relação aos mestres, no magistério superior, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2020:

No que diz respeito à docência em cursos de graduação, mais especificamente no que tange ao grau de formação dos profissionais, o Censo da Educação Superior 2020 mostrou que 35,2% (113.740) dos 323.376 professores possuem mestrado e 48,9% (158.225), doutorado. Os doutores são mais frequentes na rede pública, enquanto, na rede privada, a maior parte é de mestres, no ano de referência da pesquisa. Homens são maioria nas duas redes de ensino. O perfil médio do corpo docente mostrou, ainda, que 39 anos é a idade mais frequente entre os atuantes em instituições públicas e 40 anos entre os professores de instituições privadas (INEP, 2022).

A contribuição da pós-graduação para a inserção profissional tem sido um ponto para avaliação da qualidade do PPGE/UFPB. Em uma pesquisa realizada com 146 egressos em 2019, realizada pelo PPGE e disposta no Relatório Sucupira CAPES/PPGE 2017-2020, identificou-se que a pós-graduação tem contribuído para inserção profissional desses egressos, porque, após formação, mestrado e doutorado, a maior parte deles (58,1%) se direciona para a educação superior, especialmente para a rede federal (60,5%). Isso indica que a destinação dos egressos do PPGE é muito semelhante aos dados nacionais (PPGE/UFPB, 2020).

Para uma melhor visualização da relação entre formação e atuação profissional da nossa amostra, elaboramos a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Campo de atuação profissional

Variáveis	Nº
Esfera de atuação:	
Pública	12
Privada	1
Cargo de atuação:	
Gestor	2
Docente	10
Técnico	1
Outro	-
Rede em que atua:	
Federal	10
Estadual	1
Municipal	1
Privada	1
Nível de ensino em que atua:	
Educação Básica	2
Educação Tecnológica	1
Educação Superior	9
Outro	1
Total de respondentes	13

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

Como já mencionado, nove (9) atuavam na educação superior, e apenas dois (2) educação básica, sendo 1 (um) na esfera pública municipal, 1 (um) na esfera privada como técnico no Sistema S³⁰, e outro no Ministério da Educação (MEC). Dos 13 (treze) que responderam ao questionário, oito (8) participaram da entrevista coletiva, como já mencionado. A partir das narrativas dos egressos nos grupos focais sobre suas trajetórias, foi possível obter melhor visualização do campo de atuação profissional, antes e depois do doutorado. Vejamos na Tabela 2 a seguir:

³⁰ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Tabela 2 - Campo de atuação profissional participantes dos grupos focais

Participantes dos grupos focais	
Concursados	Não concursados
7	1
Concursados docentes das redes municipal e estadual	Concursados docentes no sistema educacional federal do ensino superior
2	5
Concursados docentes no sistema educacional federal do ensino superior	
Antes do doutorado	Depois do doutorado
2	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos grupos focais.

Os dados apontam que, dos 8 (oito) egressos do curso de doutorado da linha EP/UFPB que participaram dos grupos focais, sete (7) atuavam na esfera pública, muitos deles exercendo o magistério superior como docentes. Alguns conseguiram adentrar nesse nível de ensino após o doutorado (três deles) e outros já atuavam na educação superior ainda como mestres (dois deles), vejamos a trajetória profissional de cada um deles:

Egressa 1- Trabalhava como diretora de uma escola pública do ensino médio na capital paraibana. Atualmente ainda trabalha na educação básica, mas como consultora pedagógica das escolas cidadãs do Estado da Paraíba.

Egressa 2- Trabalhava na Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, no setor de jovens e adultos na área da Educação Popular. Atualmente é docente na UFPB.

Egresso 3- Durante o mestrado e doutorado trabalhava na Pró-reitoria de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na equipe pedagógica, acompanhando o processo de reconhecimento e renovação de cada curso. Atualmente trabalha como docente da UFPB.

Egresso 4- Trabalhava como professora da EJA como contratada na rede municipal de João Pessoa - PB. Atualmente está como professora da educação básica dos anos iniciais e acompanha os anos finais da mesma rede de ensino, como supervisora do 6º ao 9º ano.

Egressa 5- Trabalhava para os trabalhadores do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil. Posteriormente, como coordenadora estadual do projeto Sesc Ler, que funcionava no sertão da Paraíba, implantou o projeto de educação de jovens e adultos, neste, trabalhou como professora no primeiro ciclo e no segundo ciclo, fundamental, do 1º ao 5º ano. Também trabalhou como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC). Atualmente atua no sistema S, trabalhando com os professores do curso de técnico em Agronegócio, Agricultura e Zootecnia.

Egressa 6- Trabalhava como formadora em Programa do Governo Federal, depois saiu para ser bolsista do doutorado. Atualmente é professora e vice-coordenadora do Departamento de Educação do Campus IV do Litoral Norte da UFPB, em um grupo predominantemente indígena.

Egressa 7- Trabalhava desde 2013 como docente concursada na UFPB, ou seja, antes mesmo de ingressar no doutorado, o que conquistou com o título foi a possibilidade de participar de situações da vida acadêmica restritas a doutores como, por exemplo, orientar iniciação científica e possibilidade de adentrar em programas de pós-graduação. Informa que a formação no curso contribuiu para o aprofundamento no tema da tese e no campo de atuação em que leciona, para conhecer pessoas e áreas de estudos, bem como trocar experiências.

Egresso 8- Trabalhava como professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) como concursado, atualmente atua como gestor no Ministério da Educação em Brasília.

Assim, pode-se observar que os doutores desta pesquisa, em sua maioria, alcançam aquilo que é almejado para os doutores, ou seja, uma formação com foco na pesquisa, na docência e liderança educativa, contemplando dimensões intelectuais, operativas, éticas e estéticas, de modo a integrar, orgânica e funcionalmente, teoria e prática” (PPGE/UFPB, 2019, s/p). Atualmente, a formação do doutorado no PPGE/UFPB almeja para os egressos o alcance de três (3) eixos primordiais, são eles:

Eixo 1- Formação para a pesquisa envolve o desenvolvimento de competências para o exercício crítico, criativo e autônomo do pensamento científico e o domínio das ferramentas teóricas e metodológicas do campo da Educação para a resolução de problemas socialmente relevantes.

Eixo 2: Formação para a docência diz respeito às exigências para a atuação de docentes na Educação Superior, bem como na Educação Básica, diante dos desafios de ordem política, epistemológica, didático-curricular e relacional que emergem em contextos de sala de aula e de gestão das instituições educativas.

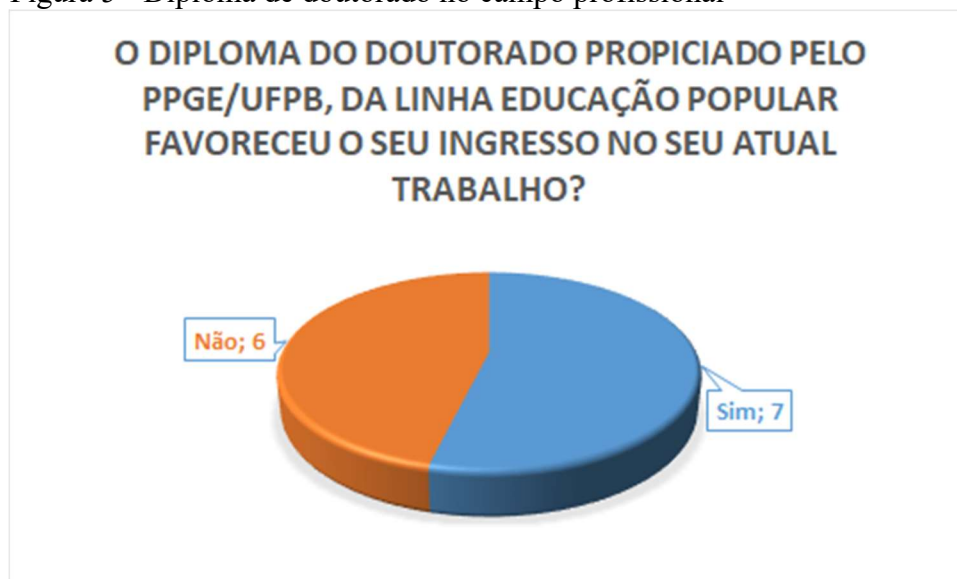
Eixo 3: Formação para a liderança educativa desdobra-se em competências voltadas ao exercício de influência positiva, pelo/a mestre/a ou doutor/a, junto a pessoas e organizações, visando à condução de processos respaldados em conhecimentos científicos resultantes da pesquisa especializada em Educação e do engajamento e compromisso ético e político do/a egresso/a (PPGE, 2019, s/p).

Sobre a liderança educativa, cabe destacar os cargos de gestão. Na nossa amostra, 2 (dois) doutores alegaram ocupar cargos como este.

6.1.2 Sobre os benefícios do curso

O lugar de qualificação profissional possibilitada pelo doutorado também irá refletir em benefícios materiais no mercado profissional. Ao serem questionados se o diploma de doutorado influenciou no atual trabalho, vejamos os resultados.

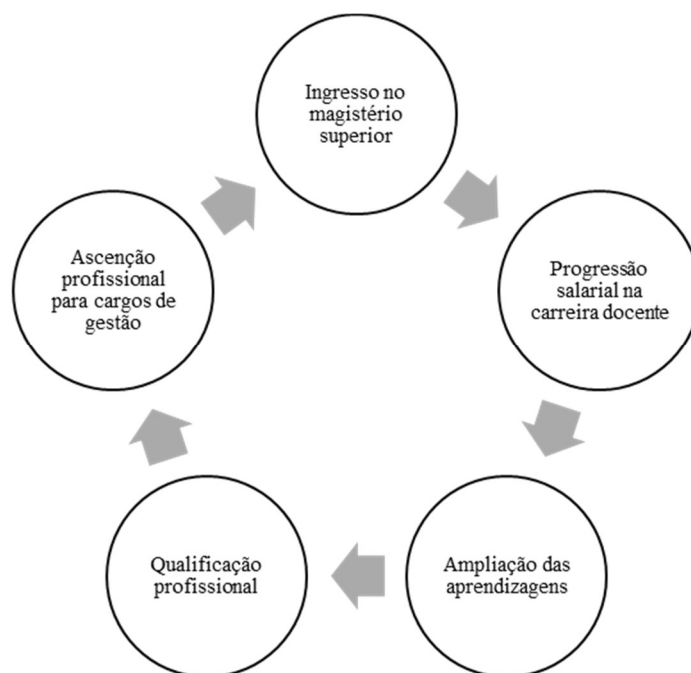
Figura 5 - Diploma de doutorado no campo profissional



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

Nessa mesma questão, pedimos para que os doutores justificassem a resposta. Alguns deles, evidenciaram que o ingresso ao doutorado não favoreceu o atual trabalho, porque eles já se encontravam no magistério superior, mediante titulação de mestres, antes do ingresso ao doutorado. Das 13 (treze) justificativas colocadas pelos egressos, selecionamos as principais áreas que foram favorecidas, a partir da aquisição do diploma de doutorado, dentre elas, está a questão do aprofundamento das aprendizagens:

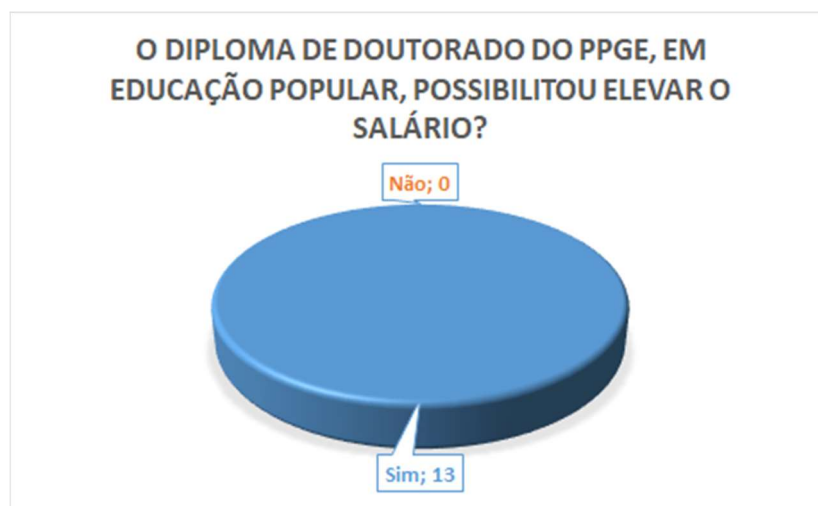
Figura 6 - Áreas que foram favorecidas a partir da aquisição do diploma de doutorado



Fonte: Figura elaborada pela autora a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

Outro ponto que comprova os benefícios materiais do diploma consistiu na questão salarial. Os 13 (treze) alegaram que o diploma de doutorado favoreceu esse ponto. E isso se refletiu tanto na carreira dos professores do magistério superior quanto na carreira dos professores da educação básica, já que ambas as carreiras dispõem de Plano de Carreiras e Cargos para o magistério, possibilitando-os o direito à progressão salarial por titulação.

Figura 7 - Diploma de doutorado no campo salarial



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

A elevação salarial, a partir do aumento da renda, também foi comprovado pelo estudo do PPGE/UFPB, Relatório Sucupira CAPES/PPGE (2017-2020). Dos 146 egressos do programa, citados anteriormente, 83,1% alegaram que a pós favoreceu a elevação dos salários. A renda baseada no salário-mínimo, estava distribuída da seguinte forma: “8,8% até 2 salários mínimos; 21,6% de 2 a 4 salários mínimos; 14,9% de 5 a 6 salários mínimos; 14,2% de 7 a 8 salários mínimos; 20,3% de 9 a 10 salários mínimos; e 16,2% acima de 11 salários mínimos” (PPGE/UFPB, 2020, p. 46).

No caso dos doutores de nossa amostra, como se verifica na Figura 8, a maior parte possui uma renda mensal, que é superior a 7 salários-mínimos: 4 (quatro) deles alegaram dispor de uma renda de 7 a 8 salários-mínimos; 4 (quatro) uma renda de 9 a 10 salários-mínimos; e 2 (dois) acima de 11 salários-mínimos.

Figura 8 - Renda dos participantes



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

Conforme Relatório Sucupira CAPES/PPGE 2017-2020, em relação à formação recebida, o programa tem contribuído positivamente para a sociedade e para a transformação das diversas realidades pesquisadas. Para o documento, os egressos têm, profissionalmente, se inserido de maneira ativa, ocupando cargos em diversas instituições de ensino pública e privada do Brasil, e isso pôde ser comprovado na nossa amostra.

A fim de ampliar e detalhar a discussão, buscamos entender como a atuação profissional desses doutores atrela-se à atuação na pesquisa, visto que estes são formados

visando, primordialmente, a esta questão, fato que contraria um dos próprios objetivos da educação, que é formação para a cidadania e para a sociabilidade. A seguir, sintetizamos a pertinência entre a formação, a pesquisa e a atuação profissional dos 08 (oitos) participantes dos grupos focais, vejamos.

A pesquisa de doutorado da egressa 1 partiu da compreensão de como se deu o processo de escolarização das pessoas que, na época, viviam nas condições que ela vivia: numa cidade do interior, onde havia poucas oportunidades para dar continuidade aos estudos depois da conclusão do ciclo de estudo da educação básica. Atrelado a isso, soma-se a sua atuação como professora de uma escola do campo, o que despertou seu interesse em desenvolver pesquisas a partir da perspectiva das políticas para a educação do campo, no âmbito das licenciaturas. Assim, percebeu-se que a atuação profissional, como consultora pedagógica das escolas cidadãs, distanciou-se em relação ao objeto de sua pesquisa no doutorado. Salientamos que não foi observada uma relação entre a pesquisa e atuação profissional da doutora na atualidade.

A tese da egressa 2 aprofundou as pesquisas que já vinham sendo realizadas no curso de mestrado. Esta pesquisadora também abordou as políticas públicas de educação do campo, embora contemplando municípios do Ceará. Atualmente, a atuação profissional como docente de uma instituição superior federal possibilita fazer relação com o seu objeto de pesquisa da tese, uma vez que sua prática docente possibilita desenvolver estudos com elementos inter-relacionados, sendo um deles a educação do campo, que é um foco de estudo da doutora.

O egresso 3 teve uma pesquisa muito mais vinculada ao campo teórico da educação popular, buscando entender a educação popular enquanto uma construção discursiva, com base no referencial teórico-metodológico de Foucault, em diálogo com as referências básicas da educação popular, desde as mais clássicas, como Paulo Freire, até os autores mais contemporâneos. Assim como a egressa 2, o doutor atua como professor em uma instituição de ensino superior federal, o que lhe possibilita colocar em prática o objeto estudado, a partir do conhecimento científico que é produzido a partir de sua atuação como pesquisador.

A egressa 4 analisou pessoas idosas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade que não apresentava interesse em frequentar a escola, qual a relação que eles tinham com a escola, por que eles não procuravam a EJA, por que pararam de estudar. Até o momento da entrevista, a doutora atuava na Prefeitura Municipal de João Pessoa, na coordenação pedagógica, porém não identificamos relação entre o seu campo de atuação e o objeto de estudo da tese.

O objeto de pesquisa da Egressa 5 no doutorado foi a pessoa com deficiência na educação superior. Atualmente, a doutora trabalha no Sistema S e sua atuação profissional da egressa não apresenta relação direta com a persistência da pesquisa.

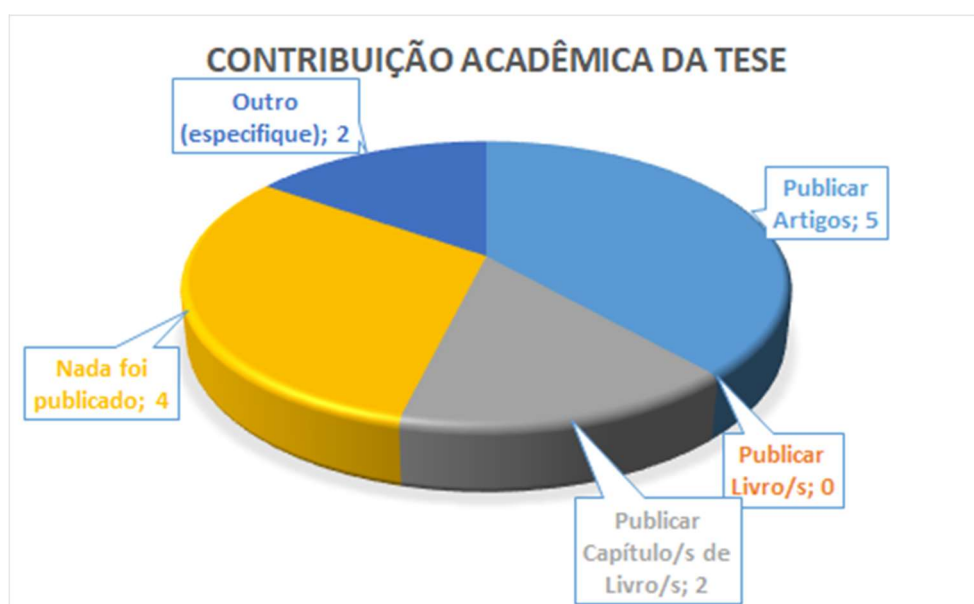
Egressa 6 não houve relato sobre o objeto de pesquisa da tese.

Egressa 7 não houve relato sobre o objeto de pesquisa da tese.

Egresso 8 não houve relato sobre o objeto de pesquisa da tese.

Quanto à contribuição acadêmica da tese, a maioria dos egressos alegou que deu retorno à academia mediante publicação de trabalhos na área de conclusão: 5 (cinco) publicaram artigo após conclusão; 2 (dois) publicaram capítulo de livro, e 2 (dois) especificaram apresentação em congresso e construção da escrita acadêmica, conforme disposto na Figura 9.

Figura 9 - Contribuição acadêmica



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

Para completar o questionário, lançamos mais 4 (quatro) questões abertas para que os doutores pudessem destacar alguns benefícios do curso de doutorado, com vista às perspectivas pessoais, cívicas, sociais e profissionais, conforme disposto na definição de aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, questionamos quais os aspectos mais destacados e menos destacados dessa formação para a aquisição de benefícios materiais e imateriais? Quais foram as principais aquisições durante o percurso e conclusão do doutoramento? Buscamos sintetizar as respostas a partir da elaboração de um quadro ilustrativo, com os principais pontos observados nas respostas, vejamos o Quadro 8:

Quadro 8 - Benefícios do curso de doutorado

Aprofundamento de aprendizagens em relação à educação popular;
Aprofundamento de aprendizagens em relação à pesquisa científica;
Ampliação de atuação na docência;
Ingresso no magistério superior a partir do doutorado;
Ingresso em concurso público a partir de saberes acumulados no doutorado;
Melhoria salarial.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

Os dados obtidos na nossa amostra são bastante semelhantes aos benefícios auferidos pelos egressos da pós-graduação em educação da UFPB, que, segundo relatório do PPGE, destacaram:

“conhecimento”, “qualificação profissional”, “capacitação e atualização”, “progredir no trabalho”, “uma atuação mais problematizadora”, “oportunidade de novas perspectivas profissionais”, “alinhar a prática com a teoria”, “aprimoramento do trabalho como docente do ensino superior”, “desenvolvimento da escrita de projetos”, “empoderamento e visibilidade profissional, além de um bom salário”, “melhorar a renda familiar” (PPGE/UFPB, 2020, p. 47).

As últimas três questões focaram no nosso objeto: a aprendizagem ao longo da vida. Lembramos que, apesar de a linha de educação popular ter alguns pesquisadores que se dedicam a essa temática, a ALV não constitui um objetivo do programa, portanto, não aparece como um princípio norteador em nenhuma de suas resoluções. Neste trabalho, a ALV é trazida como uma defesa de sua inserção, por isso objetivamos saber qual a compreensão desses doutores acerca da ALV. Assim, pedimos aos doutores que destacassem, a partir de exemplos, como a formação no curso de pós-graduação em educação da UFPB em doutorado da linha Educação Popular contribuiu para as suas aprendizagens ao longo da vida. Em um primeiro momento, em que aspectos mais contribuiu e, em seguida, em que menos contribuiu.

Segundo a percepção desses entrevistados, a formação em Educação Popular trouxe diversos benefícios para o aprendizado ao longo da vida, e esses aspectos são bastante semelhantes aos que aparecem no quadro dos benefícios, materiais e imateriais, apresentados acima. Aprendizagem ao longo da vida que significa colocar-se nesse lugar de sujeito aprendente, que não só aprende a aprender, usufruindo das possibilidades oferecidas pela educação ao longo da vida, mas também a conhecer, com aprofundamento de estudos e a fazer, adquirindo qualificação para exercer com competência o exercício profissional a que é desempenhado. Ademais também aprende a conviver, mediante trocas de experiências, a partir

da compreensão e do respeito ao outro, de modo a preparar-se para a resolução de conflitos e, por fim, a ser, com desenvolvimento de autonomia, discernimento e responsabilidade coletiva (Delors, 2000).

Dentre os principais benefícios materiais e imateriais da formação para o aprendizado ao longo da vida, os doutores destacaram questões como: amadurecimento intelectual; reconhecimento salarial; aprofundamento teórico na área de conhecimento da Educação Popular; domínio de técnicas em relação à pesquisa científica, trocas de experiências etc. Apenas um entrevistado alegou que a formação não contribuiu para o seu aprendizado ao longo da vida, o que destaca, segundo interpretação, que a formação de doutorado em educação popular tem estreita relação com este conceito, conforme será melhor aprofundado no próximo item, a partir dos relatos obtidos no grupo focal. Por ora, separamos alguns relatos que ilustram os benefícios adquiridos na formação em Educação Popular para o aprendizado ao longo da vida, segundo fala dos entrevistados:

Os estudos realizados e aprofundamento na área da pesquisa; oportunidade de pesquisa na área; experiência do estágio docência; contatos e experiências adquiridas durante o curso; participação em grupo de estudo; curso de disciplinas em outros programas de pós-graduação; publicações durante o curso do doutorado (Resposta 2, 2023).

Os estudos a partir das referências bibliográficas em torno de temas como pesquisa em educação/ educação popular, contribuições de Paulo Freire na EP, os estudos relacionados aos processos decoloniais e a articulação entre movimentos sociais e educação. Além disso, as estratégias de diálogo favorecidas ao longo do curso sobre os temas conectados à linha de pesquisa, bem como às pesquisas realizadas pelos pós-graduandos e grupos de pesquisas. Todas essas contribuições favoreceram reflexões e práticas que repercutem em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional (Resposta 6, 2023).

A convivência com profissionais de diversas áreas num diálogo interdisciplinar e de interconhecimento, a partir de diferentes perspectivas de mundo e experiências de vida, que reafirmaram o papel importante da educação na sociedade, seja no hospital, posto de saúde, penitenciária, movimentos sociais, culturais, etc, ao mesmo tempo que estimularam pensar a educação por diferentes lentes e áreas de atuação profissional (Resposta 7, 2023).

A leitura de mundo proporcionada pelo acúmulo e aprofundamento teóricos na linha de Educação Popular foi primordial para minha concepção e posição assumida na vida (Resposta 8, 2023).

Contribuiu para que eu pudesse me aprofundar no tema da tese e no campo de atuação em que leciono, para conhecer pessoas e áreas de estudos, bem como trocar experiências (Resposta 9, 2023).

Formação política, crítica, reflexiva e, sobretudo, atenuante às questões de ordem social e econômica que envolvem a educação pública brasileira (Resposta 10, 2023).

A pós em Educação Popular me instigou a participar de eventos acadêmicos internacionais e em grupos permanentes de pesquisa; além de me ajudar a uma inserção local nos movimentos sociais do campo. Essa relação orgânica com a classe

trabalhadora se fortaleceu na minha pós-graduação por causa da linha de Educação Popular (Resposta 11).

Mas também foi questionado aos doutores em quais aspectos a formação no curso menos contribuiu para o aprendizado ao longo da vida. O intuito dessa questão era incitar os egressos a destacarem os aspectos positivos ou negativos da formação. Nessa questão, oito dos 13 entrevistados não conseguiram pontuar aspectos negativos em relação a esse ponto, o que reafirma, novamente, o *status* da qualificação dessa formação, que alcança apenas 0,2%³¹ da população brasileira. Assim, pôde-se constatar a pós como um espaço de aprimoramento e sistematização de um saber elaborado que prepara o sujeito para a vida. Apenas quatro doutores apontaram elementos que menos contribuíram para o aprendizado. As respostas deles estão aqui destacadas:

As disciplinas cursadas no programa não contribuíram de forma significativa com a pesquisa (Resposta 2, 2023).

Percebi que o título de doutora não contribuiu para a minha valorização profissional na educação básica (Resposta 3, 2023).

As trocas entre pares tiveram pouca ou nenhuma contribuição para esse aprendizado (Resposta 9, 2023).

Contraditoriamente, senti "pouco" aprofundamento sobre a dimensão epistemológica da educação popular; sobre métodos de pesquisa e de análise próprios à Educação Popular (Resposta 12, 2023).

Como se pode observar nos relatos acima, dentre as principais avaliações, concentram-se o diálogo entre grade curricular e o desenvolvimento da pesquisa em si. Lembrando que, apesar de a educação popular ser uma linha de estudos, há nela inúmeros vieses de pesquisa científica, que são representados pelos grupos de pesquisa e suas diferentes temáticas educacionais, como: movimentos sociais, educação de jovens e adultos, educação do campo, saúde coletiva, educação pública e educação comunitária, conforme demonstrado na seção linhas e grupos de pesquisa³². Apenas 1 (um) egresso destacou uma questão externa à formação

³¹ O Brasil ainda engatinha quando o assunto é a formação na pós-graduação. O país tem uma população de 0,2% de doutores, enquanto a média dos países, segundo a OCDE, é de 1,1%. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/em-meio-corte-de-bolsas-entre-35-paises-brasil-um-dos-quatro-com-menor-numero-de-doutores-23936357>. Acesso em: 15 nov. 2023.

³² Ao visitar o site institucional do PPGE, acerca das linhas, observa-se que, atualmente, o programa dispõe de 6 grupos de estudos. São eles: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais- GEPED UPSS, coordenado pela prof^a. Dr^a. Aline Maria Batista Machado; Trabalho, Educação e Políticas Públicas, coordenado pela prof^a. Dr^a. Emília Maria da Trindade Prestes; Grupo de Estudos e Pesquisa em educação, sociedade e Culturas (GEPEDUSC), coordenado pelo prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite; Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo, coordenado pela prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Xavier Batista; Grupo de Pesquisa em Extensão Popular- EXTELAR, coordenado pelo prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz; e o Observatório da Educação Popular, coordenado pelo prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.

ofertada pelo curso, a Resposta 3, que evidenciou que o aprendizado não contribuiu para uma maior valorização como professora da educação básica.

A percepção da egressa pode ser justificada por diversos fatores interligados, que se relaciona não somente à estrutura da carreira docente na educação básica, mas, sobretudo, o cotidiano do professor pesquisador exercendo atividades específicas da pesquisa, paralelamente às suas atividades docentes.

Nos últimos anos, com as exigências da melhoria do ensino em todos os níveis, vem-se tornando mais frequente a presença de pessoas que concluem sua formação de doutorado e atuam na educação básica. Em suma, o título de doutor (a) pode contribuir de maneiras significativas para a valorização profissional de um professor pesquisador na educação básica, tanto em termos de aprimoramento da prática docente quanto de reconhecimento dentro da comunidade educacional.

No entanto, é importante reconhecer que essa valorização pode variar dependendo do contexto específico e dos desafios enfrentados pelo professor em sua carreira. Isso pode incluir uma cultura institucional que valoriza mais a experiência prática do que a formação acadêmica avançada, bem como a falta de recursos e apoio para integrar a pesquisa à prática docente.

Assim, o reconhecimento e a valorização do título de doutor (a) na educação básica podem enfrentar desafios. Souza (2019), aponta em sua pesquisa intitulada “Fases da pesquisa no cotidiano docente da educação básica”, a necessidade de apoio do grupo gestor na escola e de dirigentes das secretarias de ensino, de forma democrática com um olhar para as subjetividades e pessoas, que a pesquisa seja tratada como atitude cotidiana incluída na carga de trabalho.

Além disso, Souza (2019) ressalta a distinção entre as carreiras profissionais dos professores da educação básica e dos professores universitários. Enquanto para os últimos a pesquisa é considerada parte integrante do modelo de carreira, para os primeiros, a pesquisa tem um impacto significativamente menos no salário ou na progressão na carreira.

O apoio institucional é essencial para promover uma cultura de pesquisa na educação básica. O grupo gestor da escola e os dirigentes das secretarias de ensino desempenham papéis-chave na definição de políticas e na alocação de recursos para incentivar a pesquisa entre os professores. Isso inclui oferecer não somente suporte financeiro, mas infraestrutura adequada e tempo dedicado para atividades de pesquisa.

Uma abordagem democrática valoriza a participação de todos os membros da comunidade escolar na definição de prioridades de pesquisa e na tomada de decisões relacionadas à implementação de projetos de pesquisa. Além disso, é importante considerar as

subjetividades e as necessidades individuais dos professores, reconhecendo que diferentes contextos e experiências podem influenciar suas práticas de pesquisa.

Para que a pesquisa seja uma prática cotidiana na educação básica, é importante que ela seja integrada de forma orgânica às atividades regulares dos professores. Isso requer uma revisão da carga de trabalho e das expectativas em relação às responsabilidades dos professores, garantindo que haja tempo e espaço dedicados à pesquisa sem sobrecarregá-los.

Por fim, nesta etapa, os doutores foram convidados a opinar sobre como o curso poderia melhorar, no sentido de possibilitar aprendizagens ao longo da vida. Buscamos sintetizar os relatos obtidos, no Quadro 9:

Quadro 9 - Melhores possibilidades para aprendizagens ao longo da vida

Maior compromisso docente em relação ao alunado;
Relação humanista entre docente e discente;
Maior envolvimento com a extensão, para além da pesquisa;
Oferta de ambientes de estudos na pós;
Maior diversidade de disciplinas;
Maior interdisciplinaridade entre grupos de pesquisa;
Amparo emocional aos estudantes;
Troca e socialização de saberes profissionais, intelectuais e pessoais, com possibilidade de inserção de uma disciplina no curso voltado ao diálogo de saberes;
Intercâmbio com outras instituições e programas;
Maior articulação entre redes (municipal e estadual), visando inserção de professores que atuam na educação básica;

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados obtidos do questionário *on-line* aplicado aos egressos doutores da linha Educação Popular (2023).

Dentre os principais pontos concernentes às melhorias no programa, observou-se a relação que envolviam professor x aluno. Estes diziam respeito à falta de amparo emocional e às questões que envolviam as relações de poder dentro da universidade. Segundo alguns depoimentos, a falta de amorosidade na relação docente/discente acabava por repercutir em uma contradição dentro de uma linha como a Educação Popular, que preza por uma educação humanista.

Também, nessa relação, chama-se a atenção para o excesso de foco na produtividade científica, como destacado pelo respondente da pesquisa: “O foco em uma perspectiva exacerbada de produção de materiais acadêmicos e seus prazos, não deve ser o único foco, ainda

mais na linha de Educação Popular, campo em que dialogamos tanto sobre o processo de humanização.”

Como podemos observar, os dados apontam para uma formação que, de certa forma, atende à perspectiva de educação para o aprendizado ao longo da vida. Isso pôde ser observado, nas falas dos doutores, quando destacam a função social do curso de formação e sua contribuição para fomentar um pensamento crítico-reflexivo, aprimorar saberes sistematizados para qualificá-los para a sua atuação profissional. Mas não foi só isso, pois muitos deles alegaram que a formação contribuiu para a vida social, de forma geral, colaborando, consequentemente, para uma cidadania ativa nos espaços em que esses doutores estão inseridos.

Alem disso, os dados apontam para a importância da maior articulação entre o curso e as redes municipal e estadual de ensino como uma das melhores possibilidades para aprendizagens ao longo da vida, especialmente em relação à inserção de professores que atuam na educação básica. A colaboração entre as redes de ensino pode proporcionar benefícios significativos para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, bem como para a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Essa colaboração é essencial para garantir uma educação de qualidade e preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, permitindo que aprendam uns com os outros e se inspirem em abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem, estratégias mais eficazes para engajar os alunos em suas aprendizagens.

Ademais, pode facilitar o alinhamento curricular e das práticas pedagógicas, garantindo uma progressão adequada do aprendizado ao longo dos anos e promovendo a coerência e consistência na educação oferecida aos alunos, podendo proporcionar suporte institucional e acompanhamento aos professores em seu processo de desenvolvimento profissional.

Buscando comprovar e aprofundar essas prerrogativas advindas do questionário, partimos para a análise dos grupos focais realizados com 8 (oito) participantes que aceitaram participar da entrevista coletiva. Nessas rodas de diálogo, os doutores foram convidados a refletirem sobre a formação em educação popular e sua relação com as aprendizagens ao longo da vida.

Desta forma a pesquisa contribuiu para aprimorar o aprendizado ao longo da vida, já que, à medida que os doutores vão refletindo sobre sua condição de egressos, coletivamente, vão também fomentando novos saberes que, acreditamos, serão bastantes significativos para a sua formação, para além daquilo que se constitui como educação formal. Apresentamos, a seguir, alguns dos principais resultados obtidos a partir do grupo focal.

6.2 As descrições das vozes dos egressos em educação popular: uma perspectiva de educação e aprendizagem ao longo da vida desdobramentos do grupo focal

Os dados colhidos, por meio do grupo focal, serão expressos a partir dos principais resultados de dois grupos focais (GF) realizados. Os encontros objetivavam avaliar os impactos da formação em educação popular (EP) para a aprendizagem ao longo da vida de egressos no doutorado dessa linha.

No GF, realizado por meio do serviço de comunicação por vídeo *Google Meet*, os participantes fizeram uma narrativa sobre suas trajetórias. Assim, pontuaram desde a formação inicial, na graduação, até o doutorado, destacando, nesse processo, como foram se aproximando da educação popular. Ao final, a pesquisadora pediu para que cada um estabelecesse essa relação entre a sua formação em EP e as aprendizagens ao longo da vida. As perguntas foram feitas com base em um roteiro de entrevista (APÊNDICE B).

Cabe destacar que a entrevista coletiva foi uma alternativa da pesquisadora para aprofundar as informações que foram obtidas no questionário estruturado aplicado via *google forms*. Foi também um momento que permitiu aos egressos envolvidos no processo de doutoramento pela linha EP, dos últimos cinco anos, a troca de saberes e experiências: um espaço profícuo para aquilo que Bondía (2002) denota de saber da experiência.

Pode-se dizer que o grupo focal cumpriu uma missão de formação humana, de autoavaliação do processo de formação, ou seja, de aprendizagem ao longo da vida. Notamos ainda que muitos deles, após a finalização do doutorado, há tempos não se viam. Muitos já se conheciam, até mesmo aqueles que não eram da mesma turma. Então, foi um momento de reencontros.

À medida em que os egressos iam contando suas experiências, houve uma troca de aprendizado. Cada sujeito era marcado por um processo individual e singular até chegar ao doutorado. Porém, muitas dessas marcas pessoais eram compartilhadas como trajetória comum, como, por exemplo, o fato de a maior parte dos egressos (as) ter advindo de origem social pobre: estudantes de escola pública que conseguiram ascender socialmente via estudo, até chegar ao mais alto nível de conhecimento, o doutorado.

Nessa produção de saber da experiência, a preocupação consistia apenas em ouvir os egressos, como davam sentido àquilo que vivenciaram. Não se trata de verdade ou mentira, mas aquilo que nos acontece. Assim, retomando as palavras de Bondía (2002), o saber da experiência:

[...] trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Bondía, 2002, p. 27).

Aqui, a experiência, embora singular, foi também coletiva, porque todos compartilharam uma trajetória comum, que é a formação do doutorado em educação popular. Após ouvi-los, o exercício de tratar esses dados com rigor científico, sendo a síntese deste trabalho exposta no próximo item.

Considerando a problemática central do estudo sobre a trajetória de egressos do curso de doutorado da linha de EP do PPGE/UFPB, com consonância com as proposições destacadas no questionário, foram feitas três perguntas aos egressos: 1º- “Conte um pouco sobre vocês, qual a sua formação inicial (graduação) e como foi se constituindo o desejo pela formação acadêmica ao longo da sua trajetória de vida?”; 2º- “Como vocês avaliam a contribuição acadêmica da formação em EP no seu campo de atuação profissional?”; 3º- “Como a sua formação em EP contribui para pensar a sua aprendizagem ao longo da vida?”. A seguir, os principais resultados obtidos nos grupos focais.

6.2.1 Sobre formação ao longo da trajetória de vida

A partir da narrativa dos participantes egressos, que teve como foco a formação acadêmica ao longo da sua trajetória de vida, observou-se, nas falas, que as experiências em educação popular e a educação ao longo da vida se difundiam nas vivências e experiências desses egressos e, conseqüentemente, nas suas falas. Essa relação entre EP e aprendizagem ao longo da vida foi observada durante toda a entrevista, mesmo quando os egressos estavam falando sobre a sua vida profissional ou acadêmica. E, por serem egressos da linha de EP, eles (as) tinham consciência dessa relação entre experiência e saber elaborado, conforme pôde ser observado na fala da egressa 5 (2023): “Eu costumo dizer que quem é educador popular é educador popular em qualquer lugar que esteja. É uma forma de olhar diferente, é uma forma de pensar diferente, é uma forma de conduzir diferente”.

Nos seus relatos, tudo acontece ao mesmo tempo, isto é, os(as) egressos(as) não separam aquilo que é aprendizagem ao longo da vida daquilo que é formação acadêmica e profissional,

porque tudo acontece ao mesmo tempo e tudo se influencia, o que por si só já denota o caráter de aprendizagem ao longo da vida em suas falas, visto que, para Gadotti.

Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas formais de ensino (Gadotti, s.d., p. 3).

Assim, quando externam suas trajetórias, olhando para o passado, os egressos conseguem identificar as influências da educação não formal, com o olhar apurado do hoje, enquanto educadores populares que vêem a importância desses processos não formais enquanto elementos de educação. É como se as lembranças do passado fossem editadas a partir do presente que se sucede³³, ganhando novos sentidos. É por isso que aqui não se fala de verdade ou mentira, mas de sentido (Bondía, 2002). Nesse prisma, eles (as) ressignificam suas jornadas, atribuindo novos significados a essa trajetória de vida.

Desde o começo, ao falarem como foram se inserindo na formação acadêmica, ainda na graduação, os egressos situavam elementos da vida cotidiana que contribuíram para que chegassem à universidade. Por serem de origem popular, a maioria não tinha a universidade como um destino certo, mas esse destino foi sendo delineado por fatores da vida, por influências de ciclos de relacionamentos, atuação em movimentos populares, outras vezes por força de um “acaso” desconhecido; isto é, experiências de educação que estão muito além do institucional.

Desse modo, na narrativa sobre a primeira questão “Conte um pouco sobre vocês, qual a sua formação inicial (graduação) e como foi se constituindo o desejo pela formação acadêmica ao longo da sua trajetória de vida?”, observa-se um pouco de como foi ocorrendo a identificação com a formação acadêmica, antes mesmo de entrarem na graduação, uma escolha que, na vida deles, foi acontecendo por diversos fatores. No Quadro 10, pode-se observar como a construção da trajetória acadêmica, ainda na escolha da graduação, deu-se de maneira bastante peculiar para cada um(a).

³³ Pesquisadores comprovam que a memória se atualiza a cada nova experiência vivida, o cérebro insere novos elementos a cada memória do passado que é revivida. A memória é, então, contextualizada. Ver em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/estudo-mostra-que-nossas-memorias-sao-editadas>. Acesso em: 21 out. 2023.

Quadro 10 - Categorização da análise de conteúdo das entrevistas Grupo Focal - Egressos do Curso de Doutorado da linha Educação Popular do PPGE/UFPB (2023)

Categoria empírica	Dimensão	Egressos(as)	Trajetória de formação ao longo da sua trajetória de vida
Trajetórias de egressos	Processos de EP e aprendizagens ao longo da vida que contribuíram para o início da formação acadêmica	Egressa 1	“[...]eu me identificava na questão dos movimentos, por ser filha de agricultores e tem a questão da educação do campo, então, a minha prática, a minha fala e o meu discurso sempre me movia às questões do campo [...]”
		Egressa 2	“[...] eu escolhi o curso de pedagogia aos dezesseis anos, porque eu era da Pastoral da Juventude do meio popular, nós estávamos no sindicato dos trabalhadores rurais e eu queria saber alfabetizar adultos, na época, eu fazia o magistério, com dezesseis anos eu estava no ensino médio fazendo magistério, cursei a disciplina de alfabetização e fui.”
		Egresso 3	“[...] por ser de origem popular, eu me identifiquei muito com a questão de jovens e adultos. Minha mãe concluiu o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos, então, eu passei logo a ter interesse por essa... Não exatamente pela modalidade em si, mas pela discussão que se fazia nos projetos com esse campo da educação popular, essa interface entre EJA e educação popular.”

Trajetórias de egressos	Processos de EP e aprendizagens ao longo da vida que contribuíram para o início da formação acadêmica	Egressa 4	“[...] desde criança, eu sempre gostei de ensinar, gostava de brincar ensinando. Aos 13 anos, eu já fazia isso com as crianças da igreja, numa igreja evangélica que eu tomava parte, e que ainda tomo parte até hoje. Assim, quando eu cheguei a fazer o vestibular, eu coloquei na primeira opção Direito, eu também queria ser advogada. E aí na segunda opção, coloquei pedagogia, e não entrei para Direito. Vinda de uma escola pública, eu passei muito tempo sem professor de matemática, e eu tinha, assim, uma lacuna muito grande, e não consegui ter a quantidade de pontos que devia para entrar em Direito, entrei para Pedagogia.”
		Egressa 5	“Eu não escolhi pedagogia, eu não sabia nem o que era isso, eu não sabia nem que existia esse curso e nem que o curso de pedagogia era para formar professores, eu entendia que formar professores era no magistério. Lá no interior, eu queria fazer direito, eu assistia ao júri popular que tinha lá e tal, e eu sonhava em ser advogada criminalista, e fiz o peneirão, na época, passei na primeira etapa, fiquei super feliz, fui embora para Patos fazer um curso que era para passar na segunda etapa, passei dez dias lá em Patos, estudando, mas aí quando eu fiz a segunda etapa, eu não consegui a pontuação para Direito. Aí eu tinha colocado a segunda opção pedagogia, muito sem saber essa história, o que era.”

		Egressa 6	“[...] eu comecei na instituição na UFPB em 2000, bem verdinha, eu ainda não entendia muito do curso que eu tinha me predisposto a cursar, que era Pedagogia, eu fui um pouco devido a minha própria bagagem de vida: uma jovem de periferia, estudante de escola pública, não poderia fazer uma graduação que requeresse ficar muito tempo dentro da instituição, porque eu tinha que estudar e trabalhar, eu era renda da família.”
		Egressa 7	“[...] quando eu entrei na graduação, eu queria ser pesquisadora, eu não pensava que eu ia ser professora e nem essas coisas, eu não queria ser bailarina, coreógrafa, nada dessas coisas, eu queria ser pesquisadora de dança. Só que, conforme o curso foi acontecendo, eu fui tendo contato com a docência, e fui me apaixonando, e descobri que eu queria ser professora”.
		Egresso 8	“Então, não passava pela mente fazer universidade, era arrumar emprego, ter o maior nível de escolaridade, o horizonte era ter o ensino médio para arrumar um emprego. E aí eu tinha uma namorada que disse: “ah, não, bicho, para com isso, vamos fazer universidade.”

Fonte: Dados da entrevista GF.

Como se pode observar, a formação da maioria dos entrevistados é atravessada pelos processos de educação não formal demarcados pelas experiências de vida que vão sendo constituídas por cada um(a) deles(as). Conforme Irenlad (2019), a educação é um processo que nos acompanha ao longo de toda a vida. Nessa direção, a educação formal é atravessada pelo campo da educação não formal e a educação formal influencia a educação não formal, de forma relacional e intrínseca.

[...] o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e

incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 2004, p. 38).

Após entrarem na universidade, novos espaços de educação vão exercendo influência na vida dos egressos, no entanto, sob novos moldes, agora com forte contribuição institucional. No âmbito da educação popular, percebeu-se que o interesse pela continuidade dos estudos no mestrado deu-se, majoritariamente, pelas experiências provocadas pela graduação a partir da inserção dos egressos em projetos de extensão, especialmente no projeto de extensão Escola Zé Peão, que foi colocado por quatro dos cinco entrevistados(as) que concluíram a graduação na UFPB, vejamos.

Egressa 4: “Como eu falei em outro momento, assim, a minha formação em educação popular ela foi marcada pela participação no Zé Peão. Eu não tinha dimensão alguma sobre essa questão do trabalho, de expropriação, dessa relação do trabalhador com a questão do trabalho. Então, isso foi a vivência do Zé Peão que me trouxe”

Egressa 5: “E foi uma decisão que, assim, tomou meu coração. E nesse ano coincidiu de eu ser convidada para ser da coordenação do Zé Peão. Então, eu passei três anos como professora e entrei na coordenação do Zé Peão, e na coordenação eu passei sete anos. E aí na coordenação do Zé Peão, eu não trabalhei só com coordenação, mas eu fui assessora de educação matemática.”

Egresso 3: “Então, assim, a minha vivência inicial com a educação popular, em termos de experiência, se deu no Zé Peão como estudante de Pedagogia ainda, aprendendo a alfabetizar jovens e adultos nos canteiros de obra, isso foi muito significativo para mim.”

Egressa 6: “Foi de fato lá nesse projeto de extensão, projeto Escola Zé Peão, que me deu suporte para ser educadora popular, de entender um pouco desse contexto didático, desse contexto humanizado, entender um pouco da proposta freireana.”

Criado em 1990, através de parceria entre a UFPB e o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa (Sintricom), o projeto “Zé Peão”, assim conhecido, leva alfabetização e educação continuada para operários da construção civil, tendo como um de seus objetivos aproveitar essa experiência para formar estudantes educadores de jovens e adultos como campo para pesquisas acadêmicas.

Essa experiência, comum à maioria dos doutores egressos participantes do GF, parte de uma identificação pessoal com a EP que, ao longo de suas trajetórias, foi constituindo a formação acadêmica do mestrado e do doutorado. Isso significa que a extensão popular foi delineando suas escolhas pessoais pela continuidade da formação em nível de pós-graduação.

Aqueles que estavam inseridos nesse projeto de extensão foram direcionados ao interesse em pesquisas que tinham relação com o tema da extensão popular. Todos os egressos que concluíram a Escola Zé Peão, que participaram da entrevista, adentraram no mestrado com projetos relacionados à educação de jovens e adultos e à educação popular, conforme destaca a

fala dos entrevistados(as), no Quadro 11. As que não estiveram no projeto de extensão Zé Peão foram condicionadas pelos fatores pessoais ligados à vida pessoal, profissional ou pela relação com os movimentos sociais, como é o caso dos egressos 1, 2, 7 e 8.

Quadro 6- Categorização da análise de conteúdo das entrevistas Grupo Focal - Egressos do Curso de Doutorado da linha Educação Popular do PPGE/UFPB (2023)

Categoria empírica	Dimensão	Egressos(as)	Trajetória de formação ao longo da sua trajetória de vida
Trajetórias de egressos	Identificação formativa com a Educação Popular	Egressa 4	“Minha trajetória formativa tanto da graduação como de mestrado e doutorado, ela está muito envolvida com a educação de jovens e adultos, muito a partir da experiência que eu tive no Zé Peão.”
		Egresso 3	“E quando eu estava prestes a concluir o curso de Pedagogia, fiz a seleção de mestrado. Inicialmente, a ideia era investigar o Zé Peão.”
		Egressa 5	“E aí eu fiquei como assessora da matemática, e esse trabalho de assessoria na área da matemática, que eu gostava muito da matemática, aí fiquei como assessora, e foi aí que surgiu o tema do meu, da minha dissertação de mestrado, que foi a formação de matemática do educador de adultos”
		Egressa 6	“[...] eu fiz a seleção do mestrado no PPGE para educação popular, passei. No mestrado, de 2010 a 2012, eu me engajei na Unesco, na cátedra da Unesco de Educação de Jovens e Adultos e em outros projetos e em outros programas vinculados à questão da cooperação internacional e educação popular.”

		Egressa 1	“Então, em 2006, eu participei da seleção de mestrado em educação dessa linha, Educação Popular e Movimentos Sociais. E quando eu fui aprovada, a minha pesquisa foi voltada justamente para compreender como se dava e como ocorria o processo de escolarização das pessoas que vivem, e que na época viviam nas condições que eu vivia: numa cidade do interior, com poucas oportunidades de dar continuidade aos estudos depois da educação básica e trabalhando nas escolas do campo. Então, foi nessa perspectiva o meu mestrado, eu concluí em 2009.”
		Egressa 2	“Pronto, aí fiz o projeto de mestrado, fiz o mestrado com a minha pesquisa em educação do campo, pesquisando, de uma forma mais específica, o currículo da educação do campo em um município que eu tinha trabalhado anteriormente, na época do IRPAA, analisando o currículo contextualizado para a convivência com o semi-árido, no município de Mauá.”
		Egressa 7	Não fez mestrado na área de educação popular, por isso, não há registro de seu relato.
		Egresso 8	“E aí, em 99, eu resolvi fazer mestrado. Bateu umas crises políticas, essa coisa de pautas de governos e partidos, e aí eu digo: “não, não é a minha”; e fui para Santa Catarina. Vi um panfleto de mestrado de educação na UFSC de Santa Catarina e dei uma fuga, e fui embora com o salário-mínimo de educador de rua, de educador social de rua.”

Fonte: Dados da entrevista GF.

Compreende-se, portanto, a partir das falas, que “os projetos acadêmicos podem obter um referencial concreto da prática social para sua elaboração e as organizações populares podem assimilar um referencial científico que lhes permita sistematizar sua práxis” (Fleuri,

2002, p. 30), isto é, tendem a se constituir como instância relativamente autônomas vinculadas à universidade.

A universidade, portanto, no âmbito formal, construiu o sujeito social no âmbito não formal, isso é educação ao longo da vida. No campo educacional, portanto, infere-se que o contato com a universidade foi imprescindível para o aprofundamento dos estudos no nível de mestrado e doutorado. Teixeira (2015) confirma que, por meio da extensão, as universidades podem desempenhar um papel importante na formação ao longo da vida, sendo o foco as ações sociais diretas e intervenções promotoras de cidadania e fomentadoras do protagonismo local. Além disso, a decisão de continuação de formação acadêmica também aparece fortemente marcada por experiências de ativismo social fora da universidade, embora esse em menor número.

A partir das falas, pode-se depreender que o doutorado aparece como um aprofundamento de práticas de formação que já vinham sendo trilhadas, para a maior parte deles, desde a graduação. Fato disso é que sete dos oito entrevistados(as) fizeram mestrado em educação popular ou em área semelhante, como o egresso 8, que fez sua pós-graduação em Santa Catarina, na linha de educação e movimentos sociais. Apenas uma egressa (Egressa 7) esteve fora dessa realidade. Assim, a formação no doutorado aparece como continuidade desse aprimoramento da formação do mestrado. A maior parte dos concluintes aprofundou temáticas que já vinham sendo estudadas por eles a partir de suas experiências pessoais e com a linha de Educação Popular.

6.2.2 Contribuição da formação no âmbito profissional

No campo profissional, a formação em educação popular traz um retorno esperado, ajudando a contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento social desses egressos (as). Um ponto que chamou a atenção durante os grupos focais foi como eles(as) entendiam a influência da educação popular no campo profissional, como algo que é estritamente relacional ou mais que isso, contituem elementos inseparáveis.

Fato é que se observou, em várias falas, a adoção de uma identidade de ‘educador/educadora popular’ como forma de se referirem às suas próprias atuações, seja no campo profissional ou fora dele. Ser educador/educadora popular exige um modo de ser, ético e comprometido com as pautas que a EP defende, sobretudo em relação às condições de vida das classes populares.

Dessa forma, esses educadores entendem o papel de educador(a) como uma extensão de si, uma pedagogia que não se restringe ao campo formal, mas que está presente em todos os espaços onde se deslocam. Interpretando Freire (2013), ser educador(a) popular seria o sujeito que não só reflete, critica, que não só critica, mas pratica. Aquilo que se entende como *práxis* freireana, ou seja, uma estreita relação estabelecida “entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2010, p. 325 *apud* Carvalho; Pio, 2017, p. 435). Nessa ótica freireana “reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam” (Freire, 2014, p. 20).

Assim, o impacto do curso na vida profissional deles tem relação direta com suas próprias vidas, com suas questões pessoais e sociais. Exemplo disso está na fala da egressa 1, que, por ser de origem popular campesina, destaca que sua trajetória profissional e educacional é uma maneira de contribuir com o desenvolvimento social de outras mulheres campesinas. Outros trechos nas falas dos egressos(as) também denotam tal entendimento, como se destaca a seguir:

Eu me sinto educadora e sou educadora porque aprendi na educação popular que educador é mais amplo do que professor (Egressa 2, 2023).

[...] eu percebo que a educação popular me ajudou a desnaturalizar esse modo de enxergar o mundo e essa consciência permanente de que a minha atuação profissional é, por natureza, uma atuação política (Egressa 3, 2023).

Foi esse olhar da educação popular que me possibilitou ser muito sensível a essas questões; de saber que a minha atuação é uma atuação política (Egressa 4, 2023).

Eu sempre digo que, quando eu estou atuando, a minha forma de atuar é de uma educadora popular, o meu olhar é de uma educadora popular (Egressa 5, 2023).

[...] na medida que você vai sentindo a necessidade de estar com o outro, de sentir o outro, e fazer com que ele galgue outros espaços, é que eu acho que a gente fala e pensa a Educação Popular (Egressa 7, 2023).

Como se pode observar, em todas as falas, observam-se princípios que direcionam a prática profissional, mas que não se restringem a ela. Tudo que foi pontuado pelos(as) egressos(as) está muito além da execução de tarefas exigidas pela prática profissional, ou pelo que o mercado de trabalho exige deles(as), são saberes que estão ligados às experiências, às vivências.

Vale salientar que, na concepção de educação popular contemporânea, educação e sociedade não se separam, sendo a fronteira entre saberes de experiência e saberes sistematizados rompida, segundo Streck (2013, p. 357): “O que é a sociedade e a civilização senão resultado de ensinamentos e aprendizagens de milhares de pessoas que nos

antecederam?” O próprio conhecimento científico resulta desses saberes que outrora foram vistos como racionalidades inferiores.

Nota-se, na fala do egresso 8, traços dessa concepção. Para ele, é a experiência o principal elemento de formação dos sujeitos, e a universidade, que trata do saber sistematizado, é apenas mediadora no processo de construção de conhecimento. Ademais, segundo ele, as pessoas vão conectando as suas experiências aos conhecimentos científicos, construindo-os. “Talvez a universidade tenha que estar mais atenta a isso, que o projeto que ela tem de formação ele só cria o ambiente para as pessoas e, dependendo da experiência que elas tenham anteriormente, elas vão conectando as coisas” (Egresso 8, 2023).

Nas falas, há fortes concepções de educação popular. Os(as) egressos (as) entendem o profissional, de forma entrelaçada ao pessoal e ao acadêmico, é um ato de refletir sistematicamente sobre a realidade, teorizando-a. Se olharmos para o conceito de educação/aprendizagem ao longo da vida, percebe-se que a concepção desses educadores populares, de certa forma, alinha-se inteiramente a este ideal, pois a primeira é tida como princípio norteador de práticas de educação, considerando os mais diversos contextos de aprendizagem, assim como a segunda.

Todavia, cabe salientar que a perspectiva de educação ao longo da vida a que estamos nos referindo parte de uma perspectiva humanista, não uma perspectiva neoliberal de capital humano, que utiliza a aprendizagem ao longo da vida a favor de uma educação que é entendida como bem privado (mercadoria) e que é utilizada para acirrar a competitividade entre sujeitos por meio de exames que nada contribuem para a construção de princípios de cidadania. Para que a educação popular dialogue com a educação/aprendizagem ao longo da vida, Gadotti explica, é preciso que:

A Educação ao Longo da Vida, entendida sob o ponto de vista da Educação Popular, valoriza exatamente o tema da “vida” como pilar da educação. Portanto, entende a educação não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais. Trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às Secretarias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc, reafirmando a educação, a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira (Gadotti, s.d., p. 7).

Nessa perspectiva, ao serem questionados “Como avaliam a contribuição acadêmica da formação em EP no seu campo de atuação profissional?”, observamos que há um entendimento que muito se assemelha à perspectiva humanitária de educação/aprendizagem ao longo da vida. No Quadro 12, apresentamos como cada um(a) entende a contribuição da formação em educação popular no âmbito profissional, vejamos:

Quadro 7- Categorização da análise de conteúdo das entrevistas Grupo Focal - Egressos do Curso de Doutorado da linha Educação Popular do PPGE/UFPB (2023)

Categoria empírica	Dimensão	Egressos(as)	Contribuição da formação e os benefícios materiais e imateriais
Contributo da formação	Os impactos do curso em educação popular para o campo de atuação profissional	Egressa 1	“Eu acredito que essa minha trajetória serve de inspiração para muita gente do campo, porque eu continuo na educação básica do Estado, passei o dia todo trabalhando hoje, hoje eu sou consultora pedagógica das escolas cidadãs, mas a minha trajetória ela serve de fortalecimento para muitas pessoas, para muitas mulheres de famílias do campo que estão bem distantes. [...] Hoje eu sou consultora pedagógica das escolas cidadãs, mas a minha trajetória ela serve de fortalecimento para muitas pessoas, para muitas mulheres de famílias do campo que estão bem distantes.”
		Egresso 3	“[...] eu percebo que a educação popular me ajudou a desnaturalizar esse modo de enxergar o mundo, e essa consciência permanente de que a minha atuação profissional é, por natureza, uma atuação política. [...] a educação popular eu assumo ela como uma perspectiva não só teórico-metodológica, mas uma perspectiva mesmo de ser e estar no mundo, e isso implica na minha prática docente em sala de aula, no modo como eu oriento pesquisa, no modo como eu escrevo.”

		Egressa 2	“A educação popular me formou e me ajuda na minha percepção, na minha concepção enquanto profissional. Então, eu me sinto educadora e sou educadora porque aprendi na educação popular que educador é mais amplo do que professor. E essa concepção, essa prática de educação, e essa relação, [...] como a práxis, que é uma categoria da educação popular, mas que, para nós, vai se tornando princípio, então, eu tenho isso como princípio. E aí eu busco, de fato, desde o meu trabalho, a organização do meu trabalho pedagógico em sala de aula à minha atuação, com o colega, no sindicato, porque aí eu acho que esses espaços, ocupar esses espaços, que são espaços de transformação social, é fundamental”
		Egressa 4	“Então, foi esse olhar da educação popular que me possibilita ser muito sensível a essas questões; de saber que a minha atuação é uma atuação política, de saber da importância, por exemplo, da escola em uma comunidade carente, e que esse trabalho não pode ser feito numa perspectiva, assim, puramente... Eu não me vejo simplesmente como uma funcionária, por exemplo, da prefeitura, eu me vejo dentro da comunidade, dentro da escola, como uma agente de transformação.”
		Egressa 5	“Eu sempre digo que, quando eu estou atuando, a minha forma de atuar é de uma educadora popular, o meu olhar é de uma educadora popular. Eu não posso me esquecer disso em lugar nenhum que eu esteja atuando.”

		Egressa 6	“E geralmente é assim que levo as minhas disciplinas, eu parto de algo concreto com a minha turma para depois a gente ir dialogando com alguns teóricos que possam estar falando a nossa mesma língua. E não levar de cara logo a teoria, porque senão a gente vai possibilitar que sejam sujeitos de gabinete, de birô, e não é isso que a gente quer, né. Então, é um pouco isso a minha trajetória.”
		Egressa 7	“Quando estou dando as minhas disciplinas de estágio, por exemplo, essa construção que eu vou tentando fazer com eles, de entender que a dança está ali, né. [...] E aí eu vou trabalhando com eles para eles tentarem entender, assim, qual é o contexto do seu aluno? Onde essa escola está? Qual é a realidade dessa escola? Qual é a realidade desses estudantes? Eles dançam? Eles conhecem dança? Eles assistem? Como é? E, principalmente de ir entendendo a dança dentro do que eles já fazem, né, porque hoje mesmo eu estava falando sobre isso, você não precisa estar ensinando dança, falando assim: “bom, gente, então agora nós vamos fazer uma aula de dança, fica todo mundo ali de frente para o espelho, e vamos lá, começou, o ritmo é esse”. A gente não precisa fazer isso, a gente pode pegar e partir de uma brincadeira, então: ah, eles brincam do quê? Eles brincam de amarelinha, então, como dentro dessa brincadeira que eles estão fazendo amarelinha, que eu consigo ir falando sobre dança, ensinando conteúdos de dança por meio de uma brincadeira.”

		Egresso 8	“No doutorado, se você perguntar: como a formação no Programa de Pós-graduação de Educação e a linha de educação popular colaborou para a sua formação? Cara, principalmente possibilitando encontros, entendeu? Então, assim, ouvir a (fala nome de colega) falando das experiências dela com dança e a visão que ela tinha, ouvir o (fala outro nome), a (outro nome) falarem da educação e a saúde, e viajar: “putz, o cara faz educação popular no posto de saúde, no hospital”, sabe; ou ouvir a (fala mais um nome) falar das coisas dela com as parceiras, ouvir a outra companheira da capoeira. Então, aquele caldo ali de experiências, de gente falando desde o seu lugar, tentando ser atravessado pelas discussões teóricas, então, assim, uma boa oportunidade. Eu estava há 17 anos sendo professor, aí vir para a sala de aula ser aluno não é uma coisa muito fácil não, tem que ter uma paciência; mas uma boa oportunidade para ouvir essas experiências...”
--	--	-----------	--

Fonte: Dados da entrevista GF.

Assim, pode-se perceber que a formação em educação popular está relacionada a uma série de benefícios materiais e imateriais. Sabemos que a pós-graduação oportunizou processos de mobilidade social para todos (as) os egressos(as) doutores que participaram desta pesquisa; muitos deles, já professores da universidade ou em campos de atuação de destaque, como já mencionamos em item anterior. Mas, ao que transparece nas falas, é que a maior riqueza para esses egressos(as) consiste nos benefícios imateriais, sobretudo naqueles ligados aos saberes adquiridos no processo de formação na pós-graduação (mestrado e doutorado). Aqui, fala-se em olhar diferente o mundo que os cerca por meio da apreensão dessa realidade, numa perspectiva crítica.

6.2.3 Contribuição da formação e aprendizagem ao longo da vida

Como já mencionado anteriormente, por serem educadores(as) populares, os (as) participantes têm uma visão ampla sobre a educação, que abrange não só o saber formal, mas o não-formal e o informal. Nessa ótica, ao serem convidados a falar sobre "Como a formação em EP contribui para pensar a sua aprendizagem ao longo da vida?", houve uma certa conformidade com o que já vinha sendo pontuado pelos sujeitos. Em suas falas, é como se a educação popular e a educação/aprendizagem ao longo da vida se complementassem, em diversos aspectos, apesar das visões distintas presentes nos relatos entre os sujeitos.

Mas algo aparece presente nas falas: a ótica de uma aprendizagem ao longo da vida que é direcionada pela perspectiva de cidadania ligada ao aprender a “ser”, o que concorda com alguns elementos pontuados pelos relatórios da Unesco sobre uma aprendizagem ao longo da vida que prepara os indivíduos para atender às demandas do futuro. Tal capacidade estimula o indivíduo a “desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.” (Delors; Nanzhao, 1996, p. 31).

Em alguns momentos, ao elencar os contributos da formação em educação popular para a educação/aprendizagem ao longo da vida, eles(as) falam como professores(as), isto é, como aplicam a noção de aprendizagem ao longo da vida, em outros momentos, situam-se como seres aprendentes nesse processo. Assim, é estabelecida uma relação de troca.

Para a egressa 4, o maior contributo da educação popular para a sua aprendizagem ao longo da vida foi o desenvolvimento da capacidade de apreender as dinâmicas da sociedade. E isso foi possível a partir de sua participação no projeto de extensão “Zé Peão”, que trouxe benefícios imateriais para a sua prática em EP, possibilitando-lhe uma aproximação com as classes populares, e compreendendo o sentido que atribuem às suas vivências sociais.

Para os egressos 2 e 3, o maior contributo da formação em EP para a aprendizagem ao longo da vida esteve na consciência de classe. Essa consciência de classe trabalhadora, segundo eles, possibilitou um papel mais ativo na sociedade, participando dela e atuando como movimento.

Para a egressa 6, a educação popular contribuiu para pensar a aprendizagem ao longo da vida enquanto um saber com sentido, um saber concreto que esteja além daquilo que é colocado pelos documentos e diretrizes educacionais. Para ela, a educação deve responder às seguintes questões: concluir o estudo para fazer o quê? Qual a real necessidade do aluno? Ele quer

concluir esse estudo para fazer o quê? Para ir para onde? Ele aprende o quê? Ele está aqui, permanece sem evadir ou ele vai evadir devido ao quê? Dar sentido à educação para evitar que o sujeito aprendente se perca no meio do processo formativo.

Para os egressos 7 e 8, o contributo da educação popular para a aprendizagem ao longo da vida está na produção do saber da experiência possibilitada pela troca de saberes. Para a egressa 7, é a partir do contexto, do diálogo, da educação horizontal e das relações entre os sujeitos que os processos de ensino-aprendizagem tornam-se significativos. Quando há troca, há conhecimento.

Já para o egresso 8, para que haja educação ao longo da vida, é necessária uma formação para aprender a ser, que possibilite uma centralidade nas experiências para que os estudantes possam entrelaçar estas aos conteúdos. Segundo Delors (*et.al*, 1996, p.100), conferindo-lhes a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino, o que, para ele, ainda não acontece na educação brasileira, de uma forma geral. No Quadro 13, expomos as falas que foram interpretadas na íntegra.

Quadro 13 - Categorização da análise de conteúdo das entrevistas Grupo Focal - Egressos do Curso de Doutorado da linha Educação Popular do PPGE/UFPB (2023)

Categoria empírica	Dimensão	Egressos(a)	Contribuição para aprendizagem ao longo da vida
Aprendizagem ao longo da vida	Os impactos do curso em educação popular para a aprendizagem ao longo da vida	Egressa 4	“Eu passei a perceber, a partir da educação popular, a sociedade, a forma como as relações se estabeleciam, até a minha própria relação, por exemplo, enquanto professora da escola particular, eu analisava muito a partir do que eu aprendia no Zé Peão, que era um negócio assim de exploração mesmo. E como isso influenciou na minha aprendizagem, na minha trajetória que até hoje ainda aprendo muito, eu acho que nessa percepção de compreender como os sujeitos, principalmente das

			classes populares, o sentido que eles encontram na sua vivência social, na relação que eles estabelecem com a escola, por exemplo, na forma que eles se relacionam, por exemplo, com o trabalho.”
		Egresso 3	“Acerca de relação entre a formação em educação popular e a educação ao longo da vida, eu vejo muito a relação que eu posso estabelecer com o conhecimento, enquanto educador popular, é diferente de outro tipo de relação com o conhecimento sem a educação popular, porque essa formação em educação popular ela permite com que a gente opere algumas rupturas com o modo hegemônico de olhar para o mundo, de verificar os problemas que existem na nossa sociedade, de verificar a própria questão da educação.”
		Egressa 2	“Como educadora popular, eu me sinto e tento a cada dia ser, de fato, uma intelectual orgânica da classe trabalhadora, porque eu sou da classe trabalhadora. Então, essa consciência de classe me veio da educação popular, da formação em educação popular e da inserção nesses espaços de educação popular. Então, eu tenho, assim, para mim, que não dá para dissociar atuar no campo de educação

			popular da inserção dos espaços de educação popular, que para mim foram e são os movimentos que eu opto por estar fortalecendo e participando, então é isso.”
		Egressa 6	“Eu comecei a perceber que essa educação tem que ser concreta, não adiantava eu só trabalhar os conteúdos, do que vem imposto, muitas vezes, Mec, escola, direção, professor, sem que esse professor entenda qual a real necessidade, esse aluno ele quer concluir esse estudo para fazer o quê? Para ir para onde? Ele aprende o quê? Ele está aqui, permanece sem evadir ou ele vai evadir devido ao quê? A gente precisa também, atrelado a isso, ter esse fino trato, de entender o que eu preciso fazer para que eu não perca essa pessoa para que essa pessoa não se perca, e que ela também, em cima desse processo de deixar uma semente, ela vá além.”
		Egressa 7	“ [...] aí eu acho também que, assim, não foi o doutorado, né, o doutorado me deu teorização, me apresentou autores, né, me apresentou termos e terminologias que eu não conhecia, né: “fulano de tal falou isso, ciclano estudou sobre isso”. Eu não sabia dessa forma, mas de você ir entendendo sobre o contexto, né, como é que você

			trabalha, como é que você propõe, como é que você pensa uma educação horizontal, dialógica, né, como é que você entende que as relações são, tipo, é que as relações são muito mais significativas, né, os processos de ensino-aprendizagem são muito mais significativos quando você estabelece uma relação de troca de saberes, de troca de conhecimento, conhecendo o que você tem de aprender com o outro e o que o outro tem a ensinar, que é muito mais a extensão que vai mostrando isso, que vai ensinando.”
		Egresso 8	“Eu acho que a educação brasileira, de modo geral, o que prevalece é isto: não há um projeto de educação que direcione a formação para ser. A gente escapa da escola, seja na educação básica, seja na graduação, e até no próprio doutorado. É muito mais as experiências que a gente traz anteriores que se juntam a experiência dos companheiros que estão em sala de aula, e que são atravessados por alguns conteúdos que um professor ou outro traz também de diferente e que aí dá liga...”

Fonte: Dados da entrevista GF.

Conforme os resultados obtidos, foi possível perceber que a educação, a aprendizagem ao longo da vida e a educação popular estão intimamente relacionadas. A educação, como processo contínuo que ocorre ao longo da vida, entrelaça-se com a aprendizagem ao longo da vida, que se apresenta como uma forma de promover a educação, tanto no âmbito formal como não formal e informal. Assim, aprendizagem ao longo da vida, como abordagem, reconhece que a educação é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida.

Embora a educação ao longo da vida não se apresente na linha da EP como diretriz e/ou princípio do PPGE/ UFPB, constatamos que a proposta da linha de Educação Popular, numa abordagem da educação, no mais alto grau acadêmico concedido pelo curso de doutorado em educação, promove a participação dos sujeitos egressos nos meios sociais e profissionais, tornando-os capazes de promover a aprendizagem ao longo da vida em diversos espaços, não só no acadêmico. E isso foi colocado em diversas falas que foram trazidas até aqui.

Destacamos ainda, para finalizar, mais duas falas de egressos, quando avaliam o curso através da experiência na linha de EP. O Egresso 8, a exemplo, finalizou a sua fala salientando que a linha de EP lhe concedeu os aparatos necessários para que pudesse sistematizar as suas experiências. Em suas palavras: “conseguiu me ajudar a sistematizar um conjunto de reflexões que eu já vinha fazendo e que o doutorado me ajudou a dar um formato acadêmico e concluir um ciclo profissional, mesmo no Sul do Pará, em relação a essas experiências” (Egresso 8, 2023).

Então, pode-se apreender de sua fala que o doutorado na linha de educação popular possibilitou ao egresso fazer conexões com as suas experiências acumuladas e que estavam além daquela formação, e isto, para nós, constitui aprendizagem ao longo da vida.

Outra fala semelhante sobre a avaliação da linha e do programa foi a da Egressa 7, que destacou a importância da extensão para o processo de aquisição do conhecimento da educação popular. Nas palavras dela, “a extensão me mostrou muito mais da educação popular e dessa educação ao longo da vida que eu fui absorvendo, mesmo que não fosse teoricamente” (Egressa 7, 2023). Como podemos observar, a concepção de educação/aprendizagem ao longo da vida aparece, nas falas dos egressos, de forma muito clara.

Esses doutores compreendem o que vem a ser essa educação e se colocam ora como sujeitos que educam para a vida, ora como sujeitos aprendentes desse processo de educação da e para a vida. Assim, a educação, a aprendizagem ao longo da vida e a educação popular têm como objetivo comum promover o desenvolvimento humano e social, e isso, a nosso ver, é alcançado por esse curso de formação acadêmica.

Mas cabe salientarmos que a noção de ELV, por parte dos doutores, foi favorecida porque a maior parte deles era estudiosa do campo da EJA, ou seja, estavam a par das discussões sobre a ELV que vêm sendo realizadas pela Unesco em diversos encontros internacionais, como as CONFITEAS (Conferências Internacionais de Jovens e Adultos), por exemplo.

Evidenciamos também que, embora a perspectiva de ELV não seja uma vertente da linha de EP do PPGE/UFPB, há pesquisadores que têm contribuído para pensar os processos de ELV, a exemplo de Timothy Ireland³⁴, pesquisador da área da EJA, que, a partir do programa de Cátedra da UNESCO de 1992, tem destacado a importância da oferta da ELV para a formação, como uma forma de promover o intercâmbio de conhecimentos, no âmbito da educação de adultos.

A nossa amostra, com maioria de egressos da EJA, pode ter sido um fator limitante de nossa análise. Não se sabe ao certo se haveria uma noção tão clara sobre o conceito de ELV se o nosso público participante fosse de outras áreas de pesquisa de educação popular, para além da EJA, ou até mesmo de outras linhas. Empreendemos que seria interessante que tal concepção pudesse ser adicionada como uma perspectiva de educação de adultos voltada para o campo da pós-graduação, sendo anexada como um procedimento avaliativo no campo de formação *Stricto Sensu*, visando à promoção da aprendizagem ao longo da vida, de forma institucional, na pós-graduação de educação como um todo.

Ao final do estudo, conseguimos apreender o impacto da linha de EP para a formação dos egressos, estabelecendo relações com a educação ao longo da vida, contribuindo substancialmente para pesquisas na área de formação de doutores, visto a lacuna observada.

³⁴ Atualmente, o pesquisador Timothy não está mais vinculado ao Programa devido à aposentadoria.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho analisou as trajetórias dos egressos do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da linha de pesquisa em Educação Popular (EP) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir da perspectiva de aprendizagem/educação ao longo da vida.

Conhecemos as trajetórias dos egressos do curso de doutorado da linha Educação Popular a partir de três aspectos: social, educacional e profissional. Ao todo, treze (13) egressos responderam a nosso questionário estruturado e oito (8) participaram do Grupo Focal. A maior parte da amostra era do sexo feminino, casada e negra (somando preta e parda). A maior parte também residia em João Pessoa, mesmo advindo de outros municípios ou estados para fazer o doutorado.

A partir do questionário estruturado, obtivemos os seguintes resultados:

- A maioria dos egressos atuava na rede pública, sendo docentes da educação superior, o que denota que a formação a nível de doutorado cumpre a sua função primordial de formar doutores para atuar no mais alto nível de ensino como professores e pesquisadores;
- O diploma do doutorado favoreceu o ingresso no atual trabalho para a maioria dos doutores entrevistados. De acordo com os dados, o doutorado possibilitou a mobilidade social, com ascensão para os cargos de liderança e magistério superior;
- Tal mobilidade possibilitou, especialmente, a elevação salarial, trazendo benefícios materiais para a maior parte deles;
- Também houve um retorno acadêmico para o programa de pós-graduação, visto que a maioria conseguiu contribuir para a produção científica, publicando artigos científicos, capítulos de livros e até mesmo, para alguns, livros completos.

De modo a aprofundar os resultados obtidos nos questionários, realizamos posteriormente um grupo focal com oito dos doutores, esses grupos foram divididos em dois encontros. Essa etapa teve a finalidade de averiguar se as atuações sociais, educacionais e profissionais se relacionam – ou não – com as propostas da linha de Educação Popular, bem como se houve contributo da formação em educação popular no que tange a benefícios materiais e imateriais. Nesses grupos focais, obtivemos os seguintes resultados:

- Desde o início das narrativas, observamos que a trajetória dos egressos do Doutorado em educação, da linha de educação popular, é marcada por processos de educação que vão além da educação formal ofertada pelo trajeto universitário,

são processos que envolvem, também, processos de educação não formal e informal;

- A formação em Educação Popular trouxe benefícios tanto materiais como imateriais. Nos benefícios materiais, destacamos, principalmente, os fatores de mobilidade social e ascensão profissional proporcionados pela formação acadêmica, sobretudo, quando se tem por vista que a maior parte desses doutores são advindos de origens sociais populares, e não imaginavam chegar a tão elevado nível de formação, como um doutorado.
- A maior parte dos egressos doutores alegou conseguir colocar em prática tudo que foi apreendido na formação em educação popular em sua prática profissional, embora nem todos conseguiram relacionar os seus objetos de estudo com a área de atuação, apenas aqueles que estavam como docentes de universidades federais.
- Quanto aos benefícios imateriais, os egressos participantes dessa investigação destacaram que a formação em educação popular possibilitou uma mudança de percepção em vários sentidos, especialmente em como viam os processos de educação;
- Ao olharmos a formação em educação popular, atrelando-a à perspectiva de aprendizagem/educação ao longo da vida, pudemos observar que as duas noções se entrelaçam, complementando-se em diversos aspectos nas falas dos egressos, e isso, segundo interpretação, é fruto de dois fatores. Primeiro, a maior parte participantes da pesquisa era advinda dos estudos da EJA, o que possibilitou uma compreensão mais clara da ALV, já que esse tipo de discussão é muito presente nessa área. Segundo, porque a concepção de educação popular, em suas bases, dialoga significativamente com a noção de educação humanista trazida pela ALV.

Diante dos resultados obtidos, ao final deste estudo, sugerimos a adoção de uma perspectiva de educação de adultos voltada para o campo da pós-graduação, sendo anexada como um procedimento avaliativo no campo de formação *Stricto Sensu*, visando à promoção da aprendizagem ao longo da vida, de forma institucional, na pós-graduação de educação como um todo.

Nesse contexto, também sugerimos a articulação do curso com as redes municipal e estadual de ensino. Os resultados obtidos demonstram claramente os benefícios dessa colaboração para os professores da educação básica. As oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, troca de experiências, colaboração e trabalho em equipe e suporte

institucional proporcionados por essa articulação são fundamentais para fortalecer o sistema educacional como um todo.

Concluimos, por fim, que, a partir desses resultados, conseguimos apreender o impacto da linha de EP para a formação dos egressos, estabelecendo relações com a educação ao longo da vida, contribuindo substancialmente para pesquisas na área de formação de doutores, visto a lacuna observada.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti. **As ações afirmativas na Pós-graduação em educação: Acesso Permanência e produção do conhecimento nas universidades Federais do Nordeste**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177- 197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBJBjRgcZD976QMNpqdPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- ALVES, Adriana Lopes Rodrigues. **A Política de Egressos da Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR)**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- ALVES, Ana Claudia Tasinaffo. **O programa de Pós-Graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática estuda a trajetória profissional de egressos**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018a.
- ALVES, Juliana Coutinho Pereira. **Educação e formação ao longo da vida das provocativas de organismos internacionais à luz da experiência – uma monografia de base**. Mestrado (dissertação). Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre – MG, 2018b.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARENDT, Hannah. **As origens do totalitismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez; autores Associados, 1987.
- AVILA, Alynny Luiza Ricco. Trajetória acadêmica e profissional de doutores egressos em Geografia à luz da sociologia e Pierre Bourdieu. **Revista eletrônica Para Onde**, 2020.
- BACKES, Dirce Stein *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BARBOZA, Tathiana. **Egressos no programa de pós-graduação em Educação: uma análise de seu retorno à prática pedagógica na educação municipal de Lages/SC**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.
- BECQUET, Valerie. Cidadania e escola. In: ZANT, Agner Van. (coord.) **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BELTRÁN, José Llavador. Ser para aprender: los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida. XIII ENCUESTO ESTATAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 2013: NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS RETOS PARA LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES. Valencia, del 19 al 21 de junio de 2013. **Anais [...]**. Servei d'Extensió Universitària, Valencia, 2013.

BONAL, Xavier. Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 3, 2015.

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Brasiliense. São Paulo, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil (1988)**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL, Secretaria-Geral da Presidência da República. **Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas**. Brasília, 2014. Disponível em: http://forumaja.org.br/sites/forumaja.org.br/files/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 13.632/2018, de 20 de março de 2018**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

CAPES. **Dados Estatísticos**. Sistema de Informação Georrefenciadas - GEOCAPES. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 11 set. 2021.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020)**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-posgraduacao>. Acesso em: 17 set. 2021.

CAPES. **Comunicado da Área Educação**. Brasília, 2012.

CARVALHO, Rayana Andrade de. **Uma análise da permanência em cursos de predomínio feminino e masculino da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2018.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.31, pp. 7-18. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 01. Mar. 2022.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, nº 4, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

CORNELLI, Gabrielli. Platão contra a corrente: A imagem do navio na *República*. **Studia Philologica Valentina**. Vol. 16, n.s. 13 p. 5-30, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 07-20, 2005.

DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir**. 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2011.

EDUCAÇÃO. In: DICIO, **Dicionário On-line de Português Michaelis**, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/educa%C3%A7%C3%A3o/> Acesso em: 16 set. 2019.

EGGERT, Adla. As muitas margens da educação popular. In: STRECK, Danilo R.; STEBAN, Maria Teresa (Orgs). **Educação Popular: Lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 143-148.

ENGUITA, Mariano Fernandes. La contribución de la escuela a la democracia: ¿Somos parte del problema, de la solución o parte del paisaje? In: MARREROS, Adriana. (org.). **Educación e Modernidade, hoy**. Germania: Ediciones de la banda oriental. 2007.

ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje - que caminho tomar? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 50, p. 03-14, ago. 1984.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. São Paulo: Livraria Bertrand, 1972.

FELINTO, Jislayne Fidelis. **Acesso e permanência na Educação Superior**: a relação entre as condições sociais e a permanência dos ingressos no curso de Pedagogia – Área de Aprofundamento na Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. TCC (Monografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão do conhecimento na educação popular**: uma avaliação do Semiárido Permanente de Educação Popular e suas implicações epistemológica. Ed. Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em Educação: Considerações sobre alguns pontos-chaves. **Editora Diálogo Educ.**, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez., 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. **Editora Liber Livro**, Brasília, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Dados revelam perfil dos professores brasileiros. **E.Gov**. INEP, Brasília, out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 16 nov. 2023.

JEZINE, Edineide. Educação superior: saberes, tecnologias e desafios para a formação. *In*: JEZINE, Edineide; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso (Org) **Políticas de cotas e o acesso em cursos de Bacharelado e Licenciatura**. João Pessoa: Editora CCTA, 2017. p.149-178.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Sisyphus-Journal of Education**, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019.

LEITE, Ivonaldo. Educação popular, ontem e hoje: perspectivas e desafios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, n. 176, p. 89-98, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/28156>. Acesso em: 22 jan. 2024.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. R. **Cont. Fin**, São Paulo: USP, n 37, p 73-84, jan./ abr. 2005.

MACHADO, Aline Maria Batista. CAVALCANTI, Thamires Azevedo dos Santos; SOARES, Vanessa Santana. O Estado da arte sobre Educação Popular na Pós-Graduação na Paraíba: Serviço Social e Educação (1980-2016). **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 26, n. 2, p. 120-144, jun.-dez. 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. As origens pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 06 n. 1. mai-ago/2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MELO FILHO, Edilson. **Os Egressos do PPGCI/UFPB: representações, perfil e trajetória profissionais**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Mestrado em Ciências da Informação. João Pessoa, 2014. Hamburgo – Rio Grande do Sul, 2013.

MELOO, Roseli Rodrigues de; BATISTETI, Éverton Madaleno. Comparação dos conceitos “aprendizagem ao longo da vida” e “educação ao longo da vida”. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2250>

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Léa. Trajetória de egressos da pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais: uma ferramenta para avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 17, p. 255-288, 2012.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **RAES Revista Argentina de Educación Superior**. Ano 1 n.1 novembro 2009.

MOURA, Lorraine Maciel. **Trajetórias acadêmica e profissional: estudo das percepções dos egressos sobre as contribuições de um programa de pós-graduação em Educação**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

NASCIMENTO FILHO, Virgílio Bandeira do. **Processo formativo de egressos do doutorado em Educação em Ciências e Matemática da REAMEC – Autoavaliação do Programa com a segunda turma (2013)**. Doutorado (Tese) – Manaus, 2022.

NODARI, Paulo César. Educação, Cultura e Cidadania. REUNIÃO ANUAL DA ANPED: CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu - MG. **Anais [...]**. Caxambu - MG: Anped, 2008. v. Único. p. 1-14.

NÓVOA, António. **Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. ONU, 1948. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_universal_de_direitos_humanos.pdf. Acesso em: 28 jan. 2023.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p.101-121 jul.1998.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 25-30, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/6/3>. Acesso em: 02 abr. 2023.

PLACCO, V. M. N. S. Um estudo de representações sociais de professores do Ensino Médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. *In*: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação social: questões teóricas metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 295-314.

PLATÃO. **A República**. Tradução Leonel Vallandro. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

POCHMANN, Marcio. Trabalho e formação. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 491-508, 2012.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. **Qualificação como possibilitadora de Trabalho, Renda e Cidadania:** Avaliação de uma Política Pública de Educação Profissional. Projeto de Pós-doutoramento. 2002.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; DINIZ, Adriana Valéria Santos. Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: los adultos y la enseñanza superior. **Sinéctica: Revista Eletrônica de Educação** [on-line], p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n45/n45a6.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; VÉRAS, Roberto de Oliveira. Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 14, n. 14, 2009.

RACHED, Maria Aparecida da Silva. **Um estudo sobre egressos do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação:** Currículo 2013-2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de São Paulo, 2022.

ROCHA, José Santana da. **Avaliação da política pública da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFPI:** os egressos do mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAMPAIO, Dafne. **Doutorado na maturidade:** os desafios, obstáculos e ganhos de quem decide fazer pós-graduação depois dos 40 anos. Edição 317, jul. 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/doutorado-na-maturidade/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SANCHEZ, Ilara. **Trajetórias acadêmica e profissional dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp.** Tese (doutorado) – 2019.

SANTOS, Jailson Batista dos. **Os desafios da permanência de estudantes LGBT na Universidade:** uma perspectiva da diversidade sexual no curso de Pedagogia – Educação do Campo. TCC (Monografia) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 4, p. 3-9, 2017.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Maria Helena de Magalhães. A trajetória acadêmica profissional dos alunos da USP. **Documento de trabalho**, v. 2, p. 91, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/N6mSpvQz9XYr4K7Xcdzv3mD/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, Michele Paulain Gonçalves. **O Doutorado em Agronomia Ciência do Solo da UFRJ: percepção dos egressos sobre o Programa e seu perfil sócio profissional**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Shirleide Karla de Oliveira. **Motivação e Expectativas de Estudante Adultos que ingressam na Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2018.

SOUZA, Débora Roquini de. **Faces da Pesquisa no Cotidiano docente da Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Minas Gerais, 2019.

TEIXEIRA, Sandra Regina; MACIEL, Maria Delourdes. Grupo focal: Técnica de coleta de dados e espaço de formação docente. ENPEC. Florianópolis, 2009. **Anais [...]**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TEIXEIRA, Pedro Nuno. **Extensão Universitária na Europa: A Terceira Missão**. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/3069-Texto%20do%20artigo-10474-1-10-20151012.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023

TORRES, Carlos Albert. **Political sociology of adult education**. Rotterdam/Boston/Taipei: SensePublishers. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO**, Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cev.org.br/media/biblioteca/4027441.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Quarto Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão Unesco**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374407>. Acesso em: 05 de ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. João Pessoa: UFPB, 2019. Disponível em: [Egressos\(as\) — UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE](#). Acesso em: 10 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório Sucupira 2017- 2020**. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação Popular, um jeito de conduzir o processo educativo. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (Org.) **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. Editora HUCITEC. Editora Universitária UFPB 2013. p. 29-34.

VELLOSO, Jacques. Mestres e Doutores no País: destinos profissionais e políticas de Pós-Graduação. **Caderno de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fYVSkbMdbhqDTGbLH5P8YBq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Léa. **Mestrandos e doutorandos no país**: trajetórias de formação. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2001.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Utilizado com os participantes da pesquisa via *e-mail* e/ou aplicativo de mensagem eletrônica *WhatsApp* criado a partir do *Google forms*

I – IDENTIFICAÇÃO DO EGRESSO

1) Iniciais do nome:

2) Pode nos fornecer um meio de contato? (E-mail, telefone, Whatsapp).

3) Você gostaria de adotar um nome ficcional para ser usado na pesquisa? Se afirmativo, qual nome?

4) Idade:

5) Sexo:

() masculino

() feminino

6) Identificação de gênero:

7) Cor/raça:

() Branca

() Preta

() Parda

() Indígena

() Amarela

8) Estado civil:

9) Cidade de origem:

10) Cidade em que reside:

11) Você aceitaria participar de um Grupo Focal, na perspectiva de aprofundar a análise desta pesquisa?

☐ sim

☐ não

II – INFORMAÇÕES SOBRE O INGRESSO E TÉRMINO DO DOUTORADO E SOBRE A SITUAÇÃO DE TRABALHO. (PROFISSÃO/OCUPAÇÃO).

1) Em que ano ingressou no curso de doutorado?

2) Em que ano concluiu o curso?

3) Antes de ingressar no curso de doutorado você:

☐ Não trabalhava

☐ Trabalhava

☐ Trabalhava, mas deixei para realizar o curso

☐ Outro (informe)

Caso tenha respondido "outro" do item anterior, informe:

4) Esfera de atuação atualmente

☐ Pública

☐ Privada

☐ ONG

☐ Filantrópica

☐ Autônoma

☐ Outro (Informe)

Caso tenha respondido "outro" do item anterior, informe:

5) Se você atua no sistema educacional informe o cargo.

☐ Gestor

☐ Docente

☐ Técnico

☐ Outro (Informe)

Caso tenha respondido "outro" do item anterior, informe:

6) Se atua no sistema educacional informe a rede.

☐ Federal

☐ Estadual

☐ Municipal

☐ Privada

7) Se atua no sistema educacional indique o nível de ensino.

☐ Educação Básica

☐ Educação Tecnológica

☐ Educação Superior

☐ Outro (Informe)

Caso tenha respondido "outro" do item anterior, informe:

III – INFORMAÇÕES SOBRE OS BENEFÍCIOS DO CURSOS:

1) O diploma do Doutorado propiciado pelo PPGE/UFPB, da Linha Educação Popular favoreceu o seu ingresso no seu atual trabalho?

☐ Sim

☐ Não

2) Pode justificar a resposta anterior?

3) O diploma do PPGE/UFPB lhe possibilitou elevar o salário?

☐ Sim

() Não

4) Pode informar a sua faixa de renda atualmente?

() até 2 salários mínimos

() de 3 a 4 salários mínimos

() de 5 a 6 salários mínimos

() de 7 a 8 salários mínimos

() de 9 a 10 salários mínimos

() acima de 11 salários mínimos

5) A sua tese lhe possibilitou:

() Publicar Artigos

() Publicar Livro/s

() Publicar Capítulo/s de Livro/s

() Nada foi publicado

() Outro (especifique)

Caso tenha respondido "outro" do item anterior, especifique:

6) Quais são as principais conquistas e realizações que você destaca em sua trajetória no percurso do doutoramento e sua conclusão?

7) Em poucas palavras, destaque, a partir de exemplos como a formação no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba em Doutorado da linha Educação Popular mais contribuiu para o seu aprendizado ao longo da vida?

8) Em poucas palavras, destaque como a formação no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba em Doutorado da linha Educação Popular menos contribuiu para o seu aprendizado ao longo da vida?

9) Na sua opinião, o que o curso poderia melhorar para propiciar mais aprendizagens ao longo da vida?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE APOIO AO ENTREVISTADOR GRUPO FOCAL

PARTE I

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

- 1) Conta um pouco sobre você, qual a sua formação inicial (graduação) e como foi se constituindo o desejo pela formação acadêmica ao longo da sua trajetória de vida?
- 2) Por que a escolha de fazer um curso de doutorado acadêmico em Educação Popular? Quais as suas influências (pessoais, profissionais e acadêmicas) para a escolha desse curso?
- 3) Quais foram os principais aprendizados e dificuldades durante o curso de formação em Educação Popular no doutorado?

PARTE II

CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA O MERCADO DE TRABALHO

- 4) Você acha que suas expectativas foram atendidas, em relação à sua área de atuação profissional, considerando a sua formação acadêmica no doutorado em Educação Popular?
- 5) Como você avalia a contribuição acadêmica de formação em Educação Popular no seu campo de atuação profissional?

PARTE III

CONTRIBUIÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO POPULAR PARA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

6) Como a sua formação em Educação Popular contribuiu para pensar as problemáticas que envolvem demandas sociais, como questões de desenvolvimento social e político, sociabilidade e ampliação da cidadania, em termos tanto individuais como coletivos?

7) Você acha que a sua formação em Educação Popular contribuiu para uma maior militância em pautas sociais que visam à reivindicação de direitos coletivos? Se sim, conta um pouco das suas experiências na militância e como essa formação tem contribuído para a sua aprendizagem ao longo da vida.

PARTE IV

AVALIAÇÃO DO CURSO

8) Ao término dos seus cursos de doutorado, como avaliam a formação recebida? Como usufruem do curso de Educação Popular para atuarem como cidadãos e como profissionais doutores? Como percebem os benefícios da formação para a obtenção de bens materiais e não materiais, ao longo da vida?