



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED

**BASES EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Anderson Carlos Santos de Abreu

Texto, submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Co-orientador: Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

FLORIANÓPOLIS/SC
Junho, 2018

ANDERSON CARLOS SANTOS DE ABREU

**BASES EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Orientadora PPGE/UFSC, Brasil

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Co-Orientador UC/FPCE, Portugal

Banca examinadora:

Profa. Dra. Graziela Del Mônico
Examinadora EdC/CED/UFSC, SC

Profa. Dra. Sandra Aparecida Antonini Agne
Examinadora IFSC, SC

Profa. Dra. Tania Regina Dantas
Examinadora UNEB/MPEJA, BA

Profa. Dra. Wanderléa Pereira Damásio Maurício
Examinadora Suplente USJ, SC

Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira
Examinadora Suplente EED/UFSC, SC

FLORIANÓPOLIS/SC
Junho, 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“BASES EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 15/06/2018

Dr^a Maria Hermínia Lage Fernandes Lafin (PPGE/CED/UFSC - Orientadora) *Maria Hermínia Lage Fernandes Lafin*
Dr Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Universidade de Coimbra/PT - Co-Orientador) *Joaquim Luis Medeiros Alcoforado*
Dr^a Graziela Del Monaco (EED/CED/UFSC - Examinadora) *Graziela Del Monaco*
Dr^a Sandra Aparecida Antonini Agne (IFSC/SC - Examinadora) *Sandra Aparecida Antonini Agne*
Dr^a Tânia Regina Dantas (UNEB/BA - Examinadora) *Tânia Regina Dantas*
Dr^a Wanderléa Pereira Damásio Maurício (USJ/SC - Suplente) *Wanderléa Pereira Damásio Maurício*
Dr^a Angélica Silvana Pereira (EED/CED/UFSC - Suplente)

ANDERSON CARLOS SANTOS DE ABREU
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2018

Anderson Carlos Santos de Abreu
Prof. Anderson Carlos Santos de Abreu
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/UFSC
Portaria nº 1934

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Abreu, Anderson Carlos Santos de
BASES EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL / Anderson Carlos Santos de
Abreu ; orientadora, Maria Herminia Lage Fernandes
Laffin, 2018.
198 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Epistemologia. I. Laffin, Maria Herminia Lage Fernandes .
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

*Viver sem filosofar é o que se chama ter os olhos
fechados sem nunca os haver tentado abrir.*
(René Descartes)

*Seria uma atitude muito ingênua esperar que as
classes dominantes desenvolvessem uma forma
de educação que proporcionasse às classes
dominadas perceberem as injustiças sociais de
maneira crítica.*
(Paulo Freire)

Dedico esta pesquisa de doutorado a toda classe trabalhadora de estudantes da EJA, no Brasil, e aos professores que, apesar das perversidades a que são submetidos pelo capital, continuam na luta dedicando o seu magistério a uma EJA cada dia melhor.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é o sentimento que mais depressa envelhece. (Aristóteles)

Sendo a gratidão o sentimento que mais depressa envelhece, não demorei em derramá-lo e oferecer-lhe, pois inúmeros, quase que infinitos, são os agradecimentos a fazer por ocasião do término deste trabalho e das imensas contribuições que este trouxe para o projeto de ser humano que estou a constituir. Reconheço todos os momentos, as alegrias — muito maiores que as dores — de chegar até aqui, bem como aqueles que me ajudaram a realizá-lo, mesmo sem saber.

Em primeiro lugar, ofereço o sentimento à minha orientadora e amiga, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, pois desde a especialização, passando pelo mestrado e agora, pelo doutorado, sempre acreditou nas estruturas potenciais que eu carregava, e ainda carrego, neste projeto de formação. Suas contribuições metodológicas, afagos epistemológicos e abraços teóricos trouxeram-me o frenesi necessário para que eu sempre acreditasse e nunca desistisse. Além disso, sua orientação foi tão sincera e rigorosa que, quando me disse: o trabalho está “excelente”, eu finalmente consegui relaxar os meus próprios rigores. Gratidão!

Neste ensejo, aproveito para estendê-lo ao meu co-orientador, e também amigo, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado. Tivemos pouquíssimos momentos em terras lusitanas, porém intensos. Desde de sua acolhida ao aceitar-me para o estágio doutoral na Universidade de Coimbra, Portugal, até os momentos de reflexão sobre a tese, as leituras, as aulas e também os encontros casuais regados a vinhos, seu acolhimento e orientação trouxeram-me inspirações importantes. Gratidão!

Não obstante, porém sempre próximos e de uma forma insondável, meus pais Tânia Cristina Santos de Abreu e Ivonézio de Abreu, e minha irmã Jéssica Helena Santos de Abreu. A presença constante e inenarravelmente amorosa destes sempre trouxe o colorido afetivo e o impulso necessário para que eu permanecesse na caminhada. Minha gratidão a vocês é pequena diante do tamanho de tudo o que vocês me proporcionam. Por isso, além da minha gratidão, o meu amor!

Neste arranjo, desdobro o sentimento de gratidão aos demais membros da minha grande família, sem exceção. Todos os que a compõem, nas suas justas medidas

possíveis, ofereceram, e ainda oferecem, contribuições ímpares para a minha conduta amorosa e respeitosa em relação ao próximo, a qual largamente também se fez presente na escrita desta tese.

Estreitando ainda mais a gratidão e principalmente o amor, repouso os meus mais sinceros sentimentos no meu companheiro, amigo e confidente Marcelo Guedert. Sua presença, afabilidade, bem-querer, proteção e admiração sempre me levantaram, me deram forças e me fizeram prosseguir na caminhada. Jamais esquecerei dos atributos calmos e intensos que, amiúde, complementaram minha escrita. A ti, Marcelo Guedert, dedico-te gratidão, amor e amor...

Gratidão especial ao meu grande amigo Cristiano dos Passos, e na pessoa dele estendo os meus sentimentos a todos os demais amigos e amigas. Sabendo do teu carinho para comigo e das significativas e competentes contribuições para com a correção do texto desta tese, irei parafrasear Waldick Soriano: tu és, meu amigo, “perfume de gardênia”!

Também agradeço muito, mas muito mesmo, aos meus professores que contribuíram durante todo o processo formativo, em especial os que estiveram na banca de qualificação — Prof. Dr. Alexandre Fernandes Vaz, Prof. Dr. Lourival José Martins Filhos e Profa. Dra. Sandra Aparecida Antonini Agne e aos que compõem a banca de arguição final — Profa. Dra. Tania Regina Dantas, Profa. Dra. Graziela Del Mônico, Profa. Dra. Sandra Aparecida Antonini Agne, Profa. Dra. Wanderléa Pereira Damásio Maurício e Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira. A participação de todas e todos qualificou de forma brilhante o fechamento da tese. Gratidão!

Por fim, minhas sinceras considerações a todos os meus colegas graduandos, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA (EPEJA/UFSC) — Samira, Paula Cabral, Daniel, Ivanir, Morgana, Adriana, Sidneya, Camila, Andreza, Ana Paola, João, Pedro, Cássia, Gabriela, Carlos, Eduardo e Pedro. A convivência e estudo com vocês trouxe-me inúmeras contribuições significativas para tese e para a vida. Gratidão!

RESUMO

Este estudo discute as bases epistemológicas presentes no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em vista disso, discutir sobre o que sejam bases epistemológicas é referir-se a tudo que serve de apoio ao conhecimento. Em sentido mais amplo, é o elemento metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Por esse motivo, por via de análises documentais, esta tese privilegia mapear as produções acadêmicas sobre o tema em questão, identificar as bases epistemológicas que vêm fundamentando as pesquisas sobre EJA e analisar os conflitos e/ou os possíveis diálogos dessas bases epistemológicas no processo de constituição da EJA como área de conhecimento. Uma vez que tratar a respeito das bases epistemológicas da EJA implica compreender o que chamamos hoje de EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, isso porque, desde de sua ascensão à modalidade da Educação Básica, esta não é percebida como área de conhecimento pelos intelectuais da área da educação, seja por não entenderem qual a sua relação social e epistemológica, ou, então, por achá-la, apenas, como uma simples modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram oportunidade ou acesso, por algum motivo, ao ensino quando crianças e jovens. Concebendo isso, assumem-se como fundamentação teórica para a construção do método e o escopo desta tese as contribuições de Aristóteles (1961; 2014), Kosik (1976); Chauí (2001; 2002; 2005) Laffin (2015) e Moraes (2003; 2009). Para situar o que seja área de conhecimento, os estudos de Langridge (1976; 1977) e Kosik (1976). Quanto ao aprofundamento e estudos sobre epistemologia, os escritos Greco & Sosa (1999), Aristóteles (1961; 2014) e Tesser (1994). E, por fim, em relação à análise das bases epistemológicas da EJA, as pesquisas de Galbraith (1998; 1999). A tese sustentada neste trabalho de doutoramento é considerar a EJA como uma área de conhecimento e pesquisa para a educação, visto que ela apresenta uma estrutura teórica e sistemática de conhecimentos produzidos, com a finalidade de proporcionar diferentes bases epistemológicas, as quais culminam para a efetiva consolidação e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como área de conhecimento e, portanto, de pesquisa, extensão e ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Bases epistemológicas. Área de Conhecimento.

ABSTRACT

This study discusses the epistemological bases present in the field of research in Youth and Adult Education in Brazil. In view of this, to discuss what epistemological bases are is to refer to everything that serves as support for knowledge. In the broadest sense, it is the methodical and reflective element of knowledge, its organization, its development, its functioning and its intellectual products. For this reason, by means of documentary analyzes, this thesis privileges to map the academic productions on the subject in question, to identify the epistemological bases that have been underpinning the research on EJA and to analyze the conflicts and/or the possible dialogues of these epistemological bases in the process of constitution of the EJA as an area of knowledge. Since dealing with the epistemological basis of the EJA implies understanding what we now call EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS, since from its ascent to the modality of Basic Education, it is not perceived as an area of knowledge by the intellectuals of the education field, either because they do not understand their social and epistemological relationship, or because they find it only as a simple modality of teaching directed to people who did not have the opportunity or access for some reason to teaching as children and young people. Conceiving this, it is assumed, as theoretical foundation for the construction of the method and the scope of this thesis, the contributions of Aristoteles (1961, 2014), Kosik (1976); Chauí (2001; 2002; 2005) Laffin (2015) and Moraes (2003; 2009). To contextualize what is an area of knowledge, the studies of Langridge (1976; 1977) and Kosik (1976). As for the theoretical deepening and studies on epistemology, the writings of Greco & Sosa (1999), Aristotle (1961; 2014) and Tesser (1994). And, finally, in relation to the analysis of the epistemological bases of EJA, the researches of Galbraith (1998, 1999). The thesis sustained in this doctoral work is to consider EJA as an area of knowledge and research for education, since it presents a theoretical and systematic structure of knowledge produced, with the purpose of providing different epistemological bases, which culminate for the effective consolidation and recognition of Youth and Adult Education as an area and knowledge and, therefore, research, extension and teaching.

Palavras-chave: Youth and Adult Education. Epistemological bases. Knowledge area.

RÉSUMÉ

Cette étude traite des bases épistémologiques présentes dans le domaine de la recherche sur l'éducation des jeunes et des adultes au Brésil. En vue de cela, de discuter quelles bases épistémologiques doivent se référer à tout ce qui sert de support à la connaissance. Au sens le plus large, c'est l'élément méthodique et réflexif de la connaissance, son organisation, son développement, son fonctionnement et ses produits intellectuels. Pour cette raison, au moyen de documents, ce privilège pour cartographier la thèse des productions universitaires sur le sujet en question, d'identifier les bases épistémologiques qui ont été fondées les recherches sur AYE et d'analyser les conflits et/ou les dialogues possibles de ces bases épistémologiques dans le processus de constitution de l'EJA en tant que domaine de connaissance. Depuis portant sur la base épistémologique de l'EJA Implique comprendre ce que nous appelons maintenant ÉDUCATION DES JEUNES ET DES ADULTES, depuis de son ascension à la modalité de l'éducation de base, ce n'est pas perçu comme un domaine de connaissance par les intellectuels de la région de l'éducation, soit parce qu'ils ne comprennent pas leur relation sociale et épistémologique, ou parce qu'ils trouvent que comme une simple modalité d'enseignement dirigé aux personnes qui n'ont pas eu l'occasion ou l'accès pour une raison quelconque à l'enseignement des enfants et des jeunes. Dans cet article, Aristote (1961, 2014), Kosik (1976); Chauí (2001, 2002, 2005) Laffin (2015) et Moraes (2003, 2009). Pour situer ce qui est un domaine de connaissance, les études de Langridge (1976, 1977) et de Kosik (1976). En ce qui concerne l'approfondissement et les études sur l'épistémologie, les écrits Greco & Sosa (1999), Aristoteles (1961, 2014) et Tesser (1994). Et enfin, en relation avec l'analyse des bases épistémologiques de l'EJA, les recherches de Galbraith (1998, 1999). La thèse de doctorat soutenue dans ce travail est de considérer l'EJA à un domaine de connaissances pour l'éducation et la recherche, car il présente une structure systématique des connaissances théoriques et produit, dans le but de fournir différentes bases épistémologiques doit imposer qui est efficace consolidation et reconnaissance de l'éducation des jeunes et des adultes en tant que domaine et savoir et, par conséquent, recherche, vulgarisation et enseignement.

Palavras-chave: Éducation des jeunes et des adultes. Bases épistémologiques. Domaine de connaissance.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

LISTAS DE GRÁFICOS

PARTE I

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 O PERCURSO FORMATIVO COMO PRIMEIRA EMPÍRIA DA PESQUISA DE DOUTORADO.....	17
1.2 OS ELEMENTOS QUE CONSTITUÍRAM O OBJETO E A PROBLEMÁTICA.....	24
1.3 OS ELEMENTOS QUE CONSTITUÍRAM A TESE	30
1.4 OS OBJETIVOS	34
1.5 AS ESTRATÉGIAS E OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	35
2 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PARA AMPLIAÇÃO, COMPREENSÃO E RECONHECIMENTO DA EJA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO	36
2.1 DEFININDO O QUE É ÁREA DE CONHECIMENTO PARA A PESQUISA NO BRASIL.....	38
2.2 PORQUE CONSIDERAR A EJA COMO UMA ÁREA DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO.....	43
2.3 O RECONHECIMENTO DA EJA COMO UM CAMPO DE EPISTEMOLOGIAS.....	47
3 EPISTEMOLOGIA E EJA: EM DEFESA DE UMA COMPREENSÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS BASES EPISTEMOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEU CAMPO DE PRODUÇÃO	49
3.1 O QUE É EPISTEMOLOGIA.....	49
3.2 EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	51

3.3 EPISTEMOLOGIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	54
3.4 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO CAMPO DE PRODUÇÃO DE PESQUISAS EM EJA.....	58
3.4.1 Décadas de 1950 e 1960.....	58
3.4.2 Ditadura Militar.....	61
3.4.3 A redemocratização da década de 1980.....	65
3.4.4 Pós a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96.....	67

PARTE II

4 O BALANÇO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS COMO CAMPO DE EXTRAÇÃO DAS CATEGORIAS PARA ESTA TESE.....	73
4.1 DA FINALIDADE DO BALANÇO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	73
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS MACRODADOS E OS BANCOS DE DADOS SELECIONADOS.....	74
4.3 APRESENTAÇÃO DO BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA A EJA, 1996-2007.....	82
4.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS.....	94
4.5 DA ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS..	97
5 BASES EPISTEMOLÓGICAS PRESENTES NO CAMPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	104
5.1 DA EPÍTOME À TESE.....	104
5.2 CONSIDERAÇÕES FUNDAMENTAIS SOBRE AS CATEGORIAS DESTA TESE.....	107
5.3 SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DESTA TESE.....	108
5.4 TEORIZAÇÃO DAS CATEGORIAS FILOSÓFICAS DESTA TESE.....	117
5.4.1 Categoria filosófica Humanista.....	122
5.4.2 Categoria filosófica Progressista-Pragmática.....	126
5.4.3 Categoria filosófica Crítica.....	135
5.5 DA ANÁLISE DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS QUE COMPÕEM O CAMPO DE PESQUISA EM EJA NO BRASIL.....	140
5.5.1 Base epistemológica Educação Popular.....	141
5.5.2 Bases epistemológicas Educação ao Longo da Vida e	

Pedagogia das Competências.....	145
5.5.3 Base epistemológica Andragogia.....	151
5.5.4 Base epistemológica Educação Escolar.....	158
5.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS.....	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ERIC	Education Resources Information Center
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GA	Google Acadêmico
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEFIS	Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia
MP	Mestrado Profissional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME	Rede Municipal de Educação
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UC	Universidade de Coimbra
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Trajetos das epistemologias das pesquisas a partir do balaço das pesquisas.....	80
FIGURA 02	Características das categorias filosóficas.....	112
FIGURA 03	Reflexão filosófica por categorias.....	120
FIGURA 04	A ideia de experiência.....	128
FIGURA 05	Ideia da práxis na Filosofia Crítica.....	137

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Oferta e demanda para a EJA no cenário nacional.....	44
TABELA 02	Número de documentos encontrados no balanço de produções acadêmicas.....	74
TABELA 03	Produções acadêmicas no campo da EJA por região geográfica.....	76
TABELA 04	Produções acadêmicas encontradas na CAPES.....	82
TABELA 05	Produções acadêmicas encontradas na IBICT.....	84
TABELA 06	Produções acadêmicas encontradas na GA.....	87
TABELA 07	Produções acadêmicas encontradas na SCIELO.....	89
TABELA 08	Produções acadêmicas encontradas na RCAAP.....	89
TABELA 09	Produções acadêmicas encontradas na ERIC.....	91
TABELA 10	Categorias Filosóficas e Empíricas para esta TESE.....	97
TABELA 11	Bases epistemológicas e Referenciais teóricos.....	99
TABELA 12	Referenciais teóricos e obras (Educação Popular).....	100
TABELA 13	Referenciais teóricos e obras (Educação Escolar).....	101
TABELA 14	Referenciais teóricos e obras (Educação ao Longo da Vida)....	101
TABELA 15	Referenciais teóricos e obras (Andragogia).....	102
TABELA 16	Referenciais teóricos e obras (Pedagogia das Competências)...	102
TABELA 17	As categorias filosóficas, analítica e empíricas para esta tese...	117
TABELA 18	Síntese da análise das bases epistemológicas da EJA.....	161

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Relação de quantidade de trabalhos por natureza de produção.....	76
GRÁFICO 02	A crescente produção de pesquisas do campo da EJA sobre suas epistemologias.....	95

Parte 01

Nesta primeira parte da tese, tratarei de expor os elementos que compõem e especificam o estudo, sendo eles as estruturas fundamentais para a realização desta pesquisa de doutoramento.

Capítulo 01

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutoramento tem como foco principal o estudo das bases epistemológicas presentes no campo das produções acadêmicas sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Desse modo, o foco investigativo se dará a partir das publicações acadêmicas (teses e dissertações) e artigos científicos que tratam sobre as bases epistemológicas que fundamentam o campo de pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, o desafio de pesquisa desta tese está em tratar a EJA (nesta pesquisa) como um campo específico de práticas, cujo desenvolvimento tem como fundamentos bases epistemológicas específicas, que por sua vez, apresentam também dilemas peculiares.

À vista disso, tenho como parâmetros para a elaboração deste desafio, a) **apresentar** estudos sobre o que vem a ser epistemologia; b) **identificar** quais são as bases epistemológicas das pesquisas em EJA, na atualidade; c) **situar** quais destas bases epistemológicas estão presentes no processo de constituição da EJA como área de conhecimento; e d) **analisar** as implicações dessas bases epistemológicas na Educação de Jovens e Adultos, no Brasil.

Tais parâmetros aportam-se nas experiências que vivenciei e ainda vivencio na EJA, tanto nos espaços de ação profissional (formador de professores de EJA e professor de EJA), como nas instâncias da Secretaria Municipal de Educação (reuniões, seminários, atividades de formação continuada, por exemplo), ou em espaços de militância política¹ (fóruns de debates e conselhos), os quais proporcionaram reflexões que anteriormente a essas experiências eu já realizava, mas, agora, contextualizadas em relação à EJA, sobretudo, no que diz respeito à compreensão da importância da reflexão filosófica como parte da dimensão do processo de formação inicial de professores.

¹ Embora eu reconheça a impossibilidade de indissociação do sujeito entre essas duas dimensões, fiz aqui a divisão apenas para efeitos de delimitar dois espaços políticos distintos.

Diante disso, pressuponho três questões como objetos de indagação do pensamento acerca da reflexão filosófica intrínseca ao exercício de ser professor e que me acompanharão durante todo o processo investigativo desta pesquisa de doutoramento – *"O que pensar?"*, *"o que falar?"* e *"o que fazer?"*. Por que nós professores pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos? Ou, o que queremos pensar quando pensamos, o que queremos dizer quando falamos e o que queremos fazer quando agimos? Ou ainda, para que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos? (CHAUI, 2002)

Para fins didáticos e entendendo que a hierarquização das ações investigativas nesta tese compreenderá a construção do objeto, a empiria, a problemática, os objetivos e as escolhas metodológicas, a tese será estruturada na seguinte sumarização:

No capítulo 1 desenvolverei, a partir da memória, o primeiro acesso empírico da pesquisa, tendo como parâmetros as etapas do meu processo de formação acadêmica e profissional. Seguindo, justificarei porque esta tese é construída para o campo da Educação, especificamente para a EJA e, por fim, quais os elementos que constituíram o objeto, a problemática, a hipótese, os objetivos e as opções metodológicas.

No capítulo 2, tratarei de demonstrar a importância da pesquisa para ampliação e compreensão da Educação de Jovens e Adultos como área de conhecimento da Educação, partindo da premissa de que a área do conhecimento tem a finalidade de proporcionar às instituições de ensino, pesquisa e extensão uma funcional e teórica sistematização dos conhecimentos produzidos concernentes aos campos de pesquisa.

No capítulo 3, a partir de uma discussão de natureza conceitual, e entendendo que este estudo de tese é desenvolvido também para o leigo em Filosofia, abordarei questões de índole filosófica sobre a epistemologia com reflexos na Educação e na EJA. Nesta situação, tratarei de construir uma compreensão sistemática a respeito das bases epistemológicas na e EJA e sobre o seu campo de produção no Brasil.

No capítulo 4, apresentarei o balanço de produções acadêmicas, pautando-me na justificativa de aproximar o tema em questão desta tese com a produção teórica que trata a respeito das bases epistemológicas para a EJA. Além disso, farei a extração das categorias que servirão como elemento de análise, o que possibilitará mapear, conhecer e evidenciar quais são as bases epistemológicas presentes no campo de produção teórica da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil.

Por fim, no capítulo 5, tratarei de discutir sobre as diferentes bases epistemológicas que compõem o campo de pesquisa da Educação de Jovens e Adultos

no Brasil, as contradições, disputas e consensos dessas diferentes bases epistemológicas no campo de pesquisa da EJA, investigando qual, ou quais, possíveis concepções de EJA essas bases epistemológicas estariam almejando no horizonte educacional do Brasil

1.1 O PERCURSO FORMATIVO COMO PRIMEIRA EMPÍRIA DESTA PESQUISA DE DOUTORADO

Este tema que ora apresento vem se constituindo em diferentes momentos e espaços de minha trajetória acadêmica, desde a graduação em Filosofia², na especialização em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade³, no exercício profissional como professor da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), como formador de professores e com a realização do curso de Mestrado em Educação⁴.

Em 2006, quando retornei de um período de dois anos morando nos Estados Unidos, na cidade de Nova Iorque, onde fui estudar Filosofia da Arte, na Columbia University, assumi como professor regente da disciplina de Filosofia, em uma escola estadual, no bairro Rio Tavares, Florianópolis/SC, chamada Escola de Educação Básica João Gonçalves Pinheiro.

A insegurança em relação às minhas aulas, bem como a forma como eu havia sido preparado no curso de licenciatura em Filosofia, conduziram-me ao questionamento dos conteúdos curriculares da disciplina de Filosofia que não atendiam aos questionamentos dos alunos. Em busca de respostas às questões, passei a participar do Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS)⁵, que acontecia todas as segundas-feiras no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH/UFSC).

Neste espaço, além de estudar, envolvi-me em discussões que ultrapassavam os conteúdos da disciplina de Filosofia e Sociologia, abordando metodologia de ensino,

² Curso de graduação realizado na Universidade Federal de Santa Catarina.

³ Curso de especialização realizado na Universidade Federal de Santa Catarina.

⁴ Curso de mestrado em educação realizado na Universidade Federal de Santa Catarina.

⁵ Dentre os objetivos do LEFIS, estão: 1) Promover e realizar atividades de ensino, como cursos de capacitação e de atualização, através de projetos específicos de extensão; 2) Oportunizar a participação dos alunos das licenciaturas em Filosofia e Ciências Sociais da UFSC junto ao LEFIS, com intuito de desenvolver metodologias e produção de material didático através das experiências concretas da Rede Estadual de Ensino; 3) Realizar publicação de livros, cadernos de filosofia e sociologia de autoria de professores da rede estadual, de universidades e/ou de outros, com elaboração dirigida ao ensino médio; 4) Promover eventos que possibilitem a participação de alunos do Sistema Estadual de Ensino e das licenciaturas em Filosofia e Ciências Sociais da UFSC, tais como em seminários, oficinas e exposições; 5) Oportunizar a participação de professores do ensino médio em projetos de pesquisa pertinentes às suas atividades; e 6) Constituir um acervo bibliográfico para uso dos professores e alunos da rede estadual e alunos e professores de licenciaturas em Filosofia e Sociologia.

produção de material didático e didática de ensino destinado aos alunos jovens, do Ensino Médio, bem como aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica. Esse estudo complementar, junto ao LEFIS, não foi suficiente para que verticalizasse reflexões sobre o ato da docência, mantendo-me no nível de uma "práxis interativa" (VÁSQUEZ, 1977). Entretanto, essa experiência junto ao LEFIS foi determinante quanto à minha escolha profissional de ser professor de jovens, do Ensino Médio, e, também, dos jovens e adultos da EJA.

Segundo Vásquez (1977), o conceito de práxis interativa⁶ é uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação segundo a etimologia grega explícita em Aristóteles (384-322 a.C.), ou seja, práxis é algo que se esgota em si mesmo, se engendra em uma obra, é poesia, ou criação.

Ao concluir a formação do LEFIS, em 2009, ingressei como professor efetivo na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SME), no Ensino Fundamental para crianças e jovens. Junto, veio a consciência acerca da necessidade de melhor preparação para enfrentar os desafios colocados pelo trabalho em sala de aula. Para enfrentar os desafios da profissão, passei a frequentar diversos tipos de formação docente: seminários, congressos, encontros, conferências e cursos de aperfeiçoamento, os quais contribuíram significativamente para a construção de conhecimentos indispensáveis à melhoria do meu trabalho pedagógico.

Em 2010, após um ano de efetivo trabalho na SME, fui convidado a estar à frente do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, departamento esse que coordenava toda a oferta de EJA para o município de Florianópolis. Neste mesmo ano, ingressei como aluno no curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade, oferecido pela UFSC.

Para a conclusão do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade, realizei um projeto de intervenção sob a orientação da Professora Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, com o título "Concepções e Práticas Pedagógicas na EJA", sendo que essa elaboração teve o propósito de

⁶Vásquez, em seu livro "Filosofia da Práxis", elucida e enriquece o seu ponto de vista da relação da teoria e prática, primeiro ao examinar as concepções de Hegel, que entende a atividade da consciência ou do espírito como filosofia do fazer (ou saber) absoluto, abre caminho para a filosofia marxista, no idealismo alemão, cujo princípio ativo é princípio de liberdade e autonomia. Hegel, em Vásquez, tinha perfeita consciência tanto de sua unidade como do princípio que lhe serve de base, sendo que o fundador desse movimento é Kant, exatamente por haver baseado sua teoria do conhecimento sobre o sujeito e não sobre o objeto, estabelecendo como fundamento supremo a consciência, não só do conhecimento, como também da moral.

qualificar as ações que os cursistas teriam que implementar em espaços múltiplos educativos com jovens e adultos⁷.

Tal opção de projeto se deu, pois, no período de 2009 a 2011, e na oportunidade, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis estava discutindo e readequando o currículo desta modalidade, tendo em vista as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁸ e do Conselho Municipal de Educação (CME)⁹. A partir desse contexto, elaborei e desenvolvi um projeto de intervenção¹⁰ que teve como focos principais o estabelecimento de reflexões sobre a constituição do currículo, os desafios para a prática pedagógica e a formação continuada dos professores na EJA desta rede de ensino.

A adoção da temática para o projeto de intervenção, “Concepções e Práticas Pedagógicas na EJA”, foi o eixo para a ação junto ao coletivo de professores da EJA/RME, a qual se deu a partir da experiência em que eu me encontrava imerso, uma vez que ocupava a função de Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), da Secretaria Municipal de Educação (SME). Para tanto, a realização do projeto de intervenção, necessariamente, exigiu-me um afastamento do objeto, para poder enxergá-lo mais próximo de sua essência.

Um dos fatores que esse projeto apresentou, em sua conclusão, foi a possibilidade de estudos futuros sobre a relação entre a prática pedagógica e a concepção de conhecimento e EJA que fundamentam o trabalho docente dos professores na EJA, o que ampliou ainda mais meu desejo em continuar pesquisando no mestrado em Educação, ao apresentar uma proposta com a intencionalidade de compreender: a) quando as práticas pedagógicas estariam em sintonia com as concepções dos professores; b) quando as práticas pedagógicas se contradizem às concepções que os professores acreditam fundamentá-las e; c) quando os professores acreditariam não possuir uma filiação teórico-filosófica e, no entanto, subjazem a suas práticas concepções as quais eles mesmos desconhecem.

⁷ Museus, bibliotecas públicas, associações, organizações não governamentais (ONGs) etc.

⁸ Parecer CNE/CEB 06/2010 e Resoluções CNE/CEB 02/2010 e CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁹ Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB 06/2010, Resoluções CNE/CEB 02/2010 e CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

¹⁰ Para este projeto de intervenção foi adotada a metodologia da Pesquisa-ação, porque esta possibilita um mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto e o não familiar, os quais sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. “Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade”. (FRANCO, 2005)

Terminando a especialização, em 2012, ingressei no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UFSC, com o projeto “Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Educação de Jovens e Adultos e Conhecimento (escolar)”, sob a orientação, também, da Professora Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.

Neste estudo, procurei compreender quais as concepções de conhecimento (escolar), bem como de EJA, dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (EJA/RME), no contexto dos elementos discursivos que se constituem como bases epistemológicas das pesquisas em EJA na atualidade, pois a relevância social para a realização da pesquisa está associada ao fato de que a produção acadêmica no campo da EJA, de corte filosófico ou epistemológico, é ainda muito reduzida (HADDAD, 2000).

Frente a esse desafio, a pesquisa trilhou a partir de dois aportes conceituais: das contribuições dos autores, como Marx (1983-1998), Kosik (1976), Freire (2007), Young (2010, 2011), Chauí (2002) e Rodrigues (2008), para a elaboração de um referencial de metodologia, conhecimento, EJA e para as categorias filosóficas e empíricas¹¹ e, por outro lado, para a identificação em pesquisas e documentos normativos e legais¹² sobre a presença e tensão na Educação de Jovens e Adultos em relação às concepções de Educação Escolar, Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. Isso, tendo como objeto de pesquisa “a concepção de conhecimento” dos professores de EJA da RME e como problema “Quais as concepções de conhecimento (escolar), ou de EJA, que permeiam o discurso e/ou o trabalho docente dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?”

A pesquisa de mestrado trouxe, também, contribuições quanto à relevância de estudos teórico-metodológicos e documentais para o aprofundamento das bases epistemológicas e de conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos, na atualidade; as interconexões das concepções de EJA e conhecimento presentes nas produções acadêmicas em nível de Brasil, bem como dos professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; e o caráter indetentário das concepções de conhecimento (escolar), ou bases epistemológicas, implícitas ou não, presentes no discurso sobre o trabalho docente de professores da EJA/RME.

¹¹ A categoria filosófica usada para a pesquisa foi a de “totalidade”; para as categorias empíricas, foram utilizadas a “concepção de EJA” e “concepção de conhecimento”; os elementos discursivos que se constituíram como subcategorias foram “educação popular”, “educação ao longo da vida”, “educação escolar” e “conhecimento escolar”.

¹² Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE 01/2000 (BRASIL, 2000)

A pesquisa de mestrado constatou minha hipótese inicial para com ela: “a insciência das concepções de conhecimento (escolar) que fundamentam as concepções de EJA dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) e o ‘currículo mosaico’ (FELDMAN, 1994) que constitui as referências para explicitação e realização do trabalho docente, muitas vezes desvinculado de uma reflexão filosófica, mas subjacente à própria prática”.

Tal constatação se deu pelos docentes participantes da pesquisa, que apresentaram o modo como compreendem o que seja a Educação de Jovens e Adultos, independente, mas, de certo modo, com apropriação do que é prescrito pelos documentos legais normativos. Aspectos, ou concepções de EJA e/ou conhecimento, implícitas ou não, apresentaram-se nas falas dos professores — a compreensão de Educação Escolar e/ou Educação Popular, vinculadas à EJA e fundamentadas por meio de uma teoria de conhecimento. E, em sua grande maioria, quando se referiam ao ensino “via pesquisa”, princípio educativo defendido pelos documentos legais da EJA de Florianópolis, há uma identificação junto à concepção de Educação ao Longo da Vida, concepção esta proposta pela SME e perceptível no *corpus* documental analisado.

Portanto, após essa pesquisa, constatou-se a existência de um currículo desenhado pela intersecção de concepções diversificadas, ou seja, independentemente da existência de um currículo prescrito pela Secretaria Municipal de Educação (SME), há também um currículo moldado e praticado (SACRISTÁN, 2000), já que, tomando-se por base uma concepção de EJA, evidencia-se uma de conhecimento (escolar) e, a partir desta, constitui-se o trabalho docente.

Dada tal constatação pela pesquisa de mestrado, evidenciou-se, ainda mais, a necessidade de conhecer as diferentes concepções de EJA que constituem o campo de produção de conhecimento dessa modalidade da Educação Básica, visto que a pesquisa trouxe à tona a necessidade de considerar a EJA como área de conhecimento, de pesquisa e de formação docente não só continuada, mas, principalmente, inicial no contexto das universidades brasileiras.

Corroborando e ensejando em aprofundar o que *a priori* foi despertado com a pesquisa de mestrado, é que proponho compreender e evidenciar no doutorado quais concepções, ou bases epistemológicas, estão presentes nesse campo de produção para a EJA; evidenciar os conflitos e/ou os diálogos entre as concepções de conhecimento, ou bases epistemológicas deste campo de produção teórica; e analisar as

consequências e os desdobramentos das diferentes concepções de conhecimento, ou bases epistemológicas, presentes no campo de produção teórica para a EJA.

1.2 OS ELEMENTOS QUE CONSTITUÍRAM O OBJETO E A PROBLEMÁTICA

Para pensar os elementos que constituirão o objeto e a problemática dessa pesquisa de doutorado, vejo como necessário apresentar uma compreensão mais aprofundada da empiria¹³ desta pesquisa e os seus desdobramentos fenomênicos, buscando tornar explícitos os seus conteúdos. Esse processo visa transcender o fenômeno, ou a aparência, a partir dele mesmo, bem como iniciar a captura das categorias empíricas que me levarão às categorias filosóficas¹⁴.

Ou seja, como afirma Kosik (1976, p. 11), compreender:

(. . .) o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural.

Neste momento do texto, não pretendo apresentar quais categorias empíricas ou abstratas compreenderão o processo investigativo desta tese, muito menos diferenciá-las a partir do seu conceito primaz, visto que as notas que seguem a seguir constituem-se numa formulação de compreensão a respeito dos fenômenos e suas manifestações, que compõem o ambiente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, embora ainda não em seu grau de objetividade maior.

Para tanto, desenvolverei quais os complexos dos fenômenos compreendem a EJA com as atuais iniciativas do governo para essa modalidade, buscando desvendar o conteúdos desses fenômenos, isso no sentido de interpretar a EJA na atualidade e transcender a aparências desses fenômenos que se assumem num aspecto imediato e natural.

As atuais iniciativas do governo para a Educação de Jovens e Adultos são compreendidas num contexto que acolhe sujeitos trabalhadores, cujas condições de sobrevivência são marcadas pela vontade de elevação da escolaridade e busca de

¹³ Utilizo a expressão “uma compreensão mais aprofundada desta empiria” nesta parte do texto, pois a descrição da empiria desta pesquisa iniciou-se no momento em que eu descrevi meu processo formativo no item 1.1 e findar-se-á no final do capítulo 01.

¹⁴ No capítulo 2, conceituarei o que sejam categorias empíricas e filosóficas e, no capítulo 5, aprofundarei o conceito destas.

melhores condições de vida. Além disso, a oferta dessa modalidade da Educação Básica é marcada por duas questões socioeconômicas e uma epistemológica. A primeira constitui-se pela expressão histórica do quadro de distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos, assim como da negação dos direitos fundamentais – entre os quais destaco o direito pleno à Educação (RUMMERT, 2007). A segunda resulta das repercussões de reestruturação e aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho (RUMMERT, 2007). E a terceira diz respeito a uma disputa epistemológica balizada por concepções de conhecimento distintas, que resultariam numa estratégia política, econômica e social de (re)significação do processo de escolarização dos jovens e adultos (ABREU, 2014).

Entendo que essas considerações aqui apresentadas sobre a EJA, em nosso país, não derivam de uma ingenuidade epistemológica em que o interesse do sistema capitalista estaria em promover uma educação “eficiente” à classe trabalhadora, mas por considerar que a EJA esteja reapropriada, de modos similares, pelo Trabalho, pelo Estado e pelo Capital. (RUMMERT 2007, p. 38-37)

Isto porque as políticas voltadas ao fomento da EJA, mais especificamente ao sujeitos pertencentes às classes dominadas, com idade acima de 15 anos, analfabetos, ou que não completaram o Ensino Fundamental e Médio, aparecem fragmentadas numa grande quantidade de programas e projetos oferecidos pelo governo. Vinculados à modalidade EJA, atualmente, temos o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, o Programa de Integração Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA e o Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, além, é claro dos variados projetos de alfabetização, cursos regulares e supletivos, todos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996 (BRASIL, 1996), abrigados debaixo de um grande “guarda-chuva”, denominados de Educação de Jovens e Adultos.

Como educação de classe e de classe trabalhadora, bem como enquanto possibilidade de elevação de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores, a EJA é apresentada, nas atuais iniciativas do governo, como uma geradora de acesso ao trabalho e de oportunidades diferenciadas. Tal compreensão é assinalada por Marx (1984), pois iniciativas como a EJA derivam do entendimento de que a força de trabalho, tomada como mercadoria, é capaz de ampliar suas possibilidades e exploração do capital.

Utilizo a categoria classe trabalhadora ao me referir aos alunos da EJA não no intuito de sublimar e deixar de lado as questões de gênero, etnia e raça que compreendem a identidade desses sujeitos, muito pelo contrário. Uso como uma opção teórico-metodológica que não abdica de sublinhar o fato, hoje negado, de que a distribuição desigual de oportunidades educacionais deriva da origem socioeconômica e das assimetrias de poder daí advindas. (RUMMERT, 1995)

O Brasil chega à primeira década do século XXI enfrentando a baixa escolaridade da população jovem e adulta, cujos os índices se mantêm elevados. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2014), avaliando a classificação segundo os anos de estudo em função da série e/ou do nível que o cidadão brasileiro com 15 anos ou mais havia frequentado e considerando a última etapa não concluída da escolarização, 82,3% da população consegue concluir a sua escolarização e, ainda, 13,8% da população masculina – 15 anos ou mais, são analfabetos e 13,5% da população feminina – 15 anos ou mais, são analfabetas. Ou seja, 13,2 milhões de brasileiros, com 15 anos ou mais, não sabem ler e escrever, somando a esse valor mais 57,7 milhões de brasileiros, com mais de 18 anos, que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental e/ou médio completo. Esse contingente de 70,9 milhões de brasileiros é uma parcela significativa para ser atendida pela EJA.

Não obstante, mas também a partir disso, a EJA, por meio dos seus programas e projetos, é produto das políticas públicas que têm buscado responder a problemas como o da desigualdade socioeconômica e o conhecimento produzido nos limites da educação conservadora, o que é inerente ao movimento escolanovista, ou mesmo tentado perceber apenas os fenômenos e as disfunções do sistema vigente de produção. Tais perspectivas de EJA persistem apenas em resignificar ou então fetichizar para a superficialidade numa relação pseudoconcreta, o que resulta apenas em minimizar os problemas atuais da classe trabalhadora não escolarizada e não alfabetizada, mas não superá-los.

Tais iniciativas do governo não objetivam superar os problemas atuais da classe trabalhadora não escolarizada e alfabetizada, fato que se evidencia com os índices elevados da baixa escolaridade referendados pelos IBGE. (IBGE, 2014) Tais medidas são, ainda, restritas e insuficientes, evidenciando a ingenuidade epistemológica de que o sistema capitalista venha promover, de fato, uma educação efetivamente interessada nas necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora.

Esta análise que proponho sobre a EJA envolve a destruição da pseudoconcreticidade conclamada pelo pensamento imaterial das políticas, ou formas de oferta e acesso à escola para os jovens e adultos trabalhadores que não concluíram sua escolarização, bem como do louvor epistemológico ingênuo praticado por intelectuais orgânicos que leva a um conhecimento fetichizado e fenomênico sobre a realidade.

A destruição da pseudoconcreticidade dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária. (KOSIK, 1976, p.22)

Logo, para desenvolver uma tese sobre a Educação de Jovens e Adultos com a preocupação de promover não apenas (discussão radical) mudanças radicais de ordem societária e, sobretudo, de ordem epistemológica, buscarei compreendê-la não somente como uma política pública de Estado reconhecida e reafirmada como direito subjetivo à educação, mas também como uma área de conhecimento, de pesquisa e, sobretudo, de formação docente.

Nesse sentido, segundo Laffin (2015, p. 13), em seu painel apresentado no V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, a EJA requer um tratamento e um atendimento próprio que garanta as suas particularidades, seja na oferta de turmas na Educação Básica ou no seu processo de formação docente.

(...) de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000, p.2).

A EJA possui um campo epistemológico distinto que garante suas particularidades, complexidades e conhecimentos. Portanto, por ser educação, em especial, uma modalidade da Educação Básica, a EJA é um campo que compreende conhecimento, currículo, práticas pedagógicas, sujeitos e suas classes e reflexão.

Vista sob esta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser restrita a fenômenos educativos, muito menos entendida de forma marginal ou secundária e sem maior interesse do ponto de vista da pesquisa, ensino e extensão na formação inicial de professores. É necessário considerá-la como parte integrante da história da

educação de nosso país, assim como um campo que produz tensionadamente e/ou consensualmente diversas bases epistemológicas que potencializam formas de EJAs no Brasil.

Elevar a EJA nessa compreensão enquanto um campo que produz diversas bases epistemológicas é considerá-la não somente como um sinônimo de educação, mas como um processo histórico de relações contraditórias, subordinadas e, às vezes, flexíveis às demandas da sociedade capitalista.

Frente a essas observações é que delinearei os pressupostos iniciais para a realização desta pesquisa de doutorado:

- a) A compreensão de que, a partir da reflexão filosófica (CHAUÍ, 2005), é possível compreender quais são as bases epistemológicas presentes no campo de produção teórica da EJA;
- b) O entendimento de que, frente ao caráter do que é a EJA segundo a atual legislação e o seu campo de produção teórica, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas nos últimos 21 anos, mais especificamente após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), estes se configuram, ainda, bastante complexos e tímidos.

Com base nos pressupostos acima, identifico como perguntas centrais da pesquisa:

- a) Quais bases epistemológicas fundamentam o processo de construção da pesquisa em EJA, no Brasil?
- b) Quais os conflitos e/ou os diálogos entre as bases epistemológicas presentes no processo de constituição da EJA como área de conhecimento?
- c) Quais as implicações dessas bases epistemológicas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil?

Ao elencar tais pressupostos ou perguntas centrais para este meu processo investigativo, compreendo que o exercício da reflexão filosófica¹⁵ é intrínseco ao exercício do ofício de professor, pois não somos apenas seres pensantes, mas, também seres que agem e que se relacionam com e no mundo. Ou seja, a compreensão do exercício da reflexão filosófica é necessário para constituir a docência, pois é com ele que mantemos uma relação de entendimento com a realidade circundante, entendimento este essencial para o trabalho do professor. (CHAUÍ, 2005, p. 26)

¹⁵ Reflexão filosófica significa movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo. Portanto, este exercício, ou ascese, é o movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando a si mesmo. (CHAUÍ, 2002)

Desse modo, é possível dizer que, na educação, não há formação de professores, seja ela inicial ou continuada, que não tenha como "pano de fundo", ou ao menos como intenções, determinadas concepções de conhecimento ou bases epistemológicas fundantes, mesmo que estas não sejam cultivadas aparentemente.

Com a compreensão de que a reflexão filosófica é condição necessária para o processo de constituição da docência num determinado campo de atuação, neste caso na modalidade EJA, bem como condição necessária para a constituição de uma formação emancipatória ao professor, é que me lanço ao desafio de buscar, com base nos estudos sobre concepção filosófica do conhecimento, ou bases epistemológicas, assim como considerando os pressupostos e perguntas iniciais para esta pesquisa, referências que me possibilitem a sistematização dessas concepções, ou bases epistemológicas, presentes no campo teórico da EJA, na atualidade.

Quando me refiro às bases epistemológicas, tenho como fundamento a compreensão de Chauí (2002, p. 50), a qual segundo a autora:

(...) é a capacidade humana de conhecer, isto é, o conhecimento do próprio **pensamento em exercício**. Aqui, distinguem-se: a lógica, que oferece as leis gerais do pensamento; a teoria do conhecimento, que oferece os procedimentos pelos quais conhecemos; as ciências propriamente ditas e o **conhecimento do conhecimento científico**, isto é, a epistemologia.

Logo, falar sobre o que sejam bases epistemológicas é referir-se a tudo que serve de apoio ao conhecimento. Ou seja, em sentido amplo, é o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais.

Com base nas reflexões acima apresentadas, é que esboço *os elementos* que constituirão o meu objeto de pesquisa, que por sua vez, constituirá a minha problemática: a pouca produção científica acerca das bases epistemológicas da EJA e, conseqüentemente, o desconhecimento dessas concepções, sejam elas veladas ou não, pela ausência de reflexão filosófica.

A partir do elenco desses elementos é que delinearei o meu objeto de pesquisa: "*Bases epistemológicas da EJA*", assim como o meu problema de pesquisa: "*Quais são as bases epistemológicas presentes no campo da pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil?*"

Tendo em vista o caminho trilhado para a constituição do objeto de pesquisa e a problemática, o campo empírico desta pesquisa considerará dois aportes específicos: de um lado, tomarei como referência a (re)conceituação da EJA na última década, em

especial, a partir da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), que busca superar o seu caráter de suplência e reafirmá-la como direito e modalidade da educação básica e, de outro, o campo de produção teórica e pesquisa que fundamenta as pesquisas em EJA.

1.3 OS ELEMENTOS QUE CONSTITUÍRAM A TESE

Após a definição do tema da pesquisa, pressupostos iniciais, perguntas centrais, objeto e problemática, é necessário criar uma tese, ou melhor, uma possível resposta para a pergunta central desta pesquisa de doutoramento. Considerando que a pergunta central, ou problemática, trata de conceitos ainda abstratos ao pesquisador, relacionando-as às teorias e ao campo empírico em questão, permito-me dizer que as minhas apostas para esta pesquisa de doutoramento é uma expectativa, ou uma variável operacional que define, por sua vez, uma possível variável teórica.

Esta aposta que faço para a construção da tese é a junção dos elementos iniciais da pesquisa, elementos estes que constituem o meu objeto – "**Bases epistemológicas**"¹⁶ e o meu campo empírico para a realização desta pesquisa – "**O campo de pesquisa sobre as bases epistemológicas da EJA**". Ao contrário, deixa de ter um caráter de rigor científico e torna-se tão e simplesmente senso comum a respeito de um tema.

A exemplo disso, ou melhor, justificando isso, dificilmente hoje alguém discutiria o tema "educação de qualidade", ou "educação", no sentido mais amplo, sem mencionar a questão formação de professores. Em relação à EJA, não tem sido diferente.

Vários são os apontamentos sobre a necessidade de qualificar a educação, e segundo algumas mídias, essa necessidade estaria associada ao despreparo do professor e a sua má remuneração. Na revista Nova Escola¹⁷ numa edição especial sobre políticas públicas, cujo público-alvo são os trabalhadores em educação, pode-se ler que, dentre os 10 (dez) maiores problemas da Educação Básica no Brasil e suas possíveis soluções, está a formação de professores. A saber:

(...) em 1º lugar, como um dos maiores problemas da educação, no Brasil, está a "Cultura elitista: herança imperial; em 2º lugar está a "falta de visão estratégica"; em 3º lugar está a "gestão sem eficiência e equidade"; em 4º lugar está a "desinformação da sociedade", em 5º

¹⁶ Bases epistemológicas e Epistemologias assumem o mesmo conceito nesta tese. Sobre isso, desenvolverei mais no decorrer dos capítulos.

¹⁷ Consulta realizada na revista Nova Escola em formato eletrônico, pelo sítio <http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf> Acesso em: 23 fev. 2014.

lugar estariam os "interesses corporativistas"; em 6º lugar está o "perigo das causas nobres"; em 7º lugar estaria o "fracasso escolar: reprovação, repetência e evasão"; em 8º lugar está a "falta de qualidade", ou seja, algo que segundo a revista ainda está em discussão; em 9º lugar está o "**despreparo dos professores**", e; em 10º lugar estaria a defasagem, que segundo a revista, a educação está longe do que seria qualidade para o século XXI. (*grifos meus*) (MELLO, 2003)

Já na revista VEJA¹⁸, destinada às frações médias da população, por exemplo, pode-se ler que:

(...) professores despreparados para o método adotado no país comprometem o país, ou seja, falta de formação, seja ela inicial ou continuada, do corpo docente impede que o atual sistema baseado no construtivismo se reflita em uma educação mais eficiente. (HONORATO, 2010)

Tal e qual Ribeiro (2013, p. 37), entendo que a divulgação desses tipos de discurso cria a ideia de que o professor é desqualificado e mal formado para o exercício da função docente, “fato que, segundo os ideais neoliberais, impede o país de alcançar o desenvolvimento social e econômico”.

Não somente, mas também a partir desse contexto midiático pseudoconcreto, este projeto de doutorado justifica-se na necessidade de discutir e (re)construir novas compreensões que permitam produzir novos conhecimentos e consciências acerca das especificidades teóricas da EJA.

Para tanto, justifica-se a necessidade de compreender quais as bases epistemológicas compreendem e formatam esse campo de produção teórica para a EJA, visto que esta modalidade é ainda muito mal compreendida e vista de forma acanhada pelas instituições de pesquisa, ensino e extensão.

Deste modo, esta pesquisa de doutoramento defende a necessidade de reconhecer a EJA como um campo de produção teórica, ou, como área de conhecimento, posto que a EJA expressa em sua história uma vasta produção de conhecimentos, os quais pertencem a estudos concentrados e sustentados, fundamentalmente, por docentes/pesquisadores do corpo permanente de diversos programas de pós-graduação *strictu sensu* do Brasil e de outros países.

¹⁸ Consulta realizada na revista em formato eletrônico, pelo sítio <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/professores-incapacitados-comprometem-desempenho-do-brasil-na-educacao>> Acesso em: 23 fev. 2014.

A partir dos pressupostos e justificativa, são definidas as apostas que faço para esta pesquisa de doutoramento, tidas como uma exposição entre conceitos, pressuposições, bem como baseadas na reflexão teórica a respeito do objeto de estudo em questão:

- a) as pesquisas que tratam com o objeto concepções de EJA não vêm priorizando discutir quais bases epistemológicas estão presentes no campo em questão;
- b) os intelectuais do campo de produção teórica sobre EJA vêm centrando seus estudos, em sua maioria, no desenvolvimento de práticas pedagógicas para a EJA, ao invés de concepções ou bases epistemológicas que sustentam essas práticas, justificando, muitas vezes, suas pesquisas nas políticas prescritas pelo Estado, que também em sua maioria são imprecisas;
- c) e ainda, considerando a tímida produção sobre bases epistemológicas de EJA, vive-se um “reco epistemológico” (MOARES, 2003) das/nas pesquisas que tratam sobre as concepções que fundamentam a EJA no Brasil.

Outro aspecto que também justifica essas apostas é que, ao realizar um breve levantamento²² sobre as produções acadêmicas nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), da Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), percebi poucos estudos acerca das bases epistemológicas presentes no campo de produção teórica sobre a EJA, fato que já fora identificado por HADDAD (2000, p. 123):

Num período relativamente longo, de 12 anos, encontramos apenas 3 estudos de natureza teórico-filosófica, que abordaram a Educação de Jovens e Adultos – EJA, e sua formação de professores, desde um marco conceitual mais amplo (Silva Filho, Trein, Silva). O interessante é que cada um deles caminha em uma direção diversa (andragogia, educação popular, análise crítica da educação permanente). Ainda que a eles somemos outros estudos sobre fundamentos teórico da EJA que discutem

²² Levantamento inicial realizado nos portais da CAPES, SCIELO e ANPED, no período de 04/01/2017 a 22/02/2017, utilizando as palavras chave: concepções de conhecimento e/ou bases epistemológicas na EJA, concepção filosófica de conhecimento na EJA e Formação inicial de professores; Conhecimento filosófico e formação inicial de professores na EJA.

criticamente o pensamento freireano (Cruz, Bortolozo) ou que procuram integrar a pedagogia de Freire a outras corrente teóricas (Faria, Moura), verificamos que a produção acadêmica de corte filosófico ou epistemológico é muito reduzida. Isso pode ser interpretado como sintoma de um campo de conhecimento ainda em constituição, mas reflete também o baixo grau de interlocução com a produção de conhecimento latino-americana e internacional, que são mais fecundas no campo teórico e conceitual.

Por fim, Soares (2008a, p. 1) também se pronuncia sobre o tema, afirmando que o campo de produção teórica sobre formação inicial de professores para a EJA é, ainda, pequeno:

De acordo com André e Romanowski (1999), (2000), Machado (2000), Fonseca e Pereira (2000), Kleiman (2000), Ribeiro (1999), Vóvio e Biccás (2001), é ainda pequeno, apesar de crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes para a educação de jovens e adultos

Considerando o exposto acima, bem como meu objeto, problema de pesquisa, empiria e apostas, posso avaliar que a baixa produção teórica sobre as bases epistemológicas presentes na Educação de Jovens e Adultos estariam constituindo uma área de conhecimento ainda muito frágil e sem referências concisas e concretas que possam evidenciar sua relevância social e epistemológica para a educação brasileira, fato que será evidenciado ao longo desta pesquisa e que Laffin (2015, p. 21) sinalizou em sua palestra de abertura no V Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, realizado entre os dias 13 e 15 de maio de 2015, na Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, SP. A saber:

Essa postura se insere no contexto da política pública, pois o que ocorre é extremamente contraditório e excludente, uma vez que, com todo um conjunto de saberes oriundos da pesquisa acadêmica e com os dados da realidade brasileira, se sabe que há um grande número de estudantes frequentando a EJA e, além disso, há aqueles que estão fora da escola. Dizer que a EJA não é uma área do conhecimento (aqui se subentende que seriam as áreas disciplinares de Ensino de Matemática, Ciências, História...) denota que é preciso estudar e conhecer a realidade objetiva em que os professores licenciados estão ou estarão inseridos.

Além do mais, tal postura reflete no que diz respeito ao desafio da formação inicial de professores para a EJA, pois a falta de especificidade no processo de

formação inicial de professores, considerando que a EJA ainda não é reconhecida como uma área de conhecimento, pode ser identificada como um dos principais entraves para o processo de formação inicial de professores. Portanto, também sobre isso objetivarei tratar nesta pesquisa de doutorado.

Dado estes aspectos, a tese sustentada neste trabalho de doutoramento é considerar a EJA como uma área de conhecimento e pesquisa para a educação, visto que ela apresenta uma estrutura teórica e sistemática de conhecimentos produzidos, com a finalidade de proporcionar diferentes bases epistemológicas, as quais culminam para a efetiva consolidação e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como área de conhecimento e, portanto, de pesquisa, extensão e ensino.

1.4 OS OBJETIVOS

Considerando os elementos que constituíram o objeto e a problemática desta tese, que por sua vez definiram uma hipótese para esta, o objetivo geral deste estudo está em evidenciar quais bases epistemológicas estão presentes no campo de produção teórica e pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Como objetivos específicos:

- descrever o que é área de conhecimento, bem como reconhecer a EJA como tal;
- conceituar o que seja epistemologia, bem como contextualizar o referido conceito filosófico para a Educação e para a EJA;
- mapear as bases epistemológicas que fundamentam o campo de produção teórica sobre a EJA;
- analisar as consequências e os desdobramentos das diferentes bases epistemológicas presentes no processo de constituição da EJA como área de conhecimento, evidenciando, quando houver, os possíveis conflitos e/ou os diálogos entre elas.

1.5 AS ESTRATÉGIAS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para desenvolver esta pesquisa, realizarei três procedimentos metodológicos. O primeiro será o balanço bibliográfico, no qual analisarei as produções acadêmicas sobre o tema desta tese. Esse levantamento foi motivado pela necessidade, bem como

o interesse, em examinar bases epistemológicas para EJA, em especial aquelas que trazem uma discussão teórica-filosófica sobre a EJA. O objetivo, portanto, é o de mapear quais bases epistemológicas vêm sendo adotadas e/ou estudadas pelos pesquisadores, como eles as tratam e quais suas perspectivas em torno delas. Além disso, busco extrair neste primeiro momento quais categorias empíricas emergiriam do campo.

Num segundo momento, após mapear as bases epistemológicas que vêm fundamentando as pesquisas sobre EJA, opto por teorizá-las. A partir daí, privilegiarei a análise das consequências e dos desdobramentos dessas concepções para a constituição da EJA como um campo de produção teórica.

E por fim, num terceiro momento, no intuito de analisar os conflitos e/ou os possíveis diálogos dessas bases epistemológicas, no processo de constituição da área de conhecimento EJA, realizarei um estudo teórico dessas concepções, no intento de evidenciá-las como concepções que constituem o cenário teórico da EJA no Brasil.

O enfoque proposto para este estudo é, portanto, demonstrar a importância da pesquisa para ampliar a EJA como área de conhecimento da Educação. Isso considerando que esta apresenta uma estrutura teórica e sistemática de conhecimento produzidos, com a finalidade de proporcionar diferentes bases epistemológicas, as quais convergem para a efetiva consolidação e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como área de conhecimento e, portanto, pesquisa, extensão e ensino.

As estratégias metodológicas escolhidas para esta tese assentam-se numa definição de recolha, tratamento e análise de dados vinculadas ao processo de construção do objeto de estudo. Neste sentido, registro que há uma relação de interdependência entre os percursos metodológicos que envolvem a tese, o que contribuiu para a construção dos três momentos descritos acima. Esta definição que trago para as opções metodológicas permitirão a descrição do fenômeno, sua sistematização e teorização acerca das bases epistemológicas da EJA.

Nesta perspectiva, é privilegiada a análise das bases epistemológicas, recorrendo a dados empíricos que manifestam as consequências, desdobramentos, conflitos, possíveis diálogos, bem como contradições entre essas concepções. Para estas discussões, mobilizam-se informações relativas às pesquisas em EJA, principalmente àquelas que se propõem a discutir concepções ou bases epistemológicas para essa modalidade e as representações que essas determinadas concepções presentes no campo se desenvolvem.

Dado isto, a opção metodológica escolhida nesta investigação qualitativa para a abordagem do objeto de estudo selecionado concentra-se num paradigma interpretativo das produções científicas (KUHN, 1986, p. 210) que tratam sobre as bases epistemológicas para a EJA; portanto, esta pesquisa é de caráter bibliográfico, documental e teórico. O paradigma interpretativo, segundo Kuhn (1986, p. 157), consiste no estudo dos problemas e naturezas acerca dos objetos epistemológicos. Nesse sentido, proporciona ao investigador compreender quais as relações e concepções existentes entre o objeto e o seu pesquisador.

Apresentam-se tais opções metodológicas para esta tese, pois compete a ela evidenciar quais bases epistemológicas vêm sendo adotadas e/ou estudadas pelos pesquisadores para EJA, analisar teoricamente as consequências e os desdobramentos dessas concepções para o campo em questão e os conflitos e/ou os possíveis diálogos dessas bases epistemológicas para a constituição do campo teórico da EJA.

Sendo metodologias importantes para as pesquisas em educação, a análise documental, bibliográfica e teórica serão de suma importância para esta tese, visto que as fontes de pesquisa deste trabalho são de bases investigativas realizadas, principalmente, a partir de documentos contemporâneos, considerados cientificamente autênticos.

A análise documental, bem como a bibliográfica, constituem-se como técnicas importantes na pesquisa qualitativa, sejam complementando informações obtidas por outras técnicas, ou seja, desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Quanto à teórica, esta dedica-se a (re)construir uma teoria, conceitos, ideias, ou seja, investiga a episteme, tendo em vista aprimorar os seus fundamentos teóricos. Seu principal ensejo não está em aplicar uma intervenção prática na realidade, mas criar condições para tal (CORTES, 1998). Por ser de natureza qualitativa, tem um esforço de rastrear, analisar e contextualizar os pensamentos, valores, análises, suposições e possíveis informações a serem obtidas nos pensamentos, concepções e ideias dos autores do campo de investigação.

As referidas opções metodológicas serão minuciosamente detalhadas no decorrer desta tese, apresentando ao longo do trabalho a exata e rigorosa ação desenvolvida em cada etapa. Uma vez que durante todo o processo da pesquisa e análise desta, apresentarei as estruturas de pensamento e compreensões dos processos.

Ressalto que para a realização desta pesquisa não priorizei determinados tipos de

documentos ou produções bibliográficas sobre o tema ou objeto da tese, mas selecionando o que estivesse associado ao tema em questão nos seguintes bancos de dados: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), no Google Acadêmico (GA), os artigos e trabalhos publicados na Scientific Electronic Library Online (SCIELO), no Repositório Científico Aberto de Portugal (RCAAP) e no Institute of Education Sciences (ERIC).

A opção pela realização de uma tese que tem como objeto central o estudo das bases epistemológicas da EJA que emergem deste campo, utilizando como estratégias metodológicas a análise documental e bibliográfica, assim como a teórica, e contemplando critérios de objetividade, não é neutra, até porque, procurando ser crítico, os estudos aqui propostos visam descortinar os sentidos, as ligações e contradições entre as bases epistemológicas, que de certa forma emergem do campo em questão.

No momento em que este trabalho é iniciado, como será apresentado no capítulo 4, são encontrados poucos estudos que abordam a problemática do estudo desta tese, sejam eles de cariz mais conceitual e outros baseados mais em dados empíricos. Face à pouca produção, esta tese procura ser inédita quando nela se procede ao confronto entre as bases epistemológicas.

Além disso, ao se adotar tais estratégias teórico-metodológicas para a realização deste estudo, pretende-se promover a importância de considerar a EJA uma área de conhecimento para que suas especificidades sejam contempladas, tema do qual tratarei no próximo capítulo desta tese.

Capítulo 02

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PARA AMPLIAÇÃO, COMPREENSÃO E RECONHECIMENTO DA EJA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

O presente capítulo visa demonstrar a importância da pesquisa para ampliação e compreensão da Educação de Jovens e Adultos como área de conhecimento da Educação, partindo da premissa de que a área do conhecimento tem a finalidade de proporcionar às instituições de ensino, pesquisa e extensão uma funcional e teórica sistematização dos conhecimentos produzidos concernentes a projetos de pesquisa e, neste caso específico, sobre a EJA.

2.1 DEFININDO O QUE É ÁREA DE CONHECIMENTO PARA A PESQUISA NO BRASIL

Faz jus a esta pesquisa de doutoramento colocar também como desafio desta os avanços, retrocessos da teoria da ciência e a produção intelectual que vêm ocorrendo nesse período de vinte e um anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (BRASIL, 1996) no campo da EJA. Portanto, o desafio para com este capítulo está em considerar a Educação de Jovens e Adultos como uma área de conhecimento que ainda está em construção, ou que ainda não é reconhecida.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), em seu sítio²³ eletrônico:

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

²³ <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 27 mar 2017.

A referida classificação realizada pela CAPES hierarquiza as áreas de conhecimento no Brasil no seguinte modo: **1º nível – Grande Área:** aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos; **2º nível – Área do Conhecimento (Área Básica):** conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas; **3º nível – Subárea:** segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados; **4º nível – Especialidade:** caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas.

Analisando essa classificação/hierarquização das áreas do conhecimento proposta pela CAPES, é possível perceber alguns aspectos básicos de “classificação”, que segundo Langridge (1977), são organizados a partir de quatro pontos fundamentais e que, de certa forma, fundamentam esta discussão inicial sobre o que venha ser área de conhecimento, o que me permite analisar, portanto, a compreensão que a CAPES tem sobre o tema:

- a) "a classificação transforma impressões sensoriais isoladas e incoerentes em objetos reconhecíveis e padrões recorríveis";
- b) "toda classificação está relacionada a um propósito";
- c) "os mesmos objetos podem ser classificados de maneiras diferentes dependendo do propósito a que se destinam";
- d) "não há substituto à classificação"

Considerando os estudos de Langridge (1977), é possível analisar que qualquer processo de classificação ou organização do conhecimento apresenta interesses específicos, pois implicitamente estes expressam diferentes propósitos a serem contemplados. Isto nos leva admitir que, ao considerar o que seja área de conhecimento, bem como o processo de organização/avaliação proposto pela CAPES, esta tem a finalidade eminentemente de atender satisfatoriamente a propósitos determinados de algumas epistemologias.

Além disso, arrisco-me a dizer que a CAPES não utiliza como elemento a história de produção teórica do nosso país, uma vez que um método interessante para a organização, ou melhor, categorização do conhecimento em nosso país, seria a ordenação dos estudos

nos programas de pós-graduação, tendo como ponto de partida as linhas de pesquisa que compõem a ordenação destes.

Tal proposição vincularia as circunstâncias históricas de produção de conhecimento em nosso país, além de que faria uma referência concisa e garantiria a diversidade do processo de produção do conhecimento. Afirmando isto pois, ao analisar previamente a tabela da área de conhecimento da CAPES, considerando, por exemplo, a inúmera produção sobre a EJA que temos em nosso país, a referida organização da CAPES apresenta, ainda, muitas lacunas e abrangências insuficientes, obrigando a nós pesquisadores a considerar algumas áreas de conhecimento de forma generalizada.

Desse ponto de vista, a Educação de Jovens e Adultos para a CAPES é anacrônica, imprecisa e generalizada, pois a atual organização não contempla a evolução da área da EJA, nem como ela vem evoluindo no seu processo de produção de conhecimento.

Em nosso país, diversas são as agências financeiras de fomento e avaliação, os institutos de pesquisa e a própria sociedade acadêmica que vem discutindo as áreas do conhecimento, bem como definindo-as. Desse modo, a não representatividade da EJA nesses espaços expressa o interesse em orientar a produção acadêmica para a ausência de uma discussão mais profunda, sobretudo a respeito dessa modalidade da Educação.

Nesta tese, uma das premissas é potencializar e reconhecer a EJA como uma área de conhecimento, concebendo que o seu compromisso é com a formação humana, sobretudo com as potencialidades epistemológicas que esse campo pode oferecer para o processo educativo. Quando refiro-me às potencialidades epistemológicas do campo da EJA, resisto em deixá-la encerrar-se, apenas, como categoria de oferta da Educação Básica. Arrisco-me, portanto, a entendê-la em todos os seus possíveis aspectos teóricos, bem como a sua própria natureza: a Educação de Jovens e Adultos não consiste, apenas, de uma oferta formal de educação, muito menos está distinta de uma estrutura histórica que produz paradigmas. Ao contrário disso, o seu conteúdo e significado se revelam plenamente a partir das produções teóricas já realizadas sobre ela.

Além disso, é possível acompanhar sua dinamicidade e relevância epistemológica e social quando esta se constitui no cenário educacional enfrentando problemas e construindo soluções. Portanto, rejeitá-la como área de conhecimento, sem considerar os inúmeros paradigmas que se constituíram no campo, é rejeitar a própria ciência.

Assim sendo, lanço como pressuposto para este capítulo que qualquer que seja a área de conhecimento, aqui em especial a EJA, esta deve partir do entendimento de que fazer

pesquisa é constituir um processo de trabalho complexo (KOSIK, 1976), que envolve teoria, paradigma, método e operacionalização, pois é nessa complexidade de trabalho metódico, permitindo a comparação dos processos e de resultados, bem como a superação e construção de novos paradigmas, que a ciência se torna a forma de conhecimento mais legitimada e universal, e que ser pesquisador neste processo é estar integrado no mundo, não se ocupando dos fatos isolados, mas orientando-se para os processos e relações que constituem a realidade.

Segundo Kosik (1976), não existe conhecimento acima ou fora da realidade, pois a própria realidade compreende a totalidade na sua aparência e essência. A realidade é, portanto, o objeto do conhecimento. A realidade não nos apresenta a sua forma de imediato, pois não se distinguem a representação e o conceito da coisa em si, que são duas dimensões do conhecimento. Tal fato ocorre porque o homem perante a realidade não se constitui como um abstrato sujeito cognoscente, mas como um ser que age sobre a natureza munido dos seus interesses e necessidades. Nesse sentido, segundo Kosik (1976), o homem inserido concretamente no mundo experimenta, inicialmente, uma atividade prático-utilitária por meio da qual ele mesmo cria as suas próprias representações das coisas, gerando, assim, apenas compreensões fenomênicas da realidade.

Sendo assim, a ciência é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos que compreendem a totalidade da realidade. Seria o fato, então, a cifra da realidade? Em relação a isso, Kosik (p. 55, 1976) define que, "a não compreensão do fato torna a ciência ingênua e consiste, ainda, na duplicidade, ou ambiguidade do papel por ela desempenhado."

Considerando isso, qualquer que seja a área de conhecimento, neste caso a EJA, o seu trabalho puramente epistemológico está em afastar-se dessas formas fenomênicas e distintas da realidade e, ao mesmo tempo, contrárias em relação ao seu núcleo interno essencial. Corroborando isso, uma questão importante para a compreensão do campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos, ou sua configuração, seria: **qual seria o núcleo interno essencial da EJA enquanto área de conhecimento?**

Tal questão nos ajuda a compreender que a construção de um campo epistêmico está em superar a práxis fetichizada, práxis esta mediada tão somente pelo fenômeno, ou pela aparência, a qual ao mesmo tempo revela e esconde. Eis aí, portanto, o enorme e aventuroso desafio da pesquisa.

Ressalto que, assim como Kosik (1976), não estou desconsiderando o fenômeno, até porque é ele quem promove uma relação de correspondência com o núcleo interno da coisa em si. Para captarmos a essência, é necessário analisar o fenômeno, entender como a coisa em si se manifesta nele. Aliás, tanto o fenômeno como a essência, tão somente, não constituem a totalidade, ambos devem ser tomados como iguais.

É com essa dialética kosikiana que introduzo uma proposta teórica-metodológica para a compreensão da EJA como uma área de conhecimento da pesquisa, pois é nessa distinção e exposição dos elementos fundamentais da coisa em si o lugar primaz onde a ciência encontra sua gênese e inicia propriamente o seu trabalho epistemológico.

A importância da pesquisa em Educação, seja para a compreensão da EJA como área de conhecimento, ou para a evidência de uma outra área com status de campo epistemológico, é, portanto, a separação entre o fenômeno e a essência, o que é secundário e o que é essencial para a constituição do conhecimento. Nas complexidades que constituem os fenômenos está o que é secundário, doravante é por meio deles que chegamos no essencial, ou seja, na essência.

A partir disso, como primeiro aspecto ou condição para considerar a EJA como área de conhecimento, é necessário conjecturar a complexidade dos fenômenos que constituem o ambiente da EJA. A complexidade desses fenômenos é, portanto, a compreensão de como a EJA se manifesta.

Captar os fenômenos que compreendem a complexidade do que seja a EJA significa indagar e descrever como ela é e como se manifesta ou se apresenta em sua empiria. Eis aí o momento de colher da empiria as categorias que se apresentam à cognição. Sendo assim, as categorias empíricas são os elementos que se manifestam imediatamente com maior frequência.

Para Marx (1983), o movimento das categorias surge como ato de produção do real. As categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza e são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social.

Minayo (2002, p. 35) esclarece que os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias. Conseqüentemente, considerando que o primeiro aspecto está em captar o fenômeno, ou as possíveis complexidades que povoam o mundo fenomênico, o esforço direto está em compreender quais categorias apresentam-se de forma contínua e constante no campo ou área de conhecimento da EJA.

Antes mesmo de conceituar as categorias empíricas, compreendo ser necessário dizer o que são categorias, isso de um modo mais geral, atendendo sua etimologia grega. Segundo Aristóteles (2014), em sua obra “As Categorias”, há dois significados importantes sobre o termo categorias. Segundo o filósofo, o primeiro significado atribuído às categorias é o realista, ou seja, são as categorias que determinam a realidade. E, em segundo lugar, o significado é a noção que as categorias nos proporcionam para indagar e compreender a própria realidade.

Sendo assim, somente por meio das categorias é que compreenderemos a totalidade da realidade, bem como os seus complexos, estrutura, quantidade, qualidade, tempo, relação, lugar, situação, contradições e substância. É por meio das categorias, sejam elas em primeira instância ou segunda instância, que conseguiremos definir o que é uma área de conhecimento.

Para fins didáticos, e entendendo que a realidade se constitui de aparência e essência, chamarei as categorias de primeira instância de empíricas e as categorias de segunda instância de analíticas, considerando que, nesta pesquisa de doutorado, serão as categorias²⁴ que me ajudarão a captar quais os termos e/ou preposições que se declaram como bases epistemológicas presentes na área de conhecimento da EJA, bem como me auxiliarão a apreender direta e objetivamente que a EJA é uma área de conhecimento da educação.

2.2 PORQUE CONSIDERAR A EJA COMO UMA ÁREA DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos desde de sua ascensão à modalidade da Educação Básica não é percebida como área de conhecimento pelos intelectuais da área da Educação, seja por não entenderem qual a sua relação social e epistemológica, ou então por achá-la apenas como uma simples modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram oportunidade ou acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada.

A EJA é muito mais que isso. Ela é um espaço de relações de forças, de interesses e apropriações, pois ela vem garantindo o acesso à escolarização da classe trabalhadora no Brasil não escolarizada e/ou não alfabetizada, permitindo, assim, a ascensão de muitos excluídos. Ela produz paradigmas, supera tantos outros, produz objetos de conhecimento,

²⁴ A respeito do conceito de categorias e a utilização destas na construção desta tese, tratarei de forma mais aprofundada no capítulo 05.

promove problematizações específicas sobre o seu campo empírico, desenvolve teoria e epistemologias.

Creio que para não considerá-la como área de conhecimento existem razões para que essa modalidade passe por despercebida ou quase que totalmente invisível. A educação escolar em nosso país durante muitos anos de nossa história não era prioridade, e ainda não o é para a maioria dos proletários ou demais pessoas que vivem em condições econômicas desfavoráveis. Há, portanto, aí uma relação de produção, exploração e exclusão que infelizmente perdura até os dias de hoje na sociedade brasileira, impedindo que muitos frequentem a escola. E isto não é diferente com a EJA.

A invisibilidade da EJA como área de conhecimento é um elemento que transparece visivelmente na sua oferta à população brasileira como possibilidade de escolarização. Portanto, a pouca oferta desta modalidade associa-se, também, à invisibilidade epistemológica que esta sofre nas comunidades científicas. Prova disso são os dados do censo escolar extraídos entre 2007 e 2017.

Tabela 01 – Oferta e demanda para a EJA no cenário nacional

Modalidades e Níveis de Ensino	Alfabetização	Oferta atual ²⁵	1.473.319
		Demanda potencial ²⁶	14.247.495
		Taxa de atendimento (%)	10,34
	Primeiro Segmento	Oferta atual ²⁷	1.098.469
		Demanda potencial ²⁸	14.160.729
		Taxa de atendimento (%)	7,76
	Segundo Segmento	Oferta atual ²⁹	1.864.817
		Demanda potencial ³⁰	31.826.855
		Taxa de atendimento (%)	5,86
	Ensino Médio	Oferta atual ³¹	1.188.245
		Demanda potencial ³²	20.210.056
		Taxa de atendimento (%)	5,88

Fonte: Censo Escolar 2007-2017.

Esse cenário de oferta traduz uma fenomenologia do campo da EJA. Demonstra o quanto ela ainda está incólume nas políticas públicas, porque sua oferta não atende ao

²⁵ Alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado e Redes de Ensino (Pesquisa realizada em fev/2017).

²⁶ Maiores de 15 anos que não sabem ler e escrever (Pesquisa realizada em fev/2017).

²⁷ Público atendido pelo PROJOVEM, Redes de Ensino (Municipal, Estadual e Federal) e EJA Semipresencial (Pesquisa realizada em fev/2017).

²⁸ 15 anos ou maiores com até 3 anos de estudos (Pesquisa realizada em fev/2017).

²⁹ Público atendido pelo PROJOVEM, Redes de Ensino (Municipal, Estadual e Federal) e EJA Semipresencial (Pesquisa realizada em fev/2017).

³⁰ 17 anos ou maiores com 4 até 7 anos de estudos (Pesquisa realizada em fev/2017).

³¹ Público atendido pelo PROJOVEM, Redes de Ensino (Municipal, Estadual e Federal) e EJA Semipresencial (Pesquisa realizada em fev/2017).

³² 19 anos ou maiores com 8 até 10 anos de estudos (Pesquisa realizada em fev/2017).

mínimo de 50% da demanda potencial, fato que se evidencia ao olhar cada um dos dados estatísticos retirados do Censo Escolar entre 2007 e 2017.

Considerando isso, essa realidade fenomenológica da EJA evidencia algumas categorias de primeira instância, sendo estas chamadas de categorias empíricas. As ditas categorias empíricas evidenciam as substâncias da realidade fenomenológica. Assim sendo, ao analisar os referidos dados sobre a oferta e a demanda da EJA, podemos constatar empiricamente que: a) há um alto índice de evasão na EJA; b) a formação dos professores para essa modalidade não tende adequadamente as suas especificidades; c) o currículo da escola para crianças e jovens é insatisfatório ou inadequado à modalidade EJA; d) não há oferta suficiente para atender a demanda; e) há poucas políticas públicas de Estado, porém, muitos programas de governo; f) a demanda potencial carece de maiores investigações etc.

Tais aspectos até aqui apontados evidenciam um universo complexo de manifestações imediatas. Isso porque a EJA se manifesta como tal. Diante disso, cabe indagar e descrever essa substância imediata, pois esse caminho nos levará às categorias de segunda instância ou, como prefiro chamar nesta tese, às categorias analíticas.

Ainda assim, antes de definir o que são as categorias analíticas, é de suma importância analisar a estrutura fenomênica. O fenômeno esconde a essência. Ou seja, desviar o nível de compreensão da totalidade da EJA olhando somente o fenômeno ou as categorias de primeira instância é levar-se ao desvio do campo epistemológico.

O campo da aparência é extremamente oculto e susceptível de ser considerado como totalidade. Eis aí um dos grandes desvios que ocorrem nas pesquisas em EJA ao considerar tão somente as categorias empíricas como elementos totalizantes do campo. Eis o erro, portanto, que cometem as comunidades científicas em considerar a EJA apenas como uma subárea, ou apenas uma especialização do conhecimento.

Considerar a EJA como área de conhecimento é entendê-la como um impulso espontâneo independente da empiria, vislumbrando sempre que sua totalidade vem acompanhada de um universo infinito de categorias. Tais categorias formam a totalidade. Ou melhor, como diz Kosik (1970, p. 15), “uma realidade indeterminada”.

A indeterminação da realidade exige do pesquisador uma tarefa árdua e ao mesmo tempo ausente de ingenuidade, pois para cada pensamento e percepção dessa realidade existe uma categoria empírica e filosófica que capta o movimento constate do real. A EJA apresenta-se nesse movimento constante, porque ela é dinâmica, mutável, cotidiana,

material e produto de uma práxis social da humanidade (KOSIK, 1970, p. 103), e, portanto, um espaço de produção constante de epistemologias.

Ditas essas questões sobre a realidade totalizante da EJA, que por sua vez determinam a indeterminada área de conhecimento da EJA, definirei o que são categorias de segunda instância, ou categorias analíticas. Optei por assim escrever até aqui, porque é de suma importância falar primeiro desse campo fenomênico e imediato em que se apresentam as categorias de primeira instância (categorias empíricas). Após essa compreensão do mundo aparente da realidade da EJA, espaço onde habitam as categorias empíricas e que se apresenta de forma clara e escura, ambígua, ideal, natural e sedimentada de produtos acessíveis somente a cognição, é que me debruçarei sobre as categorias de segunda instância (categorias analíticas).

Analisando os dados apresentados na tabela 01 e considerando a EJA como área de conhecimento, concentrarei o meu olhar no todo que emerge da realidade totalizante dessa modalidade. Sendo assim, busco predicativos racionais, teóricos, abstratos e universais sobre as categorias de primeira instância.

Tais aspectos citados acima revelam o singular objeto universal que abrange as características das categorias de segunda instância (categorias analíticas). Logo, os predicativos da realidade são unidades indissociáveis entre o fenômeno e a essência. Segundo Kosik (1970, p. 18), isoladamente as unidades do fenômeno e da essência não se sustentam epistemologicamente. A partir disso, o esforço de captar as categorias empíricas é o mesmo para captar as categorias analíticas. Digo isso, pois ambas formam a totalidade de uma área de conhecimento.

A questão é, portanto, não coincidi-las diretamente, dizendo que ambas são as mesmas coisas. Segundo Kosik (1970, p. 13), “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência seria inútil”. Por conseguinte, as categorias empíricas de uma determinada área de conhecimento são imprescindíveis tal e qual as categorias analíticas, mesmo que estas não sejam as mesmas coisas.

Sendo assim, o esforço para descobrir os elementos das coisas em si, ou melhor dizendo, as estruturas essenciais de uma área de conhecimento, será sempre uma tarefa precípua da filosofia e, portanto, das categorias. São estas que determinam o elemento fundamental do conhecimento. Neste sentido, as categorias realizam o trabalho sistemático

e crítico, possibilitando desvelar o conceito e a estrutura fundante. Surgem então as categorias de terceira instância, as quais eu chamarei nesta tese de categorias filosóficas³³.

Ao analisar os dados apresentados sobre a oferta da EJA, podemos observar inúmeros aspectos imediatos sobre a realidade da modalidade. Doravante, será a constituição das categorias filosóficas que determinaram as epistemologias que se escondem nesse campo.

Assim sendo, há um universo infinito, constituído por complexos, de categorias empíricas dialeticamente se compondo cotidianamente com as categorias analíticas na EJA. Eis, portanto, o desejo de considerar a EJA como área de conhecimento que, por sua vez, produz epistemologias.

2.3 O RECONHECIMENTO DA EJA COMO UM CAMPO DE EPISTEMOLOGIAS

A epistemologia é uma área elementar na filosofia dita como aquela que problematiza o conhecimento. A epistemologia aborda os mais diferentes problemas, das mais diversas naturezas distintas dos objetos possíveis ao conhecimento. Ela é, portanto, a ação filosófica de questionar e problematizar a essência do objeto sensível ao saber.

Dito isso, a epistemologia seria a produção excessiva, reflexiva e profunda do universo de objetos de conhecimento em questão. A epistemologia, portanto, ocupa um lugar sistêmico, categórico e científico, pois ela é a matéria-prima do conhecimento. Toda área de conhecimento é o resultado de suas epistemologias.

A área de conhecimento científico é provisória, pois sua natureza é inacabada e jamais definitiva, seu processo de desenvolvimento compreende a elaboração de problematizações, princípios, hipóteses, resultados provisórios e paradigmas. Sua dinâmica filosófica é propriamente a teorização do conhecimento.

Até então neste tese, debrucei-me no intento de defender a EJA como uma área de conhecimento da Educação, entendendo que esta é um ente em que repousam ideologias, produtos intelectuais, organizações categoriais, proposições de elementos problematizadores, pois, diante do cenário até aqui apresentado, entendo que esta ocupa um lugar de relevância significativa dentre as mais importantes atividades da educação.

³³ A respeito do conceito de categorias filosóficas, aprofundarei no capítulo 05. Tal opção se dá, pois, serão elas, assim como as categorias empíricas e analíticas, que constituirão o processo de análise dos dados da pesquisa.

Não se trata de demonstrar nesta tese que a EJA é um universo à parte, único e desinteressado do processo efetivo e teórico do campo educacional, mas de demonstrar que essa modalidade é portadora de interesses teóricos próprios e, portanto, uma área de conhecimento da educação submetida e comprometida com o estudo crítico e rigoroso da ciência.

A Educação de Jovens e Adultos considerada como uma área de conhecimento, que por sua vez produz epistemologias concernentes ao próprio campo, exerce um papel sistemático e crítico para o cenário teórico da educação. Suas epistemologias, implícitas ou não, são detentoras de um interesse instrumental filosófico que legitimam a sua própria prática científica.

Quando afirmo que a EJA é um campo de produção de conhecimento e epistemologias, eu a entendo como resultado dos seus pressupostos filosóficos adquiridos e acumulados historicamente, sendo estes frutos de sua ação investigativa, reflexiva e crítica. Sua produção teórica no cenário educacional, ainda que tímida, traz inúmeros temas de extrema relevância social e epistemológica que contribuem para a educação: direito à educação, concepções de currículo, prática pedagógica, sujeitos, concepções de aprendizagens, concepções de conhecimento etc.

A história da EJA e suas contribuições investigativas e científicas acompanham o próprio desenvolvimento da educação. Diante desse movimento de relação de produção teórica e histórica, há um desencadeamento de acontecimentos, processos, ideias pedagógicas, concepções e epistemologias da EJA na história e no campo investigativo da educação. E EJA é, portanto, uma área que produz teorias para a educação.

Sendo assim, é impossível concebê-la apenas como uma área de 4º nível, que segundo a CAPES, seria uma especialização do campo investigativo da educação. A EJA não é apenas uma demanda específica que se enquadra numa atividade temática de pesquisa e ensino, ela é uma área de conhecimento com um campo significativo de epistemologias.

Dando continuidade a esta reflexão, o próximo capítulo desta tese apresentará o conceito de epistemologia, tanto para a Educação como também para a EJA. Isso no intuito de evidenciar uma possível aplicação sistemática acerca das bases epistemológicas como elementos de compreensão a respeito do campo teórico e prático dessa modalidade da Educação Básica.

Capítulo 03

EPISTEMOLOGIA E EJA: EM DEFESA DE UMA COMPREENSÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS BASES EPISTEMOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEU CAMPO DE PRODUÇÃO

Este capítulo tem um duplo sentido: em primeiro lugar, ele se dispõe a elucidar, não de forma exaustiva – mas acessível ao leigo em Filosofia, afinal, esta tese é para a Educação – um conceito absolutamente central para o âmbito da Educação, em especial para a EJA. A saber, apresentarei o conceito de epistemologia. Feito isso, tratarei de discutir a epistemologia para a EJA. Pretendo ainda indicar interpretações com graves reflexos sobre epistemologia, tendo como estrutura de análise o campo de produção da pesquisa em EJA.

3.1 O QUE É EPISTEMOLOGIA

Um das tarefas substanciais da Filosofia é oferecer, em até último grau e rigor, conceitos e explicações que muitas vezes são esquecidos e imprecisos à ciência, seja devido à insuficiente preocupação em relação ao rigor conceitual ou, então, pela aplicação distorcida propícia ao mau uso dos conceitos.

O conhecimento, bem como as formas de sabê-lo, é uma dos mais tradicionais formas de discussões do campo filosófico, neste caso, da Epistemologia. A saber, esta é uma das diversas áreas que compreendem o campo da Filosofia, pois cada problema filosófico tem uma área ou disciplina de estudo – Cosmologia, Ética, Política, Metafísica, Ontologia, Estética e Lógica.

O problema central da epistemologia é conduzido por duas questões principais: “o que é conhecimento?” e “o que podemos conhecer?”. Dado isso, se pensarmos que podemos conhecer algo, então surge uma terceira questão essencial, e que é fundamental para a Educação, em especial, nesta tese para a Educação de Jovens e Adultos: “como conhecemos o que conhecemos da EJA?”

Desenvolver tal questão acerca do que conhecemos é elaborar um conjunto de conhecimentos sistematicamente construídos e elaborados sobre um determinado objeto,

ou uma determinada área, que num assente momento histórico demonstra a estrutura e a posição precisa do referido objeto ou área.

Tal arranjo filosófico nos leva a crer que a epistemologia, do grego *ἐπιστήμη*, não tem intenção de ser o conhecimento em si, muito menos uma forma racional ou, então, um sistema de postulados e axiomas, mas uma área da Filosofia que pretende delinear um campo de relações, continuidades e descontinuidades acerca do conhecimento.

Segundo Tesser (1994, p. 1):

(...) a tarefa principal da epistemologia consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico.

Diante disso, a epistemologia está na espreita filosófica de analisar o conhecimento tendo-o como algo dinâmico, provisório, porém jamais definitivo. Portanto, a ação metodológica e de estudo da epistemologia consiste em sistematizar o conhecimento, sua formação, seu desenvolvimento, seu funcionamento e seus produtos intelectuais. Tal conclusão nos permite aferir que o conhecimento jamais é neutro ou isento de qualquer ideologia.

Está aí o mote desta tese ao querer considerar a EJA como uma área de conhecimento e pesquisa para a educação, visto que ela apresenta uma estrutura teórica e sistemática de conhecimentos produzidos, com a finalidade de proporcionar diferentes bases epistemológicas, as quais culminam para a efetiva consolidação e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como área e conhecimento e, portanto, pesquisa, extensão e ensino.

Se formos aos clássicos, tais como Platão, Aristóteles, Descartes, Hume, percebe-se que uma das três questões apontadas acima, no início deste capítulo, já foram mencionadas por estes em suas teses. Por exemplo, no *Teeteto*³⁴, Platão considera a tese de que o conhecimento é a crença verdadeira e que pode ser justificada. Já Aristóteles utilizou-se de categorias específicas para sistematizar o conhecimento. E os racionalistas como Descartes e empiristas como Hume, por sua vez, defenderam teses opostas sobre como conhecemos e também discordaram sobre como e o quê podemos conhecer.

Segundo Bunge (1980, p. 70), a epistemologia tem seu contributo filosófico, quando:

³⁴ O *Teeteto* (em grego, *Θεαίτητος*) é um diálogo platônico sobre a natureza do conhecimento. Nele aparece, talvez pela primeira vez explicitamente na Filosofia, o confronto entre verdade e relativismo.

(...) refere-se à ciência propriamente dita; ocupa-se de problemas filosóficos que se apresentam no curso da investigação científica ou na reflexão sobre os problemas métodos e teorias da ciência; propõe soluções consistentes em teorias rigorosas e inteligíveis, adequados à realidade da investigação científica; é capaz de distinguir a ciência autêntica da pseudociência, é capaz de criticar como, também, conseguir novos enfoques promissores e evidencia caminhos epistêmicos quando determinadas áreas de conhecimento estão os seguindo.

Isto posto, o estudo da epistemologia numa determinada área de conhecimento ou ciência pretende trazer à tona os pressupostos filosóficos, em particular os gnosiológicos e ontológicos, e os resultados de investigações científicas da atualidade. Além disso, reconstruir teorias científicas é tornar descobertas concepções e pressupostos filosóficos até então incólumes.

Por fim, o objetivo maior da Epistemologia é orientar as discussões sobre a natureza e o valor da ciência, ajudando a esclarecer os valores, as ideias, as concepções, encontrar conceitos, categorias de análise e, sobretudo, elaborar questões pertinentes às teorias do conhecimento.

Segundo os epistemólogos ingleses Greco e Sosa (1999, p. 24), os problemas tradicionais da epistemologia estão no ensejo de discutir o ceticismo, o realismo, a objetividade, a racionalidade, o conhecimento e o perceptivo. Doravante, com o avanço de inúmeros paradoxos com a necessidade de pesquisa ampla e extrema, um campo necessário de estudos se abre para a Epistemologia – epistemologia feminista, epistemologia social, epistemologia e arte, hermenêutica enquanto epistemologia e epistemologia e educação.

Essa amplitude dos estudos epistemológicos se justifica, pois a epistemologia é um campo de pesquisa extremamente extenso; ela investiga o significado das afirmações e atribuições de conhecimento, a natureza da verdade e da justificação. Diante disso, segue-se o itinerário de escrita desta tese entendendo a sua relevância para o campo da epistemologia, sobretudo para a Educação e a Educação de Jovens e Adultos.

3.2 EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO

A discussão sobre conhecimento parece-me fundamental e central para a Educação. Ela é a chave mais adequada para a compreensão rigorosa a respeito das concepções e discursos pedagógicos. Uma abordagem frágil sobre esses conceitos tem como

consequência a adoção de epistemologias que sustentarão de forma problemática a prática educacional.

A partir dessa compreensão, questões fundamentais farão parte do nosso itinerário reflexivo e educacional:

(...) por que nós, professores, pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos? Ou, o que queremos pensar quando pensamos, o que queremos dizer quando falamos e o que queremos fazer quando agimos? Ou, ainda, para que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos? (ABREU, 2014, p.119)

Adotar uma epistemologia que enfraquece a nossa compreensão acerca das concepções e discursos pedagógicos, ou que nos afasta filosoficamente das questões que nos aprofundam sobre o nosso próprio trabalho pedagógico, é aproximar-se de uma justificativa ao dogmatismo pedagógico. Ou, então, conforme Moraes (2003), é “recuar epistemologicamente”.

Quando refiro-me ao conceito de dogmatismo pedagógico, compreendo que este desenvolve uma postura reflexiva de apostar a ênfase numa verdade que nos faz levar a ignorar os problemas, ou os dilemas necessários para compreender o campo epistemológico da educação. Esse tipo de postura nos conduz a buscar evidências em favor apenas de nossas crenças, o que de fato pouco privilegia a abertura para a compreensão do método epistêmico.

Conforme Greco e Sosa (1999, p 450), são inegáveis as contribuições da Filosofia para as ciências, principalmente para as ciências da Educação. Entretanto, quando não há um rigor epistêmico sobre as concepções e discursos pedagógicos, ou então quando assumimos uma postura dogmaticamente pedagógica, abrimo-nos às inspirações pós-modernas, que fundadas numa suposta “crise da ciência”, negam a racionalidade, o rigor e o compromisso da atividade científica no campo educacional.

Dito isso, o enfraquecimento da compreensão sobre as epistemologias na Educação, sobretudo no processo de formação inicial de professores e na pós-graduação em Educação, conduz para uma má prática da produção da ciência no campo investigativo e formativo da Educação.

Apropriar-se de um dogmatismo pedagógico é, portanto, assumir a sala de aula, a prática pedagógica e o ser professor como um fim em si mesmo. Quando tira-se o foco da

problemática sobre o conhecimento, ou seja, sobre a epistemologia, alimenta-se a ciência da Educação numa ingênua e profunda distância dos seus fundamentos e conceitos.

Assumir a ascese intelectual de investigação epistemológica no campo educacional, do grego *ἄσκησις*, é considerar que as iniciativas e os caminhos a serem apontados para a solução de problemas não são apenas de caráter técnico ou prático, uma vez que trazem substancialmente questões de fundo epistemológico.

Como disse anteriormente, vivemos um processo de recuo epistemológico (MORAES, 2003) no campo educacional, caracterizado por grandes problemas e dificuldades nos mais diferentes espaços, os quais, de antemão, devem ser mencionados: escola sem partido, ideologia de gênero, militarização das escolas, deslegitimação do Fórum Nacional de Educação e da Conferência Nacional de Educação, descaracterização da Educação Básica – a começar pelo Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos no modelo não presencial, ou seja, a distância. Diante desse cenário catastrófico, há a necessidade de formularmos perguntas cujas respostas possam trazer alguma luz à nossa inquietude.

Numa de suas teses proferidas na obra “O Discurso sobre as Ciências e as Artes”, o filósofo Rousseau (1978, p. 341) levantou algumas questões extremamente importantes para os cientistas da Educação, bem como para as ciências da Educação:

(...) existe alguma razão para substituímos o conhecimento vulgar (de senso comum) que temos da natureza e da vida pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível a maioria? (...) Será que a ciência poderá contribuir para diminuir as distâncias crescentes na sociedade entre o que se é o que se aparenta ser, entre dizer e fazer, ou (como dizemos frequentemente), entre a teoria e a prática?

Ao meu ver, vive-se atualmente um momento muito semelhante ao do filósofo supracitado, contudo mais complexo. Este momento exige de nós cientistas da Educação urgência nas respostas a uma série de perguntas, como as de Rousseau, que buscam as relações entre Ciência e a Educação, entre o papel do conhecimento científico acumulado e o valor que este tem para a Educação.

No decorrer deste capítulo, serão tratadas em linhas gerais elementos que indicam a discussão entre epistemologia – Educação – Educação de Jovens e Adultos. Ao final, procurarei tratar de forma sucinta, pois não é *a priori* o objetivo deste capítulo, sobre a possível estrutura de análise do campo de produção das pesquisas em EJA que discorrem em seus objetos estudos sobre epistemologias.

3.3 EPISTEMOLOGIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Uma das denúncias que esta tese faz é referendar, por mais que a CAPES não entenda desta forma, que a Educação de Jovens e Adultos é uma área de conhecimento da Educação. Isso porque a EJA não é somente um campo de prática, mas um campo de produção de conhecimento ou epistemologias. Eis que me debruço sobre a tese deste trabalho no ímpeto teórico de considerar a EJA epistemicamente autônoma. Dizer isto é compreender que, pela própria EJA, ou seja, por seu campo de produção teórica, eu posso encontrar, mesmo que incólumes, conceitos e discursos fundamentados por epistemologias específicas.

Essa autonomia epistêmica que ora aponto para a EJA constitui-se no entendimento do próprio exercício interno de pesquisa que ocorre nessa modalidade. O exercício epistemológico é uma tarefa que só o cientista pode fazer ao analisar e refletir sobre a sua própria prática científica, explicitando as regras, os seus modos de conhecer, os seus modos de dizer e as suas compreensões.

O exercício filosófico aqui proposto é o de argumentar, ainda que de forma não exaustiva, porém acessível, de que é inevitavelmente conectada às Ciências da Educação toda e qualquer atividade científica produzida no interior da EJA. Ao fazer tal defesa, eu estou elucidando o empreendimento e o exercício científico que ocorrem no seu interior.

Há inúmeros significados, conceitos, discursos pedagógicos e conhecimentos sendo produzidos no interior da EJA e que são deflagrados nas pesquisas, ainda que de forma incólume (RODRIGUES, 2008). Portanto, é uma área riquíssima de conhecimentos. Diante disso, a epistemologia na EJA buscaria tratar do modo como conhecemos as diversas coisas que afirmamos conhecer sobre a modalidade em questão.

Segundo Greco e Sosa (1999, p. 505):

(...) a epistemologia é um campo de pesquisa extremamente amplo; ela investiga o significado das afirmações e atribuições de conhecimento, as condições de possibilidade de conhecimento, a natureza de verdade e da justificação, e assim por diante.

A Educação de Jovens e Adultos é um conjunto de práticas, saberes, posições políticas e sujeitos caracterizados por interesses sociopolíticos no ensejo de abolir a desigualdade social, promovendo a inserção dos jovens, adultos e idosos no mundo letrado pela escolarização e a ascensão da classe trabalhadora.

Sabendo disso, como poderia ocorrer tal persuasão sem que conceitos gerais de conhecimento e de racionalidade amplamente compartilhados estabelecessem os regulamentos básicos para a ocorrência dessa dita persuasão? Como isso poderia ser mais aplicado do que uma epistemologia geral sobre a EJA?

Pensar uma epistemologia para a EJA poderia ser paradoxal segundo a CAPES, por exemplo. Por quê, por outro lado, pesquisas que tratam sobre formação inicial de professores para a EJA apontam a escassez, bem como a ausência, de formação para esta modalidade nos cursos de formação inicial. Segundo Laffin (2015, p. 34):

No campo da EJA, principalmente no contexto das Universidades, há grande fragilidade política para com a formação inicial, tanto por parte do Ministério da Educação, como pelas próprias Universidades.

Sendo assim, há uma espécie de silêncio epistemológico por parte das instituições de Ensino Superior, o qual expressa determinados princípios e afirmações de que não há razões para que a referida área seja um espaço visível e imperativo no processo de produção de conhecimentos.

A ausência desse espaço formativo na formação inicial de professores acarretará na produção de uma área da Educação com fragilidades epistemológicas. A partir daqui, eu destaco o caráter específico das bases epistemológicas na Educação de Jovens e Adultos, ou a necessidade de uma autonomia epistêmica, fato que eu já apontei no início deste tópico.

O caráter específico da epistemologia na EJA ou de suas bases epistemológicas está em abordar suas etapas históricas de desenvolvimento, suas condições em constituir teorias específicas, a forma como esta vem se manifestando enquanto modalidade da educação no Brasil e no mundo, bem como nas formas como é ofertada na Educação Básica, por exemplo, nas políticas e currículos, e nos processos de formação de professores.

Nesse contexto, observa-se que o debate instaurado deve fluir com o objetivo de mobilizar a compreensão acerca de quais epistemologias ou bases epistemológicas são produzidas no interior da EJA. As epistemologias correspondem às indagações filosóficas sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento, em termos específicos, sobre as condições que as atividades científicas são realizadas e quais são os seus produtos intelectuais.

Sabendo disso, afirmo que há inúmeras pautas educativas emergenciais ocorrendo com a EJA e, nesse contexto epistemológico, essas pautas são indicativos de paradigmas emergentes. Segundo Vitkowski (2004, p. 11), “O paradigma emergente compreende a existência de interconexões entre os objetos, entre sujeito e objeto, o que promove a abertura de novos diálogos no interior das ciências”.

Como já dito até então, a epistemologia permite perguntar-se sobre se é possível o conhecimento, que critérios de conhecimento podem ser considerados, quais conhecimentos são produzidos ou se esses critérios acerca do conhecer são possíveis de existir.

Essas indagações filosóficas, por meio da epistemologia, promovem uma espécie de revolução dentro da ciência, sobretudo no seu processo de desenvolvimento e dos paradigmas que ali são produzidos. Para Kuhn (1986, p. 210), “as revoluções científicas são episódios de desenvolvimento, nos quais um paradigma velho é total ou parcialmente substituído por um novo paradigma incompatível com o anterior”.

Seguindo essa perspectiva de Kuhn (1986), é possível, portanto, constatar que a educação e todas as possíveis áreas de conhecimento, neste caso em especial a EJA, apresentam epistemologias para que possam ser encontrados os paradigmas que são produzidos no seu interior, assim como a diversidade de seus discursos ou até mesmo os fatores que os colocam em uma condição de paradigma.

A Educação é um campo extremamente fértil de produção de práticas, modelos, currículos, representações e interpretações sobre si. Concebendo isso, ela apresenta-se dotada de epistemologias que promovem a construção de inúmeros paradigmas. Segundo Kuhn (1986, p. 25) “o desenvolvimento da maioria das ciências têm-se caracterizado pela contínua competição entre os diversos paradigmas que são construídos internamente”.

Diante disso, abre-se a compreensão de que a EJA é uma área de conhecimento importante para a pesquisa epistemológica, pois para que possamos problematizar e solucionar possivelmente todas as espécies de problemas que eventualmente surjam nesse campo, é inevitável que sejam pesquisadas suas práticas, seus funcionamentos, seus mecanismos, comportamentos, suas atitudes, modelos, representações modelares e os conhecimentos produzidos pela comunidade científica.

Vale ressaltar que o que está em pauta neste capítulo não é a desqualificação dos outros modos de conhecimento ou de se fazer ciência, muito menos o desejo de se fazer uma crítica iminente para acerca do modo de se fazer ciência na Educação, ou ainda,

a astúcia de querer criar uma hierarquização entre os modos de se fazer ciência. O que se concebe no debate epistemológico que ora proponho é que todas as teorias, concepções, conceitos e descobertas científicas têm um caráter importante para as ciências, sobretudo para a Educação, em especial para a Educação de Jovens e Adultos, e que estas podem promover a consolidação e o reconhecimento da EJA como área de conhecimento e, portanto, de produção de epistemologias.

Partindo desse pressuposto, o estudo das bases epistemológicas na EJA seria uma profunda e crítica reflexão necessária e emergencial sobre o campo teórico e prático dessa modalidade, visto que a epistemologia exerce um papel rigoroso no processo reflexivo, quando ela demonstra quais concepções estão implícitas no processo prático e teórico.

Tal compreensão sobre epistemologia nos possibilitaria pensar a EJA, por exemplo, a partir de questões como: educar para que e quem na EJA? Como educar na EJA? Quais paradigmas orientam a ação pedagógica dos professores de EJA na sala de aula? Para que serve e como se constitui o espaço da sala de aula na EJA?

Essas indagações abrem ao entendimento de que a EJA pode desenvolver uma expansão quantitativa e qualitativa de investigações científicas, tanto no que concerne aos seus modelos teóricos, como também aos métodos de trabalho e práxis. Além disso, a EJA pode estabelecer cada vez mais relações com diferentes áreas de conhecimento, ampliando assim seus objetos de pesquisa.

Ademais, o estudo reflexivo e teórico das bases epistemológicas da EJA pode contribuir para o controle político-ideológico da Educação (MOSQUERA, 1994). Segundo Silva (2011, p. 324):

(...) a ausência de certas estruturas teóricas para o pedagógico torna as práticas educativas mais passíveis de serem facilmente manipuladas por interesses altamente questionáveis do ponto de vista educacional e científico. Além disso, torna a discussão pedagógica frágil do ponto de vista político.

A discussão aqui proposta por este capítulo é uma possível contribuição para a epistemologia, sobretudo para o campo de produção da pesquisa em EJA. A reflexão crítica, com alguns apontamentos entre epistemologia, educação e EJA que ora se apresenta, se constitui em uma forma de encontrar possibilidades para fazer o debate epistemológico na EJA avançar.

3.4 O CAMPO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA EM EJA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

A EJA faz parte da Educação no Brasil desde os seus primórdios. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 115), desde o Brasil Colônia há referências e ações educativas missionárias junto a adultos, de formação para ofícios necessários à manutenção da economia da época. Já no Império, com a expulsão dos jesuítas, poucas ações foram sistematicamente desenvolvidas, mas mesmo assim havia uma ideia, ainda que precária, de educação de qualidade para todos.

Mesmo sendo um modalidade que se constituiu, e se constitui, na história de nosso país, esta ainda continua a não receber os devidos cuidados necessários por parte dos governos. Em sua história, é possível constatar que pouco foi assumida pelos governantes, sobretudo como um política efetiva de Estado.

Isto posto, no ensejo de compreender como o campo de produção da pesquisa em EJA se constitui, quais aspectos, paradigmas e epistemologias se levantam no seu contexto, tratarei de descrevê-lo, possivelmente, em quatro períodos – década de 1950 e 1960, período da ditadura militar, o período de redemocratização na década de 1980 e a EJA após Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Tal recortes temporais para descrever o campo de produção da pesquisa em EJA se deu, pois a pós-graduação no Brasil só se instituiu, de fato, a partir de meados da década de 1960, mais precisamente em 1965, quando aprovado o primeiro mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

3.4.1 Décadas de 1950 e 1960

Ao analisar o seu processo histórico e a conjuntura precária de financiamento público que a EJA sempre recebeu, é de extrema importância entender que ela sempre se estabeleceu em caminhos paralelos no Brasil. Mesmo assim, ela despontou com entusiasmo no cenário nacional brasileiro no final década de 1950 e início da década de 1960, vinculando educação popular e educação escolar, quando Paulo Freire assumiu o contexto lançando debate, mobilização e conhecimento aos educadores e educandos.

Paulo Freire abriu um espaço renovador, com um pensamento que pode aliar variados segmentos da sociedade em favor de uma revolução popular: intelectuais, artistas,

professores, estudantes, operários. Naquele momento, a educação sofria uma grande e importante fusão entre educação escolar e educação popular.

Muitos movimentos e campanhas surgiram nesse contexto, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”³⁵ e a União Nacional dos Estudantes³⁶ (UNE). E foi no MCP que surgiu Paulo Freire com os sistemas de alfabetização de adultos, que foram iniciados em Recife e, posteriormente, aplicados em Angicos.

O objetivo do MCP era:

(...) a) promover e incentivar, com a ajuda de particulares e do poder público, a educação de crianças e adultos. b) atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária; c) proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho; d) colaborar para a melhoria do nível material do povo, através da educação especializada; e) formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular. (CUNHA e GÓES, 1999, p.17)

Percebe-se aí, portanto, o surgimento de novos paradigmas educacionais no cenário brasileiro, como a educação escolar e não escolar. Esses novos paradigmas fazem aflorar o entendimento e a possibilidade de conceber a relação entre educação escolar com a educação popular, no intuito de promover uma educação que elevasse a consciência social das massas.

Segundo Cunha e Goes (1999, p. 17), o movimento popular que se iniciou nesse período não tinha o ensejo de levantar um movimento cultural qualquer, mas:

(...) um movimento de cultura popular. Os interesses culturais do movimento popular têm, portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular.

³⁵ A campanha foi criada em Natal em fevereiro de 1961, sendo prefeito Djalma Maranhão e Moacyr de Góes secretário de educação. Implantou o ensino primário para crianças nos bairros pobres, em escolas de chão batido, cobertas de palha e metodologia inovadora. Valorizou as festas, músicas e danças populares e instalou bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular. Ampliou-se com a alfabetização de adultos pelo *Sistema Paulo Freire* e pela campanha *De pé no chão também se aprende uma profissão*. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1422>. Acesso em: 28 de out de 2017.

³⁶ A UNE é a entidade máxima dos estudantes brasileiros e representa cerca de seis milhões de universitários de todos os 26 Estados e do Distrito Federal.

Esse surgimento trouxe com ele novas problematizações, novos objetos de discussão, novas perspectivas teóricas e, também, novas epistemologias. O conhecimento passou a assumir novas dimensões sociais nesse período, assim como novas relações de interesses.

É um conhecimento com contingências sociais, ou seja, uma epistemologia que inclui condições e perspectivas sociais. Tal compreensão nos leva às seguintes circunstâncias problematizadoras: o conhecimento é uma propriedade desligada de seu ambiente social? O conhecimento possui circunstâncias individuais e sociais? Quais conhecimentos se referem aos tipos de relações sociais?

Quando afirmo que aqui há um campo caro de estudos para a epistemologia, sobretudo para a definição do campo de produção da pesquisa em EJA, é importante definir e diferenciar a epistemologia da sociologia do conhecimento. A epistemologia preocupa-se com o estudo conceitual e normativo, já a sociologia do conhecimento, por sua vez, com o estudo relacional.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.111), os anos de 1959 a 1964 foram um período de luzes para a EJA. No ano de 1958, quando se realizava o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, percebia-se uma grande preocupação por parte dos educadores no que dizia respeito às definições e especificidades para a EJA.

Havia, portanto, um desejo enorme de revolução pedagógica no cenário educacional brasileiro. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.112), “diversos grupos buscavam junto às camadas populares formas de sustentação política para suas propostas”. A Educação, portanto, era o campo mais propício para essas mudanças e, de maneira privilegiada, o local em que novas concepções pudessem fazer emergir novos paradigmas.

A partir disso, a EJA ganhou grande notoriedade no Brasil e na América Latina como uma modalidade de Educação que apresenta possibilidades teóricas, pedagógicas e práticas de confluência entre a educação escolar e a educação popular. Essa junção proposta por Paulo Freire na EJA seria a crença na virtude de novos modelos educacionais.

Abriu-se nesse momento a possibilidade de novos objetos e perspectivas teóricas e metodológicas para a Educação. Segundo Mello (2015, p. 2):

Em termos de campo de pesquisa, pode-se afirmar que a educação de jovens e adultos, no Brasil, desponta com as ações articuladas, a partir do final da década de 1950, entre educação escolar e educação popular. Ganhou bastante relevância na América Latina na década de 1970 gerando, inclusive, debate sobre metodologias de pesquisa mais adequadas à produção do conhecimento: pesquisa participante e pesquisa-ação foram temas bastante abordados.

Nos anos seguintes, permeando-se do debate internacional propostos pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), das políticas nacionais, dos estudos de Paulo Freire, das práticas educativas formais e não formais, a EJA no Brasil ampliou seu campo de produção teórica, promovendo novos debates, traçando mais lutas populares e construindo novos territórios teórico-metodológicos.

Quanto mais o processo de implantação de uma política que garantia o direito e a universalização da educação avançava, mais a ação conscientizadora de classe organizava-se e reunia-se em grupos instrumentalizados por ação política emancipatória. Nesse momento, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista como uma política forte de ação dos saberes populares.

Nesse período, vivíamos um forte momento de democratização apoiado no movimento de oportunidade de escolarização, também a massiva representação de grupos sociais que disputavam na estrutura do Estado espaços de representação política, tudo isso vinculado aos ideários de uma prática educacional libertadora.

3.4.2 Ditadura militar

Esse contexto otimista, até então relatado aqui, teve seus dias contados com o Golpe de 1964. Esse novo advento da política brasileira trouxe os ares da repressão, o desligamento do Estado dos interesses populares e a ruptura com os movimentos sociais, a censura na prática epistemológica que evidenciava os saberes populares e libertadores, a coerção motivada por um discurso uniformizador e o acultramento do objeto estético popular das artes.

Professores, artistas, literários, teóricos, filósofos, jornalistas e todos que eram contra a figura do Estado repressor eram silenciados de forma brutal. Veio o Estado, agora não mais munido dos interesses populares, mas repostos numa farda incisiva, deliberar coercivamente no ensejo de inibir e repreender toda e qualquer manifestação popular.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), as principais políticas e movimentos criados antes da ditadura militar foram alvos de repressão, seus líderes perseguidos e os movimentos de cultura popular, bem como seus ideais e concepções, debelados pelo Estado militarizado. O discurso era de normalização, a saber:

O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal

de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas (HADDAD; DI PIERRO 2000, p. 113).

O Golpe de 64 rompeu, portanto, com toda a possibilidade de prática educativa e epistemológica que pudesse expressar os interesses populares, o que não inviabilizou a criação de novas políticas e formas de Educação de Adultos por parte dos militares. Tínhamos ainda um cenário drástico quanto ao número de adultos analfabetos e não escolarizados³⁷ e esse cenário impediria os militares de imprimirem um tom de cidadania aos seus discursos de governo frente às comunidade nacionais e internacionais.

Nesse momento de ditadura, ventilavam-se mundialmente as discussões propostas pela II CONFINTEA, sediada em Montreal, no Canadá, no ano de 1963. Nessa conferência, o contexto de discussão foi a prosperidade econômica e o bem-estar social, tendo como temas o papel do Estado na promoção da EJA e a Educação de Adultos como parte de um sistema educacional.

Como havia interesse dos militares em dar uma resposta mundial ao dados alarmantes quanto ao número de adultos analfabetos no Brasil, bem com garantir um discurso “pseudoprogressista”³⁸ que garantisse os interesses hegemônicos do modelo econômico, criou-se nesse período, mais precisamente em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, em seguida, quando promulgada a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), foi implantado o Ensino Supletivo.

A implementação do MOBRAL foi uma forma estratégica do governo militar de centralizar as políticas de alfabetização no país, e, portanto, de consolidar um modelo pedagógico ausente das epistemologias e concepções propostas pelos movimentos populares de Educação. Nesse período, Paulo Freire estava exilado do país, morando no Chile. Lá, ele escreveu uma de suas principais obras: *Pedagogia do Oprimido* (1968).

O MOBRAL apresentava uma política de controle doutrinário e ideológico: centralizar o controle pedagógico e epistemológico e verticalizar os interesses políticos e hegemônicos do governo militar. Segundo Paiva (1982, p. 101):

(...) é no quadro da difusão ideológica que se pode entender os tão

³⁷ Segundo o IBGE (2017), cerca de 56% da população brasileira acima de 15 anos, nesse período, eram analfabetos.

³⁸ Utilizo o termo “pseudoprogressista” em relação aos discursos “travestidos” que possivelmente o governo militar utilizou na ditadura como recurso de sensibilizar a população com a proposta do MOBRAL e do Supletivo, bem como de que o modo como eles assumiram o governo brasileiro seria uma postura legítima e necessária ao progresso do país. Tais discursos, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.111), eram de maneira assistencialista e propunham-se a construir uma nação mais justa, soberana e igual.

discutidos encontros de supervisores, trazidos de todas as partes do país e reunidos às centenas no Hotel Nacional do Rio de Janeiro, numa aparente demonstração de desperdício de recursos. Tais encontros serviam para reforçar os laços de lealdade para com a direção do movimento, explicando-se deste modo a distribuição entre eles de fotos autografadas do presidente do MOBREAL e a condução das atividades em clima festivo com declarações públicas dos que pela primeira vez viam o mar ou viajavam de avião ou visitavam o Rio de Janeiro. Escreve claramente Arlindo Lopes Correia sobre a função dos supervisores: “são eles que mantêm intacta a ideologia e a mística da organização”, possibilitando ao movimento servir como agente da segurança interna do regime.

Esse ensejo de desvelar os aspectos políticos e metodológicos por detrás do MOBREAL é uma tentativa de retomar minimamente a sua história, considerando que o seu esquecimento pode provocar – bem como tem provocado – inúmeras lacunas na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A realidade desse modo de alfabetização não demandava a conscientização dos direitos, ou uma vivência real de democracia, mas apenas gerava silêncio em relação à condição social dos adultos analfabetos e à alienação destes em relação aos seus processos de emancipação.

O MOBREAL foi uma política educacional incapaz de acabar com o analfabetismo, tanto que ainda estamos vivendo um processo inacabado em relação aos adultos e jovens não escolarizados no Brasil. Diferentemente dos moldes da educação popular, que deseja acabar com a desigualdade social promovendo a universalização do ensino e emancipação dos sujeitos, o MOBREAL não permitia a ascensão social e muito menos tinha a proposta de desenvolver uma experiência educacional libertadora. Seu desejo era apenas afirmar que as iniciativas anteriores eram vãs e equivocadas.

Outro aspecto importante era o próprio conceito que subjazia a ideia de analfabeto quando o MOBREAL era a política educacional de alfabetização. Para que a conjuntura econômica alavancasse o país e o Brasil se desenvolvesse, era necessário erradicar e acabar com a “praga” do analfabetismo. Como coloca Jannuzi (1979, p. 54), em análise às concepções da época: “o analfabeto é visto como algo que deve ser erradicado porque é um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento do país”.

Dando continuidade ao projeto de Educação de Jovens e Adultos da ditadura militar, temos o Supletivo. Instituído e regulamentado pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, ele passou a conceber uma nova ideia de escola, porém, numa concepção de escolarização não formal.

Seu objetivo era possibilitar que os sujeitos jovens e adultos recém-saídos do MOBREAL pudessem suplementar o tempo de escolarização perdido, num processo rápido.

Afinal, o progresso e a estrutura econômica hegemônica necessita urgentemente de mão de obra minimamente qualificada no mercado de trabalho.

Segundo os estudos de Haddad e Di Pierro (2000, p. 120):

(...) o ensino supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade brasileira como uma escola do futuro, de um ensino inovador, que poderia resolver significativamente o problema econômico e social do país. Seria uma escola flexível, adaptável e com poucas exigências.

Ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 120), o objetivo dessa nova forma de escola inovadora era o de “formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos. Para tanto, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação”.

Esse cenário demonstra claramente concepções e epistemologias de educação subjacente a esse momento. Ou seja, era uma educação voltada prioritariamente aos objetivos do desenvolvimento econômico – um processo de escolarização não formal, flexível e organizado nas dimensões formais de um governo autoritário e minimamente populista.

Essas concepções epistemológicas que fundamentavam esses modelos de educação propostos aos jovens e adultos pouco escolarizados, ou então analfabetos, tinham como objetivo garantir a manutenção do governo autoritário, bem como reprimir toda e qualquer possibilidade de manifestação ou resistência que os movimentos de cultura popular antes de Golpe de 64 pudessem realizar.

Outro fator que caracteriza esse cenário epistemológico são os temas e objetos de pesquisa na área da educação que surgem nesse período. Segundo Gatti (2001, p. 67):

A partir de meados da década de 60, começaram a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino etc.

O foco epistemológico desse período ditatorial é um conhecimento que garanta a manutenção de uma educação pautada, tão somente, na eficiência econômica, concepções de ensino profissionalizante num contexto desenvolvimentista e uma política científica a favor dos interesses econômicos que privilegiam apenas o custo, o planejamento e as

técnicas de ensino.

No ímpeto contrário a essas forças conservadoras e no desejo de ampliar a produção científica brasileira, anos mais tarde, em 1978, foi criada a Associação Nacional de Pós-Graduação no Brasil e Pesquisa em Educação (ANPED), tendo como finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Porém, somente em 1999 foi aprovado e criado o grupo de trabalho (GT) 18 de Educação de Jovens e Adultos.

Esse advento expansivo que a ANPED trouxe para a pesquisa em educação foi muito importante. Doravante, junto com esse crescimento, surgiram também dilemas notórios ao próprio campo das pesquisas, os quais merecem reservadas e profundas considerações.

3.4.3 Redemocratização na década de 1980

Esse processo sistemático e expansivo com a ANPED foi importante para que a pesquisa em educação crescesse em nosso país. Seu surgimento contribuiu para pudéssemos promover uma grande diversidade de objetos, problemas, metodologias e abordagens de pesquisa no Brasil.

Apesar de ainda não termos um GT específico em nosso país, no início da década de 1980, que discutisse cientificamente a EJA ou elaborasse demandas de pesquisa para campo, foi nesse momento que se consolidaram grupos de pesquisa em diversas subáreas. De acordo com Gatti (2001, p. 68):

(...) descortinam-se na década de 80 e início da década de 90 grupos sólidos de investigação. Como por exemplo: em alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, **educação de jovens e adultos**, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história. *(grifos meus)*

A EJA, portanto, tornou-se objeto de investigação por parte dos pesquisadores da área da Educação no Brasil somente no final da década de 1980. Tal aspecto nos demonstra que o campo de produção da EJA é muito recente, o que demanda de nós pesquisadores da área uma certa sensibilidade para com o próprio processo de constituição do campo de produção da modalidade.

O início tardio da produção científica do campo da EJA está estritamente ligado com o fato de o nosso país ser retomado pelos civis somente em 1985. Esse processo histórico

de retomada representa um significativo momento de democratização e um alargamento do campo e dos direitos sociais. A EJA é um direito social e, portanto, de responsabilidade do setor público sua oferta gratuita, de qualidade e que garanta a emancipação social e intelectual dos sujeitos que por ela passam.

De acordo com Gatti (2001, p. 71), essa retomada infelizmente tardia trouxe consequências para a pós-graduação em nosso país:

Tais condições atingiram os programas de pós-graduação *stricto sensu*, daí decorrendo, em parte, suas dificuldades para consolidar, até recentemente, de modo fecundo, grupos de pesquisa com produção continuada. Verificamos que, em alguns poucos programas de mestrado e doutorado, no final dos anos 80, solidificam-se tendências de trabalho – poderíamos dizer, começavam a formar tradição enfrentando, todavia, condições institucionais internas ainda não tão favoráveis.

Apesar desse processo moroso que se estendeu dos anos de 1960, com o Golpe de 64, até meados da década de 1980, perfazendo um buraco de praticamente 20 anos de silêncio, os anos de 1980 foram importantíssimos para a pesquisa em educação, ademais para a EJA.

Nesse período, as contradições começam a aparecer no campo da pesquisa. Segundo Luna (1988, p. 60), “há falsos conflitos metodológicos entre as tendências metodológicas na educação”. Essa afirmação da autora em relação a esse período nos faz refletir sobre a necessidade de ampliar o conceito de pesquisa qualitativa no Brasil.

Uma vez instalado esse dilema filosófico, os níveis de conflitos epistemológicos começam a ser desvelados, bem como a tornarem-se cada vez mais complexos e interessantes pelos pesquisadores da área da educação. Há, portanto, o ensejo de expressar toda e qualquer tendência metodológica, epistemologias e concepções subjacentes ao campo da educação.

Suscitam-se a partir daí novos objetos de pesquisa, novas concepções metodológicas e, além disso, a objetividade dá lugar à subjetividade na investigação. Há, também, um novo conceito de realidade instalado no campo investigativo, uma realidade mais complexa, concreta, dinâmica, histórica e determinante.

Evidenciando isso, conforme Gatti (2001, p. 72):

(...) a pesquisa em educação expandiu-se pela busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos estudos empiristas, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais vinha sendo posto em

questão, como ocorreu com os conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos. (*grifos meus*)

Esse contexto da pesquisa em educação no Brasil se desdobra para a década de 1990, trazendo novos modelos quantitativos de coletas de dados, impondo, dessa maneira, uma nova lógica na forma de evidenciar e elencar os objetivos gerais e específicos da pesquisa, como também propõe uma análise mais rigorosa e profunda sobre os problemas e as hipóteses.

Essa nova conjuntura da pesquisa em educação traz fatores e objetivos cujos impactos possam interferir na realidade social. Afinal, estávamos vindo de um período ditatorial, no qual o que menos importava eram as transformações sociais. Sendo assim, esse novo estado de se fazer pesquisa vem desejoso por trazer mudanças e impactos significativos na realidade educacional brasileira. Ademais, desejava-se transcender as mazelas disseminadas e oriundas do período ditatorial.

3.4.4 Pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996.

Com a aprovação da constituição de 1988, a EJA passou a ser vista como um direito social de todo o cidadão brasileiro, apesar de sua regulamentação como modalidade da Educação Básica ocorrer somente com a aprovação da Lei 9.394, de dezembro de 1996.

Apesar desse reconhecimento social que a EJA recebeu no cenário político nacional, ela não foi contemplada financeiramente pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)³⁹, passando a ser considerada no financiamento somente anos mais tarde, em meados de 2006, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)⁴⁰.

Esse processo tardio de reconhecimento no financiamento educacional, como também no campo da pesquisa que a EJA sofre, é em função do desmantelamento da democracia social que a ditadura militar implantou e que se arrastou década de 1980

³⁹ Inserido a partir da nova redação dada ao Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o qual criou em cada um dos Estados o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi reunida em cada unidade federada em um fundo contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas de governo estadual e municipal proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino. Haddad e Di Pierro (2000, p. 120).

⁴⁰ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006.

adentro e que, com o neoliberalismo, vem sendo (re)significado nos dias atuais. Foi um longo período em que todos os direitos sociais foram – e ainda vêm sendo – abolidos.

Esse fato fez com que a produção do conhecimento e a pesquisa em Educação, sobretudo no campo da EJA, sofresse significativamente. Apesar do avanço que a pesquisa em educação alcançou em meados da década de 1980, a EJA ainda sofre uma reatividade quanto aos processos investigativos e, também, no processo de sistematização de um conhecimento científico.

A falta de financiamento para o campo da EJA, bem como o seu não reconhecimento como área de conhecimento por parte da CAPES, traz graves reflexos para a pesquisa. Isso acarreta no não financiamento das pesquisas por parte das agências, na falta de rubrica em editais de fomento à pesquisa, no não reconhecimento da EJA na elaboração das políticas de estado e, portanto, no não cumprimento das metas voltadas à EJA no Plano Nacional de Educação.

A necessidade de reconhecê-la como área de conhecimento da Educação é para que possamos superar os hiatos que ainda existem na EJA, tanto no que diz respeito à pesquisa, como também às políticas de oferta e acesso à educação gratuita e de qualidade. A EJA traz consigo uma demanda social importantíssima para o país e essa demanda precisa ser estudada e pesquisada a rigor pelos cientistas da educação. Assim como instalaram-se novos ares para a pesquisa em educação na década de 1980, no atual momento, a EJA precisa de um olhar mais rigoroso a respeito das tendências, concepções e epistemologias que são construídas no interior das práticas educacionais.

Partindo dessas aspirações e com vistas a desenvolver e ampliar o campo de pesquisa da EJA no Brasil, foi criado na Bahia, no ano de 2013, um curso pioneiro, até hoje único no Brasil, *strictu sensu* que procura intervir na realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Norte do país, como também de todo Brasil, através do Programa de Mestrado profissional⁴¹ em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). De acordo com Amorim, Dourado e Moraes (2017, p. 57):

Entendemos que as contribuições de um mestrado profissional em EJA demandam uma luta de valorização e de construção de políticas de formação profissional, que vem sendo formuladas, desde a década de 90. Essa década foi configurada, historicamente, como sendo um marco para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse período, a EJA deixa a condição

⁴¹ O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade *stricto sensu* que tem como objetivo de garantir a capacitação profissional em diversas áreas do conhecimento através de estudos e técnicas, processos ou temáticas para atender as demandas do campo em questão (DANTAS, 2015).

de curso supletivo e se legitima na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, como sendo uma modalidade de ensino significativa.

Segundo Amorin, Dourado e Morais (2017, p. 58), a realização e instituição desse Mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos é fruto da luta dos professores e militantes de EJA, tendo como marco a Constituição de 1988. Para a realização de tal conquista, foi salutar a presença e organização dos sujeitos pelos movimentos sociais, em especial pelo grupo Fóruns de EJA Brasil⁴².

No ímpeto de consolidar a política de pesquisa em EJA, bem como de formação inicial e continuada, foi realizado no ano seguinte à fundação do MPEJA o I Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA), o qual emerge do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, cidade em que foram realizados os dois primeiros eventos do ALFAeEJA nos anos de 2014 e 2015.

A motivação principal do evento é realizar articulações importantes com as escolas de educação básica, tanto em âmbito estadual como municipal, envolvendo professores e gestores das escolas públicas. Além disso, visa criar pontes de pesquisas da Graduação e Pós-Graduação com a Educação Básica, uma vez que dele inclui a participação de estudantes, professores e pesquisadores da EJA, tanto em âmbito nacional e quanto internacional.

Outra política importante para o campo da EJA que surge pós o período da LDB/96 é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Sua ação consiste em apoiar projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Seu público alvo são jovens e adultos dos projetos de assentamentos, quilombolas e trabalhadores beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC).

Para atender à demanda da EJA nos acampamentos, os projetos incluem formação e a capacitação de professores, bem como o estímulo a pesquisas que possam discutir a respeito da docência nestes espaços de EJA. Isso porque, por meio do PRONERA, jovens e

⁴² Os fóruns de EJA Brasil constituem espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos como o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), as universidades, sistemas S, ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Esses fóruns têm como objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. Os fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA. Estes ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado).

Pode-se dizer que a modalidade prioritária do PRONERA é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que compreende o processo de alfabetização e escolarização dos assentados, de acordo com o Manual de Operações do PRONERA (2004)

Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, se ser excluído o apoio a outras alternativas. As razões para essa opção foram: o alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária; a preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular e a tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação. (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2004, p.15)

Tais ações do programa, que nasceu da articulação da sociedade civil, têm como base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. A Educação no Campo é um direito de todos e se realiza por diferentes territórios e práticas sociais, as quais necessariamente precisam incorporar as especificidades da EJA.

Além do PRONERA, há também o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Mulheres Mil, ambos realizados pelos Institutos Federais de Educação, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano), a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific), no caso de reconhecimento de saberes e certificação profissional.

Estas ações políticas e pedagógicas nos motiva a entender a necessidade de ampliar ainda mais os espaços de pesquisa em EJA, bem como intensificar a luta para considerar a EJA como uma área de conhecimento e especificidades da Educação. A Educação de Jovens e Adultos apreendida neste plano da pesquisa, o qual é determinante para a sua produção teórica, apresenta-se historicamente como um campo de disputa por hegemonia. Essa dimensão de luta para considerar a EJA como uma área de conhecimento e, por sua vez, de especificidades epistemológicas, será sempre o componente histórico e intrínseco do campo.

Nesse sentido, será sempre necessário tratar sobre a EJA na pesquisa considerando os seus aspectos epistemológicos, sem, é claro, desconsiderar as questões que buscam apreender sobre a EJA quanto ao seu processo de produção de conhecimento, ou ainda, sem ignorar as relações hegemônicas que existem no campo da pesquisa em educação. Para Gramsci (1978, p. 78), a hegemonia não é um sistema formal fechado, nem absolutamente homogêneo e articulado – esses sistemas nunca ocorrem na realidade prática, só no papel; por isso, são tão cômodos, fáceis, abstratos e esmiuçados.

Dado esse contexto histórico e epistemológico, apresento no próximo capítulo desta tese o debate sobre as bases epistemológicas extraídas do campo de produção de pesquisa da EJA, no ensejo de evidenciar a possibilidade de discutir as características singulares e necessárias para a compreensão de que a EJA não é somente um campo de práticas, nem apenas uma especialidade da educação, conforme afirma a CAPES em sua tabela de Área de Conhecimento/Avaliação⁴³, mas um campo de práticas e, sobretudo, de produção de conhecimento e epistemologias.

⁴³ Tabela disponível no *site* eletrônico < <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>> Acesso: 29 nov de 2017.

Parte 02

Nesta segunda parte da tese, apresentarei os resultados da pesquisa em questão, assim como as categorias, os estudos teóricos e as análises que ora proponho sobre as bases epistemológicas presentes no campo de produção da EJA.

Capítulo 04

O BALANÇO DAS PESQUISAS SOBRE EPISTEMOLOGIA EJA COMO CAMPO DE EXTRAÇÃO DAS CATEGORIAS PARA ESTA TESE

O presente capítulo apresentará o balanço de produções acadêmicas, pautando-se na justificativa de aproximar o tema em questão desta tese com a produção teórica que trata a respeito das bases epistemológicas para a EJA. Além disso, objetiva-se extrair dessas pesquisas as categorias empíricas que servirão como elemento de análise, o que possibilitará mapear, conhecer e evidenciar quais são as referidas concepções ou bases epistemológicas presentes no campo de produção teórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

4.1 DA FINALIDADE DO BALANÇO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS PARA ESTA TESE

O balanço das produções acadêmicas desta tese tem o intuito de aprofundar a discussão sobre as bases epistemológicas presentes na produção teórica de EJA. A partir disso, optou-se por realizar esse levantamento a fim de compreender como essas concepções vêm sendo estudadas.

A intenção foi a de perceber em que campo de análise e com quais categorias empíricas estão inseridas as pesquisas que apresentam alguma concepção de conhecimento ou base epistemológica, e como estas pesquisas se articulam no que diz respeito às epistemologias da EJA.

Para tanto, apresentar-se-á, a partir do estado do conhecimento⁴⁴, o resultado do balanço de produções acadêmicas entre 1996 e 2017. Como esta tese traz como objeto de pesquisa "*as bases epistemológicas da EJA*" e, por conseguinte, a problemática "*Quais as bases epistemológicas presentes no campo de produção teórica da EJA*", necessariamente é preciso mapear essas concepções.

Tratar a respeito das bases epistemológicas da EJA implica compreender o que chamamos hoje de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista as grandes mudanças

⁴⁴ (...) é o estudo que aborda apenas um dos setores das publicações sobre o tema estudado, focando os estudos dos resumos de dissertações, teses ou artigos científicos. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40)

ocorridas nos últimos 21 anos de educação, mais especificamente após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Dado isto, para melhor apresentação dos dados coletados, organizei o texto em três partes: análise dos macrodados e dos bancos de dados selecionados, apresentação do balanço das produções acadêmicas sobre bases epistemológicas para a EJA de 1996 a 2017 e análise e extração das categorias empíricas a partir das produções acadêmicas selecionadas.

4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS MACRODADOS E OS BANCOS DE DADOS SELECIONADOS

Para a realização do balanço das produções acadêmicas, privilegiou-se os artigos, dissertações e teses de 3 (três) bancos de dados nacionais – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e o Google Acadêmicos (GA) e 3 (três) bancos de dados internacionais – Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), Repositório Científico Aberto de Portugal (RCAAP) e Institute of Education Sciences (ERIC).

Durante a pesquisa, inicialmente, usei como referencial de busca 3 (três) descritores: Epistemologia e EJA; Concepção de Conhecimento e EJA; Epistemologia e Concepções de Conhecimento para EJA.

De início, para verificar em que momento a discussão sobre as concepções de conhecimento ou bases epistemológicas tem vinculação com o tema ou objeto das pesquisas acadêmicas, não priorizei um determinado período. Entendo que, ao privilegiar os bancos de dados e as palavras-chave, fiz um recorte intencional nas pesquisas e, por isso, essas produções passam a ser uma mostra do que vem sendo discutido sobre o tema. Mesmo sem determinação temporal *a priori*, a seleção mostrou concentração de trabalhos entre os anos 2010 e 2015, conforme a Tabela 02 a seguir.

Tabela 02 – Número de documentos encontrados no balanço de produções acadêmicas:

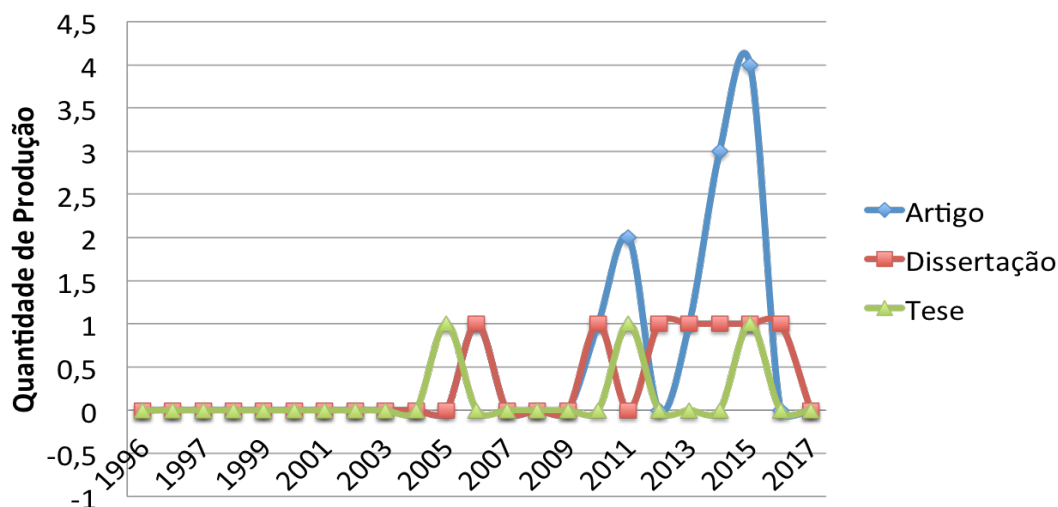
Ano	Número de documentos encontrados		
	Artigos	Dissertações	Teses
1996			
1997			
1998			
1999			
2000			

2001			
2002			
2003			
2004			
2005			01
2006		01	
2007			
2008			
2009			
2010		01	
2011	01		01
2012		01	
2013	01	01	
2014	02	01	
2015	04	01	01
2016		01	
2017			
TOTAL	08	07	03

Fonte: CAPES, IBICT, GA, SCIELO, RCAAP e ERIC. Levantamento realizado em junho de 2016 e abril de 2017.

Continuando esta análise quantitativa e qualitativa, ampliei o recorte temporal, passando a considerar as pesquisas entre 1996 a 2017. E ainda assim, é possível observar nos anos de 2014 e 2015 um salto, ainda que pequeno, em termos de produção: em 2014, com 1 dissertação e 2 artigos científicos, e em 2015, com 4 artigos científicos, 1 dissertação e 1 tese. Esses trabalhos indicam em seus resumos que a EJA é um campo de pesquisa emergente e, nessa perspectiva, requer mais estudos e pesquisas a respeito das bases epistemológicas presentes no campo de formação inicial de professores para a EJA. No Gráfico 01 a seguir, é possível visualizar a correlação de trabalhos conforme sua natureza e ano de produção. Além disso, constata-se que o maior número de produção sobre o tema em questão concentram-se nos artigos científicos. Esses dados evidenciam que os estudos que têm como foco as *concepções de conhecimento ou bases epistemológicas da EJA* ainda são de caráter provisório e ensaístico, pois suas produções concentram suas naturezas na escrita de artigos científicos e temáticos com vistas à publicação em eventos, anais e/ou revistas.

Gráfico 01 – Relação de quantidade de trabalhos por natureza de produção



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na Tabela 03 a seguir constata-se quais instituições de Ensino Superior ou de pesquisa possuem destaque em relação às produções no campo da EJA, mais especificamente tendo como objeto de estudo as bases epistemológicas. Essas instituições estão distribuídas pelas regiões do nosso país e também em outros países.

Destaca-se na Tabela a seguir um número maior de produções sobre o tema no Brasil com relação aos demais países do mundo, mais especificamente no Sul do Brasil. Nos demais países, quando o objeto de estudos das produções acadêmicas são as bases epistemológicas, estas aparecem vinculadas ao tema formação de professores inicial ou continuada, fato que eu abordarei na análise no decorrer deste capítulo.

Tabela 03 – Produções acadêmicas no campo da EJA por região geográfica⁴⁵:

Nacio.	Instituição	A	M	D	Região	TOTAL
BRA	Universidade Federal de Santa Catarina	01	01			
	Universidade Católica de Pelotas			01	Sul	06
	Universidade Federal de Santa Maria			01		
	Universidade Católica do Paraná		01			
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná		01			
	Centro Universitário Salesiano de São Paulo			01	Sudeste	03
	Universidade Estadual de Campinas	01				
	Universidade Federal Fluminense				01	
	Universidade Estadual da Bahia			01	Nordeste	02

⁴⁵ Posteriormente, serão apresentados os autores e títulos dessas produções acadêmicas.

	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	01		
POR	Universidade do Minho	01	Braga	02
	Universidade do Porto	01	Porto	
EUA	Educational Studies in Mathematics	01	Nova Iorque	02
	International Review of Education	01		
CAN	McGill University	01	Quebec	01
AUS	Curtin University	01	Western Australian	01
UK	National Institute of Adult Continuing Education	01	Inglaterra	01

Fonte: CAPES, IBICT, GA, SCIELO, RCAAP e ERIC. Levantamento realizado em junho de 2016 e abril de 2017.

Esses dados possibilitaram desenvolver um raciocínio, segundo o qual as bases epistemológicas para a EJA seriam um contexto de disputa por um modelo hegemônico de educação para jovens e adultos trabalhadores no mundo, os quais também estariam influenciando as políticas de oferta e formação para essa modalidade aqui no Brasil.

A debilidade da oferta de matrículas em relação à demanda, como apresentado no capítulo dois desta tese, bem como a não compreensão da EJA como área de conhecimento para a educação, é uma das justificativas que aqui apresento para a compreensão da pouquíssima produção de pesquisas que tratam sobre bases epistemológicas na EJA.

Além disso, a baixa produção de pesquisas dessa natureza refletem consideravelmente na compreensão do que chamamos hoje de Educação de Jovens e Adultos. Em face disso, impõe-se o desafio desta tese em problematizar “*quais as bases epistemológicas presentes no campo de pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil*” e identificar o que essas epistemologias privilegiam e ou excluem.

A EJA tem se constituído como um produto educacional que se associa à miséria social (HADDAD, 1992) e às consequências das condições precárias de vida da maioria da população não escolarizada, com 15 anos ou mais, e que frequentam uma educação voltada à classe trabalhadora. Além disso, como apontam Baquero e Fisher (2004, p. 1), “(...) sua história é também produto de um longo processo de organização e luta da sociedade civil comprometida com os interesses das classes populares”.

Essas concepções que emergem no campo teórico da EJA são fruto de inúmeros processos sociais e da própria produção teórica provinda dos mais diversos espaços e setores da educação no Brasil e no mundo. Vive-se em um período em que as tendências teóricas educacionais evoluem muito rápido, chegando aos mais diversos cantos do planeta no intento de atender a interesses do capitalismo. Isso é a globalização.

Segundo Santomé (1998, p. 27):

(...) tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas etc., são interdependentes, e onde nenhum de tais aspectos pode ser compreendido de maneira adequada à margem dos demais. Qualquer tomada de decisão em alguns desses setores deve implicar uma reflexão sobre as repercussões e efeitos colaterais que cada um provocará nos âmbitos restantes. (SANTOMÉ, 1998 p. 27).

O Brasil é um país que está inserido nesse processo e, além disso, sofre diretamente essas influências no campo educacional. Com a globalização, vive-se um forte apelo à abertura de mercados para a entrada de produtos internacionais, o que acaba gerando competitividade, empregabilidade e “modernização da cultura”, homogeneizando comportamentos, hábitos de consumos, atitudes etc.

Segundo Silva (2003, p. 286), a globalização está estruturada em epistemologias que os organismos internacionais e multilaterais aceitam como verdadeiras e naturais. Para tanto, esses mesmos organismos difundem essas epistemologias por meio de políticas, concepções, ideologias, programas e pesquisas relacionados principalmente à educação.

As epistemologias que esses organismos impõem são sempre difundidas em países que estão em desenvolvimento ou subdesenvolvimento, neste caso, o Brasil. Suas especificidades são constituídas por temas sensíveis à população, tais como: reduzir a pobreza, combater o analfabetismo, capacidade econômica rentável e competitiva, empregabilidade etc.

Um dos campos ou área de conhecimento mais sensíveis a esses temas, por lidar de fato com a alta parcela da população excluída e desigual, é a EJA. Tais epistemologias chegam ao Brasil voltadas para realidades culturais nada distintas, pressupondo propostas de formação de professores, currículos, práticas pedagógicas e concepções de aprendizagens.

A EJA no Brasil é um realidade de negação de direitos e de exclusões, pois em sua história ela sempre esteve em função de interesses relacionados aos desenvolvimento econômico, o de promover a cidadania, a humanização dos sujeitos, a emancipação.

Segundo Arroyo (2005, p. 24):

Além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola (...) carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de serem jovens. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas.

Considerando os aspectos citados, a EJA é um espaço desejado dos organismos internacionais e multilaterais para disseminar suas epistemologias e, portanto, peculiar para semear a lógica do capital. Segundo Fonseca (2012, p. 6):

A sociedade moderna está submetida ao crivo do modelo capitalista de produção e, seguindo esta lógica, a escola também se submete a este crivo. Logo, a política que regula esse modelo econômico estende seus tentáculos para o interior da escola, influenciando, diretamente, o processo educacional e a construção dos diversos modelos curriculares. A escola passa, então, a funcionar como caixa de ressonância dos anseios das elites detentoras do poder político e econômico que fazem a gestão do atual modelo econômico.

Realizada estas análises dos macrodados relacionando-as com o objeto desta tese, apresento a imagem Figura 01 a seguir. Nela, busquei diagramar o caminho que as pesquisas que tratam sobre epistemologia e EJA realizam no mundo. A partir dela, é possível perceber de onde são emanados os estudos sobre epistemologia e para onde vão. Em sua maioria, ambos surgem na Europa, chegam à América do Norte e desembocam no Brasil.

Tal compreensão se dá pelo próprio ano de publicação dos trabalhos, bem como pela forma como as epistemologias são apropriadas e (re)significadas pelos pesquisadores no Brasil em seus trabalhos quando o assunto são as concepções de EJA, ou epistemologia e EJA. Esse aspecto será apresentado no tópico 4.3 a seguir.

Mesmo que as pesquisas no Brasil que tratam de EJA tentem considerá-la como uma educação fundamentada na Educação Popular, na sua maioria, os pesquisadores assumem concepções epistemológicas advindas dos países europeus (Portugal, Inglaterra, Irlanda) e anglo-saxônicos (EUA e Canadá). Isso porque o financiamento e incentivo de grande parte delas ocorre através de organismos internacionais multilaterais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Ao analisar as pesquisas do balanço bibliográfico para esta tese, bem como suas bases epistemológicas, pude constatar que estas são o resultado de uma disputa entre classes antagônicas fundamentadas por bases epistemológicas distintas⁴⁶ e que essa disputa vem configurando o campo epistemológico de pesquisa em EJA no Brasil.

A profusão de uma disputa epistemológica, conforme citado acima, é um grande indício da busca de adequação da Educação de Jovens e Adultos ao sistema econômico atual, marcado por crescente competição entre empresas, lugares e nações, nos quais as epistemologias dos países desenvolvidos ganham cada vez maior relevância sob as

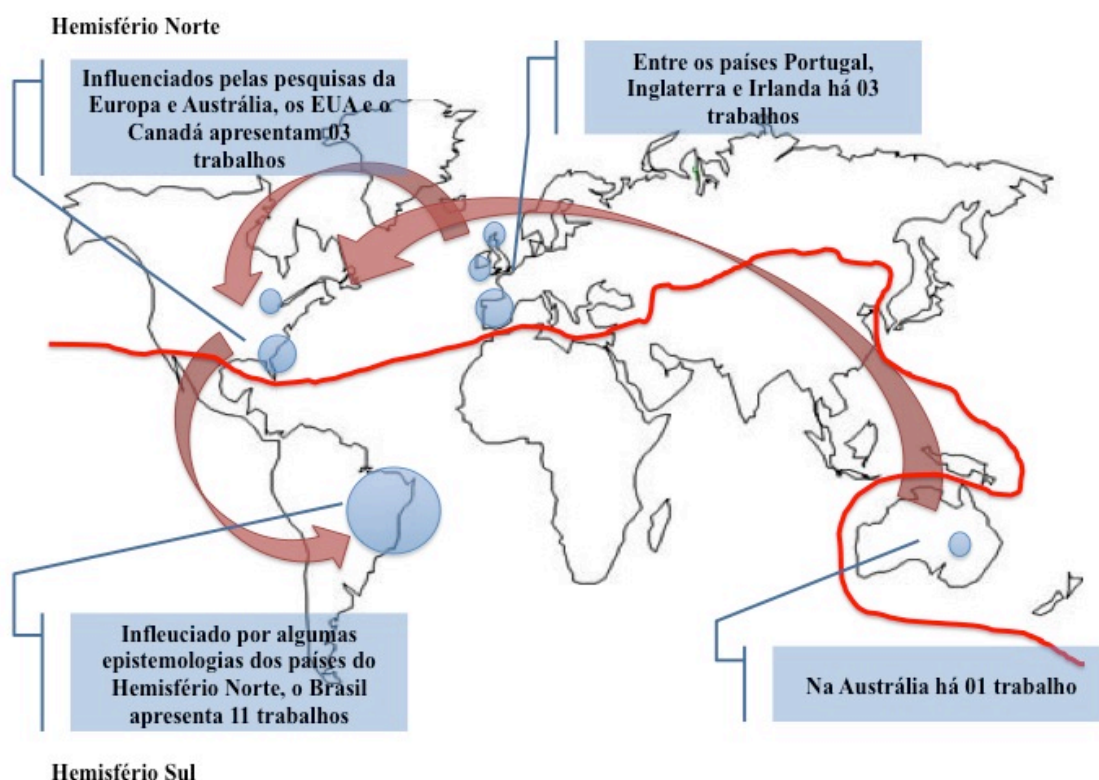
⁴⁶ No decorrer do texto, apresentarei as distintas bases epistemológicas.

epistemologias do Brasil. Como afirma Sacristán (2000, p. 20):

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade

Diante disso, pode-se dizer que há uma disputa disseminada pelos organismos multilaterais e internacionais por epistemologias distintas. E tais epistemologias têm influenciado e fundamentado as concepções das pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Figura 01 – Trajeto das epistemologias das pesquisas a partir do balanço das pesquisas



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

A internacionalização das epistemologias provindas dos países do Hemisfério Norte, sobretudo dos países anglo-saxônicos, é uma das forças motrizes que visam garantir os interesses do Capital. As suas (re)contextualizações e operacionalizações levantam uma série de questões que exigem um repensar crítico sobre o que chamamos hoje de EJA.

Por detrás dessas epistemologias, produzidas pelos organismos internacionais e multilaterais, e “aparentemente” inofensivas, encontra-se a mão de ferro do capital para exercer o controle sobre os conhecimentos e saberes que devem ser considerados válidos e/ou inválidos. Essas epistemologias escondem e/ou omitem o controle das expressões das culturas populares, o processo de produção de conhecimento dos grupos sociais, suas reais necessidades e interesses.

Diante disso, nos subitens a seguir deste capítulo, apresentarei o balanço das produções acadêmicas sobre bases epistemológicas para a EJA de 1996 a 2017 e a análise e extração das categorias empíricas a partir das produções acadêmicas selecionadas. Neles, desenvolverei um resumo de cada trabalho selecionado, apresentando as epistemologias presentes em cada pesquisa, os teóricos citados pelos pesquisadores e a extração e análise das categorias que serão teorizadas nos capítulos seguintes.

4.3 APRESENTAÇÃO DO BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA A EJA, 1996 A 2017

Este balanço compreende 18 (dezoito), todos extraídos de banco de dados considerados relevantes para pesquisa nacional e internacional. Do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram extraídos 3 (três) trabalhos, todos eles de mestrado; da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), foram extraídos 5 (cinco) trabalhos, sendo 3 (três) teses de doutorado e 2 (duas) dissertações de mestrado; do Google Acadêmico (GA), foi extraído 1 (um) trabalho, sendo ele artigo científico; da Scientific Electronic Library Online (SCIELO), foi extraído apenas 1 (um) trabalho, sendo este um artigo científico; do Repositório Científico Aberto de Portugal (RCAAP), foram extraídos 3 (três) trabalhos, sendo 2 (duas) dissertações de mestrado e 1 (um) artigo científico; e, por fim, do Institute of Education Sciences (ERIC), foram extraídos 6 (seis) trabalhos, sendo todos artigos científicos.

É notório que, ao privilegiar algumas bases de dados e descritores, corre-se o risco de limitar a abrangência dos estudos produzidos. Doravante, os trabalhos aqui selecionados são uma amostra importante do que se vem estudando sobre bases epistemológicas e EJA. Além disso, o número reduzido de trabalhos permite afirmar que são escassas as produções acadêmicas sobre o tema.

Outra aspecto importante sobre a pesquisa realizadas nesse banco de dados condiz com os descritores usados⁴⁷. Nos bancos de dados da CAPES, IBICT, GA E SCIELO foram usados os seguintes descritores: Epistemologia e EJA; Concepção de Conhecimento e EJA; Epistemologia e Concepções de Conhecimento para EJA. Já no banco de dados RCAAP, foram usados os descritores Epistemologia e Educação e Formação de Adultos; Concepção de Conhecimento e Educação e Formação de Adultos; Epistemologia e Concepções de Conhecimento para a Educação e Formação de Adultos. E no banco de dados da ERICA, por sua vez, foram usados os descritores: Epistemology and Adult Education and Training; Conception of Knowledge and Education and Training of Adults; Epistemology and Conceptions of Knowledge for Education and Adult Education.

Na Tabela 04 a seguir, apresentarei quais pesquisas foram encontradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, em seguida, um breve resumo destes.

Tabela 04 – Produções acadêmicas encontradas na CAPES

Autor	Título do Trabalho	Orientador	Natureza	Instituição	Ano
Juarez da Silva Paz	Diálogos Formativos com os/as professores/as da EJA e os pressupostos teóricos metodológicos freireanos ⁴⁸	Tania Dantas	Mestrado	UNEB	2016
Sonia Maria Souza Ferrari	Educação de Jovens e Adultos: A Escolarização em questão ⁴⁹	Sueli Maria Pessagno Caro	Mestrado	UNISAL	2015
Anderson Carlos Santos de Abreu	Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Educação de Jovens e Adultos e Conhecimento (Escolar) ⁵⁰	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Mestrado	UFSC	2014

⁴⁷ Tais distinções e traduções de descritores ocorreram porque, na América Latina, a EJA é conhecida como Educação de Jovens e Adultos, na Europa e demais países, como Educação e Formação de Adultos.

⁴⁸ Trabalho disponível em: <http://www.uneb.br/mpeja/files/2016/11/Dissertação-MPEJA-Linha-2-Juarez-da-Silva-Paz.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

⁴⁹ Trabalho disponível em: http://unisal.br/wp-content/uploads/2016/03/Dissertação_SONIA-MARIA-SOUZA-FERRARI.pdf. Acesso em: 25 de abril de 2017.

⁵⁰ Trabalho disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128880> Acesso em: 25 de abril de 2017.

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Considerando os trabalhos acima citados, temos 3 (três) pesquisas de mestrado. O primeiro trabalho é o de Juarez da Silva Paz, intitulado “Diálogos Formativos com os/as professore/as da EJA e os pressupostos teóricos metodológicos freireanos”. Esse trabalho trata-se de uma pesquisa que tem como objetivo compreender as interfaces entre a formação dos/as professores/as com os pressupostos teóricos metodológicos freireanos, da Educação Popular, na Educação de Jovens e Adultos da Escola Edivaldo Machado Boaventura do município de Cabaceiras do Paraguaçu – BA. Para tanto, o autor apresenta ponderações do pensamento de Paulo Freire como pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Popular. Diante disso, é perceptível a defesa do autor por uma epistemologia alicerçada nos aspectos da Educação Popular para a EJA.

Em seguida, temos o trabalho de Sonia Maria Souza Ferrari, intitulado “Educação de Jovens e Adultos: A Escolarização em questão”. Diferente do autor acima, nessa pesquisa a autora defende uma concepção de EJA pautada nos aspectos de uma epistemologia voltada para uma Educação Escolar. A pesquisa percorre no intento de apresentar a trajetória histórica da Educação da EJA, buscando compreender os grandes desafios e perspectivas dessa modalidade de ensino, refletindo sobre algumas ações que possam problematizar a escolarização, em busca de propostas, considerando os sujeitos como autores sociais e de direitos, o que significa assegurar a eles uma escolarização de qualidade.

Por fim, como última pesquisa extraída do banco de dados da CAPES, temos o trabalho de Anderson Carlos Santos de Abreu, intitulado Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Educação de Jovens e Adultos e Conhecimento (Escolar). Em seu estudo, o autor procurou compreender quais são as concepções de conhecimento (escolar) e de EJA dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (EJA/RME). Nesse estudo, o autor privilegia a apresentação de estudos teórico-metodológicos e documentais para o aprofundamento das bases epistemológicas de conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos na atualidade; o aprofundamento das concepções de EJA e conhecimento presentes nas produções acadêmicas em nível de Brasil, bem como dos professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no interregno de 2005-2012; e a investigação das concepções de conhecimento (escolar) ou bases epistemológicas,

implícitas ou não, presentes no discurso sobre o trabalho docente de professores da EJA/RME. Por fim, a pesquisa apresenta a identificação em pesquisas e documentos normativos e legais da presença e tensão na Educação de Jovens e Adultos em relação às concepções de Educação Escolar, Educação Popular e Educação ao Longo da Vida.

Na Tabela 05 a seguir, apresentarei os trabalhos encontrados no banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e, em seguida, um breve resumo destes.

Tabela 05 – Produções acadêmicas encontradas na IBICT

Autor	Título do Trabalho	Orientador	Natureza	Instituição	Ano
Divoene Pereira Cruz Silva	O currículo e as práticas pedagógicas na EJA: Concepções e Crenças dos professores da Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz ⁵¹	Rosa Aparecida Pinheiro	Mestrado	UFRN	2012
Simone Carboni Garcia	Objetos de Aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento: um estudo com base na epistemologia histórico-cultural ⁵²	Vilson José Leffa	Doutorado	UCP	2011
Luiza de Salles Juchem	Alfabetização de Jovens e Adultos e a Consciência Fonológica: Um estudo sobre concepções de alfabetizadores ⁵³	Doris Pires Vargas Bolzan	Doutorado	UFSM	2015
Luciene Guiraud	Concepções e Saberes da Educação de Jovens e Adultos na visão de professores dessa modalidade de ensino (1996-2006): histórias de docência ⁵⁴	Rosa Lydía Teixeira Corrêa	Mestrado	PUC/PR	2010

⁵¹ Trabalho disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14512>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

⁵² Trabalho disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Simone_Garcia.pdf. Acesso em 25 de abril de 2017.

⁵³ Trabalho disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_2f1115c464f441801bdabe0480fea1ab. Acesso em 25 de abril de 2017.

⁵⁴ Trabalho disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=203031. Acesso em: 25 de abril de 2017.

Jane Paiva	Educação de Jovens e Adultos: Direito, Concepções e Sentidos ⁵⁵	Osmar Fávero	Doutorado	UFF	2005
------------	--	--------------	-----------	-----	------

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Conforme a tabela de trabalhos extraídos do banco de dados da IBICT, temos 5 (cinco) trabalhos encontrados, sendo 3 (três) de doutorado e 2 (dois) de mestrado. Como primeiro trabalho, apresento a pesquisa de mestrado de Divoene Pereira Cruz Silva, intitulada “O currículo e as práticas pedagógicas na EJA: Concepções e Crenças dos professores da Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz”. Nesse trabalho, a investigação trata do currículo e das práticas pedagógicas da EJA e articula-se com as concepções e crenças dos professores assentados. Para tanto, ela buscou analisar a relação entre o currículo e as práticas educativas da EJA e as concepções/crenças desses professores. Seu campo empírico se constituiu na Escola Municipal Francisca Leonísia, localizada no Assentamento de Reforma Agrária Serra Nova, município de Florânia/RN. Considerando esses aspectos, sua pesquisa concluiu que as concepções e crenças dos professores assentados se relacionam diretamente com o currículo pensado, elaborado e praticado na EJA, bem como com as práticas educativas que permeiam esse currículo, focando suas concepções numa educação popular. Essa relação se dá em meio às adversidades da Educação do Campo, inserida no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, e requer o comprometimento desses professores para as mudanças necessárias a uma formação escolar crítica e emancipadora.

A segunda pesquisa de mestrado é da autora Luciene Guiraud, que tem como título “Concepções e Saberes da Educação de Jovens e Adultos na visão de professores dessa modalidade de ensino”. O presente, de natureza histórica, incide sobre a formação de professores para a EJA, que segundo a autora é uma modalidade que visa atender uma parcela da população que, por razões mais diversas, não teve a oportunidade de frequentar ou de concluir em tempo regular a educação escolar básica. Considerando os aspectos da diversidade cultural e buscando compreender a relação entre conhecimentos e saberes na formação de professores de EJA, o estudo aponta para a confirmação de que é a partir da prática libertadora, ou seja, no viés da educação popular, que educadores de jovens e adultos têm contato com as teorias diretamente relacionadas à modalidade EJA.

⁵⁵ Trabalho disponível em: http://www.bdtnd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educao-Tese-JanePaiva.pdf. Acesso em: 25 de abril de 2017.

Tratando-se das pesquisas de doutorado do banco de dados da IBICT, num primeiro momento, temos a pesquisa de Simone Carboni Garcia, intitulada “Objetos de Aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento: um estudo com base na epistemologia histórico-cultural”. A pesquisa propõe a elaboração de um Objeto de Aprendizagem pela pesquisadora e seu uso em sala de aula, em uma turma de ensino fundamental da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), para avaliação, ambas realizadas à luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, de Vygotsky e de outros autores, como Paulo Freire. A análise da autora indicou que a prática pedagógica pesquisada mediada pelos objetos de aprendizagem caracterizou-se pelos seguintes aspectos: a) mudança dos estudantes para postura ativa frente ao estudo e à mudança docente para consultora no processo de ensino e de aprendizagem; b) colaboração entre os estudantes para a compreensão dos conceitos científicos; c) contextualização do conteúdo por meio de exemplos relacionados às vivências dos estudantes, favorecendo a motivação para estudar e compreender o conteúdo; d) trabalho voltado para a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, evidenciando a ajuda e o *feedback* ao longo dos objetos de aprendizagem; e) motivação de cunho afetivo gerada pelas animações presentes nos objetos de aprendizagem.

A segunda pesquisa de doutorado é da autora Luiza de Salles Juchem, intitulada “Alfabetização de Jovens e Adultos e a Consciência Fonológica: Um estudo sobre concepções de alfabetizadores”. Seu objetivo principal foi compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria/RS, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica nesse processo. Para tanto, a pesquisadora buscou conhecer as trajetórias formativas de cinco alfabetizadores de jovens e adultos, que atuavam no PBA durante o ano de 2013, identificar suas concepções sobre a construção da leitura e da escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização inicial e, por fim, reconhecer as concepções desses professores sobre consciência fonológica no processo de construção da leitura e da escrita de jovens e adultos. Com bases nos preceitos da pedagogia freireana, a autora concluiu que os conhecimentos referentes ao funcionamento do sistema de escrita alfabética, envolvendo a consciência fonológica, fazem parte do processo formativo de alfabetizadores, bem como dos seus contextos epistemológicos.

Por fim, temos a tese de Jane Paiva, com o título “Educação de Jovens e Adultos: Direito, Concepções e Sentidos”. Movida pela perspectiva do direito à educação, a autora

buscou investigar os diferentes níveis de realidade de oferta da modalidade EJA, bem como suas concepções. Segundo Jane Paiva, os programas e projetos na área da educação de jovens e adultos, na contemporaneidade, vêm revelando formas de compreender e apreender sentidos e necessidades dos variados públicos que os buscam. Para tanto, a autora conduziu sua investigação visando penetrar os diferentes níveis de realidade, assim possibilitando fazer emergir as produções subjacentes aos programas e projetos, com vista a cartografar a complexidade com que se fazem na prática, evidenciando e visibilizando elementos constituintes e instituidores de suas concepções. Para ela, a presença freireana é marcante, bem como essencial numa política de acesso à educação de EJA.

Na Tabela 06 a seguir, apresentarei os trabalhos encontrados no banco de Dados do Google Acadêmico (GA) e, em seguida, um breve resumo destes.

Tabela 06 – Produções acadêmicas encontradas na GA

Autor	Título do Trabalho	Orientador	Natureza	Instituição	Ano
Carlos Odilon da Costa	Fundamentos Epistemológicos de Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos na América Latina (Argentina e Brasil) ⁵⁶		Artigo	UNICAMP	2015

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Dando continuidade à apresentação dos trabalhos levantados para esta tese, temos o banco de dados Google Acadêmico com 1 (um) artigo científico.

O autor do trabalho é Carlos Odilon da Costa, com o título “Fundamentos Epistemológicos de Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos na América Latina (Argentina e Brasil)”. O artigo apresenta os primeiros resultados da pesquisa de doutorado do autor, ao analisar as abordagens epistemológicas encontradas nas teses e dissertações direcionadas para as Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos a partir da CONFITEA V, promovida pela UNESCO em 1997, conferência que representa um marco importante para as políticas de EJA. Os dados foram selecionados e analisados a partir da pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico desenvolvida através do levantamento da produção acadêmica (teses e dissertações) produzida em universidades brasileiras entre os anos de 1997 e 2015, por meio de consulta a bibliotecas dos repositórios digitais do IBCIT

⁵⁶ Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/seminariogepale/2015/paper/view/134>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

(Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, no lado argentino, da Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, e, também, nos *sites* das universidades argentinas. A pesquisa constatou que os conceitos fundantes presentes nas pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos da Argentina e do Brasil, identificando autores e saberes, apresentam uma abordagem positivista analítica e pós-moderna. Ou seja, segundo o autor, sua pesquisa está demonstrando que a academia, por meio das investigações, está excluindo ou silenciando as abordagens mais críticas e de pertencimento dos povos latino-americanos e caribenhos, dando maior espaço para teses e dissertações que possuem seus fundamentos em abordagens teóricas-metodológicas anglo-saxônicas, europeias e não críticas, mais precisamente numa concepção de educação pautada nos ditames da “Lifelong Learning” (Educação ao Longo da Vida).

Na Tabela 07 a seguir, apresentarei os trabalhos encontrados no banco de Dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e, em seguida, um breve resumo destes.

Tabela 07 – Produções acadêmicas encontradas na SCIELO

Autor	Título do Trabalho	Orientador	Natureza	Instituição	Ano
Marcelo Lambach e Carlos Alberto Marques	Estilos de Pensamentos de Professores de Química da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Paraná em Processo de Formação Permanente ⁵⁷		Artigo	UFSC	2014

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

No banco de dados da SCIELO, conforme os descritores, foi possível selecionar apenas um trabalho, o de Marcelo Lambach e Carlos Alberto Marques. O artigo tem como título: “Estilos de Pensamentos de Professores de Química da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Paraná em Processo de Formação Permanente”.

No artigo, os autores discutem os resultados de uma pesquisa sobre um processo de formação de professores de Química que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas do Paraná, organizado a partir de pressupostos teórico-metodológicos freireanos. A coleta de informações ocorreu em um curso de extensão universitária no qual

⁵⁷ Trabalho disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v16n1/1983-2117-epec-16-01-00085.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

os participantes discutiram, organizaram e desenvolveram aulas de Química. Os pressupostos analíticos da pesquisa referenciam-se na “reflexão crítica” sobre a prática docente na perspectiva epistemológica freireana e na epistemologia de Ludwik Fleck. Nesse curso, foram investigados os possíveis estilos de pensamento que o coletivo docente possuía sobre o papel social do ensino de química e de como este deveria ocorrer na EJA. Foram identificados alguns dos problemas comuns à formação docente e outros à formação permanente freireana, considerando-a como um processo de educação popular.

Na Tabela 08 a seguir, apresentarei os trabalhos encontrados no Repositório Científico Aberto de Portugal (RCAAP) e, em seguida, um breve resumo destes.

Tabela 08 – Produções acadêmicas encontradas na RCAAP

Autor	Título do Trabalho	Orientador	Natureza	Instituição	Ano
Eneida Ribas	Políticas Educacionais e a Formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos ⁵⁸	Maria Lourdes Gisi	Mestrado	PUC/PR	2006
Eulália Soares Vieira e José Carlos Morgado	Formação Inicial de Professores da Educação de Jovens e Adultos: Legalidade e Realidade ⁵⁹		Artigo	Minho	2013
João Renato Oliveira Alenar	Os Formadores de Adultos e a Iniciativa de Novas Oportunidades: Processos Formativos e de Reconfiguração Identitária ⁶⁰	Maria Teresa Guimarães	Mestrado	Porto	2013

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Utilizando o banco de dados internacional RCAAP, foi possível extrair 3 (três) trabalhos que apresentam uma relação direta com os descritores, sendo eles 2 (dois) de mestrado e 1 (um) artigo científico.

O primeiro trabalho é o de Eneida Ribas, intitulado Políticas Educacionais e a Formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos. Nessa pesquisa de mestrado, a

⁵⁸ Trabalho disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCCI236.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2017

⁵⁹ Trabalho disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34604>. Acesso em 25 de abril de 2017.

⁶⁰ Trabalho disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=30398. Acesso em: 25 de abril de 2017.

autora tinha como objetivos analisar a formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA, analisar as políticas educacionais para a formação de professores na EJA, identificar a formação inicial e capacitação específica dos professores da EJA e investigar as dificuldades dos professores de EJA na sua prática em sala de aula. Segundo a pesquisadora, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dos tópicos da formulação das políticas educacionais, principalmente, no que se refere à alfabetização, sendo considerada como ponto de partida para a cidadania. A EJA, no entanto, não se limita somente à alfabetização e à Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, mas engloba outros processos formativos como, a qualificação profissional, a formação política e a formação para a construção da cidadania numa perspectiva epistemológica de Educação ao Longo da Vida.

O segundo trabalho, de natureza artigo científico, é de Eulália Soares Vieira e José Carlos Morgado e tem como título “Formação Inicial de Professores da Educação de Jovens e Adultos: Legalidade e Realidade”. Para os autores, a EJA é destinada aos que não tiveram acesso à escola ou não deram continuidade aos seus estudos, no Ensino Fundamental e Médio, em idade própria. Além disso, os autores afirmam que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) essa modalidade necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem desses jovens e adultos, preparando-os para o trabalho numa concepção de Educação ao Longo da Vida. Com base nessas considerações, os autores enquadram o trabalho de pesquisa num projeto de investigação mais amplo sobre a formação de professores, que tem como foco os desenhos curriculares dos cursos de licenciatura de uma universidade federal no Brasil, procurando analisar em que medida esses cursos asseguram aos futuros professores da EJA uma formação que lhes permita ter em conta as características dos estudantes que frequentam essa modalidade de ensino. Para efeito, a pesquisa está estruturada em várias etapas. A primeira etapa, da qual se dá conta nesta comunicação, consistiu na revisão bibliográfica dos aspectos históricos e legais da EJA e na análise dos desenhos curriculares de 20 cursos de licenciatura ofertados pela universidade federal em análise. Os resultados obtidos permitem apontar alguns caminhos para a melhoria da formação inicial e continuada dos professores da EJA.

Como último trabalho do banco de dados RCAAP, temos o trabalho de mestrado de João Renato Oliveira Alenar, que tem como título “Os Formadores de Adultos e a Iniciativa de Novas Oportunidades: Processos Formativos e de Reconfiguração

Identitária”. O objetivo desse trabalho foi investigar o processo de formação do formador de adultos em Portugal, já que, assim como o formando, ele também é um adulto em formação, portador de uma singular história de vida, concepções de conhecimento e de uma experiência profissional significativa. Fundamentado na ideia de que sua formação não se dá apenas na realidade concreta dos acontecimentos cotidianos que o cercam durante a prática profissional, mas fundamentalmente na maneira como esses indivíduos respondem emocionalmente a esses acontecimentos, bem como ao longo de sua vida, esse trabalho debruçou-se sobre a história profissional de formadores por meio de reflexões e interpretações baseadas nos significados que eles mesmos dão às suas experiências formativas. Diante disso, o autor realizou um estudo qualitativo, por entrevistas individuais semiestruturadas a formadores ligados à extinta Iniciativa Novas Oportunidades (INO)⁶¹.

Na Tabela 09 a seguir, apresentarei os trabalhos encontrados no banco de dados do Institute of Education Sciences (ERIC) e, em seguida, um breve resumo destes.

Tabela 09 – Produções acadêmicas encontradas na ERIC

Autor	Título do Trabalho	Orientador	Natureza	Instituição	Ano
Patrick Mayen	Teacher Education in Light of a Few Principles, Theories, and Studies on Vocational Training and Adult Education ⁶²		Artigo	McGill University	2011
Rachel Sheffield and Susan Blackley	Digital Andragogy: A Richer Blend of Initial Teacher Education in the 21st Century ⁶³		Artigo	Western Australian Institute for Educational Research	2015
Jeff Evans and Eva Tsatsaroni	Adult Numeracy and the Totally Pedagogised Society: PIACC and Other International Surveys		Artigo	Educational Studies in Mathematics	2014

⁶¹ A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) assentou seu discurso político nas questões da qualificação dos portugueses, pretendendo aumentar a escolaridade da população jovem e elevar a formação de base da população ativa, criando as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização da economia, bem como à progressão escolar e profissional dos cidadãos, tendo como princípio formativo a Educação ao Longo da Vida. De acordo com a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (CNO), quando lançado, esse programa tinha como objetivo: “Fazer do nível secundário patamar mínimo de qualificação da população portuguesa proporcionando, de forma alargada, novas oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação representa uma vontade e uma aposta política que exigem resultado, rigor e transparência.”

⁶² Trabalho disponível em: <http://www.erudit.org/fr/revues/mje/2011-v46-n1-mje1816064/1005675ar/>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

⁶³ Trabalho disponível em: <http://www.iier.org.au/iier25/blackley-2.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

	in the Context of Global Educational Policy on Lifelong Learning ⁶⁴			
Richard Wiggins and Andrew Jenkins	Pathways from Adult Education to Well- Being: The Tuijnman Model Revisited ⁶⁵	Artigo	International Review of Education	2015
Kevin Hurley	Equality and Human Capital: Conflicting Concepts within State- Funded Adult Education in Ireland ⁶⁶	Artigo	The National Adult Learning Organisation	2015

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Por último, apresento as pesquisas retiradas do banco de dados internacional ERIC. Do referido banco, foram extraídas 5 (cinco) pesquisas, sendo todas elas publicadas no formato de artigo científico.

O primeiro artigo é do autor Patrick Mayen, intitulado “Teacher Education in Light of a Few Principles, Theories, and Studies on Vocational Training and Adult Education”. O objetivo desse artigo foi analisar a formação de professores com base nos conceitos, princípios e práticas da educação de adultos, da formação profissional e da formação profissional continuada na perspectiva epistemológica da Educação ao Longo da Vida. Além disso, o autor aborda sobre a formação de professores a partir da perspectiva da psicologia do trabalho e psicologia do desenvolvimento (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006; MAYEN, 2007). A pesquisa foi realizada com um grande grupo de estudantes provindos dos mais diversos setores do trabalho: transporte ferroviário, obras públicas, agricultura, serviços humanos e serviços técnico-comerciais. Segundo o autor, essa perspectiva lhe permitiu examinar o trabalho e seu processo de formação à luz da formação profissional e da educação de adultos.

O segundo artigo tem como título “Digital Andragogy: A Richer Blend of Initial Teacher Education in the 21st Century”, tendo como autoras Rachel Sheffield e Susan

⁶⁴ Trabalho disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10649-013-9470-x>. Acesso em 25 de abril de 2017.

⁶⁵ Trabalho disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11159-015-9468-y>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

⁶⁶ Trabalho disponível em: <http://eds.b.ebscohost.com/abstract?site=eds&scope=site&jrnl=07908040&AN=110276000&h=eFKIyZScsOgDv%2foJeoy1GVVmVu2778lv3rG8CfoD6RR0Dg61pcw9ylwGu6n3LseLBasKCqkipD3my%2bCj5Z8THw%3d%3d&cr1=f&resultLocal=ErrCr1NoResults&resultNs=Ehost&cr1hashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d07908040%26AN%3d11027600>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

Blackley. Esse artigo revisou o termo “andragogia” (segundo as autoras uma concepção de educação de adultos) e desenvolveu um novo conceito baseado na análise das habilidades e disposições dos alunos do século XXI na formação inicial de professores através da lente da educação de adultos: “andragogia digital”. A fim de engajar e reter os alunos e revitalizar os cursos de educação, as autoras afirmam que os professores devem analisar os perfis de seus alunos e procurar criar espaços de aprendizagem que melhor atendam às suas necessidades e desejos. Ainda segundo as autoras, os professores postulam que os alunos nos programas iniciais de formação de professores devem ser encorajados e apoiados para a transição de práticas pedagógicas experimentadas em seus anos escolares para que os contextos de ensino sejam baseados numa andragogia digital.

Em terceiro lugar deste levantamento da base de dados ERIC, temos o trabalho dos autores Jeff Evans e Eva Tsatsaroni, intitulado “Adult Numeracy and the Totally Pedagogised Society: PIACC and Other International Surveys in the Context of Global Educational Policy on Lifelong Learning (LLL)”. Esse artigo teve como objetivo discutir a forma e os efeitos prováveis de pesquisas internacionais sobre as habilidades dos adultos, localizando-as no contexto global das políticas de educação e aprendizagem ao longo da vida. Ele se concentra em pesquisar o ensino da matemática para os adultos e discute sua conceitualização e avaliação a partir da Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC). Baseando-se em recursos teóricos críticos sobre novas formas de governança na educação e transformações no discurso pedagógico, o artigo reforça ainda as críticas existentes sobre as tendências de políticas globais, ou seja, elas são motivadas por abordagens de capital humano para a Educação ao Longo da Vida. Em particular, os autores mostram que o apelo aparentemente sensato de instrumentos avaliativos como o PISA e o PIAAC se baseia em um modelo de competência do conhecimento. Além disso, segundo os autores, os currículos conceituais promovidos por essas avaliações de larga escala potencialmente articulam uma ideia mais radical de Educação ao Longo da Vida, capturada pela concepção de uma sociedade totalmente pedagógica. Em última análise, os autores defendem a importância de mobilizar a pedagogia das competências como um possível recurso para apoiar o ensino da matemática para adultos.

O quarto artigo é dos autores Richard Wiggins e Andrew Jenkins e tem como título “Pathways from Adult Education to Well-Being: The Tuijnman Model Revisited”. O estudo apresentado nesse artigo adota uma abordagem do ciclo de vida para a participação na aprendizagem e os benefícios potenciais na aprendizagem. Os autores concentraram sua

pesquisa na educação de adultos com sujeitos de idades entre de 33 e 50 anos. Sua pesquisa baseou-se no trabalho anteriormente realizado por Albert Tuijnman, o qual usou dados suecos e foi publicado na Revista Internacional de Educação. Os autores desse artigo procuraram reproduzir e ampliar o seu trabalho utilizando dados do National Child Development Study (NCDS), uma pesquisa em grande escala contendo informações sobre todos os nascidos na Grã-Bretanha no ano de 1958. Os dados foram recolhidos em vários pontos na infância e na idade adulta, mais recentemente quando atingiu a idade de 50 anos, permitindo assim a compreensão da evolução a longo prazo. Os autores analisaram o bem-estar aos 50 anos como resultado dos modelos de equações estruturais (MEV). Segundo os autores, essa abordagem ajudaria a compreender os caminhos através dos quais a educação de adultos, partindo da concepção de Educação ao Longo da Vida, teria de impacto sobre o bem-estar dos seus educandos.

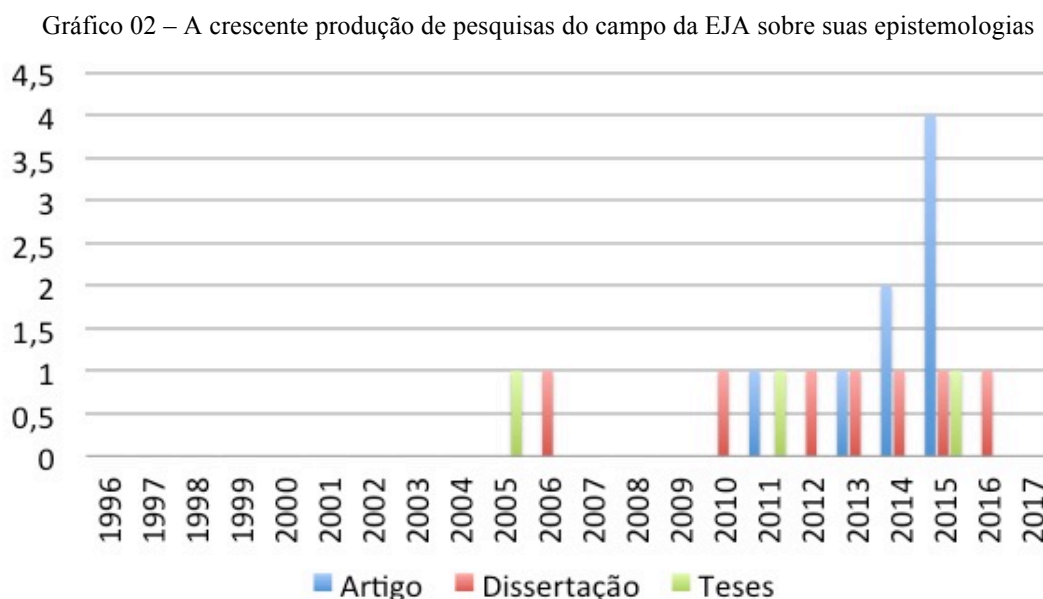
Seguindo a apresentação das pesquisas, por fim, há o artigo “Equality and Human Capital: Conflicting Concepts within State-Funded Adult Education in Ireland”, de Kevin Hurley. Esse artigo oferece uma crítica ao conceito de igualdade na Educação de Adultos através da concepção de Educação ao Longo da Vida. Além disso, o autor se debruça em mostrar epistemologicamente como a teoria do capital humano colonizou a concepção de Educação ao Longo da Vida, trazendo implicações para a educação de adultos.

4.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS

É notório que, ao privilegiar algumas bases de dados e descritores, corro o risco de limitar a abrangência de estudos produzidos sobre o tema em questão desta tese. Doravante, os trabalhos aqui selecionados e apresentados são uma mostra importante do que se vem estudando sobre a EJA e suas bases epistemológicas e o ainda reduzido número de trabalhos encontrados, apesar de haver uma pequena crescente de produções, permite-me afirmar que ainda são escassas as pesquisas acadêmicas sobre o tema.

Outro aspecto importante sobre as produções acadêmicas aqui apresentadas neste balanço bibliográfico, mesmo que ainda seja restrito o número de publicações, é o crescente interesse que vem ocorrendo sobre as bases epistemológicas da EJA. Os dados evidenciam que, a partir de 2010 até 2016, o interesse por esse tema, ainda que tímido, está numa crescente, fato que poderá ser observado no Gráfico 02 em seguida.

Ademais, as produções acadêmicas aqui selecionadas podem nos oferecer uma reflexão a respeito do que vem sendo produzido sobre as bases epistemológicas no campo da EJA, bem como algumas particularidades e incidências importantes dessas bases sobre o campo em questão. Isso só vem a corroborar as afirmações e reflexões feitas no capítulo 02 desta tese: a EJA é uma área de conhecimento e um campo que produz epistemologias.



Diante desses dados, compreende-se que a pesquisa é um elemento imprescindível para o reconhecimento e constatação da EJA como área de conhecimento. A pesquisa é, portanto, um processo de construção de conhecimentos para a compreensão e constatação de uma dada realidade, pois entende-se que:

(...) a pesquisa é a atividade básica da Ciência, bem como da área de conhecimento, na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2002, p. 17).

O intrigante, e ao mesmo tempo interessante, é observar que a atividade da pesquisa sempre está associada ao conhecimento. Diante disso, este levantamento das produções acadêmicas corroboram a concepção de que as bases epistemológicas do campo da EJA

evidenciam os mecanismos de compreensão, transformação e reflexão sobre essa área de conhecimento.

As bases epistemológicas extraídas das pesquisas aqui levantadas, e que serão apresentadas no decorrer desta tese, nos ajudam a pensar e agir mais conscientemente sobre o que é a EJA, sua prática social e suas atividades complexas. Além disso, ajudam-nos, também, no entendimento e compreensão das relações de forças e interesses presentes no campo da EJA que, de certa forma, vêm configurando essa modalidade no cenário nacional e mundial.

Segundo Baquero e Fisher (2004, p. 2004):

A Educação de Jovens e Adultos tem se constituído num campo de disputa onde atores sociais, situados em diferentes posições de poder, têm postulado diferentes modelos educacionais face a tipos específicos de políticas públicas. Destaque-se que a Educação de Jovens e Adultos engloba um considerável e variável número de práticas educativas com objetivos diferenciados.

Contribuindo com a tese das autoras acima citadas, pode-se afirmar que a EJA não engloba somente um considerável e variável número de práticas educativas, com objetivos diferenciados, mas epistemologias distintas situadas em diferentes forças e posições, o que estaria constantemente (re)configurando a EJA como uma modalidade da educação básica.

4.5 DA ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

O levantamento das produções acadêmicas desta tese tem o intuito de compreender como está a produção teórica sobre as bases epistemológicas do campo da EJA, mas, além disso, levanta as categorias de análise desse campo. Para tanto, foi possível extrair categorias de análises, ou categorias empíricas, importantes para este processo.

Tomando-se por base os estudos apresentados no capítulo 02 (dois) desta tese, é possível identificar que o movimento das categorias surge como ato de produção real. Ou seja, as categorias filosóficas e empíricas expressam aspectos fundamentais da relação dos homens entre si e com a natureza e são construídas por meio do desenvolvimento do conhecimento (produção científica) e da prática social. (TAFFAREL, 2005)

As categorias filosóficas e empíricas apresentadas para esta pesquisa, a partir deste levantamento das produções acadêmicas, definem-se como referências para a observação,

análise, coleta e teorização das bases epistemológicas, visto que o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecê-las dependem de uma concepção delas, sejam elas explícitas ou implícitas nos trabalhos até então levantados (KOSIK, 1976). Ressalto, portanto, que tais categorias emergem do *corpus* documental constituído e proposto para esta pesquisa, ou seja, da relação com a teoria e a realidade que aparenta ser a totalidade do campo EJA nas pesquisas acadêmicas que tratam sobre o mesmo objeto desta tese.

Segundo Kosik (1976, p. 35), para compreendermos a totalidade de uma realidade, faz-se necessário propor antecipadamente a decomposição do todo dessa realidade. Nesse sentido, uma separação categorial é necessária para esta compreensão. Desse modo, no desejo de apresentar e compreender “*quais bases epistemológicas presentes no campo de pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil*”, apresento as seguintes categorias analíticas e empíricas que emergem das produções acadêmicas levantadas neste capítulo e que me servirão para analisar e teorizar as bases epistemológicas:

Tabela 10 – Categorias Analíticas e Empíricas para esta tese

Categoria Analítica	Categorias Empíricas
- Epistemologia ou Bases Epistemológicas	- Educação Popular - Educação Escolar - Educação ao Longo da Vida - Pedagogia das Competências - Andragogia

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Além de demonstrar a extração das categorias das produções acadêmicas, é possível também perceber de quais bancos de dados estas provêm. Das pesquisas tiradas do banco da CAPES, evidenciam-se as categorias Educação Popular e Educação ao Longo da Vida e Educação Escolar; do banco de dados IBICT, a categoria Educação Popular; do Google Acadêmico, a categoria Educação ao Longo da Vida; da SCIELO, a categoria Educação Popular; dos bancos de dados internacionais RCAAP e ERIC, as categorias Educação ao Longo da Vida, Andragogia e Pedagogia das Competências.

Tais aspectos demonstram o interesse das pesquisas internacionais em propagar uma EJA alicerçada nas bases epistemológicas da Educação ao Longo da Vida, Andragogia e Pedagogia das Competências. Diferentemente das pesquisas extraídas das bases nacionais, estas evidenciam uma EJA compreendida nas bases epistemológicas da Educação Popular e da Educação Escolar.

Ao realizar esta análise, trago o trabalho de Carlos Odilon da Costa (2015). Seu artigo científico é uma apresentação prévia de sua pesquisa de doutorado, que ainda está em processo de realização na UNICAMP. Segundo o autor, as pesquisas publicadas no Brasil e na Argentina silenciam as epistemologias de abordagem crítica produzidas pelos latino-americanos e caribenhos.

Tal como Costa (2015), ao analisar os trabalhos publicados nos bancos de dados brasileiros, percebo a absorção de forma incólume, por parte dos pesquisadores do Brasil, de epistemologias provindas da América do Norte e Europa (Educação ao Longo da Vida, Andragogia e Pedagogia das Competências) em detrimento das epistemologias defendidas e produzidas pelos movimentos sociais e camadas populares do Brasil (educação popular e educação escolar).

Desse modo, os trabalhos publicados no Brasil apresentam uma fragilidade de contextualização e reflexão filosófica, quando defendem uma epistemologia fora da realidade dos interesses da classe trabalhadora e dos movimentos sociais brasileiros. Outro fator alarmante que evidencio a partir das publicações brasileiras é o fato de os autores, em sua grande maioria, desconsiderarem em suas análises a existência de um campo, neste caso a EJA, que está em disputa e discordância quanto ao seu projeto de educação.

Este é o caso, por exemplo, dos trabalhos de Divone Pereira Cruz Silva (2012) e Luciane Guiraud (2010), que no intuito de discutir sobre a atuação do professores de EJA, bem como das concepções e saberes ensinados na EJA, e por mais que defendam a Educação Popular como um marco epistemológico necessário para a EJA, estas entendem que a modalidade EJA é um desafio para as redes de ensino, mas que esse desafio pode ser superado se a modalidade encontrar respaldo nas leis e regulamentos.

Silva (2012) e Guiraud (2010) argumentam que a legislação vigente prevê condições necessárias para efetivação da EJA e que, por isso, uma EJA de qualidade e que atenda aos interesses da classe trabalhadora depende da boa vontade das redes de ensino de implementar a educação popular ou não. Certamente, as autoras não questionaram as múltiplas relações que influenciam as ofertas de EJA, os objetivos e as contradições intrínsecas ao campo que, de uma certa forma, o compõe marcado por uma disputa política e econômica.

Ao partir da análise sobre como os autores do balanço das produções acadêmicas trabalham com as bases epistemológicas da EJA, considero importante apresentar os seus referenciais teóricos. Constata-se que as concepções dos autores sobre as bases

epistemológicas da EJA estão diretamente relacionadas às suas interpretações sobre o que é a EJA. Além disso, percebo que a escrita dos seus trabalhos utiliza reflexões às quais subjazem outras epistemologias diferentes daquelas que eles defendem. É o caso por exemplo do trabalho de Sonia Maria Souza Ferrari, que tem como título “Educação de Jovens e Adultos: A Escolarização em Questão”.

No referido trabalho, a autora parte de uma perspectiva de educação concebida nos meandros da educação escolar e popular. Doravante, o seu texto evidencia que o viés da Educação de Jovens e Adultos está em preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, entendendo que esta é uma educação compensatória. Mesmo a autora se arriscando em apresentar a trajetória histórica da EJA, esta se faz entender às avessas daquilo que defende.

Diante disso, faz necessário compreender quais são os referenciais teóricos dos trabalhos do balanço deste capítulo, pois como diz Abreu (2014, p. 25), em sua pesquisa de mestrado:

(...) por que nós, professores, pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos? Ou, o que queremos pensar quando pensamos, o que queremos dizer quando falamos e o que queremos fazer quando agimos? Ou, ainda, para que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos?

Como já apresentado, são distintos os temas das pesquisas deste balanço. Em sua maioria, os trabalhos publicados no Brasil associam-se às discussões das bases epistemológicas da EJA vinculando às temáticas currículo, prática pedagógica, sujeitos da EJA e, em alguns casos, com a formação continuada. Diferentemente dos trabalhos publicados na América do Norte, Europa e Oceania, os quais vinculam suas discussões aos temas formação inicial e/ou continuada de professores para adultos.

No que diz respeito às bases epistemológicas, os referenciais teóricos apresentados pelos pesquisadores são:

Tabela 11 – Bases epistemológicas e Referenciais teóricos

Bases epistemológicas	Referenciais teóricos
Educação Popular	- Freire (1967; 1970; 1979; 1991; 1993; 1997) - Freire & Nogueira (1989) - Freire & Fagundez (1985) - Gadotti (1995; 2007; 2008; 2009) - Gadotti & Torres (1992; 1994) - Gadotti & Gutiérrez (1993)

	<ul style="list-style-type: none"> - Romão (1997; 2000) - Favero (1983) - Brandão (1987; 2000; 2001; 2006; 2009) - Beisiegel (1974) - Scocuglia (1997; 2001) - Torres (1992; 1997)
Educação Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Lima (1992) - Barroso (1995; 1996; 2010) - Derouet (1996)
Educação ao Longa da Vida	<ul style="list-style-type: none"> - OECD (1996; 1997) - Rodrigues (2008) - Gonsalves (1983) - Lima (2007) - Torres (2001) - Field (2005; 2009) - Yeaxlee (1929) - Parlamento Europeu (2006) - UNESCO (1990; 1998; 2000; 2007) - Delors (1999; 2005)
Andragogia	<ul style="list-style-type: none"> - Knowles (1973; 1990) - Carlson (1989)
Pedagogia das Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Machado (1996; 1998a; 1998b; 2002) - Ramos (2001) - Schwartz (1990) - Wittorski (2004) - Parlamento Europeu (2006) - UNESCO (1990; 1998; 2000; 2007) - Delors (1999; 2005)

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Considerando os autores acima citados, nas tabelas a seguir, apresentarei as obras de cada um dos autores usados pelos pesquisadores do balanço bibliográfico em seus trabalhos e pesquisas. Começarei pelos autores da base epistemológica Educação Popular, em seguida, os autores e obras da Educação Escolar, depois os autores da base epistemológica Educação ao Longo da Vida, e, por fim, os autores e suas respectivas obras das bases epistemológicas Andragogia e Pedagogia das Competências.

Tabela 12 – Referenciais teóricos e obras (Educação Popular)

Autores	Obras
Freire	<ul style="list-style-type: none"> - Educação como prática da liberdade, 1967 - Pedagogia do oprimido, 1970 - Educação e mudança, 1979. - A educação na cidade, 1991. - Política e educação, 1993. - Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 1997

Freire & Nogueira	Que fazer: teoria e prática em educação popular, 1989.
Freire e Fagundez	- Por uma pedagogia da pergunta, 1985.
Gadotti	- Pedagogia da práxis, 1995. - Educar para um outro mundo possível, 2007. - Educar para a sustentabilidade, 2008. - Economia solidária como práxis pedagógica, 2009.
Gadotti e Torres	- Estado e educação popular na América Latina, 1992. - Educação popular: utopia latino-americana, 1994.
Gadotti & Gutiérrez	- Educação comunitária e economia popular, 1993.
Romão	- Dialética da diferença, 1997. - Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal, 2000.
Favero	- Cultura Popular e educação popular - memória dos anos sessenta, 1983.
Brandão	- Repensando a Pesquisa participante, 1987. - Educação Popular na Escola Cidadã, 2000. - De Angicos a ausentes - 40 anos de educação popular, 2001. - O que é Método Paulo Freire, 2006. - O que é Educação Popular, 2006. - Cultura Rebelde: Escritos sobre a educação popular ontem e agora, 2009.
Beisiegel	- Estado e educação popular, 1974.
Scocuglia	- A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas, 1997. - Educação Popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura, 2001.
Torres	- A política da educação não-formal na América Latina, 1992. - Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular, 1997.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Tabela 13 – Referenciais teóricos e obras (Educação Escolar)

Autores	Obras
Lima	- A escola como organização e a participação na organização escolar, 1992.
Barroso	- Os liceus: organização pedagógica e administração (1836 - 1960), 1995 - O estudo da escola, 1996 - Autonomia da Escola, 2010
Derouet	- O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objeto científico em redefinição, 1996.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Tabela 14 – Referenciais teóricos e obras (Educação ao Longo da Vida)

Autores	Obras
OECD	- Lifelong learning for all: meeting of the education committee at ministerial level. V; - Literacy skills for the knowledge society: further results of the international adult literacy survey, 1997.
Rodrigues	- Educação ao longo da vida: Eterna obsolescência humana, 2008.
Gonsalves	- Educação ao longo da vida, 1983.
Lima	- Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda, 2007.
Torres	- Aprendizaje a lo Largo de toda la vida en el Norte y Educación Basica en el Sur?, 2001.
Field	- Social Capital and Lifelong Learning, 2005. - Learning Transitions in the Adult Life Course: agency, identity and social capital, 2009.
Yeaxlee	- Lifelong Education. A sketch of the range and significance of the adult education movement, 1929.
UNESCO	- Declaracion Mundial sobre Educaión para todos, 1990. - A UNESCO e a educação na américa Latina e Caribe (1987-1997), 1998. - Informe final de Dakar, 2000 - O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida, 2000. - A UNESCO e a educação, 2007.
Parlamento Europeu	- Proposta de recomendação do parlamento e do Conselho sobre as competências para a aprendizagem ao longo da vida, 2006
Delors	- Educação: um tesouro a descobrir, 1999. - A educação para o século XXI, 2005.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Tabela 15 – Referencias teóricos e obras (Andragogia)

Autores	Obras
Knowles	- Uma espécie negligenciada: aluno adulto, 1973. - Educação de adultos informal, auto-direção e andragogia, 1990.
Carlson	- Malcolm Knowles: Apostle of Andragogy, 1989.
Lindeman	- The meaning of adult education, 1926.
Knowles; Holton & Swanson	- The adult learner, 2005.
Thorndike	- Adult learning, 1928

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Tabela 16 – Referencias teóricos e obras (Pedagogia das Competências)

Autores	Obras
Machado	- Qualificação do trabalho e relações sociais, 1996. - Competências e aprendizagem, 1998a.

	- O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, 1998b. - A institucionalização da lógica das competências no Brasil, 2002
Ramos	- A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?, 2001.
Schwartz	- De la “qualification” à la “competence”, 1990.
Wittorski	- Da fabricação das competências, 2004.
UNESCO	- O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida, 2000. - A UNESCO e a educação, 2007.
Parlamento Europeu	- Proposta de recomendação do parlamento e do Conselho sobre as competências para a aprendizagem ao longo da vida, 2006
Delors	- Educação: um tesouro a descobrir, 1999.
Perrenoud	- Dez novas competências para ensinar, 2000 ⁶⁷ .

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

A partir dos referenciais das bases epistemológicas aqui apresentados, o capítulo seguinte desta tese consiste em teorizar e analisar as consequências e os desdobramentos dessas diferentes bases epistemológicas, assim como evidenciar os conflitos e/ou os diálogos entre elas, entendendo que estas constituem campo de práticas e, sobretudo, de produção de conhecimento e epistemologias da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

⁶⁷ Em vez de utilizar a obra em francês, tal e qual o pesquisador Patrick Mayen usou, optei por usar a tradução em português, lançada em 2000 pela Artes Médicas, Porto Alegre.

Capítulo 05

BASES EPISTEMOLÓGICAS PRESENTES NO CAMPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O presente capítulo propõe uma discussão sobre as diferentes bases epistemológicas que compõem o campo de pesquisa da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que, por sua vez, constituem o campo de práticas e, sobretudo, de produção de conhecimento e epistemologias dessa modalidade. O ponto central do debate, portanto, está pautado numa compreensão dos aspectos filosóficos que caracterizam essas bases, suas disjunções contemporâneas, seus desdobramentos e produtos intelectuais.

5.1 DA EPÍTOME À TESE

*“A teoria tem consequências”
(E. P. Thompson, 1978)*

Introduzir este capítulo da tese com o pensamento⁶⁸ do historiador inglês Thompson (1978) é abrir o debate entendendo que evidenciar as bases epistemológicas que caracterizam o campo de pesquisa da EJA, suas disjunções contemporâneas, seus desdobramentos e produtos intelectuais, não é uma tarefa na qual se deseja escolher qual epistemologia, de fato, contribui para perenizar ou então administrar o existente teórico dessa modalidade, mas nos abrir à compreensão de que a cognoscibilidade que temos sobre EJA é muito mais do que as impressões e sensações que sobre ela temos até então.

O pensamento do historiador Thompson (1978) me faz compreender que somente pelo movimento da produção teórica, dos produtos intelectuais, ou das bases epistemológicas que compõem um determinado campo é que conseguiremos compreender, de fato, as propriedades verdadeiras, ou possivelmente conscientes, de um determinado objeto. A atividade intelectual de um determinado campo define o seu modo de ser, pois como diz Aristóteles (2014): “o ser se diz de vários modos”. Portanto, a questão é: quais são esses modos de EJA? Como são esses modos de EJA? Quais epistemologias

⁶⁸ Debate realizado em Oxford, onde o historiador Thompson afirmou com grande paixão e em defesa de seu livro *A miséria da teoria: um planetário de erros* (1978): “a teoria tem consequências!”.

determinam esses modos de ser EJA?

O realismo de Aristóteles, bem como dos gregos antigos, não tem nada de ingênuo. Muito pelo contrário! Seus conhecimentos são formas sofisticadas de alargamento teórico que permitem a compreensão do escopo da práxis humana em elaborar epistemologias que possam aprofundar os aspectos específicos da vida (COELHO, 2014, p. 2).

Sendo assim, o processo de elaborar produtos intelectuais ou epistemologias é genuinamente humano. Produzimos teorias para que possivelmente possamos justificar o que fazemos. Como assinala Duayer (2006, p. 117), “o mundo é, porque se constitui a partir de nossas ideias, nossa língua, nossa cultura, nosso vocabulário”.

Dado isso, dizer que o ser da EJA se diz de vários modos é compreender que ontologicamente ela também se diz de vários modos, e esses vários modos de se dizer são suas epistemologias, ou seus produtos intelectuais. Ora, o escopo puramente da práxis é evidenciar que, por detrás de toda prática, há necessariamente uma teoria. Sendo assim, subjaz a qualquer forma prática de ser da EJA uma epistemologia.

Essas possibilidades de dizer o que é a EJA, sobretudo a partir do seu campo epistemológico, são definidas pelas características teóricas que fundamentam as especificidades dessa modalidade. Ora, se a EJA é um campo substancialmente com práticas específicas, sujeitos específicos, problemas específicos, essencialmente ela é portadora de epistemologias específicas.

Nesse emaranhado de mediações, práxis, modos de ser e práticas, a descoberta e a correta apreensão das estruturas que compreendem o ser são condições básicas para dizer, de fato, que o ser é. Ou, então, como proponho nesta tese: dizer o que a EJA é. Sendo assim, evidenciar as epistemologias que concebem o campo da EJA é dizer o que ela é, apontando suas contradições, objetivos, características, práticas e concepções.

Para que eu possa continuar o exercício deste capítulo, é necessário eu retomar as discussões até então realizadas nesta tese. No segundo capítulo, eu me dediquei a escrever sobre importância e compreensão da Educação de Jovens e Adultos como área de conhecimento da Educação, bem como desenvolvi o conceito de categorias. No terceiro capítulo, busquei elucidar o conceito absolutamente central para esta tese, ou seja, o conceito de epistemologia. E no quarto capítulo, apresentei o balanço de produções acadêmicas, pautando-me no ensejo de extrair das pesquisas levantadas as categorias empíricas que servirão como elemento de análise desta tese.

Considerando isso, e à guisa de espreitar o percurso investigativo desta tese, a

discussão sobre categorias é necessária e recorrente quando se trabalha com a epistemologia, pois a teoria do conhecimento indica que, para se referir ao conhecimento e as suas diferenciações e níveis, é necessário um processo de ordenamento e sistematização das epistemologias. E esse processo de sistematização se faz por meio de categorização.

Neste capítulo, portanto, apresentarei as categorias que emergiram do processo de análise do campo de produção científico da EJA. Em seguida, apresentarei a análise e a sistematização das categorias e os produtos intelectuais, isso visando sustentar a tese deste trabalho.

5.2 CONSIDERAÇÕES FUNDAMENTAIS SOBRE AS CATEGORIAS DESTA TESE

A inserção das categorias no estudo das bases epistemológicas de uma determinada área de conhecimento, como proponho nesta tese, nasceu com o filósofo Aristóteles (1961). Doravante, ao tratar sobre categorias, não posso deixar de mencionar Platão (1972) na obra “Sofista”, na qual o filósofo apresenta os cinco gêneros⁶⁹ supremos do Ser, do Movimento, do Repouso, do Idêntico e do Diferente.

A partir desse estudo de Platão (1972), Aristóteles (1961) introduz uma nova maneira de fazer ciência através da construção de um modelo axiomático. Por meio desse modelo, o filósofo categoriza o pensamento por meio de argumentos justificáveis no ensejo de atingir uma conclusão necessária e formal.

Essa lógica aristotélica é, portanto, uma ferramenta filosófica de caráter metodológico, pois sua natureza é conduzir os produtos intelectuais de uma determinada área de conhecimento, trazendo a coerência como uma possível correspondência com a verdade, ou, então, o mais próximo possível.

Segundo Xavier (2008, p. 59):

Aristóteles descobriu que só poderia cumprir com seu objetivo por meio de um sistema formal, no qual se abstrai a significação dos termos das diversas inferências. Esse caráter formal é inclusive o que faz com que o processo de categorização seja aplicável a qualquer área de

⁶⁹ Superando o pensamento ontológico de Parmênides, Platão elabora de forma categórica os cinco gêneros para que possa indagar a realidade não mais entre o “que é” e o “que não é”, mas para supor que a compreensão da realidade se dá pela sistematização de suas afetações. Mais tarde, Aristóteles retoma esses estudos de Platão, aprofunda-os e os chama de categoria (*Κατηγορία*).

conhecimento.

Esse processo de categorização proposto pelo filósofo é uma tarefa importantíssima para a ciência, sobretudo quando sua importância está em elencar os produtos intelectuais de determinada área de conhecimento ou disciplina da Filosofia. Nesse aspecto, consegue-se uma relação íntima entre o conhecimento científico com os estudos de ordem filosóficos.

A utilização da categorização como um processo de ordenamento, sistematização e apreensão dos objetos intelectuais de uma determinada área de conhecimento permite ao investigador proposições interpretativas sobre as epistemologias de um campo científico ou área. Afinal, são as categorias as evidências primeiras e mais concretas a respeito dos aspectos epistemológicos de uma área ou campo específico.

Essas proposições interpretativas serão o foco de discussão deste capítulo da tese, pois falar a respeito das bases epistemológicas que compõem o campo de pesquisa da EJA, consiste em considerá-la como área de conhecimento com práticas de educação específicas e também com epistemologias e dilemas específicos, como já citado outrora.

Essas especificidades que compõem a EJA têm seus espectros no campo concreto e no campo abstrato, sendo o campo concreto composto especificamente pela proposta política, curricular, de práticas pedagógicas, didáticas e formas de organização e oferta dessa modalidade. Já o campo abstrato, que de fato é o objeto de análise desta tese, compreende as bases epistemológicas que dão fundamento a essas especificidades.

Nesse sentido, a EJA é uma área de conhecimento da Educação com um campo de espectro alargado, no qual esta se apresenta com vastas possibilidades de epistemologias, concepções de escola, sujeitos, práticas pedagógicas, currículos, práticas culturais etc. Logo, essa compreensão sobre a EJA permite-me, como pesquisador, adensar filosoficamente o campo de produção de pesquisa dessa modalidade com o objetivo de extrair quais são as bases epistemológicas que fundamentam o referido campo. Tal imersão, a rigor, compreende sistematizar essas bases, bem como, na medida do possível, evidenciar de que maneira essas bases epistemológicas estariam significando o horizonte educacional de EJA no Brasil.

Dito isso, e conforme extração realizada no capítulo 4 desta tese, terei como análise as seguintes bases epistemológicas: Educação Popular, Educação Escolar, Educação ao Longo da Vida, Andragogia e Pedagogia das Competências, pois estas apresentaram-se no *corpus* teórico desta tese como as epistemologias que compõem o campo abstrato da EJA

na atualidade.

5.3 SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DESTA TESE

A categoria é o predicado reflexivo de uma afirmação (ARISTÓTELES, 2014). Partindo dessa afirmação do filósofo, a análise categorial permite-nos entender a relação entre uma determinada área de conhecimento com os seus objetos de análise, visto que por meio dessa relação o objeto torna-se atingível.

Pois bem, essa relação vincula diferentes níveis de significação do objeto, uma vez que essas expressões de significado pressupõem em que aspectos o objeto foi pensado. Há, portanto, níveis de significação do objeto em questão, sendo a determinação dos níveis expressa pela sistematização de categorias.

Segundo Xavier (2008, p. 59):

A dúvida quanto ao nível de significação surge em decorrência das interpretações medievais às quais os manuscritos de Aristóteles foram submetidos. Em regra, foram traduzidas como predicamentos, pois a tradução literal do termo *Kategoria* (*Κατηγορία*) é, de fato, predicado, e assim sua concepção limitou-se aos aspectos linguísticos. Esta interpretação restrita do alcance das categorias deve-se também à explicação pela qual *As Categorias* introduzem a lógica aristotélica.

As categorias são, portanto, as significações das estruturas que determinam o ser. Podem definir, segundo Aristóteles (2014), a forma, a substância e a essência do ser, ou do objeto de estudo em questão. Tais aspectos nos levam a compreender que tais estruturas de significação são possivelmente determinadas por três níveis de constituição categorial.

Temos aqui uma sistematização categorial, a qual é definida pelas estruturas do ser, segundo Aristóteles. O filósofo jamais pretendeu construir uma enumeração infinita de tudo o que existe, até porque seria interminável e pouco proveitosa. O seu objetivo com os estudos das categorias consiste em elaborar uma classificação, agrupando-as, tão completas quanto possível, em predicados.

A partir dos estudos de Xavier (2008, p.25), essa sistematização categorial é determinada por três níveis, a qual sugere que há um nível ontológico, um nível lógico e um nível linguístico, a saber:

Em nível ontológico, as categorias são as divisões originárias do ser, já

em nível lógico, elas significam as noções supremas às quais devem ser referidos os termos gerais, ou as leis nas quais se decompõem o juízo lógico e em nível linguístico, assumem a condição de modalidades segundo as quais são estruturadas numa determinada língua.

Apesar dos estudos até então realizados não definirem uma hierarquização dos níveis categoriais, a rigor, ressalto que, para a organização metodológica dos estudos desta tese, organizarei-os do seguinte modo: a forma como o nível primeiro das categorias e, portanto, acessível e sensível no campo empírico de uma determinada área; a substância como segundo nível das categorias, visto que nessa estrutura se encontram os elementos de análise da categoria, logo, os elementos lógicos; e, por fim, como terceiro nível, o elemento essencial da categoria, ou seja, aquele em que repousam os aspectos filosóficos, lugar em que se estuda o ser enquanto ser, isto é, a compreensão em seu sentido primeiro.

Essa organização hierárquica dos níveis categoriais que ora proponho alcança os processos de pesquisa que esta tese desenvolve. A bem da verdade, o estudo por meio da categorização exige um alcance universal do objeto em questão, sobretudo quando esse objeto é de natureza filosófica.

Como primeira instância, o exercício categorial exige descrever os elementos fenomênicos do objeto, ou as categorias que emergem *a priori* do campo de estudo em questão. Nesse processo da pesquisa, o objeto apresenta-se com características básicas e, portanto, acessíveis de imediato. Nas palavras de Garcia (1988, p. 34):

(...) conhecer de imediato significa, fundamentalmente, descrever um fenômeno, seja em suas particularidades estruturais, seja em seus aspectos funcionais; prever a probabilidade de ocorrência futura de um evento (ou relatar um outro evento passado); e, por fim, manipular e utilizar, adequadamente, um objeto qualquer, além de reproduzi-lo, a partir de suas características básicas.

Nesta tese, chamarei essa relação imediata com o objeto de **Categorias Empíricas** e o considerarei como o primeiro nível, concebendo que tal fase é o resultado da extração imediata das características do objeto em relação ao campo de pesquisa em questão. Nesse nível, as categorias assumem uma condição linguística, visto que essa condição no momento imediato reproduz suas características básicas de acesso e compreensão.

Esse nível categorial surge em decorrência de uma interpretação única e exclusivamente linguística, pois é pela linguagem que ele demonstra inicialmente, e portanto, empiricamente, suas peculiaridades. Essa interpretação inicial é restrita em

relação ao alcance fim da categoria, todavia imprescindível para a construção e compreensão dos próximos níveis categoriais.

Nesta tese, tenho as seguintes categorias empíricas: Educação Popular Educação Escolar, Educação ao Longo da Vida, Pedagogia das Competências e Andragogia. Tais categorias emergiram do contexto imediato no processo de extração do balanço das pesquisas, demonstrando, *a priori*, as características imanentes e imediatas das possíveis bases epistemológicas do campo de pesquisa da EJA.

Tal processo de extração foi possível devido às questões realizadas pelas pesquisas⁷⁰ durante o balanço, uma vez que os autores, em seus estudos, definem de imediato aplicando os referidos conceitos ao dizerem o que é a EJA. Além disso, a própria problemática desta tese incita *a priori* a evocar os referidos conceitos utilizados pelos pesquisadores.

Esse primeiro nível é conjectural, pois ele promove e condiz com compreensões hipotéticas a respeito do objeto. Além disso, ele não produz, ainda, ideias finais acerca das epistemologias, uma vez que seus resultados compreendem as apreensões iniciais da realidade. Nesse momento, o conhecimento é reduzido à constatação ou ao contato intuitivo do sujeito com o objeto.

Após esse primeiro nível surgem, então, os elementos de análise, o que irei denominar nesta tese de **Categorias Analíticas**. Concebendo-a como o segundo nível, essa fase compreende o processo de significação das técnicas de pesquisa, tendo como juízo os elementos lógicos. Em termos gerais, as leis científicas que possivelmente orbitam o objeto em questão.

Trata-se da análise dos princípios e dos possíveis métodos a serem utilizados para distinguir o raciocínio correto do incorreto. Esse nível categorial tem uma relação íntima com o objeto, principalmente na definição metodológica deste. Seu trabalho é definir as possíveis metodologias do trabalho investigativo.

Essas categorias constituem os eixos organizadores da pesquisa, indicando os possíveis elementos que ajudarão a explicitar as ideias do foco investigativo. Sua ação consciente na investigação faz com que a pesquisa não promova dissonâncias entre os aspectos práticos e os aspectos teóricos.

⁷⁰ As perguntas realizadas durante o processo do balanço das pesquisas eram de natureza epistemológica, uma vez que o objeto desta tese compreende os estudos epistemológicos sobre a EJA. Portanto, indagou-se do seguinte modo: “O que podemos conhecer sobre o que é EJA?”, “Como conhecemos o que chamamos de EJA?”, “O que é a EJA?”, “Quais os sentidos são atribuídos à EJA pelas pesquisas?”

As categorias de análise nos levam ao processo de decomposição entre os diversos elementos constituinte da pesquisa, a fim de obter uma melhor compreensão acerca do método aplicado na pesquisa. Isto porque elas nos revelam quais as divisões e a ordem das partes no processo investigativo.

Segundo Descartes (1982, p. 68), “(...) a análise mostra o verdadeiro caminho pelo qual uma coisa foi metodicamente descoberta e revela como os efeitos da referida descoberta dependem das causas metodológicas”. Assim, na visão do filósofo, as categorias analíticas são as ordenadoras da razão, o elemento que deseja chegar ao fim das causas, e, portanto, do próprio percurso ordenador.

O segundo nível do processo categórico é determinante quanto à escolha da estrutura das meditações que compreenderão o objetivo da pesquisa. Essa especificidade acarretará no efeito dos métodos utilizados na pesquisa. Eis, portanto, a relação íntima que deve ser respeitada pelo pesquisador entre o objeto e o método. Quem define o método da pesquisa é o objeto.

A respeito disso, a categoria analítica desta tese são as bases epistemológicas, uma vez que o objeto do referido estudo são as epistemologias produzidas no campo de pesquisa da EJA. Esse objeto, por sua vez, define os processos metodológicos da tese, referendando quais ações investigativas são produtos da necessidade sistêmica do método.

Ainda, segundo Descartes (1982, p. 80), “as categorias analíticas devem partir de um princípio de certeza da verdade, para que possam sustentar a partir de si mesmas quais caminhos metodológicos são necessários para a sua investigação”. Esse princípio, ou melhor dizendo, princípios, são as definições que caracterizarão o processo da investigação com o objeto.

Visando à caracterização do entendimento metodológico e analítico desta tese, estudar as bases epistemológicas da EJA exige compreender a epistemologia (o objeto desta tese) como a potência de verdade, ou como o lugar onde repousam todas as possíveis especificidades da referida modalidade da educação básica.

A partir daí, torna-se necessário investigar e teorizar a natureza filosófica das bases epistemológicas da EJA, sobretudo porque o objeto de estudo desta tese é a fonte produtora de ideias fundamentais que preconizam as formas de se fazer e conceber a EJA no Brasil.

Dando continuidade a essa sistematização categorial, temos os elementos que transcendem as ciências, sobretudo porque eles definem o ser enquanto o ser independente de suas afetações, analisam os métodos e propõem a sistematização do conhecimento.

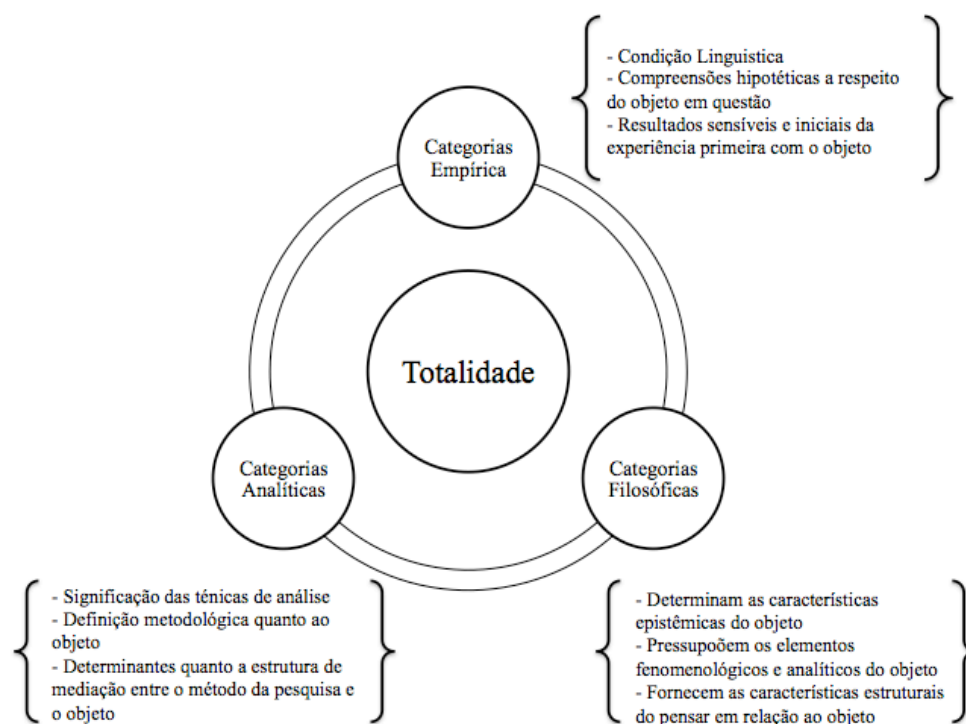
Temos aqui, portanto, as **Categorias Filosóficas**, em que o elemento essencial do conhecimento é tratado em seu sentido primeiro.

As categorias filosóficas permitem compreender as características epistêmicas e, além disso, elas são o elemento de maior grau de maturidade das ciências. Segundo Neto (2001, p. 49):

O grau de maturidade de uma ciência se mede pela sua capacidade de autoquestionar-se, de pôr constantemente em xeque seus próprios princípios, e **não pelo fato de armá-los dogmaticamente**, numa perspectiva conservadora, como se eles constituíssem numa verdade absoluta. (*grifos meus*)

Já foi dito até então neste capítulo que a ciência precisa de categorias para entender seu contexto fenomênico, sua sistematização, seus métodos e proposições. No entanto, o que fazer com o contexto fenomênico? Como elaborar preposições metodológicas a partir do objeto de estudo? De que forma ordenar e sistematizar o conhecimento produzido? As respostas para esses tipos de questões são encontradas a partir das categorias filosóficas, visto que elas têm a função de ordenar o pensamento, fornecendo elementos de perfeita caracterização do pensar.

Figura 02 – Características das categorias filosóficas



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Dada essa sistematização, entende-se que as categorias nos levam a uma compreensão metódica e filosófica sobre a totalidade do objeto em questão, promovendo com a pesquisa possíveis acessos e objetivos concretos às complexidades que orbitam o objeto. Além disso, propõem futuros novos caminhos interrogativos.

De acordo com Lukács (1967, p. 240):

A totalidade significa (...), de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

A totalidade, portanto, é composta por categorias, sejam elas em seus estados mais simples, entre as quais todas são fundamentais, ou então em estados mais analíticos e filosóficos. Devem ser consideradas para exatamente dar a passagem do mais simples até ao mais complexo, percorrendo toda a totalidade como algo real e concreto.

O alcance da plenitude da totalidade do objeto se faz no plano teórico, ou seja, a partir das categorias filosóficas. Porém, são os estágios iniciais e intermediários das categorias (empíricos e analíticos) que proporcionam uma aproximação lógica. Esse processo, o qual eu entendo como o de maior maturidade da pesquisa, desenvolve um itinerário de idas e vindas, fazendo com que, em todos os momentos da investigação, se questione e se problematize a empiria, a análise e os elementos de caracterização do pensar.

Esse percurso que se faz pelas categorias é dialético, uma vez que não há um fim sem que o início aconteça, da mesma forma que não há um início sem que o fim já seja vislumbrado *a priori*. Esse processo intermitente, considerando que se apropria dos dilemas da totalidade infinitamente, pode desenvolver resultados rigorosamente científicos.

De acordo com Kosik (1976, p. 31):

Aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é resultado de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria. O início da exposição já é um início mediato, que contém em embrião a estrutura de toda a obra. Todavia, aquilo que pode, ou melhor, deve constituir o início da exposição, isto é, do desenvolvimento científico (exegese) da problemática, ainda não é conhecida, no início da investigação. Da mesma forma que o início é um acesso imediato, o fim deve ser o prenunciado no início.

Partindo desse princípio, o acesso à totalidade por categorias não pode ser assumido isoladamente pelos aspectos empíricos do objeto, desconsiderando as categorias analíticas e filosóficas, tal e qual não se pode assumir isoladamente, também, as categorias analíticas e/ou filosóficas. A totalidade se constitui a partir de três aspectos categoriais, sendo as manifestações de cada uma delas (fenomênicas, analíticas e sistêmicas) o que expressa, de fato, todo o seu conteúdo e movimento, entendendo-a como uma unidade concreta.

Tais aspectos fazem com que a ciência possa se valer dos saberes filosóficos, pois estes são imprescindíveis para a construção das teorias. Além do mais, esses saberes também apresentam às ciências a possibilidade de refutabilidade, predição, indagação e precisão. Somente pelas categorias é permitido às ciências levar a cabo a tarefa de diferenciar seus produtos intelectuais produzidos.

Quando as categorias são assim postas e repostas, ficam evidentemente estruturados seus traços constitutivos. Num primeiro instante, podem aparecer somente as características fenomênicas. Doravante, ao assumir essas estruturas fenomênicas, entendendo que estas fazem parte de uma realidade maior em que simultaneamente há estruturas analíticas e filosóficas, teremos uma realidade do objeto de pesquisa não idealizada, mas concreta e pertencente a uma totalidade de caráter histórico e dialética. De acordo com Kosik (1976 p. 12): "(...) captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde as estruturas mas complexas."

Neste sentido, utilizarei dos estudos⁷¹ de Galbraith⁷², tendo como referência sua obra "Adults Learning Methods" (1998) para introduzir as categorias filosóficas desta tese, sendo elas: Humanista, Progressista-Pragmática e Crítica. A tese do referido autor consistiu-se em descrever as características específicas dessas correntes filosóficas, tendo como categorias empíricas a figura dos educandos, dos educadores, dos métodos e das práticas de educação de adultos⁷³.

Formado em Educação, com mestrado e doutorado também em Educação, Michael W. Galbraith dedicou sua vida ao ensino e a pesquisa como professor na Marshall

⁷¹ Entre suas principais obras, além da que eu usarei nesta tese como referência, podemos encontrar "Elder abuse: Perspectives on an emerging crisis" (1986), "Materials and methods in adult and continuing education" (1987) e "Facilitating adult learning: A transactional process" (1991).

⁷² A obra intitulada "Adults Learning Methods" (1998), utilizada nesta tese para pensar as categorias filosóficas desta, ainda não foi traduzida para o português.

⁷³ Nos países da Europa, bem como da América do Norte, o termo Educação de Adultos tem a mesma conotação, enquanto uma modalidade da educação básica, que o termo Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

University Graduate College. Influenciado por pensadores críticos do campo da filosofia, tais como Aristóteles, sua produção teórica centrou-se em estudos avançados sobre formação docente de adultos. Além disso, dedicou-se nos últimos tempos a pensar os métodos de aprendizagem de adultos, oferecendo-nos princípios para uma prática educacional eficaz numa sociedade de classe, entre eles: “Há sempre uma filosofia adequada para orientar uma prática educacional com adultos de forma exequível”. (GALBRAITH, 1999, p.2)

A partir daí, Galbraith (1999) questiona: “*Which philosophical school of thought can I enroll as an adult teacher?*”⁷⁴ Essa problematização introduz em sua reflexão filosófica o ensejo de pensar quais filosofias fundamentam as práticas pedagógicas de um professor para adultos. Isso porque, segundo o autor:

(...) as you develop as a teacher, it is likely (almost certain) that many of your beliefs, values and attitudes may change as a result of your own insights and experiences gained. That is normal and actually necessary if you are to be a critically reflective practitioner of instruction⁷⁵.
(GALBRAITH, 1999, p. 10)

A partir da indagação acima, Galbraith (1998, p. 10) inicia a sua tese com o seguinte pensamento: (...) what the students are asking me is to explain any vision or philosophy that guides my instructional approach to what I understand about Adult Education⁷⁶”. Ou seja, o autor evidencia na reflexão que há filosofias adequadas que podem orientar o encontro educacional, bem como a prática pedagógica de um professor de adultos e os processos de aprendizagem dos adultos.

À vista disso, Galbraith (1998) oferece-nos formas sistematizadas de compreensão sobre a aprendizagem de adultos, analisando-as e sistematizando-as por categorias filosóficas específicas. Seu estudo é composto por duas partes, sendo a primeira dedicada a reflexão dos elementos que compõem a aprendizagem de adultos e a segunda, aos complexos categóricos filosóficos associados às técnicas e métodos do ensino e aprendizagem de adultos.

⁷⁴ Tradução: Em qual escola filosófica de pensamento posso inscrever como professor de adultos?

⁷⁵ Tradução: (...) à medida que você se desenvolve como professor, é provável (quase certo) que muitas de suas crenças, valores e atitudes possam mudar como resultado de suas próprias ideias e experiências adquiridas. Isso é normal e realmente necessário se você for um praticante de instrução criticamente reflexivo.

⁷⁶ Tradução: O que os alunos estão me pedindo é explicar qualquer visão ou filosofia que guie minha abordagem instrucional sobre o que eu compreendo a respeito da Educação de Adultos.

A partir de suas análises sistemáticas, o autor desenvolve orientações de estilo filosófico e didático, designando instruções e estratégias de raciocínio categórico a respeito das possíveis concepções de Educação de Adultos em relação aos processos de aprendizagens. Além disso, sua premissa é que, adquirindo uma maior compreensão acerca dos processos de aprendizagens dos adultos, bem como dos métodos e das concepções de Educação, as chances de compartilhar experiências educacionais positivas e significativas serão cada vez mais atualizadas, reflexivas e objetivas (GALBRAITH, 1999, p. 65).

Em tal caso, Galbraith (1998) indica-nos categorias específicas, as quais ele intitula de filosóficas, para sistematizar, organizar e teorizar suas preposições sobre as concepções de Educação de Adultos e os possíveis processos de aprendizagens referentes a cada uma. Seu trabalho filosófico consiste, portanto, em elencar categorias empíricas (os sujeitos educandos, os sujeitos educadores, os métodos e as práticas de educação de adultos), categorias analíticas, sendo elas motivadas pelos processos metodológicos de aprendizagens e categorias filosóficas, as quais ele chama de filosofias da Educação de Adultos.

Aparentemente, Galbraith (1998) não é um autor muito utilizado e estudado no Brasil, especialmente porque a maioria de suas obras ainda não estão traduzidas para a língua portuguesa. Ademais, seus estudos sobre Educação de Adultos são recentes. A sua principal obra sobre o tema em questão foi publicada pela primeira vez no ano de 1998, tendo a sua terceira edição somente cinco anos mais tarde, em 2003.

Apesar de o autor utilizar de categorias filosóficas para pensar as filosofias da Educação de Adultos, seus estudos são muito citados apenas em pesquisas na Europa e nos Estados Unidos, principalmente por aquelas que tratam a respeito dos processos de aprendizagem e métodos. Fato interessante, uma vez que demonstra uma das principais conclusões do capítulo 04 desta tese: há poucas pesquisas que tratam sobre as concepções de EJA ou sobre as suas epistemologias.

Diferentemente dele, porém usando das mesmas categorias filosóficas que o autor, o trabalho desta tese consistirá em analisar as bases epistemológicas presentes no campo de pesquisa da EJA, entendendo-as como produtos intelectuais das supracitadas categorias filosóficas. Logo, não analisarei os processos metodológicos e aprendizagens da EJA como Galbraith (1998) fez, mas as bases epistemológicas das pesquisas em EJA na atualidade.

Tendo como referência os estudos clássicos sobre as Categorias, do filósofo Aristóteles (2014), e os estudos contemporâneos de Galbraith (1998), o qual propõe

categorias filosóficas específicas para Educação de Adultos, na sequência deste capítulo apresentarei as diferentes bases epistemológicas extraídas e apresentadas no capítulo 04 desta tese.

Tal trabalho filosófico será possível, porque, utilizando das mesmas categorias filosóficas de Galbraith (1998), na sequência deste capítulo, sistematizarei, analisarei e teorizarei as concepções epistemológicas, evidenciando, quando houver, os possíveis conflitos e/ou os diálogos entre elas, conforme a Tabela 17 abaixo:

Tabela 17 – As categorias filosóficas, analíticas e empíricas para esta tese

Categorias Filosóficas	Categoria Analítica	Categorias Empíricas
- Humanista	- Epistemologia ou	- Educação Popular
- Progressista-	Bases	- Educação Escolar
Pragmática	Epistemológicas	- Educação ao Longo da Vida
- Crítica		- Pedagogia das Competências
		- Andragogia

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Dadas essas reflexões, eis, portanto, a função inesgotável e atual das categorias para a pesquisa, sobretudo para esta tese: tratar o conhecimento como um todo, sistematizar os produtos intelectuais de uma determinada área do conhecimento, analisar os fundamentos da ciência, desenvolver questões acerca da validade dos métodos e dos conhecimentos produzidos e organizar as formas de pensamento.

5.4 TEORIZAÇÃO DAS CATEGORIAS FILOSÓFICAS DESTA TESE

So if you have forgotten what inspired you to become a teacher in the first place, and if you can't recall: why you felt it was such an important way to spend your life, make a deliberate and repeated effort to revisit the source of your decisions and to drink from the waters there⁷⁷.
(GALBRAITH, 1999, p. 9)

Início com esse pensamento de Galbraith (1999), pois entendo que, para se fazer educação e pesquisa em educação com compromisso, é sempre necessário um processo de retorno ao pensamento, à reflexão e aos ideais que nos motivam a fazer tal prática. Desse modo, a reflexão filosófica deve constituir-se como um trabalho intermitente na educação.

⁷⁷ Se você tiver esquecido o que te inspirou a tornar-se professor em primeiro lugar, e se você não pode recordar: É por que você sentiu que foi uma importante maneira de gastar sua vida. Faça um esforço deliberado e repetido de revisitar a fonte de suas decisões, sempre voltando a beber das águas de lá"

Segundo Chauí (2002, p. 40):

A reflexão filosófica significa movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo constante. Portanto, este exercício, ou ascese, é o movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando a si mesmo.

Para a realização de tal exercício filosófico reflexivo são necessárias categorias específicas de pensamento, as quais denominamos de categoria filosóficas. Serão elas que me ajudarão nesta tese no processo de sistematização e análise das bases epistemológicas da EJA. Conforme consta na Tabela 17, e tendo como fundamento os estudos de Galbraith (1998), o processo de sistematização filosófica e análise das bases epistemológicas serão realizados a partir das seguintes categorias filosóficas: Humanista, Progressista-Pragmática e Crítica.

O processo de sistematização do conhecimento, por meio de categorias filosóficas, designa uma forma metodológica de elaboração e organização do conhecimento. Assim, a sistematização por categorias filosóficas é muito mais que uma organização de dados empíricos, é um processo reflexivo de elaboração do pensamento.

Tal sistematização deve contemplar a evolução do pensamento sobre o objeto em questão, como também criar um espaço interpretativo no qual possa promover interpelações e problematizações. Ou seja, é um processo que tem a capacidade de tornar nossos pensamentos penetráveis para além das aparências das coisas, capaz de nos levar às avessas de nossas práticas, compreensões e crenças até então estabelecidas.

Prontamente, essa ação promove em nós a possibilidade de mudarmos nossas práticas e ações, pressupondo aprendizagens conscientes a respeito do que fazemos em relação ao que pensamos, e vice-versa. Além disso, é um constante movimento de nos depararmos conosco mesmos. Tal exercício é um tanto quanto provocador, pois coloca à mercê da reflexão as aspirações e verdades que defendemos.

Quanto mais a nossa prática estiver conectada com o que pensamos dela, mais objetividade alcançaremos e a acessaremos na práxis. É óbvio que a minha argumentação até aqui subjaz as crenças da razão. Isso porque ainda não vencemos os dilemas da modernidade. Segundo Montero (1992, p. 1):

(...) muito ainda tem se falado sobre a modernidade, sobre seu impacto e até mesmo sua crise. A modernidade e os seus contrapontos no tempo, a

tradição por um lado, que se refere a uma passado percebido como “velho”, e a pós-modernidade por outro, que aponta para a superação do moderno, parecem ter-se transformados em etiquetas que classificam qualitativamente projetos, atitudes, valores. E no entanto, cada vez mais menos se tem clareza sobre aquilo que o conceito de modernidade pretende designar e explicar.

Um dos aspectos de maior relevância da modernidade é a utilização da razão como um imperativo categórico. Ao apontar tal objetivo, entendo a razão não como uma forma dogmática, mas uma representação de conjunto de visões e ideias em que o desejo-fim seria a liberdade do homem pelo pensamento e pela moral. O pensamento moderno constitui-se, portanto, numa relação de emancipação e desenvolvimento. Emancipação no sentido mais moral, pois o homem precisou aprender a desvencilhar-se da culpa, do pecado e do dogmatismo. E o desenvolvimento no sentido mais epistemológico, uma vez que as transformações econômicas, tecnológicas e sociais estruturam vitalmente uma ordem ideológica que representa um conjunto de conhecimentos e visões sobre a realidade.

Esse cenário exige da razão não um colapso dos conceitos fundamentais, ou dos conhecimentos que subjazem a realidade, mas uma forma de reordenar as estruturas fundamentais tanto no campo ontológico, como no lógico e no linguístico. Dada essa compreensão, chamarei este processo de reflexão filosófica por categorias. Tal exercício é fundamental para uma compreensão total e verdadeira sobre a realidade, seja ela qual for.

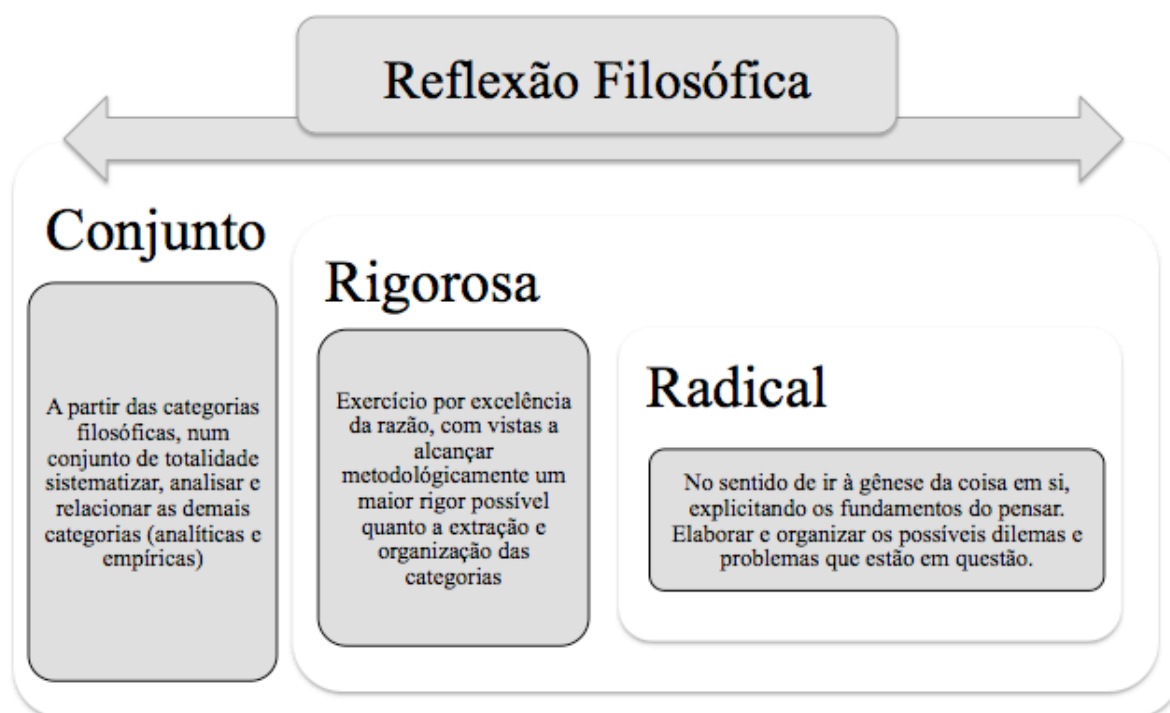
Segundo Chauí (2002, p. 55), “A reflexão filosófica é radical por que é um movimento de volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se a si mesmo, para indagar como é possível o próprio pensamento, assim como relacioná-lo com a realidade”. Para que elaboremos, então, uma relação metodológica do pensar, principalmente quando esse método se dá por categorias, três momentos da reflexão são imprescindíveis, os quais chamarei de radical, rigoroso e conjunto (CHAUÍ, 2002). Ao utilizar o conceito de radical, entendo que a reflexão deve ir à raiz do pensamento, tornando-o causa primeira e fim da reflexão. A partir disso, não se trata de qualquer reflexão. Quanto ao rigoroso, esse conceito atribuí à reflexão filosófica o exercício de estruturar o pensamento, organizá-lo, sistematizá-lo. E, portanto, surgem aí as categorias empíricas e analíticas. Por fim, temos o conceito conjunto, o qual nos propõe a sistematização e teorização das múltiplas determinações e complexos. Nesse momento, são as categorias filosóficas que exercem o seu trabalho.

De acordo com Kant (1996a, p. 35):

(...) não é possível aprender qualquer coisa; só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão fazendo-a seguir os seus princípios universais, ou de conjunto, em certas tentativas filosóficas já existentes, porém sempre reservando à razão o direito de investigar analiticamente os princípios até mesmo em suas fontes de maneira radical, seja para confirmá-los ou para rejeitá-los.

Pode-se dizer, portanto, que a reflexão filosófica é uma atitude constante numa prospecção investigativa alicerçada por categorias e momentos distintos. Isso porque a dinâmica da reflexão filosófica consiste em colocar em causa o próprio pensamento, suas noções hipotéticas sobre o próprio pensar e o conjunto da totalidade, relacionando, assim, todas as categorias possíveis em questão. A virtude desse processo é admirar-se com a possibilidade de conhecer, ser capaz de ser surpreendido com o óbvio e questionar a todo instante a crença do que já afirma o que seja verdade. Essa é uma condição que marca a reflexão filosófica não como posse de verdades, mas como condição de busca.

Figura 03 – Reflexão filosófica por categorias



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Ao apresentar as possíveis potencialidades do processo reflexivo filosófico, tendo como método a sua sistematização por categorias filosóficas, eu não quero omitir o seu oposto. Ademais, entendo que o referido objeto desta tese exige tal procedimento. A atividade teórica deste trabalho é dinâmica e por meio dela buscam-se fugas efêmeras. Propositamente, planejadas. Entendo que aí está o exercício por excelência da filosofia, ou de uma filosofia para a educação – desenvolver reflexões abstratas e densas para que se possa ampliar os estudos e as práticas educacionais, assim como promover uma compreensão possivelmente total da sua realidade.

Partindo dessa premissa, ao apresentar as categorias filosóficas desta tese, o processo de sistematização das bases epistemológicas pelas categorias e a sua teorização, eu não farei opções definindo qual delas é mais salutar do que a outra, porém, ao serem apresentadas numa definida sistematização, elas possibilitarão possíveis reflexões, questionamentos e construção de novos produtos intelectuais sobre o campo da EJA. Ao afirmar isso, entendo que há aspectos e definições nas bases epistemológicas que são configurados por juízos de valores, os quais eu não estou a discutir nesta tese. Contudo, não posso, na qualidade de investigador e filósofo, como já mencionado no início deste capítulo, deixar de dizer que a toda teoria subjazem consequências (THOMPSON, 1978).

Com esse entendimento, eu defino ainda mais o meu foco analítico desta tese, o qual está em demonstrar quais são as bases epistemológicas da Educação de Jovens e Adultos, concebendo-as como objetos intelectuais que estruturam as concepções de EJA na atualidade. Além disso, entendo que essas bases epistemológicas estão a configurar e reconfigurar as possibilidades de oferta de EJA no Brasil. Tais consequências provocadas por essas epistemologias estão diretamente compreendidas nas práticas pedagógicas, nos currículos, nos sujeitos, nas concepções de escola e nas aprendizagens praticadas na EJA.

A partir disso, tal compreensão me abre um interessante e possível caminho para pesquisas futuras sobre o tema em questão, como por exemplo: a partir de uma crítica pura à razão, analisar quais os valores de juízos determinam e fundamentam as bases epistemológicas presentes no campo de pesquisa da EJA. Eis, portanto, um dos frutos intermitentes da reflexão filosófica por categoria, qual seja, analisar o objetivo compreendendo que este possui infinitas complexidades.

Dando continuidade, apresentarei as categorias filosóficas desta tese, tendo como fundamento os estudos de Galbraith (1998). Tais categorias produzirão um quadro inteligível acerca das bases epistemológicas da EJA, sendo o seu fim uma organização

filosófica.

5.4.1 Categoria filosófica Humanista

O humanismo é uma filosofia que coloca o ser humano, a partir de uma perspectiva moral, como prioridade numa escala de importância. Os filósofos humanistas, de modo geral, são associados aos cientistas e acadêmicos, mesmo que essa concepção não esteja limitada somente a esses grupos. Tal associação se dá, pois, segundo Chauí (2002), “o pensamento humanista entra em contradição com o pensamento religioso, principalmente quando afirma que Deus não é o criador dos valores respeito, justiça, honra, amor, liberdade, solidariedade”. Sua linha interpretativa, portanto, apresenta como foco o racionalismo, desenvolvendo grandes contribuições reflexivas tanto para o campo da ciência, como também para as artes e literatura.

A filosofia humanista teve grandes repercussões em vários momentos da história do pensamento ocidental. Na Grécia Antiga, por exemplo, manifestou-se muito nas obras de artes que enalteciam o corpo humano e os sentimentos. Séculos mais tarde, já no Renascimento (séc. XV e XVI), tanto na ciência, como também nas artes e na literatura, refletia o desenvolvimento intelectual e artístico. E nos séculos XVII e XIX, a partir do Positivismo de Augusto Comte⁷⁸, o qual foi o seu grande idealizador e valorizou o pensamento científico, entendendo-o como única forma e fonte de progresso para a humanidade.

As características da filosofia humanista trazem consigo o ensejo de refletir acerca das questões humanas, entendendo o próprio homem como a fonte de todas as suas potências e formas. Diante disso, o Humanismo desencadeia uma filosofia que valoriza as emoções e o corpo (Psicologia), as culturas e relações sociais (Antropologia e Sociologia), a busca por uma beleza que vislumbra uma certa perfeição (Estética), desencadeia uma forma de averiguar a verdade (Racionalismo) e introduz a ciência como o único caminho de aperfeiçoamento e evolução (Cientificismo e Positivismo).

Tais aspectos nos levam a entender que a filosofia humanista promoveu no Ocidente um enorme deslocamento do pensamento teocêntrico para o pensamento antropocêntrico. Segundo Chauí (2001, p. 11):

⁷⁸ O positivismo de Comte pronunciou aversão a toda especulação que deseja ultrapassar a ideia da experiência. O sentido filosófico do seu pensamento está em legitimar, através da experiência, a verdade pelo útil.

(...) o homem a partir do século XVI é aquele que domina a totalidade dos saberes porque é da essência do homem ser, na forma do microcosmos, a totalidade do real. Ele é a realidade inteira, ele se comunica com a realidade inteira, tem acesso à realidade inteira e, por isso, tem todos os saberes.

Tais fundamentos iniciais sobre a filosofia humanista são necessários para adentrar e compreender os estudos de Galbraith (1998), uma vez que o autor define que “Students have an awareness. They are wise enough to recognize if you are not authentic and credible in your approach”⁷⁹ (GALBRAITH, 1998, p. 101). Tal suposição do autor abre a discussão sobre a necessidade de entendermos sobre os aspectos filosóficos que fundamentam a educação, sobretudo quais concepções e epistemologias subjazem as práticas educativas, neste caso, em especial, a filosofia humanista na educação de adultos.

Galbraith (1998), em seu estudo intitulado “Philosophy and vision for teaching”, analisa que a filosofia humanista aparece nos estudos sobre Educação de Adultos, quando esta afirma que o objetivo da educação está em promover o desenvolvimento pessoal e a autoatualização do sujeito, tendo como estrutura central o indivíduo. Segundo o autor, esse objetivo da educação de adultos subentende uma autonomia, na qual a educação deve desenvolver no sujeito a ideia de autorrealização como autoatualização, sendo ele mesmo, o educando, o responsável e capaz de construir seus próprios aprimoramentos.

Para Galbraith (1998), nessa perspectiva filosófica, o aluno é gestor do seu processo de aprendizagem e de seu próprio processo de busca pelo conhecimento. Além disso, o educando estabelece critérios de aprendizagens, designa seus objetivos de aprendizagens e, por fim, verifica se os alcançou. Sua aprendizagem, portanto, é fruto de seus esforços individuais.

De acordo com essa concepção, o educando é motivado e direcionado para que seus objetivos assumam a responsabilidade pela sua aprendizagem. Já a figura do educador, numa concepção de Educação de Adultos humanista, está focada em auxiliar e ajudar o educando na sua aprendizagem, ou seja, um facilitador (*facilitator*). Em outras palavras, o educador é aquele que promove uma aprendizagem não diretiva. De acordo com Galbraith (1998), o fundador dessa ideia de uma aprendizagem não diretiva (*non-directive learning*)

⁷⁹ tradução: Os alunos têm consciência. Eles são sábios o suficiente para reconhecer se o professor não é autêntico e credível o suficiente em suas abordagens.

é o psicólogo Carl R. Rogers⁸⁰ (GALBRAITH, 1998, p. 198).

Apesar de Carl Rogers ser um dos grandes expoentes para Galbraith na perspectiva filosófica humanista, conforme apresentarei no decorrer do texto, o autor destaca que há, também, outros dois pensadores que vinculam suas teorias sobre educação a essa filosofia, a saber: Maslow (1908), com a teoria da hierarquia das necessidades, e Malcolm Knowles (1913), considerado um dos maiores defensores da Andragogia, tendo publicado sua obra de maior relevância – “A prática moderna de Educação de Adultos: Pedagogia vs Andragogia”.

Carl Rogers nasceu em 1902, em Chicago, nos Estados Unidos. Estudou História na Universidade Wisconsin. Após findar o curso, começou a frequentar aulas no curso de Psicologia da Universidade de Columbia, em Nova Iorque, vindo a se formar anos depois. Seguindo sua carreira acadêmica, concluiu seu doutorado em 1929 e, em seguida, foi convidado a ser professor na Universidade de Ohio. Anos depois, assumiu o Departamento de Educação na mesma universidade.

Sua teoria defende a ideia de mudança de comportamento através da aprendizagem significativa. Para ele, a aprendizagem se dá pela experiência do sujeito aprendiz. Ou seja, Rogers (1985) concebe que a aprendizagem é centrada tão somente no educando, sendo mediada apenas pela experiência. Nesse sentido, ensinar é mais que transmitir conhecimentos, é despertar a curiosidade. Segundo o psicólogo, é desafiar o educando a confiar em si mesmo e nas suas condições de busca pelo saber. Nesse processo, o educador passa a ser apenas facilitador, e não mais aquele que transmite o conhecimento. O educador, para Rogers (1985), auxilia o educando a buscar seu próprio conhecimento, fazendo com que este se torne cada vez mais consciente de seus necessidades.

Rogers (1985, p. 150) explica:

Em grande parte, com todas os aprendizes, mas, excepcionalmente, com os brilhantes, não é necessário ensiná-los, mas eles precisam de recursos que possam alimentar seus interesses. Para fornecer essas oportunidades, é preciso muita imaginação, reflexão e trabalho.

É nesse sentido que Rogers (1985) conceitua a ideia de aprendizagem não diretiva, uma vez que faz parte do trabalho do educador nutrir a curiosidade dos educandos, fazendo com que eles desenvolvam seus interesses e expectativas de aprendizagem. Para Rogers

⁸⁰ Apesar de Carls Rogers ser um dos grandes expoentes para Galbraith na perspectiva filosófica humanista, o autor destaca que há, também, outros pensadores que vinculam suas teorias sobre educação edultos a esta filosofia, sendo eles: Maslow (1908),

(1985, p. 170), a aprendizagem não diretiva “provoca no educando uma modificação, quer seja no comportamento do mesmo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade”.

A partir dessas reflexões, bem como de acordo com Galbraith (1998), os conceitos-chave da Educação de Adultos a partir da filosofia humanista consistem em conceber a aprendizagem dos educandos a partir de suas experiências, sendo elas o elemento principalmente de mediação com o saber, além de ser uma educação que promova e considere, em todos os tempos e espaços, a liberdade dos educandos e que valorize a individualidade.

O debate acerca da liberdade e individualidade suscitado pelo humanismo filosófico instaurou-se de forma particular entre os estoicos⁸¹. Tal debate, segundo Aubenque (1978) e Brun (1958), consistiu em “conciliar a responsabilidade moral com o destino universal e imutável”, uma vez que, segundo os estoicos, a virtude humana teria alcance pleno, bem como relação profunda consigo mesma e com a sua natureza, somente quando alcançasse o domínio rigoroso do seu destino. Portanto, a discussão sobre liberdade, responsabilidade e gestão do destino sempre foi cara e presente entre os humanistas desde os períodos mais clássicos da filosofia.

As reflexões até aqui apresentadas sobre a filosofia humanista buscaram delimitar aspectos e características que pudessem especificar o pensamento sobre a educação, em particular a EJA. Apoiado nisso, tais especificidades caracterizarão a categoria filosófica humanista desta tese, a qual possibilitará, no decorrer do estudo, a sistematização das categorias empíricas extraídas no capítulo 4 desta tese, intituladas de bases epistemológicas.

Apontarei alguns aspectos que definem os possíveis produtos intelectuais das bases epistemológicas que serão analisados no decorrer deste estudo, tendo como estrutura de pensamento a categoria filosófica humanista. São eles: a) a categoria filosófica humanista concebe que o objeto-fim do conhecimento é o homem, sua liberdade e a sua condição de determinar suas expectativas para com a vida; b) o professor, nessa categoria filosófica, segundo Mizukami (1986, p. 38), “em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo ele o facilitador da aprendizagem”. O professor não ensina, apenas cria condições subjetivas para que os educandos aprendam através de suas próprias experiências. Neste sentido, o

⁸¹ O estoicismo, ou estoicos, foi uma escola de filosofia helenística fundada em Atenas por Zenão de Cítio no início do século III a.C.

sujeito é eminentemente marcado por uma educação que não permite esgotar a experiência em si mesma; e c) a educação, nessa categoria filosófica, é centrada em métodos práticos, com vistas a colaborar para com a manutenção e gestão dos recursos da sociedade capitalista. Segundo Gadotti (1996, p. 55):

(...) a educação humanista no início do século XVI criou uma nova classe enriquecida, a chamada burguesia. Após a revolução burguesa, a referida classe passou a dar destaque à cultura econômica e de poder que antes era monopolizada e praticada pela igreja e pelos grandes nobres.

Além disso, ainda segundo Gadotti (1996), partindo desse cenário histórico, a educação humanista continua a acompanhar as transformações da sociedade, não de forma crítica, mas garantindo a manutenção de um modo de produção hegemônico, principalmente quando assume concepções como a Escola Nova, o Construtivismo e o Tecnicismo.

5.4.2 Categoria filosófica progressista-pragmática

Diferentemente da categoria filosófica humanista, a qual privilegia a liberdade humana num sentido de autonomia plena, dando ao homem as condições e consequências das rédeas sobre sua escolhas e destinos, a expressão progressista-pragmática será usada como categoria filosófica para a EJA como aquela que concebe a ideia de uma educação que promove o bem-estar social, assim como deseja enaltecer a participação social dos indivíduos através do trabalho, tendo como estrutura de desenvolvimento fundamental da experiência as competências. De acordo com Galbraith (1998, p. 109), tal filosofia preconiza para a Educação de Adultos uma concepção de educação que promova aos educandos conhecimentos práticos para a vida, bem como competências que possam servir na resolução de problemas sociais e pessoais.

A concepção filosófica progressista-pragmática traz a ideia de transformação social através da educação, tendo como elemento total e estruturante desse processo a “experiência” de vida dos educandos e a transformação social através do trabalho. Conforme Galbraith (1998), as necessidades, interesses e experiências dos educandos são importantes nessa concepção, pois os sujeitos são portadores de um potencial ilimitado que deve ser desenvolvido “por meio de um ensino que visa competências e habilidades” (GALBRAITH, 1998, p. 121).

Grabralth (1998) aponta alguns autores que fundamentam essa filosofia para a Educação de Adultos com seus estudos, entre eles temos: Spencer, com a obra “The Purposes of Adult Education: An Introduction” (2004); Bergevin, com a obra “Adult Education in Sweden: An Introduction” (1961); Brameld, com a obra “Toward a Reconstructed Philosophy of Education” (1956) e Sheats, com a obra “A Middle Way in Adult Education” (1957), porém, o de maior expressão é Dewey, com as obras “Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education” (1916) e “Experience and Education” (1963).

Fundamentados numa ideia progressista e/ou pragmatista, os referidos autores defendem que a função social do conhecimento não é fazermos conhecer as coisas tão somente, mas permitir nossa ação sobre elas (BERGEVIN, 1961, p. 67). Logo, suas declarações teóricas demonstram que a verdade de uma ideia reside na sua utilidade, a qual sempre terá êxito somente pelas questões práticas. É praticamente repousar a ideia numa constatação de que o início e o fim de uma verdade são o seu elemento prático numa determinada experiência.

Tal concepção surge em meados do século XIX, com o objetivo de dar continuidade aos estudos filosóficos de Kant (1974, p. 124). Para o filósofo, “A teoria do conhecimento tem a finalidade de dar forma à episteme por meio da experiência, desenvolvendo nos sujeitos, a partir dos juízos analíticos e moral, o uso prático e sistemático do saber.”

Nesse sentido, formula-se uma filosofia que vai dar base ao pensamento pragmático e progressista. Instala-se aí, segundo Galbraith (1998, p. 110), uma ideia na qual “tudo em que se deve acreditar precisa, antes de tudo, entender a sua finalidade e utilidade”. Em suas palavras:

A verdade é algo muito diferente daquilo que as crenças acreditam. **O seu sentido está na totalidade nos aspectos práticos**, ou seja, no **desenvolvimento necessário ao mundo**, de seus aplicações e modelos de desenvolvimento (*grifos meus*) (BRAMELD, 1956, p. 87).

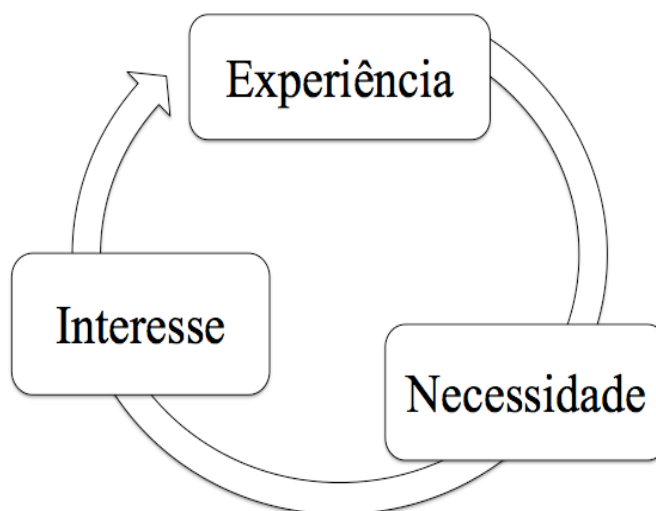
Os estudos até aqui apontados evidenciam que o produto intelectual central da filosofia progressista-pragmática é a experiência e a ação de progresso sobre ela. Sendo assim, a pergunta que melhor me ajuda a pensar sobre a experiência é a seguinte: o que é experiência? A abordagem que ora proponho sobre o conceito de experiência ao levantar tal questão será feita diferente das demais ideias que se fundamentam em leis transcendentais e metafísicas, pois somente assim conseguirei avaliar o papel da

experiência no plano da ação de um agente. Assim sendo, de imediato, não posso recorrer a um plano para além do físico para pensar e especificar o que são a experiência e a sua dinâmica. Recorrerei, então, ao filósofo Dewey (1963).

Para Dewey (1963, p. 67), a experiência é o acúmulo infinito de ações com vistas a modificar a inteligência humana. Portanto, a experiência é uma atividade intelectual modificada e construída a partir das ações humanas. A proposta filosófica dos pensadores progressistas-pragmáticos concebe que o sujeito é eminentemente marcado pela experiência, sendo ela um fluxo contínuo sem começo e sem fim na formação dos sujeitos.

Corroborando a isso, Tiballi (2010, p. 04) afirma que Dewey pensa a filosofia como um conhecimento capaz de produzir práticas a partir da experiência e, sobretudo, educar o homem nessas práticas consolidando-as a partir de suas necessidades e interesses. O exercício do pensamento se dá através da ação que busca elementos lógicos nas necessidades imediatas e nos interesses. Logo, a razão para Dewey (1963) é ato, é experiência.

Figura 04 – Ideia de experiência em Dewey



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Uma das construções de maior proeminência filosófica de Dewey (1963), a qual – arrisco-me a dizer – não é a mais importante, é justamente a defesa de que o pensamento e a mente são instâncias dotadas de funções instrumentais, cuja relevância consiste em estabelecer continuidades infinitas entre o homem e o mundo, tendo como estrutura sensível desse processo a experiência. Todas as nossas convicções sobre a realidade, todas as certezas sobre nós mesmos, todas as compreensões sobre nossas necessidades e

interesses são, portanto, elementos de hipótese, os quais somente na prática podem revelar o quanto de verdade as nossas certezas têm.

Os pensadores supracitados por Galbraith (1998), especialmente Dewey (1916; 1963), construíram seus estudos filosóficos para a Educação porque acreditavam que somente por ela poderíamos chegar a um conceito de sociedade na qual o ser humano seria ética e moralmente pleno, uma sociedade democrática, uma democracia progressista. Neste sentido, é que entendo o conceito de filosofia progressista-pragmática: progressista, porque nessa concepção o elemento de transformação e acesso dos sujeitos é a democracia; e pragmática, porque sua tendência é estabelecer que, nessa transformação, a experiência seja a razão que privilegia o prático, o ato e o útil.

A partir disso, essa concepção filosófica trouxe aos organismos internacionais multilaterais⁸² as condições propícias para que estes possam cumprir com suas agendas internacionais pós-guerra (1945), assim como estruturar um modelo de educação que pudesse atender as suas demandas. De acordo com Bendrath e Gomes (2010, p. 156):

(...) com o re-ordenamento político no período de pós-guerra, destaco de grande importância quatro acontecimentos que influenciaram as relações internacionais nos mais diversos campos de aplicação, em especial a educação: a conferência de Bretton Woods em 1944, evento que culminou com a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM); a assinatura da Carta das Nações Unidas (ONU); e o início das atividades da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1945. Assim, o estabelecimento de uma posição de consenso internacional sobre determinados temas, em especial a educação, tendo como legitimador de tais posições, os organismos internacionais, conferiu ao Estado, em especial aos mais pobres, a função de executor de programas e medidas de origem transnacional para salvaguardar a economia e assegurar o desenvolvimento dentro do modelo capitalista de produção.

Tais mudanças e influências também chegaram na educação brasileira. Segundo Júnior e Maués (2014, p. 1137):

⁸² Os organismos internacionais multilaterais são entidades criadas pelas principais nações do mundo com o objetivo de trabalhar em comum para o pleno desenvolvimento econômico das diferentes áreas da atividade humana. São eles: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), Banco Internacional para a Reconstrução do Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização Internacional do Trabalho (OIT).

(...) há vários estudos (Lima, 2003; Sguissardi, 2000; Leher, 1998; Coraggio, 2003; Siqueira, 2004; Kruppa, 2000) acerca das influências do Organismo Internacional Multilateral sobre a reforma da educação brasileira nos anos de 1970 a 1990 que identificam que é nessas décadas que se aprofundam as relações entre os organismos internacionais e o governo brasileiro, o que impactou profundamente os rumos das políticas educacionais adotadas no país desde então.

Dado esse contexto político, os organismos internacionais (re)significaram a concepção filosófica progressista-pragmática para atender aos interesses econômicos da sociedade capitalista, atribuindo à educação, sobretudo à de adultos, a ideia de formar a classe trabalhadora numa perspectiva que privilegiasse a experiência dos sujeitos, aliando-a ao elemento útil e prático através do ensino de competências. Sendo assim, tal formação passou a ter como fim não o objetivo de desenvolver no sujeito jovem e adulto trabalhador alternativas e escolhas de seu interesse, mas as prioridades e demandas do capitalismo.

Com essa (re)significação, a ideia filosófica progressista-pragmática passou a servir uma concepção de Educação de Adultos voltada tão somente para a ascensão econômica, e não aos interesses da classe trabalhadora. Segundo Galbraith (1998), tal perspectiva filosófica é atribuída a Educação de Adultos como uma possível resposta à crise econômica mundial que o mundo estava vivendo no início do século XX com a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) e com a queda da bolsa de valores nos Estados Unidos (1929).

Paiva (1987, p. 89) afirma, que, a partir do pós-guerra e da grande crise econômica mundial, o “problema da educação” ganhou lugar de destaque nos discursos de políticos e de intelectuais, os quais consideravam que a falta de escolarização da população adulta seria o grande problema econômico. Nesse momento, no Brasil, o analfabetismo era encarado como um vergonha nacional, uma vez que creditavam à alfabetização o poder de elevação moral e intelectual do país, de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos e de iluminação do povo e disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas, e da economia.

Dado esse contexto econômico mundial e econômico, 37 (trinta e sete) países reuniram-se em Londres, na data de 1^o a 16 de novembro de 1945, para assinarem a carta que viria estabelecer a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Como meta e marco desse primeiro encontro, recomendou-se aos Estados-membros que tornassem obrigatório e universal o ensino primário a todos e todas.

A UNESCO, enquanto organismo internacional, fundamentando-se em análises econômicas e políticas, passou a disseminar e elaborar princípios e diretrizes, bem como a produzir recomendações para a educação por meio de relatórios e documentos resultantes de convenções e conferências internacionais e regionais, que incidem nas formulações internas de cada país no tocante à educação. Dessa forma, a UNESCO não só cristalizou conceitos e valores, como ocultava intencionalidades, valores e discursos.

Tendo a educação como elemento central do desenvolvimento e do crescimento econômico, a UNESCO promulgou a necessidade de disseminar a ideia de que a educação poderia contribuir para a promoção do “(...) desenvolvimento sustentável que favoreça a superação da pobreza, a redução das desigualdades e aumento da coesão social (...)”, para fomentar a concretização de “(...) relações estáveis e harmônicas entre as comunidades e promover a compreensão mútua, tolerância, democracia e a paz” (UNESCO, 1998, p. 17).

Para Bendrath e Gomes (2010, p. 161):

O papel da UNESCO enquanto instância internacional na área da educação manteve sua atenção e suas ações nos países mais pobres com programa de alfabetização para adultos, muitos desses programas financiados pelo próprio Banco Mundial. Sua atenção em especial sempre foi para a Educação de Adultos, em especial aquelas relacionadas com a preparação para o trabalho.

Tal constatação nos leva a entender que as últimas décadas do século XX foram marcados por transformações profundas na materialidade das relações sociais e econômicas, que decorreram da resposta do capitalismo mundial à crise estrutural econômica que se instalou no mundo. Como resposta a esse cenário, foi necessário pensar uma educação de adultos que privilegiasse o trabalho como fonte de transformação e ascensão da economia. Considerando isso, segundo Galbraith (1998, p. 151):

(...) world interests needed adult education that could materialize in their educational context, from individuals' **experience of life and immediate needs**, social well-being and active participation of all in **the transformations of society** (*grifos meus*)⁸³.

Tendo como fundamento filosófico essa perspectiva progressista-pragmática, os organismos internacionais multilaterais optaram por uma Educação de Adultos que pudesse acelerar esse processo transformativo. Para tanto, o trabalho e o ensino de

⁸³ Tradução: (...) os interesses mundiais necessitavam de uma educação de adultos que pudesse materializar no seu contexto educativo, a partir da experiência de vida dos indivíduos e das suas necessidades imediatas, o bem-estar social e a participação ativa de todos nas transformações da sociedade.

competências como um princípio educativo tornaram-se imperativos categóricos no processo de educação de adultos. Nesse contexto filosófico, o Relatório “Educação um tesouro a descobrir: da comissão internacional sobre educação da UNESCO para o século XXI”, concluído em setembro de 1996, conhecido como Relatório Jacques Delors, passou a ter forte influência sobre as políticas educacionais públicas em âmbito mundial, sobretudo para a Educação de Adultos.

(...) repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento (DELORS, 1999, p. 18).

Segundo Noma, Koepsel e Chilante (2010, p. 77), “diante do desemprego, da exclusão social e das desigualdades de desenvolvimento, o trabalho passa a ser concebido como um princípio educativo de utilidade e desenvolvimento econômico”. E para que isso ocorra, o sentido educativo não é mais a qualificação ou a formação, mas o ensino por competências, sobretudo àquele que deseja atender as demandas do mercado de trabalho e da sociedade capitalista.

Na indústria, especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização, à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa” (DELORS, 1999, p. 93-94).

Em vista disso, dentro da lógica do sistema capitalista, os saberes necessários para a sua perpetuação compreenderão apenas aqueles que privilegiam o trabalho e o desenvolvimento de competências específicas. Logo, concluo que toda concepção de EJA estruturada nesses contornos da sociabilidade capitalista não atendem às necessidades dos trabalhadores, nem lhes oferece elementos para que possam superar o sistema vigente. Os cursos de EJA que fundamentarem suas ações a partir dessa concepção têm como fundamento os preceitos da sociedade capitalista e limitar-se-ão, apenas, a “instruir” o trabalhador, em vez de emancipá-lo.

Na filosofia progressista-pragmática, a qual é (re)significada para atender as especificidades do modo de produção capitalista por meio de uma educação com vistas a desenvolver as competências, é possível considerar que há duas vertentes antagônicas percorrendo a sua veia: a ideia de estado do bem-estar social e o movimento neoliberal que defende o estado mínimo. Essas ideias expressam uma concepção burguesa de educação, uma vez que tais valores consolidam uma política educativa conformada num modelo baseado na Teoria do Capital Humano, o qual é indispensável para a manutenção e interesses da ordem econômica internacional.

Tomando essa filosofia como estrutura dos produtos intelectuais de uma possível concepção epistemológica de EJA, segundo Friederich, Benite, Benite e Pereira (2010, p. 403), quatro ideias centrais a caracterizariam:

Em primeiro lugar, a certificação apenas no sentido da escolarização, ou seja, conclusão de determinado grau de ensino. **Em segundo lugar**, parte-se para a ideia de empregabilidade. Teoricamente, com um certificado, o jovem ou adulto podem inserir-se no mercado de trabalho. **Em terceiro lugar**, o reconhecimento social que o levaria para o **quarto pilar** que constituiria a elevação e afirmação de sua autoestima. Esses quatro pilares nos remetem à ideologia capitalista no campo do messianismo pedagógico da teoria do capital humano (*Grifos meus*).

Com a Teoria do Capital Humano⁸⁴, a formação dos jovens e adultos trabalhadores não teria objetivo desenvolver nesses sujeitos, a partir de suas experiências de vida, possíveis alternativas de escolha que contemplariam seus interesses e necessidades, mas inculcaria no processo formativo a ideia do ganho de eficiência, através de competências específicas, e aumento na capacidade de produzir do trabalhador. Nesse viés, a educação perderia de sua essência a capacidade de transformação e emancipação, uma vez que sua ação seria vista apenas como uma forma de acréscimo à capacidade produtiva dos estudantes.

Termino, não de forma definitiva, porém, com alguns apontamentos essenciais à reflexão sobre as possíveis características da filosofia progressista-pragmática. Tais apontamentos servirão como elementos teóricos para analisar as bases epistemológicas extraídas do capítulo 04. São eles: a) a categoria filosófica progressista-pragmática para a EJA é um estímulo às práticas educativas em que o cerne formativo é a potencialização da

⁸⁴ A educação de Jovens e Adultos sob a ótica da teoria do Capital Humano é uma mera adaptadora e um instrumentos que responde às necessidades do sistema produtivo para a manutenção e o crescimento do capital. Ela deposita na educação a expectativa de que através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho, a educação promove mobilidade social, distribuição de renda e inserção social.

capacidade de produção para o mercado de trabalho. Com isso, o estudante trabalhador da EJA torna-se ontologicamente cada vez mais distante do seu próprio capital humano; b) as políticas de EJA nessa perspectiva são aligeiradas, pois o foco destas é a compensação da reparação e equidade num caráter suplementar. É uma educação, portanto, que privilegia a certificação em detrimento dos processos pedagógicos; c) ao assumir um ensino através de competências, estaríamos transportando a lógica do sistema capitalista para o sistema educacional, subordinando-o às exigências do mercado. Segundo Ramos (2001, p. 131), isso pode reduzir o ensino a um treinamento. Além disso, a função educativa da EJA seria marcada por uma perspectiva individualizante, fragmentada e adaptativa às incertezas econômicas da contemporaneidade.

Por fim, a partir dos estudos de Libâneo (1992), ressalto que a filosofia progressista-pragmática é diferentemente da concepção filosófica progressista, a qual o autor defende e intitula de tendência progressista ou pedagogia progressista, sendo ela subdividida entre outras três ideias: tendência progressista libertadora, tendência progressista libertária e tendência progressista crítico-social dos conteúdos. Embora Libâneo (1992) entenda que na concepção progressista há espaço para uma perspectiva crítica de educação, Galbraith (1998) evidencia que o aspecto crítico de uma filosofia para a educação não deve corresponder somente aos possíveis elementos determinantes de uma realidade pedagógica, ou aos sentidos políticos e sociais do trabalho educativo tal e qual Libâneo (1992) defende. Para Galbraith (1998), há um divisor epistêmico entre a concepção progressista-pragmática e a concepção crítica.

Apesar de alguns autores no Brasil vincularem Paulo Freire mais às ideias progressistas libertárias, Galbraith (1998) entende que o referido pensador brasileiro está mais inserido numa concepção crítica de educação, sobretudo, porque os estudos e o legado filosófico de Paulo Freire não são apenas para superar um modelo de educação tecnicista ou uma concepção de educação tradicional, muito menos enfatizar aos interesses do modo de produção capitalista. Eles dão ênfase e proporcionam uma nova concepção filosófica de educação, a qual estrutura um modelo popular educativo. Neste sentido, para Galbraith (1998), Paulo Freire promove a ideia de uma educação alicerçada no diálogo, na formulação de problemas e na interação máxima entre os sujeitos na relação educativa, na qual os conteúdos da aprendizagem estão para além das experiências, ou seja, são a própria vida e história dos educados. Esse sentido crítico difere a filosofia progressista-pragmática de uma filosofia crítica, porque enquanto o objeto-fim do pensamento progressista-

pragmático é a experiência moldada pela aquisição de competência, no pensamento crítico a experiência é moldada pela práxis.

5.4.3 Categoria Filosófica Crítica

Apesar da filosofia crítica ter como base o legado da filosofia progressista-pragmática, a qual também defende uma concepção de educação que promova impacto sociais, sobretudo num regime democrático (DEWEY, 1916), os focos passam a divergir quando a filosofia crítica defende um modo de fazer educação tendo como princípio a práxis, sendo ela o principal fator de mudança social, política e econômica. A filosofia progressista-pragmática, por sua vez, privilegia a mudança social, tendo como força maior o processo de industrialização e formação de mão de obra técnica e específica.

De acordo com Galbraith (1998, p. 170), os aspectos da filosofia crítica aparecem nos estudos sobre Educação de Adultos quando se considera, no processo de aprendizagem, a necessidade do educando e do educador se perceberem como agentes idênticos de mudanças sociais. Ainda segundo o autor, o sujeito nesta perspectiva é marcado e moldado pelo seu contexto sociocultural. Sendo assim, a filosofia crítica promove uma concepção de educação que relaciona as experiências com os conhecimentos já existentes, no ensejo de validá-los, mas também construir outros novos conhecimentos a partir de uma dada realidade.

O objetivo da filosofia crítica na Educação de Adultos é o de levar os sujeitos da aprendizagem à reflexão crítica, assim como “darem-se conta da realidade sociocultural e das capacidades de transformar essa mesma realidade agindo nela” (FREIRE, 1970, p. 27). Para Galbraith (1998), Paulo Freire é o grande precursor e idealizador dessa filosofia na Educação de Adultos. Segundo o autor, as obras de Freire (1967; 1970; 1979) desejam com a Educação aumentar a consciência pessoal e social através da práxis, sendo ela uma das principais formas de intervenção para o desenvolvimento social.

Neste sentido, a ideia da práxis é central na filosofia crítica para a Educação de Adultos. O termo práxis provém do grego *πράξις*, o qual faz alusão ao processo pelo qual a teoria se desenvolve e se introduz na experiência. Por ser considerada pelos filósofos, de um modo geral, como uma etapa necessária para a construção de conhecimento válido, a práxis ocorre no momento em que as ideias que a compõem são aplicadas numa

determinada realidade. A partir daí, esse conceito passa a ser de grande importância para Paulo Freire (2003c).

A práxis para Freire (2003c) é caracterizada como o elemento de maior potência para a libertação, sendo ela a que gera a capacidade para a liberdade como algo concreto e possível. Tomando a práxis como elemento libertador, Freire (2003c, p. 39) define que a ação humana é a protagonizadora do viver, apta a transformar as estruturas obsoletas e embrutecidas em horizontes de consciência e libertação. Isso é olhar para o sujeito como um ser humano com os outros e com o mundo.

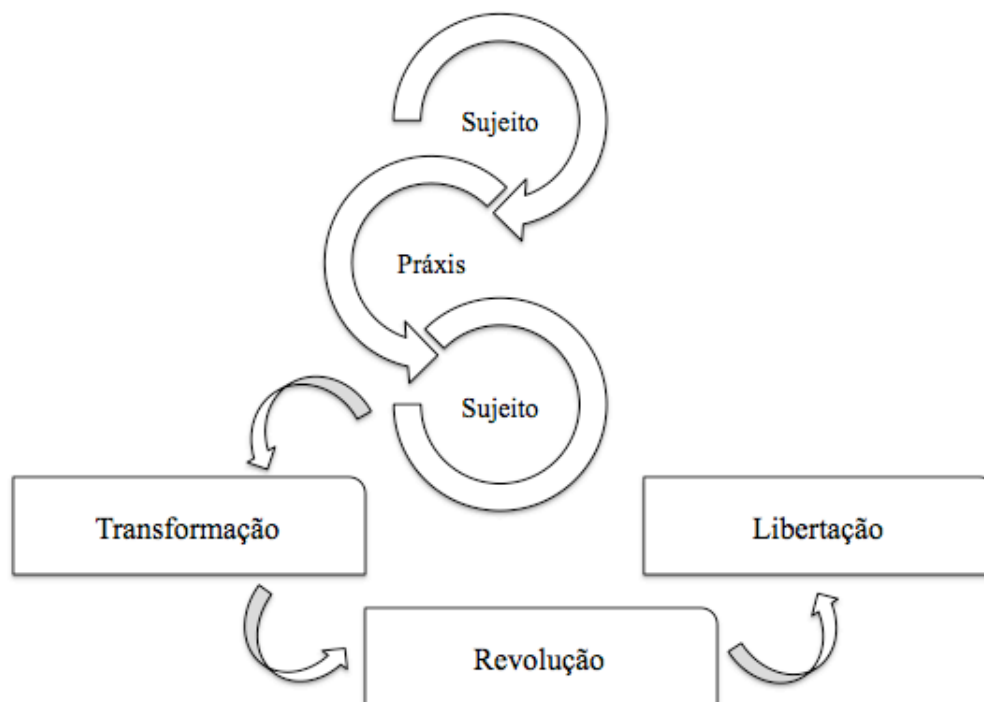
A práxis é o núcleo do pensamento de Freire (2003c). Trata-se, portanto, de uma coerência epistemológica, política, ética e estética que acompanha o pensamento do autor em favor de uma filosofia crítica para a Educação de Jovens e Adultos. Por conseguinte, o fim da práxis freireana é o ser humano em sua totalidade, sobretudo os oprimidos. Os oprimidos são os que devem assumir o papel da transformação social, são eles, no sentido da práxis, a estrutura de maior potência para a revolução.

Está aí a razão de Paulo Freire ao escrever a obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), na qual ele elabora e enfatiza uma pedagogia **do** oprimido, em vez de uma pedagogia **para** o oprimido. Desse modo, o próprio oprimido desvela a lógica opressora e compromete-se com a práxis e a sua transformação:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 2003c, p. 41).

A práxis freireana vai na contramão da lógica do controle do opressor, a qual se institui de forma velada, silenciosa, porém muito presente e determinante. Desse modo, é possível promover meios de libertação da opressão somente pela práxis. Ela é o núcleo estruturante, filosófico e metodológico de uma educação crítica, com vistas à conscientização e a revolução. Somente a práxis consegue desestruturar e interromper a evolução do discurso dominante.

Figura 05 – Ideia da práxis na filosofia crítica



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Partindo desse princípio da práxis, a filosofia crítica implica constituir uma concepção de educação que clareia os determinantes sociais, os quais se compõem em graus distintos de contradição e, portanto, não acessíveis de imediato. Desse modo, são necessárias condições precisas na educação para que os sujeitos possam se posicionar nessa realidade, compreender as ambiguidades e entender e superar os discursos de opressão. De acordo com Galbraith (1998, p. 178), essas condições precisas são contempladas em práticas pedagógicas que privilegiam o diálogo, a formulação de problemas, a interação máxima através de seminários e grupos de debates e discussões e, sobretudo, através da exposição de situações da vida real.

Entender a filosofia crítica na Educação de Jovens e Adultos significa compreender Paulo Freire, assumindo que o pensador provoca uma ruptura entre as ideias hegemônicas nos caminhos da educação brasileira, ademais na EJA. Seu pensamento conecta caminhos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, políticos e epistemológicos. Segundo Scocuglia (2006, p. 95):

A nosso ver, o pensamento de Paulo Freire é marcado por dois grandes “polos de irradiação” (inseparáveis): um, predominantemente psicopedagógico e, outro, radicalmente político-pedagógico.

Ainda, conforme Scocuglia (2006, p. 99):

(...) separando o pensamento político do pedagógico (para tentar ser didático na explicação), notamos que a ruptura política no sentido da adesão aos movimentos sociais populares e dos trabalhadores (como classe sociopolítica) é acompanhada por uma evolução pedagógica. Em outras palavras, a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, o que antes era predominantemente psicopedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico.

Ao considerar essas constatações de Scocuglia (2006), é possível perceber que Paulo Freire trouxe prioridades políticas distintas para o campo da Educação de Jovens e Adultos como qualquer outro autor até então não trouxera. Em especial, ele atribuiu à figura dos movimentos sociais uma tarefa pedagógica extremamente relevante, entendendo-os como contextos políticos-educativos. Nesse sentido, instituiu-se no Brasil uma relação forte entre a educação e os movimentos sociais. A partir dos estudos de GOHN (2011, p. 334), essa relação ocorreu de duas formas:

(...) na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. No meio acadêmico, especialmente nos fóruns de pesquisa e na produção teórico-metodológica existente, o estudo dessa relação é relativamente recente.

Tal relação entre educação e movimentos sociais é fruto de uma práxis que constata os fatores políticos e sociais em que se encontram os oprimidos, situando-os acerca da sua existência e da sua formação cultural. Esses novos ares políticos da educação movem-se em esperanças (FREIRE, 2003c, p. 70). Ainda segundo GOHN (2011, p. 335):

(...) os movimentos sociais são ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas.

Tendo o elemento político como estrutura importante na educação, Paulo Freire introduziu no campo da Educação de Jovens e Adultos sementes e terras férteis para a

composição de uma filosofia crítica, visto que ele vislumbrava uma nova e possível configuração para a relação educador-educando-prática pedagógica. No contexto da educação da década de 1960, não se concebia um compromisso estruturalmente político. Somente poucos anos mais tarde, a partir dos pensamentos de Paulo Freire (1967; 1970; 1979), a educação passou a ter um teor revolucionário: uma educação para além dos desafios propostos na década de 1960, ou seja, uma educação que pudesse transformar a ordem do poder.

Para Freire (1983, p.17), o humano é concreto, sendo ele situado numa realidade também concreta. Assim concebido, sua ação sobre o mundo deve ser concreta e acompanhada pela reflexão crítica. Trata-se de uma unidade dialética, em que o pensar, o ser e o agir se constituem e se revelam na ação-reflexão-ação.

As relações que o homem trava no mundo e com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 2002, p.39).

Findando, trago alguns elementos pontuais sobre a categoria filosófica crítica, os quais servirão como sínteses dos subsídios teóricos para analisar as categorias empíricas extraídas do capítulo 04, assim como caracterizá-las. São eles: a) a categoria filosófica crítica concebe a EJA como um educação que parte do elemento prático e compreensivo do mundo para (re)compreendê-lo numa nova possibilidade teórica e prática. Uma educação que se move na dialogicidade, tendo a práxis como a sua dinâmica suprema e que leva o indivíduo à consciência, mas que a aprofunda, tornando-se conscientização; b) na categoria filosófica crítica, o ato de conhecer na EJA é estruturado pela ação-reflexão, promovendo uma relação dialética entre a liberdade do sujeito e os problemas que a limitam; c) as concepções de homem e educação são estruturas epistemológicas essenciais na categoria filosófica crítica da EJA, pois em ambos os conceitos os elementos de imanência e transcendência são temas que proclamam a unicidade entre si, provocando a ideia de que o ser humano é o ponto de partida e de chegada desse percurso de compreensão epistemológico-educativa; d) por fim, a categoria filosófica crítica concebe o ser humano em sua vocação ontológica, entendendo-o não fora de suas relações, mas inteiramente

sendo e estando com o mundo.

5.5 DA ANÁLISE DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS QUE COMPÕEM O CAMPO DE PESQUISA EM EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos, sendo uma área de conhecimento e especificidades da Educação, se delinea e busca fundamentos para a sua ação a partir de pensamentos filosóficos, pois é na filosofia que se estruturam os modos de pensar, assim como se oferecem reflexões que nos ajudam a pensar ação, seja ela qual for. No campo educacional, é imprescindível conhecer e entender essas estruturas filosóficas que fundamentam a ação pedagógica, as quais intitulo nesta tese de bases epistemológicas.

São as bases epistemológicas que definem as concepções, os olhares sobre os dilemas, as práticas, as ideias e os conceitos fundamentais, assim como os objetivos que devem guiar a educação no conjunto da sociedade. A educação é atingida pelo impacto dos problemas da realidade. E em relação a esses problemas é que surgem os problemas educacionais, ou a necessidade de pensar quais bases epistemológicas podem ajudar a responder a esses problemas.

As bases epistemológicas da EJA na atualidade, expressas nas pesquisas do capítulo 04, não consideram os problemas educacionais da EJA apenas em si mesmos, mas imbricados ao contexto educativo, político, social e econômico que a modalidade vive na atualidade. Por isso que para pensar as bases epistemológicas para a EJA é necessário tê-las como algo pertencentes aos contextos educativos atuais da EJA. As bases epistemológicas se constituem como possíveis respostas aos problemas educacionais, assim como formas de pensamentos que expressam características e valores próprios de determinadas correntes filosóficas.

Assim sendo, as reflexões e análises que ora proponho sobre as atuais bases epistemológicas da EJA são no sentido de refletir sistematicamente, buscando possíveis raízes dos problemas e dilemas que as referidas bases buscam responder ao se concretizarem nas formas de se fazer e conceber a EJA no Brasil. Não há, portanto, como fugir de uma discussão sobre educação sem minimamente tratar sobre as bases epistemológicas do campo. Elas relacionam e caracterizam intimamente as funções da EJA, posicionam o conhecimento e, de certo modo, orientam todo o processo educativo.

As bases epistemológicas da EJA permitem compreender os problemas educacionais

do lugar que eles surgem e crescem. Elas são as estruturas que suscitam as tendências, que por sua vez assumem posições fundamentais e intelectuais sobre a EJA. Tais compreensões fizeram-me extrair as bases epistemológicas das pesquisas apresentadas no capítulo 04 como categorias empíricas desta tese, uma vez que elas demonstraram arranjos intelectuais e formas de conceber a EJA, na atualidade, a partir do posicionamento teórico dos pesquisadores. Além disso, elas definem um escopo teórico muito coeso, o qual é caracterizado pelo escolha dos teóricos e autores que fundamentam as pesquisas.

5.5.1 Base epistemológica Educação Popular

Nas pesquisas que defendem uma concepção de EJA mais focadas nos aspectos da epistemologia da Educação Popular, os autores e teóricos mais citados, e suas respectivas obras, são Freire (1967; 1970; 1979, 1991; 1993; 1997), Brandão (1987; 2000; 2001; 2006; 2009) e Gadotti (1995; 2007; 2008; 2009). Tais referenciais teóricos concebem que com “os movimentos de cultura popular, houve uma reinvenção do que a gente hoje em dia chama de educação de jovens e adultos” (BRANDÃO, 2006).

Conforme Brandão (2006, p. 14), os primórdios da educação popular remontam às classes populares, as quais mais tarde recebem o nome de educação de base, de educação libertadora e mais tarde, na década de 1960, de Educação Popular. A estrutura epistemológica dessa concepção surge a partir de grupos e movimentos da sociedade civil, trazendo no âmbito do trabalho e da militância teorias e práticas que então foram chamadas de “cultura popular”. Essa cultura foi predominantemente importante para os processos políticos e educacionais no Brasil, dirigindo através de setores das camadas populares uma luta com vistas à transformação social, política, econômica e cultural da ordem vigente.

Nesse sentido, Paulo Freire (1967) foi um dos intelectuais mais sensíveis que capturou os anseios e necessidades dos oprimidos, fazendo disso uma epistemologia em favor da luta social. Esta epistemologia nasceu reconhecendo a importância da resistência como um elemento de luta contra o inimigo que oprime o oprimido, seja ele no âmbito cultural ou na exploração capitalista. Nesse sentido, para Freire (1967, p. 56), o sujeito oprimido se constitui e se emancipa em sua subjetividade quando cria consciência do mundo e do outro. O mundo é projeto humano, o homem se faz livre, o mundo é para o homem, assim como o homem é para si.

Concebendo essa epistemologia da Educação Popular numa ação própria de

produção do conhecimento e subentendendo, por outro lado, que há uma concepção de EJA a partir desse movimento, é possível categorizá-la como uma filosofia crítica. Sua proposta para a EJA é de uma educação problematizadora, dialógica, crítica e oposta à educação bancária (FREIRE, 1970). A proposta da educação popular é promover caminhos em que o estudante seja sujeito e construa sua autonomia, superando a relação vertical aluno-professor. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79).

A base epistemológica da Educação Popular não desconfigura o professor, muito menos retira-o da relação, muito pelo contrário. Para que se promova no educando a autonomia, é essencial que ela seja dialógica, pois assim há espaço para que o educando seja sujeito, para que ele mesmo assuma responsavelmente sua liberdade e, com a mediação do educador, possa fazer o seu processo de formação.

Tais aspectos dessa base epistemológica estão presentes em algumas das pesquisas apontadas no capítulo 04, quando, por exemplo, os estudos de Lambach e Marques (2004) – “Estilos de pensamento de professores de Química da Educação de Jovens e Adultos do Paraná em processo de formação permanente” – apontam que os pressupostos analíticos da pesquisa referenciarão uma reflexão crítica sobre a prática docente, na perspectiva epistemológica da Educação Popular. É nesta tese a opção pela base epistemológica Educação Popular.

Tal posição não difere também da pesquisa de doutorado de Luiza de Salles Juchem, intitulada “Alfabetização de Jovens e Adultos e a Consciência Fonológica”. Nesse estudo, a autora buscou analisar as concepções de alfabetização de professores de EJA, tendo como parâmetro conhecer as trajetórias formativas e de vida dos alfabetizadores pesquisados. Optando pela epistemologia da Educação Popular, a pesquisadora concluiu com o seu trabalho que os conhecimentos sobre alfabetização dos professores se instituíram a partir da vivência direta com os seus educandos, os quais se estabeleceram a partir do diálogo e dos contextos de vida.

Além de evidenciarem produtos intelectuais pertencentes à base epistemológica da Educação Popular, os referidos trabalhos utilizaram de um escopo teórico e autores muito idênticos, o que comprova ainda mais a identidade epistemológica aderida pelos pesquisadores. Tanto o escopo teórico, como as semelhanças nas problemáticas, objetos de

pesquisa e escolhas de autores, evidenciam as particularidades de uma determinada base epistemológica.

A partir disso, a aderência da base epistemológica da Educação Popular à categoria filosófica crítica se constitui íntima no sentido de que, para a Educação Popular, a EJA não é neutra, ela contém uma intencionalidade política, fato que se revela quando os pesquisadores acima citados definem com os seus objetivos de pesquisa que a prática pedagógica, os educadores e os educandos pressupõem escolhas próprias, estejam eles conscientes ou não delas. Tal compreensão contribui para uma concepção filosófica crítica, porque, dependendo das decisões que sejam tomadas, ou seja, das escolhas por uma metodologia, por conteúdos, ou ainda por formas de aprendizagens, estamos optando por um tipo de educação. E essa opção consequentemente contribuirá para a manutenção e organização da dinâmica social da educação.

A partir disso, a questão é: será que uma determinada escolha, ao invés de contribuir para a emancipação ou transformação, pode optar por um tipo de conservadorismo? Apesar de correr esse perigo, a autonomia é o caminho primeiro para a consciência. Ela é a condição da existência de um ser e, portanto, a condição inicial de emancipação do oprimido. Dar a voz ao oprimido e a sua existência é a compreensão de que cada um no mundo tem uma história, formas de percepção sobre esse mundo e condições subjetivas de existência. A partir daí, o diálogo passa ser a condição máxima para a construção de um conhecimento. Tendo com princípio o método Paulo Freire, Gadotti (2008, p. 130) afirma:

O diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica. Ele é um critério de verdade. A verdade do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do outro, da comunicação, da intercomunicação. Só o olhar do outro pode dar veracidade ao meu olhar. O diálogo não exclui o conflito. Nasce do diálogo a crítica, o conflito, o olhar do outro. O confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum... O meu conhecimento só é válido quando eu compartilho com alguém.

O diálogo é mais que um instrumento pedagógico nessa concepção, ele é o princípio da Educação Popular juntamente com a práxis, porque ambos reconhecem no coletivo a construção do saber como um caminho de verdade. Tanto o diálogo como a práxis convivem com o conflito não para negar o outro, as ideias do outro, os olhares e opções do outro, mas para reconhecer nesse outro suas contribuições e percepções para o processo de transformação individual, como também e principalmente social.

A base epistemológica Educação Popular deve ser considerada como uma epistemologia do povo, porque ela ecoa nas suas estruturas teóricas possíveis respostas, proposições e hipóteses, assim como dilemas, a partir das necessidades, escolhas e reflexões do povo. O seu regime teórico, político, estético e ontológico é alicerçado na soberania do povo, na justiça social e no respeito integral a todos os direitos humanos.

Vivemos na atualidade brasileira uma conjuntura política marcada pela perda de direitos, pela imposição de um silenciamento coercitivo dos movimentos sociais e pelo desmantelamento de políticas que atendem a enorme parcela de excluídos. Observado esse cenário, faz-se necessário priorizar uma EJA que dê vez e voz aos excluídos, uma EJA que priorize a luta em favor de emancipação, uma EJA que privilegie a promoção de direitos humanos, uma EJA, portanto, que a partir da voz dos excluídos problematize as condições postas a eles.

A EJA, na concepção epistemológica da Educação Popular, assume o conhecimento como uma forma de luta política, sendo o diálogo e a problematização os meios pedagógicos mais eficazes dessa luta na Educação. Segundo Freire (1987), não basta dizermos que o ato político é educativo, é preciso assumir as estruturas de transformação radical da realidade:

Não posso como intelectual que toma banho todos os dias com água quente, que é um professor universitário, um acadêmico, não posso dizer que os operários de São Paulo não têm consciência de classe e que eu tenho consciência da classe trabalhadora. Também não posso falar da transformação radical da sociedade e, ao mesmo tempo, converter meus educandos em puros objetos passivos dentro dos quais eu deposito minha sabedoria. Mas, por outro lado, também não posso, como educador, deixar os educandos abandonados como se lhes dissesse: “agora adivinhem”. Não! Nem uma coisa, nem outra! Tenho de assumir uma responsabilidade política, uma luta constante para cumprir cabalmente minha tarefa de educador. Essa coerência entre discurso e prática devo buscá-la em todos os níveis (FREIRE, 1987, p. 84)

O conhecimento, na base epistemológica Educação Popular, é ontologicamente corporificado pela voz do outro. Ele não existe apenas numa única realidade, ou apenas para um, pois em uma relação de diálogo ambos constituem e contribuem para o seu sentido político e verdadeiro, efetivando condições de respeito e percepção. Não é uma verdade apenas semântica, ou então lógica do ponto de vista estrutural, é uma verdade que corresponde às interlocuções históricas de vida dos sujeitos. Nessa relação proposta entre

verdade e realidade, o que se assume como correspondência entre elas são os significados atribuídos e a forma como esses significados foram construídos.

A base epistemológica Educação Popular traz para a Educação de Jovens e Adultos condições e desafios para os educandos e educadores penetrarem nos diversos níveis de profundidade da realidade, proporcionando a ambos uma consciência crítica acerca das complexidades que constituem a totalidade concreta do real. Nesse processo desafiador, a práxis é a busca constante pelo terreno concreto da realidade, terreno este que se constitui na vida humana.

5.5.2 Bases epistemológicas Educação ao Longo da Vida e Pedagogia das Competências

Nas pesquisas que defendem uma concepção de EJA mais focadas nos aspectos da epistemologia da Educação ao Longo da Vida, os teóricos e documentos mais citados são: OECD (1997), UNESCO (1990; 1998; 2000; 2007), Parlamento Europeu (2006) e Delors (1999; 2005). Tais referências baseiam seus discursos no lema “aprender a aprender”, sendo este o que vem fundamentando a base epistemológica Educação ao Longo da Vida para a EJA. Tal lema, segundo Duarte (2001, p. 20), é impregnado pelo pragmatismo neoliberal⁸⁵ e o irracionalismo pós-moderno.

Não obstante a essa concepção, e com ideários filosóficos muito semelhantes, as pesquisas que defendem uma concepção de EJA mais vinculada aos aspectos da epistemologia da Pedagogia das Competências, também são referenciadas por autores semelhantes aos citados pelos estudos que defendem a epistemologia da Educação ao Longo da Vida. São eles: UNESCO (2000; 2007), Parlamento Europeu (2006), Delors (1999), Schwartz (1990), Wittorski (2004) e Perrenoud (2000).

De acordo com os estudos de Duarte (2003, p. 610), “o pragmatismo neoliberal, assim como o irracionalismo pós-moderno, negam a possibilidade do conhecimento numa perspectiva de totalidade”. Ao afirmar isso, o autor não tem a pretensão epistemológica de

⁸⁵ Newton Duarte analisa esses acontecimentos a partir da relação entre o ideário neoliberal e pós-moderno com a epistemologia da prática (neopragmatismo). Segundo o autor, “A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações” (DUARTE, 2003, p. 610).

validar apenas um tipo de conhecimento, ao ponto de esgotar todos os possíveis fatos e complexidades que compreendem a realidade, mas conceber que:

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades das coisas, das relações e dos processos da realidade. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 1976, p. 35).

Tanto a base epistemológica Educação ao Longo da Vida, como a base epistemológica Pedagogia das Competências situam seus produtos intelectuais a partir da ideia da autonomia, mas não uma autonomia na totalidade, sobretudo com vistas a transformar a realidade. Diferentemente da base epistemológica Educação Popular, que entende a autonomia como um processo de emancipação do oprimido, as bases epistemológicas Educação ao Longo da Vida e Pedagogia das Competências defendem que são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, excluindo o processo de transmissão por outros indivíduos, seja de conhecimentos ou experiências. Nessa perspectiva, aprender sem a relação com o outro, sem o diálogo, contribuiria para a autonomia do indivíduo. Para as bases epistemológicas Educação ao Longo da Vida e Pedagogia das Competências, o aprender como resultado de um processo dialógico e da transmissão por outra pessoa não produziria autonomia, mas somente obstáculos.

O que está em jogo na discussão de ambas as bases epistemológicas é o elemento da aprendizagem, sobretudo uma aprendizagem que acompanharia o processo acelerado de mudanças econômicas da sociedade. Acompanhar somente uma complexidade (a econômica, neste caso) não possibilita ao sujeito uma relação de autonomia com o saber, principalmente com a sua condição ontológica. Temos aí, portanto, duas bases epistemológicas a favor da empregabilidade e de uma aceleração formativa, e não da totalidade. Optar por tais bases epistemológicas é pautar a EJA numa dinâmica acelerada, na qual os conhecimentos tornar-se-ão cada vez mais provisórios. Nesse sentido, um conhecimento verdadeiro e adquirido de forma imediata e sem as devidas correlações, em

questão de pouco tempo, será superado.

Tais aspectos são apontados pelas pesquisas apresentadas no capítulo 4, em especial, no estudo de Jeff Evans e Eva Tsatsaroni, intitulado “Adult numeracy and the totally pedagogised society: PIACC and other international surveys in the context of global education policy on lifelong learning”. Nessa pesquisa, fica evidente a necessidade dos autores em potencializar a base epistemológica Educação ao Longo da Vida como uma forma de apoiar o ensino de Educação de Adultos em favor do sistema econômico. Segundo os autores, tal abordagem promoveria novas formas rápidas de acesso ao mercado de trabalho. Apoiados nisso, os autores defendem que os instrumentos avaliativos da atualidade, em especial os de larga escala, são os mais sensatos para o mercado de trabalho, pois se baseiam no modelo de competências.

Não obstante essa ideia, há também a pesquisa de Kevin Hurley, com o tema “Equality and human capital: conflicting concepts within state-funded adult education in Ireland”. Nesse estudo, o qual é ausente de qualquer crítica, o autor dedica-se a nos mostrar epistemologicamente como a teoria do Capital Humano fundamenta as bases epistemológicas Educação ao Longo da Vida e a Pedagogia das Competências. Segundo o autor, a exemplo da Irlanda, tais concepções aplicadas à Educação de Adultos acelerariam a inserção de mais mão de obra no mercado, resolveriam a falta de emprego e promoveriam uma igualdade econômica nos países da Europa.

Ao analisar as pesquisas, bem como os aspectos que evidenciam as bases epistemológicas presentes em cada uma delas, posso constatar que o estudante da EJA que não aprender nesses moldes (Educação ao Longo da Vida e Pedagogia das Competências), segundo os autores, estarão ultrapassados e em eterna defasagem de seus conhecimentos. O autor português Vitor Fonseca, em seu livro “Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva”, aborda que as mudanças globais e econômicas terão impacto na formação de recursos humanos. A saber:

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão esta contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de

empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de suas maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. (...) A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. (FONSECA, 1998, p. 307)

Outra autora que corrobora a ideia de Fonseca (1998) é a pesquisadora Marilda Merência Rodrigues, com o seu trabalho “Educação ao Longo da Vida: a eterna obsolescência humana”. Este não é um estudo que aparece no balanço bibliográfico desta tese, pois a autora não vincula sua discussão com o campo da EJA, mas com as políticas públicas de educação no geral. Mesmo assim, é de extrema importância citar a pesquisadora nesta análise, pois sua defesa está em afirmar que o conhecimento deve residir no potencial da emancipação humana para a totalidade, e não nos interesses anacrônicos, limitados e econômicos do capital.

Segundo a autora:

Esta obsolescência expressa-se, essencialmente, pela aceleração e desaceleração como modos de antecipação e controle da história, cuja base de tal constructo seria a defesa de que vivemos sob a égide da imaterialidade do trabalho decorrente das transformações tecnológicas e econômicas (RODRIGUES, 2008, p. 150).

Nesse sentido, as bases epistemológicas Educação ao Longo da Vida e Pedagogia das Competências são estruturas teóricas adequadas para propagar e atender a uma Educação de Jovens e Adultos voltada somente aos interesses do neoliberalismo. Elas encaram o processo de educação pautadas numa perspectiva de competências evolutivas e adaptáveis. Além disso, por pautarem-se também num irracionalismo pós-moderno, trazem um caráter de mutação para a educação, incitando que as formas mais eficazes de educar são externas à escola, ao ponto de construir novos arranjos pedagógicos condicionados a adaptações e flexibilizações.

Temos aqui, portanto, uma imaterialidade da educação e um desmantelamento da instituição escolar em favor do desenvolvimento econômico, fato que pode ser constatado em Delors (1999, p. 45):

As conseqüências sobre a aprendizagem da “desmaterialização” das economias avançadas são particularmente impressionantes se observar a evolução quantitativa e qualitativa dos serviços. Este setor, muito diversificado, define-se sobretudo pela negativa, não são nem industriais nem agrícolas e que, apesar da sua diversidade, têm em comum o fato de não produzirem um bem material. Muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem. (...) O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as **formações tradicionais e a escola não transmitem** necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas. (*grifos meus*)

O referido caráter adaptativo e flexível dessas estruturas teóricas está em preparar os estudantes da EJA às competências necessárias e às condições de empregabilidade aos modos de produção capitalista, sendo esta a estratégia comum de ambas as bases epistemológicas. Todavia, seus fins e natureza no cenário educacional são distintos. Apesar de eu tratar, até então, de forma conjunta as bases epistemológicas Educação ao Longo da Vida e Pedagogia das Competências, ambas possuem finalidade distintas e, por isso, foram consideradas em separado nesta tese.

A base epistemológica Educação ao Longo da Vida denota uma ação político-ideológica, sobretudo porque sua presença é muito mais constante nos documentos de natureza política, tendo como destino a função de (re)estruturar os sistemas educacionais, promover políticas públicas de educação e embasar os discursos políticos sobre educação dos organismos internacionais multilaterais. Segundo Rodrigues (2008, p. 150), sua condição é incólume e silenciosa, mostrando-se de forma orgânica nos documentos internacionais e nacionais de educação:

A condição incólume revela-se nitidamente políticas públicas de educação, expressa-se nos silêncios, ausências e/ou adesões. Contudo, tal silêncio não nos pareceu revelador da desimportância desta noção indicada como base, segundo a UNESCO, para um novo modelo de educação para o século XXI. Ao contrário, reafirmava a “zona de conforto” do qual gozava/goza esta perspectiva educacional tomada por uma certa obviedade, como um destino inexorável a ser cumprido pelas políticas educacionais.

Uma prova disso, é a sua adesão à “Carta⁸⁶ de Compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A referida Carta afirma o compromisso da EJA, concebendo-a como um direito de todos e

⁸⁶ Documento resultante da reunião técnica da agenda territorial de desenvolvimento integrado de alfabetização e EJA, realizada de 8 a 13 de dezembro de 2008, em Natal/RN.

todas aprenderem ao longo da vida. Além disso, “ratifica a importâncias de as políticas de Estado assegurarem o direito à Educação Básica e ao fortalecimento do conceito da Educação ao Longo da Vida.” (REUNIÃO TÉCNICA, 2008, p. 1). Para isso, firmam recomendações presentes no documento nacional “Brasil: Educação Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”, construído durante a preparação para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA.

Ainda, segundo Rodrigues (2008, p. 130), o objetivo da base epistemológica Educação ao Longo da Vida nas políticas públicas, em especial de EJA, é conciliar democraticamente o homem com o capital: “a noção de educação ao longo da vida, proposta como eixo norteador de políticas educacionais, busca harmonizar a concepção de homem tomado atomisticamente e a noção de democracia conciliada ao capital.”

Quanto à base epistemológica Pedagogia das Competências, esta tem o mesmo interesse que a base epistemológica Educação ao Longo da Vida – reproduzir as relações capitalistas no campo educacional. Entretanto, sua natureza pressupõe uma roupagem contemporânea pós-moderna diferente, aparecendo, principalmente, em documentos como as diretrizes curriculares, ou parâmetros curriculares, ou elementos de organização curricular para o trabalho pedagógico. Essa sua noção contemporânea consolida no campo da EJA uma formação profissionalizante baseada nos princípios de adaptabilidade individual às mudanças sociais e econômicas. Enquanto a base epistemológica Educação ao Longo da Vida trata de questões políticas de cunho coletivo, a base epistemológica Pedagogia das Competências dimensiona a sua ação teórica na qualificação profissional no âmbito individual.

Dado isso, a base epistemológica Pedagogia das Competências merece atenção especial no que se refere às políticas de currículo. Posicionando a discussão nesse contexto, não pretendo esgotá-la acerca de toda a polêmica que a envolve, uma vez que o seu papel na educação está em lidar com questões complexas, sejam elas sociais ou psicológicas. O meu objetivo nesta discussão é o mesmo que o de Nemeriano (2007, p. 20), ou seja, apontar o atrelamento da base epistemológica Pedagogia das Competências ao projeto de reprodução do capital no contexto da educação. A Pedagogia das Competências é uma base epistemológica que consiste em agregar ao processo formativo individual os interesses do capital.

Segundo Ramos (2006, p. 20):

(...) a essência do deslocamento conceitual [da qualificação à competência] é um processo contraditório e que, por isso, não está definitivamente determinado em favor da classe trabalhadora. Desse modo, ele pode ser reapropriado pela classe dominante a partir de seus motivos e conferindo-lhe seus significados.

Tanto a base epistemológica Pedagogia das Competências como a Educação ao Longo da Vida buscam designar conteúdos teóricos observando o mundo produtivo. Essa expectativa diminui a possibilidade de construir uma biografia particular dos estudantes da EJA, posto que o fim delas é a produção requerida pelas empresas, e não a ascensão emancipatória dos sujeitos ou a possibilidade de que os estudantes da EJA possam (re)escrever suas histórias. Enquanto as bases epistemológicas Educação ao Longo da Vida e Pedagogia das Competências consolidam a qualificação para o trabalho como um autonomia, apoiando-se na rigidez, competitividade e demandas do mercado de trabalho, os interesses e as expectativas de vida dos educando ficarão sempre em segundo plano.

De acordo com Ramos (2001, p. 45):

A Pedagogia das Competências é o resultado de um conjunto de fatores que expressam o seu comprometimento com o processo de acumulação capitalista, o qual impõe a necessidade de justificar e validar suas ações e resultados. Além disso, espera-se que seus agentes (professores, gestores e estudantes) não mantenham a mesma relação com o saber, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovadas por sua aplicabilidade e uso.

Diante disso, a base epistemológica Pedagogia das Competências é caracterizada por uma ideia eminentemente pragmática, tal e qual a base epistemológica Educação ao Longo da Vida, que, através do relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996), cria uma posição valorativa em que o saber fazer é muito mais importante que o saber propriamente. Além de propagarem o elemento progressista do capital e de suas demandas, tais bases epistemológicas geram as incertezas das mudanças tecnológicas, evidenciando tanto para o trabalho como para a educação a necessidade de sempre se ajustarem às prerrogativas econômicas do modo de produção capitalista.

Dada essas reflexões, e considerando as dinâmicas teóricas das bases epistemológicas Educação ao Longo da Vida e Pedagogia das Competência, estas foram categorizadas na Filosofia Progressista-Pragmática, visto que elas fundamentam o horizonte educacional e formativo da EJA, privilegiando, tão somente, os saberes práticos em detrimento das expectativas e necessidades dos sujeitos, tomando apenas como êxito as

demandas da produtividade.

Nesse sentido, a ideia de ascensão social e emancipação que as referidas bases epistemológicas propagam na EJA escondem um contexto coercitivo e ilusório, em que a instrumentalização da prática para o trabalho, a aquisição de competências e o acesso à empregabilidade serão as únicas formas pertinentes de pensar a Educação de Jovens e Adultos.

Um importante registro sobre essas bases epistemológicas é a forma como elas colocam a educação, em especial a EJA, a serviço de uma qualificação e desenvolvimento hierárquico entre o saber e o fazer. A partir das pesquisas supracitadas, pode-se constatar que suas contribuições teóricas visam a eficiência de um processo de produção e, posteriormente, porém não declaradamente, o acúmulo de capital nas mãos de poucos. Por fim, um fator que me chamou a atenção ao ler as pesquisas do balanço bibliográfico que tratavam sobre essas bases é a forma como o estudante trabalhador é considerado por essas epistemologias. Para os pesquisadores, a gestão das competências devem ser individualizadas, sempre respondendo aos objetivos das empresas; o desenvolvimento das competências é sempre individual, nunca coletivo. Logo, é possível fazer o reconhecimento das competências adquiridas pelas trabalhadores e, por fim, enfatizam que a remuneração do trabalhador deve ser sempre em função das competências, estimulando assim a meritocracia.

5.5.3 Base epistemológica Andragogia

Nas pesquisas que defendem uma concepção de EJA nos aspectos da base epistemológica Andragogia, os teóricos e autores citados são Knowles (1973; 1990), Carlson (1989), Knowles, Holton e Swanson (2005), Lindeman (1926) e Thorndike (1928). Conforme os estudos dos autores supracitados, o termo/conceito Andragogia remete à ideia de experiência educativa com adultos. Todos os grandes mestres da filosofia do período clássico, em especial Platão, concebiam em suas filosofias que Andragogia é uma ciência e arte diferente da Pedagogia. Enquanto a Pedagogia lida com os processos educativos de crianças, a Andragogia auxilia os adultos a aprenderem. Andragogia, portanto, é uma palavra grega, na qual *andra* significa *ander/andros* (adulto/homem) e *gogia* significa *agogus/agein* (conduzir/guiar).

Segundo Machado (2011, p. 4), com o passar dos tempos, na própria Grécia antiga, a

Pedagogia (ensino voltado às crianças) foi ganhando visibilidade e importância, enquanto a Andragogia (ensino voltado aos adultos), por sua vez, foi tornando-se pouco conhecida. Isso porque os liceus gregos passaram a considerar uma idade dita certa, ou apropriada, para a aprendizagem somente as crianças, enquanto os adultos deveriam dedicar-se aos ofícios e aos trabalhos em favor da pólis, fato que se repete até hoje no mundo contemporâneo.

Passado esse silêncio que começou no período clássico, somente no século XX estudos sistematizados sobre as particularidades da aprendizagem dos adultos tornou-se foco de estudos da ciência, sobretudo da Psicologia. Além dos pioneiros Edward Thorndike, Eduard Lindeman e Malcolm Knowles, sobre os quais tratarei no decorrer do texto, outros psicólogos passaram a se interessar sobre o tema, trazendo contribuições significativa para o campo, a saber: Freud, Jung, Erikson, Maslow e Rogers.

De acordo com o estudo de Rachel Sheffield e Susan Blackley, que tem como título “Digital Andragogy: a richer blend of initial teacher education in the 21st century”, os psicólogos acima citados trouxeram grandes contribuições para a Educação Adultos, sendo elas:

Freud pointed out the influence of the unconscious on behavior; Jung presented the idea that human consciousness has four functions: sensation, thought, emotion and intuition; Erikson contributed the "eight ideas of man"; Maslow - emphasized the importance of security; and Rogers conceptualized the approach to education centered on basic assumptions (SHEFFIELD; BLACKLEY, 2015, p. 12).⁸⁷

Apesar da forte influência dos psicólogos citados acima, foi o professor alemão Alexander Kapp que reformulou esse termo em 1833 (final do século XIX) e empregou a palavra andragogia na tentativa de descrever elementos da Teoria da Educação de Platão. Mais tarde, foram as teorias de Thorndike, com a obra “Adult Learning” (1928), Lindeman, com a obra “The Meaning of Adult Education” (1926), e Knowles, com “Uma espécie negligenciada: aluno adulto” (1973), que propagaram ainda mais esse termo e deram subsídios teóricos para o surgimento da base epistemológica Andragogia.

No decorrer da década de 1920, Eduard C. Lindeman (USA), um dos grandes

⁸⁷ Tradução: Freud apontou a influência do inconsciente no comportamento; Jung apresentou a ideia de que a consciência humana tem quatro funções: sensação, pensamento, emoção e intuição; Erikson contribuiu com as “oito ideias do homem”; Maslow ressaltou a importância da segurança; e Rogers conceituou a abordagem da educação centrada em hipóteses básicas.

expoentes da pesquisa sobre as melhores formas de educar adultos (American Association for Adult Education), publicou em 1928 o livro “The Meaning of Adult Education”. Suas ideias voltavam em torno do desenvolvimento de uma nova técnica para aprendizagem, uma técnica tão essencial para o estudante no nível universitário quanto também para o trabalhador braçal analfabeto e não escolarizado. Em suas pesquisas, Lindeman percebeu algumas inadequações nos métodos utilizados:

Nosso sistema acadêmico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são os pontos de partida, e os alunos são secundários. (...) O aluno é solicitado a se ajustar a um currículo pré-estabelecido. (...) Grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem. (...) nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz. (LINDEMAN, 1928 *apud* CAVALCANTI, 1999)

A partir disso, Lindeman (1928) identificou pelo menos cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde se transformaram em suporte de pesquisas. Hoje, eles fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto:

- Adultos são motivados a aprender à medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
- A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
- A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
- Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
- As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2014, p. 2).

Além das contribuições de Lindeman (1928), outros enfoques foram dados ao tema Educação de Adultos por meio de estudos realizados por vários pesquisadores, entre os quais Edward L. Thorndike, com a obra “The Adult Learning” (1928). Somente após 1940, os trabalhos científicos que investigavam a Educação de Adultos formaram um corpo teórico suficiente para fundamentar a produção de uma teoria razoável sobre a aprendizagem de adultos:

Entre 1940 e 1950 esses princípios foram esclarecidos, reelaborados e incorporados a uma explosão de conhecimentos oriundos de várias disciplinas das ciências humanas, sobretudo da psicologia, sociologia e filosofia (OLIVEIRA, 2014 p. 3).

Dado esse contexto, a partir de 1970, surgiu Malcolm Knowles, o qual adotou o termo em seus escritos e, em 1973, publicou o livro “The Adult Learner – A Neglected Species”, introduzindo oficialmente na literatura científica o termo “andragogia”, bem como suas bases epistemológicas, e o definindo como “a arte e ciência de orientar adultos a aprender” (KNOWLES, 1973). Desse momento em diante, muitos estudiosos elegeram a aprendizagem de adultos como tema central de suas pesquisas, surgindo ampla gama de publicações sobre esse objeto. (CAVALCANTI, 1999).

Knowles (1973) dedicou-se a construir o modelo andragógico de educação, concebendo-o como a antítese do modelo pedagógico, assim contrapondo-se à Pedagogia. Para ele, a Pedagogia moderna fundamenta-se nos princípios de ensinar e aprender, introduzidos no século VII, influenciando a instituição escolar a se organizar dentro desse modelo, o qual deu origem à escola pública no século XIX. Desta forma, o sistema de educação formal ficou apoiado principalmente nesse modelo pedagógico, dificultando o acesso a uma escola amplamente subsidiada no aspecto teórico para atender ao sujeito adulto em processo de escolarização.

De Aquino (2007, p. 13) aponta que:

A grande discussão hoje existente nos meios universitários e de educação continuada é se a pedagogia é uma forma adequada para o ensino e aprendizagem de adultos ou se a andragogia, uma abordagem que considera a postura crítica e a necessidade da experimentação, seria capaz de trazer resultados melhores para esse grupo particular de aprendizes. Nosso entendimento é de que existe um contínuo, no qual a pedagogia, também conhecida como aprendizagem direcionada, posiciona-se em uma extremidade, enquanto a andragogia (aprendizagem facilitada) encontra-se em outra. De modo a se ter eficácia e eficiência no processo de aprendizagem, é necessário que professores e organizações educacionais sejam capazes de se mover ao longo desse intervalo e encontrar a combinação correta entre as duas abordagens.

Segundo Knowles (1973), o problema do modelo educacional da Pedagogia é delegar ao professor a responsabilidade de tomar decisões sobre que conhecimentos que serão transmitidos, qual metodologia será aplicada e a forma de avaliação do que foi aprendido. Assim, ao educador é dada autonomia para dirigir os processos educacionais,

ficando o educando hierarquicamente submisso às decisões do educador. Com a Andragogia, Knowles propõe uma didática diferente, porque para ele o aprendiz possui:

1. Necessidade de conhecer. Aprendizes necessitam saber somente o que o professor tem a ensinar, se eles querem ser aprovados; eles não precisam saber como aplicarão o ensinamento em suas vidas.
2. O autoconceito do aprendiz. O conceito do professor sobre o aprendiz é o de uma pessoa dependente, por isto, o autoconceito do aprendiz se torna o de personalidade dependente.
3. O papel da experiência. A experiência do aprendiz tem pouco valor como fonte de aprendizagem; a experiência considerada é a do professor, do livro didático, do escritor e dos recursos audiovisuais. Por isto, técnicas de transmissão – leituras, dever de casa, etc., são a essência da metodologia pedagógica.
4. Prontidão para aprender. Aprendizes estão prontos para aprender o que o professor determina que eles devem aprender, se eles querem passar de ano.
5. Orientação para aprendizagem. Aprendizes têm a orientação de aprendizagem voltada para disciplinas; eles veem o aprendizado como uma aquisição de conteúdos. Por isto, as experiências de aprendizagem são organizadas de acordo com a lógica de conteúdo programático.
6. Motivação. Aprendizes são motivados a aprenderem através de motivadores externos, tais como notas, aprovação/reprovação, pressões dos pais, etc. (OLIVEIRA, 2014, p. 4).

De acordo com isso, a base epistemológica Andragogia questiona a validade da educação formal, refutando, sobretudo o papel do educador como fonte de conhecimento, o qual deposita o saber num reservatório. Nesse sentido, de acordo com a base epistemológica Andragogia, o docente da EJA precisa estabelecer com o educando uma relação extremamente humana, sem hierarquias. Além disso, é preciso considerar que o aprendiz não é uma criança, não interage como uma criança e, portanto, também não aprende como uma criança.

Dado isso, o objeto central de aprendizagem da base epistemológica Andragogia são as necessidades humanas. De acordo com Lindeman (1926, p. 130):

A educação de adultos representa um processo através do qual o adulto se torna consciente de sua experiência e a avalia. Para fazer isso ele não pode começar a estudar “disciplinas” na esperança de que algum dia essas informações sejam úteis. Pelo contrário, ele começa dando atenção a situações onde ele se encontra, na sua humanidade, e nos problemas que trazem obstáculos para sua auto-realização. São usados fatos e informações das diversas esferas do conhecimento, não para fins de acumulação, mas por necessidade de solucionar problemas vitais.

No contexto da base epistemológica Andragogia, a aprendizagem é centrada no

educando, na sua autorrealização e na autogestão de seus interesses. Somente suas necessidades imediatas são necessárias, pois são elas a fonte potencial da aprendizagem, somente elas vislumbram a realização do educando. A partir disso, posso categorizar a base epistemológica Andragogia na perspectiva filosófica humanista.

A base epistemológica Andragogia, alicerçada no Humanismo filosófico, entende que a Educação de Jovens e Adultos deve se centrar no próprio processo de aprendizagem do educando, concebendo que a experiência do estudante conta tanto quanto o conhecimento do educador, a didática deve ser de mão dupla e a autoridade, compartilhada. Logo, o valor fundamental da base epistemológica Andragogia no humanismo filosófico é construir um conhecimento a favor da pessoa humana, concebendo que a superioridade de qualquer teoria e saber são o próprio ser e as suas estruturas humanas.

Assim como a Andragogia revela-se inicialmente nos estudos de Platão, o humanismo filosófico também. Para o filósofo, o homem é o centro do cosmos, criatura privilegiada e dotada das formas mais sensíveis de existir. Sua vocação é o saber, as ideias que correspondem iminentemente ao saber e às traduções mais perfeitas da natureza. Platão concebe que o homem é conhecimento:

Para o humanismo platônico, o homem viu bem a ordem dos céus, a origem dos seus movimentos, sua progressão, sua distância e sua ação. Quem poderia, portanto, negar que ele possui o próprio gênio do criador e que seria capaz de moldar os céus, se tivesse os instrumentos e a matéria celeste? O homem é o Deus de todos os seres materiais que ele trata, modifica e transforma. (MOUSNIER, 1980, p. 22)

Corroborando com esse pensamento humanista, Knowles (2005) afirma que o processo educacional na Andragogia envolve a definição e compreensão dos problemas que envolvem os estudantes, sendo que deles deverão ser extraídos os conhecimentos e conteúdos para a aprendizagem. Assim sendo, ao assumir os aspectos da base epistemológica Andragogia para a EJA, o processo de ensino desta deverá enfatizar o educando e os possíveis problemas e dilemas que o envolvem, tornando, dessa maneira, o processo pedagógico empregado da realidade imediata do estudante.

Para a Andragogia, as pessoas aprendem o que realmente precisam saber, sendo a condição humana do educando o espaço de extração dos objetos para a aprendizagem. Para Thorndike (1928, p. 156):

Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam suas

necessidades e experiência, sendo elas as que satisfarão a aprendizagem. Tal compreensão me leva a constatar que os adultos, no processo de aprendizagem, têm uma forte tendência e desejo de se autodirigirem.

Segundo Cavalcanti (1999, p. 23), no entender dos principais teóricos do campo (THORNDIKE, 1928; LINDEMAN, 1926; KNOWLES, 1973), à medida que as pessoas amadurecem, estas sofrem transformações e suas expectativas de aprendizagem passam a exigir novos modelos e formas de educação:

Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados; acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro; seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão; passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante; preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto; passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recém aprendida, etc.), mais intensas que motivações externas como notas em provas, por exemplo (CAVALCANTI, 1999, p. 23) .

5.5.4 Base epistemológica Educação Escolar

Nas pesquisas que defendem exclusivamente uma concepção de EJA mais focada nos aspectos e ideias da epistemologia da Educação Escolar, os autores e teóricos mais citados são: Barroso (1995; 1996; 2010) e Lima (1992). De acordo com o pensamento de Barroso (2010, p. 01), a Educação Escolar possui uma autonomia, sendo ela compreendida numa dimensão política, pedagógica e Social. Nesse sentido é que irei debruçar minha análise e reflexão acerca da base epistemológica Educação Escolar.

Um dos trabalhos que aparecem no balanço bibliográfico referendando a base epistemológica Educação Escolar é a pesquisa de Sonia Maria Ferrari, com o título “Educação de Jovens e Adultos: a escolarização em questão” (2010) Em sua pesquisa, a autora percorre a trajetória de escolarização da EJA no intuito de compreender os desafios e as perspectivas da modalidade. Dado isto, ela conclui que a função da EJA está para além de escolarizar, porém, atravessando a escolarização, podemos garantir efetivamente os direitos dos jovens e adultos não escolarizados. De acordo com a autora, alguns direitos são acessados somente pela escolarização.

Analisando a pesquisa, bem como a definição de Barroso (2010), a escolarização é

um meio importantíssimo para o exercício pleno da cidadania, porém, infelizmente, esse direito tem sido usado para excluir ainda mais. O fato é que ainda temos milhões de brasileiros acima de 15 anos, não alfabetizados, fora da escola, escolas sendo fechadas, movimentos de inserção e anulação da autonomia ideológica da escola e precarização do ensino, o que não nos faz desacreditar da escola, mas muito pelo contrário, lutar, como afirma Barroso (2010), pela sua autonomia.

Sendo a Educação Escolar uma instituição de diferentes domínios, sejam eles administrativos, pedagógicos, culturais, sua ação primordial consiste em horizontalizar o acesso aos direitos na sociedade. Portanto, precisamos pensar que a escola para a EJA é um espaço de acesso à cidadania e de manifestação do protagonismo social dos jovens e adultos não escolarizados. Correlacionar a EJA e fazê-la coexistir com a instituição escolar é promover uma epistemologia da Educação Escolar para a modalidade, a qual considera, nos seus produtos intelectuais o contexto social dos educandos, a natureza coletiva de apropriação do conhecimento com vistas à cidadania e a dimensão de organização social do conhecimento, favorecendo com ele o acesso e a garantia de direitos sociais.

A partir dos estudos dos epistemólogos Greco e Sosa (2008, p. 548), pode-se afirmar que as dimensões da epistemologia da Educação Escolar se dedicam ao respeito acerca do conhecimento adquirido pelos indivíduos socialmente, à forma como o conhecimento é organizado entre indivíduos e os grupos de indivíduos e como o conhecimento é construído e constituído por grupos de indivíduos, em especial os que se relacionam no interior da instituição escolar.

Analisando esses ramos da base epistemológica Educação Escolar que ora aponto, pode-se afirmar que ela é uma possível soma de todos os conhecimentos, necessidades e expectativas dos membros que nela estão, e por isso, é possível associá-la com a base epistemológica Educação Popular. Os conhecimentos que forem produzidos a partir da relação dessas duas bases epistemológicas, ou a concepção de EJA que possivelmente for estruturada a partir delas, compreenderá uma educação crítica, uma educação de acesso, uma educação na qual todos terão vez e voz.

O atrelamento da base epistemológica Educação Escolar com a base epistemológica Educação Popular possibilitará uma Educação de Jovens e Adultos que compreende e aprende os diversos sentidos e necessidades dos variados públicos que a buscam. Nesse sentido, a EJA cumprirá sua função para além do objetivo do aprender; ela promoverá o acesso ao direito à educação e à cidadania, os quais foram negados, e infelizmente ainda o

são, a tantos brasileiros.

Corroborando essa ideia, temos também a pesquisa apresentada no balanço bibliográfico desta tese da autora Jane Paiva, que tem como título “Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos”. Movida pela perspectiva de os estudantes da EJA terem direito e acesso à educação escolar, a autora pesquisou e investigou a fundo como entidades públicas, não governamentais, de movimentos sociais e do Sistema S têm enunciado as formulações de EJA. Segundo a autora:

(...) posso dizer que a pesquisa levou-me mais a desenhar as tendências que a educação de jovens e adultos assume, como um campo político em disputa pelo direito, tensionando a esfera pública estatal a garantir e manter modos de oferta, do que pela disputa de incorporações nos instrumentos legais que podem consolidar a EJA nos orçamentos, assegurando organicamente políticas de atendimento: planos estaduais e municipais de educação, em sua maioria, estão por construir, configurando um espaço novo de possibilidades para a inclusão da EJA no campo dos direitos (PAIVA, 2005, p. 463).

Um aspecto interessante, e que ao meu ver é um dos mais importantes com relação à base epistemológica Educação Escolar, consiste em considerar que a EJA, nessa estrutura teórica é vista como um campo político de disputas constantes pelo direito de acesso à educação. Esta é uma luta que os movimentos sociais, em especial os fóruns de EJA, travam constantemente. Essa disputa, portanto, configura-se nos modos como a EJA é ofertada, sobretudo porque no espaço da escola ela é ressignificada pelos instrumentos legais.

Tendo essa compreensão, posso dizer que a EJA é um terreno de disputas, em que as diferentes intencionalidades, provindas dos diversos setores da sociedade, vem tensionado e reconfigurando sua forma de escolarizar. Nesse sentido, como elemento de resistência, e por acreditar que os movimentos sociais travam uma luta importante e necessária para a EJA, é importante considerar que, no espaço escolar, a base epistemológica Educação Popular se constitui com a base epistemológica Educação Escolar.

A confluência dessas duas bases epistemológicas promoverá ações políticas em um conjunto vasto de posicionamentos ideológicos a favor da escola e do processo de escolarização na EJA. Essa junção pode ser vista como uma expressão de processos de alteração dos modos de regulamentação das políticas públicas educacionais para a EJA.

É importante pensar que essa ação conjunta entre as duas bases epistemológicas

tenha como estrutura motivacional as diferentes realidades que se escondem no contexto escolar, assim como os diferentes significados e objetivos que os sujeitos, sejam eles educadores ou educados, trazem com suas vidas. Apesar de possuírem produtos intelectuais distintos, as bases epistemológicas Educação Escolar e Educação Popular comungam do mesmo horizonte e compartilham do mesmo território. Considerando a história de luta da Educação de Jovens e Adultos, seus percalços e conquistas, é impossível considerá-la somente a partir da Educação Escolar, mas do arranjo epistemológico entre Educação Popular e Educação Escolar.

Seus objetivos são constituídos pela luta de direitos e pela emancipação dos sujeitos excluídos com vistas à cidadania. Enquanto a base epistemológica Educação Popular luta pela ação da práxis transformadora, a base epistemológica Educação Escolar luta pelo acesso ao direito de escolarização. Sendo assim, ambas configuram-se numa perspectiva filosófica crítica.

5.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS

A apresentação e análise das bases epistemológicas presentes no campo de pesquisa em EJA, proporcionam, ao meu ver, uma ideia atual a respeito do horizonte epistemológico da modalidade no Brasil. Os conhecimentos que são produzidos a partir de cada uma dessas bases epistemológicas trazem para a EJA os seus sentidos, suas relações e possibilidades, e expressam a sua complexidade. Sendo assim, é possível afirmar que a EJA é uma área da educação com especificidades próprias, dilemas próprios e, portanto, conhecimentos próprios.

As bases epistemológicas extraídas das pesquisas apresentadas nesta tese expõem a abrangência epistemológica que a EJA tem, bem como as concepções que situam essa modalidade quanto à sua oferta e ação. Sendo assim, ao analisá-las, busquei compreender seus possíveis sentidos, suas estruturas filosóficas e produtos intelectuais. Logo, o ponto central da análise foi caracterizar a estrutura filosófica que emana das concepções de EJA, suas disjunções e os seus desdobramentos.

Conforme a Tabela 18 a seguir, é possível visualizar a síntese da análise proposta, entendendo-a como o atual momento epistemológico da EJA no Brasil. Embora essa atualidade que proponho ofereça um rico campo de compreensão e de entendimento de que

a EJA é uma área de conhecimento, apesar de assim não ser conhecida, é sempre importante entender que ao se tratar de epistemologias, sobretudo no campo da educação, estas estão a serviço de ideias, sejam elas dominantes ou não.

Tabela 18 – Síntese da análise das bases epistemológicas da EJA

<i>Categorias Filosóficas</i>	Humanista	Progressista-Pragmática	Crítica
<i>Bases Epistemológicas</i>	Andragogia	Educação ao Logo da Vida Pedagogia das Competências	Educação Popular Educação Escolar
<i>Objetivos para com a EJA</i>	Promover um educação flexível e adaptável às preferências, experiências e estilos dos educandos	Desenvolver uma educação acelerada, acompanhada da dinâmica neoliberal da empregabilidade, eficiência e meritocracia	Garantir o direito e acesso à escolarização, desenvolvendo nos educandos uma consciência emancipadora
<i>Principais teóricos</i>	- Knowles (1973; 1990) - Lindeman (1926) - Thorndike (1928) - Rogers (1985)	- OECD (1997) - UNESCO (1990; 1998; 2000; 2007) - Parlamento Europeu (2006) - Delors (1999; 2005) - Schwartz (1990) - Wittorski (2004) - Dewey (1916; 1963)	- Freire (1967; 1970; 1979; 1991; 1993; 1997) - Brandão (1987; 2000; 2001; 2006; 2009) - Gadotti (1995; 1996; 2010) - Barroso (1995; 1996; 2010) - Lima (1992)

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Além de promover uma compreensão acerca das bases epistemológicas, esta análise levanta uma denúncia que vem sendo difundida por muitos teóricos e movimentos sociais da educação na atualidade: escola tem partido, escola tem ideologia, escola tem epistemologia. A escola e o conhecimento estão sob estratégias ameaças, tanto no plano epistemológico como também no enfrentamento de problemas. Segundo Moraes:

(...) neste momento crucial para a compreensão das questões sociais, em que o capitalismo produz forte degradação da vida humana, verifica-se certa tendência de supressão do aprofundamento teórico nas pesquisas na área da educação, com gravíssimas implicações políticas, éticas, além, naturalmente, das epistemológicas (MORAES, 2009, p. 587).

Estamos vivendo no atual contexto educacional brasileiro um profundo e complexo ceticismo e irracionalismo epistemológico, o qual tem a intenção de enfraquecer as políticas que privilegiam uma educação crítica e emancipatória do povo para o povo. Dado isso, é importante assumirmos uma vigilância epistemológica no campo da educação, em especial na EJA, pois qualquer epistemologia que assumirmos pode estar num processo de enfraquecimento teórico, com ênfase a ignorar os problemas absolutamente centrais, os

quais nos levam às evidências necessárias que descortinam as lógicas opressoras e dogmáticas.

Assim, termino este capítulo concluindo que Thompson (1978) tem razão: “a teoria tem consequências”. Sabendo disso, as nossas possíveis opções epistemológicas para a EJA estão postas: escolhemos uma base epistemológica para a EJA que contribua para amenizar o presente, promovendo a hegemonia de uma força ideologicamente dominante, ou, então, uma base epistemológica que promova uma análise crítica da realidade, que crie uma consciência sensível quanto à capacidade emancipadora do ser humano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa que ora realizei visou, fundamentalmente, apresentar estudos sobre Epistemologia e EJA, isso aliado à tarefa de identificar quais são as bases epistemológicas presentes no campo de pesquisa da modalidade e analisar as implicações dessas bases no horizonte educacional brasileiro, concebendo que elas estruturam filosoficamente o que eu chamo de área de conhecimento da EJA.

A partir disso, três apostas acompanharam o meu enlace investigativo: as pesquisas que tratam com o objeto concepções de EJA não vêm priorizando discutir quais bases epistemológicas estão presentes no campo em questão; os intelectuais do campo de produção teórica sobre EJA vêm centrando seus estudos, em sua maioria, no desenvolvimento de práticas pedagógicas para a EJA, ao invés de produzir concepções ou bases epistemológicas que sustentem essas práticas, justificando, muitas vezes, suas pesquisas nas políticas prescritas pelo Estado, que em sua maioria também são imprecisas; considerando a tímida produção sobre bases epistemológicas de EJA, vive-se um “recoo epistemológico” (MOARES, 2003) das/nas pesquisas que tratam sobre as concepções que fundamentam a EJA no Brasil.

Desenvolver os desdobramentos das ideias conclusivas, tendo as referidas compreensões iniciais como mote, é considerar que estas produziram durante todo o processo investigativo princípios que contribuíram para deduzir que há um conjunto de especificidades que compõem o campo teórico e epistemológico da EJA. Ao elaborá-las, portanto, busquei suposições cabíveis a partir do objeto desta tese – *“As bases epistemológicas do campo de pesquisa da EJA”*, isso no ensejo de buscar as possíveis respostas para o problema desta tese – *“Quais são as bases epistemológicas presentes no campo da pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil?”*

Ao afirmar, por exemplo, que os intelectuais do campo em questão, em especial no Brasil, vêm centrando suas pesquisas, em sua maioria, apenas em objetos que privilegiam as práticas pedagógicas na EJA, os sujeitos da EJA, ou, então, o currículo, por exemplo, estou entendendo que as determinações de escolha pelos objetos das pesquisas estão afirmando, implicitamente, que a área de conhecimento da EJA é, ainda, um campo de conhecimento um tanto quanto frágil, ou seja, carente de aprofundamento filosófico e epistemológico. Conforme relatei no capítulo 4, por mais que as pesquisas desejem ou associem suas discussões a possíveis bases epistemológicas para a EJA, a maioria vincula,

ainda, a temática a objetos fenomenológicos e, em alguns casos, a formação continuada, o que ocorre de forma diferente nos trabalhos publicados na América do Norte, Europa e Oceania. Estes buscam vincular suas discussões ora a temas sobre a formação inicial e/ou continuada de professores para adultos, ou, então sobre as concepções que fundamentam as formas de oferta da modalidade.

Meu intuito em deflagrar esse posicionamento quanto aos objetos das pesquisas, intitulado-os em fenomenológicos, não consiste em propagar um possível estado de crise das pesquisas em EJA, mas elucidar e incitar a necessidade de uma postura filosófica de indagação, insatisfação e, até mesmo, de desconfiança quanto aos critérios de escolha desses objetos. Entendo que, ao assumir essa postura, poderei gerar uma certa instabilidade teórica nos pesquisadores do campo, entretanto, não posso perecer com a importância de enfrentar as questões complexas que rondam o campo de pesquisa da EJA. Assumir esse enfrentamento que ora proponho com esta pesquisa possibilitará a oportunidade de (re)pensar a realidade da EJA.

Ademais, tal postura metodológica dos pesquisadores brasileiros faz com que as epistemologias aqui desenvolvidas e criadas sejam fragilizadas (base epistemológica Educação Popular e base epistemológica Educação Escolar), o que corrobora para que assumamos no campo educacional brasileiro da EJA bases epistemológicas hegemônicas, produzidas no intuito de atender somente as demandas e interesses dos países anglo-saxônicos e/ou europeus (base epistemológica Educação ao Longo da Vida, base epistemológica Pedagogia das Competências e base epistemológica Andragogia), tal e qual relatei e demonstrei na figura 01 – Trajeto das epistemologias das pesquisas a partir do balanço das pesquisas, capítulo 4.

Assim, é necessário um novo olhar sobre o campo de pesquisa da EJA no Brasil, principalmente a partir das concepções de EJA que são assumidas pelos pesquisadores e os seus objetos de pesquisa. Caso contrário, viver-se-á no campo de pesquisa da EJA no Brasil um “reco epistemológico” (MOARES, 2003) das concepções aqui produzidas, bem como a aceitação de políticas públicas de educação imprecisas, em que cada vez mais projetaremos uma EJA afastada dos interesses da classe trabalhadora e alicerçada nos interesses econômicos dos países do Norte. A classe trabalhadora não escolarizada e/ou analfabeta, no Brasil, procura na referida modalidade sua principal forma de ascensão e novas possibilidades de sobrevivência. Em síntese, as ofertas de EJA são definidas a partir das concepções e epistemologias que as políticas públicas assumem.

Nesse sentido, esta pesquisa de índole filosófica sobre as bases epistemológicas da EJA não se resume a exemplificar em que sentido o conhecimento se aplica nessa modalidade, muito menos a determinar uma postura dogmática definindo quais conhecimentos sempre definirão o que chamamos de EJA, mas procura mostrar que as epistemologias que constituem a área de conhecimento da EJA vislumbram um projeto de educação para esta, assim como evidenciam problemas e/ou dilemas que constituem significativas questões acerca do seu campo teórico e dos seus interesses que estão para além do fenomenológico.

Na espreita disso, esta tese traz o estado atual a respeito das bases epistemológicas da EJA, possibilitando aos leitores curiosos do tema, aos professores em formação inicial ou continuada e aos pesquisadores da área evidências, que vão desde localizar estruturas teóricas que vêm fundamentando as concepções de EJA na atualidade, como também o interesse em mover a discussão sobre a modalidade num aspecto mais filosófico, teórico e metodológico. Tal interesse promoverá no campo de pesquisa da EJA uma significativa expansão, tanto qualitativa como também quantitativa, de investigações científicas comprometidas com o campo teórico da EJA e suas especificidades epistemológicas.

O interesse desta tese em pesquisar pelo referido tema se justifica, pois vivemos um arranjo pós-moderno de descrença ao conhecimento, isso decorrente dos interesses neoliberais que cada vez mais encontram na educação um campo fértil para disseminar seus interesses. Nessas circunstâncias, instala-se um período de muito ceticismo, pragmatismo e utilitarismo, em que as interpretações da realidade são apresentadas cada vez mais longe da sua estrutura como tal, fato que, de certa maneira, presenciei e constatei no decorrer da análise dos trabalhos elencados para esta tese, em que a maioria das discussões sobre as bases epistemológicas apresentam-se desprovidas de reflexão filosófica.

Ao colocar a economia, o capital e o ensino por competências, por exemplo, como estruturas centrais de certas epistemologias para a EJA, em vez do elemento ontológico, epistemológico e filosófico, um princípio de naturalização estruturará uma concepção de realidade e educação completamente fora do alcance dos interesses da classe para qual a EJA foi criada – classe de trabalhadores e trabalhadoras. Concebendo isso, esta tese deseja promover e possibilitar novas discussões, de forma mais aprofundada, acerca das epistemologias que vêm fundamentando o campo de pesquisa da EJA, uma vez que é preciso desvelar todo e qualquer tipo de epistemologia desnutrida e descomprometida com

realidade dos milhões de brasileiros e brasileiras não alfabetizados e/ou escolarizados.

Sabendo disso, uma questão surge neste momento conclusivo da tese e que, com certeza, continuará ecoando neste processo no qual eu me constituo como pesquisador e nas minhas futuras análises: “o que define os dilemas do campo teórico da EJA, no Brasil, na atualidade?” A compreensão do campo teórico da referida modalidade e o seu reconhecimento como área específica de conhecimento representam o desafio da questão que ora proponho. Por mais que as pesquisas assumam objetivos e objetos distantes desta compreensão, entendo que o esforço intelectual realizado pelos pesquisadores não é em vão, muito pelo contrário. Os estudiosos estão desvelando com suas pesquisas possíveis representações teóricas dos cotidianos da EJA. Entretanto, faz-se necessário, para que ampliemos ainda mais a compreensão sobre o que é a área de conhecimento da EJA e suas especificidades epistemológicas, questionar o movimento investigativo, assim como o contexto de escolha dos objetos das pesquisas.

Longe de uma conclusão absoluta, esta tese não se encerra nestas considerações finais; muito pelo contrário, ela vislumbra a abertura de mais espaços no campo da pesquisa para outras discussões epistemológicas na EJA. Conforme decorri ao longo da pesquisa, é notório que existam muitos conflitos entre as concepções de EJA e suas bases epistemológicas. As reflexões realizadas no capítulo 3 (três) contribuem muito para essa ideia, isso porque ao discutir sobre as diferentes bases epistemológicas de uma referida área de conhecimento e suas especificidades, evidenciar-se-ão as contradições, conflitos, disputas, bem como os consensos, dessas diferentes epistemologias. Dado isso, a relevância social e epistemológica da área de conhecimento da EJA se atualizará conforme os dilemas e problemas que serão cotidianamente revelados pelos pesquisadores.

Isto posto, a relevância social e epistemológica deste trabalho de pesquisa está em propor uma metodologia de análise filosófica acerca das bases epistemológicas presentes no campo de pesquisa da EJA, sabendo que o surgimento destas corresponderá, de forma atualizada e constante, à realidade e ao cotidiano dos dilemas do campo. É necessário, portanto, olhar com mais crítica as pesquisas que supervalorizam a subjetividade em detrimento das questões determinantes, objetivas e históricas, ou as que optam por questões mais fenomenológicas, pois é nesse campo, infelizmente, que algumas assumem uma proposta de conhecimento ausente de profundidade e com representação limitada do real, atingindo altíssimos graus de “desintelectualização”, “despolitização” e neutralidade.

Olhar para a EJA por essa perspectiva é visualizar no seu campo epistemológico uma

possibilidade emancipatória, assim como uma forma de analisar a educação e os seus desdobramentos futuros. Conforme iniciei o capítulo 5 da tese, com o pensamento do historiador Thompson (1978) – “toda a teoria tem consequência”, há um elemento sublime por detrás das bases epistemológicas que decorre como uma espécie de objeto que oferece propostas possíveis e dilemas que fundamentarão a compreensão sobre a realidade, trazendo ao pesquisador fundamentos determinantes e essenciais para o seu processo da pesquisa.

Creio que aqui cabe perfeitamente o percurso realizado por esta pesquisa ao estudar as bases epistemológicas da EJA, sendo elas elementos balizadores acerca da atual realidade e conjuntura teórica da modalidade no Brasil. As bases epistemológicas Educação Popular, Educação Escolar, Educação ao Longo da Vida, Pedagogia das Competências e Andragogia presentes no campo de pesquisa em EJA remetem que há uma disputa teórica e epistemológica por um modelo de educação no Brasil, visto que a educação traz consigo processos que remetem à ideologias, posicionamentos políticos e intenções. Logo, não há educação neutra, não há concepção de EJA que seja imparcial.

O viés do debate que ora se propõe para a EJA possibilita olhá-la permeada por diferentes concepções. Mesmo que a tratemos a partir de objetos que não tenham a intenção de discutir as bases epistemológicas, estas nunca estarão isentas de concepções, interesses e ideologias. Sendo assim, as bases epistemológicas são as diferentes ideias em permanente disputa no campo educacional. Um outro aspecto evidenciado por esta pesquisa, portanto, são os conflitos intermitentes que existem no campo de pesquisa da EJA. Tal conflito demonstra que há uma disputa por um modelo hegemônico da modalidade.

Ora, se a Educação de Jovens e Adultos é uma área de conhecimento a qual subjazem epistemologias divisadas, com estruturas teóricas e filosóficas distintas, ela é um espaço de conflitos personalizados e de transformações sociais, o que, ao meu ver, são os passos importantes para a constituição de uma área de conhecimento, bem como da personalidade teórica dos sujeitos envolvidos com a educação e os seus processos. Mesmo não sendo de imediato o objetivo desta tese, afirmo, embasado nas discussões que ela propôs, que não existe escola sem posicionamento político, como não há educação sem partido.

Conforme Baquero e Fisher (2004, p. 249):

A Educação de Jovens e Adultos tem se constituído num campo de disputa onde atores sociais, situados em diferentes posições de poder, têm

postulado diferentes modelos educacionais face a tipos específicos de políticas públicas. Destaque-se que a Educação de Jovens e Adultos engloba um considerável e variável número de práticas educativas com objetivos diferenciados.

Essas disputas que Baquero e Fisher (2004) indicam, assim como eu também aponto, expressam conflitos que visam um modelo político, ideológico e hegemônico para a EJA e, além disso, apontam interesses sobre as dimensões curriculares que se materializam na modalidade, sobre as concepções de práticas pedagógicas e sobre as concepções de sujeitos e aprendizagens. Desse modo, analisar a EJA somente por esses aspectos citados não possibilitará aos pesquisadores da área a apreensão do que é, de fato, a EJA. Dessa forma, estes apenas vislumbrarão aparentemente, ou fenomenologicamente, a excessiva e pseudoconcreta compreensão que se tem da modalidade. É necessário confrontar esses objetos com as concepções e epistemologias que estão por detrás deles, fugir do olhar cansado que não suspeita da realidade.

As bases epistemológicas definem as especificidades da EJA, da mesma forma que proporcionam as dimensões sociais dos conhecimentos produzidos sobre a modalidade. A Educação de Jovens e Adultos é uma área de conhecimento com afirmações próprias e atribuições particulares acerca dos conhecimentos que ela produz. Desse modo, é somente por ela própria, por suas bases epistemológicas, que se revelará quais são os objetos e os dilemas necessários à investigação. A EJA, como área de conhecimento da educação, é constituída por objetos próprios, os quais se formam no seu próprio interior. Tais objetos correspondem a um conjunto de fatos educativos e sociais da EJA. Essa elaboração se dá na medida em que se considera concreta a sua totalidade.

De acordo com Genovesi (1999, p.72):

(...) a educação se torna a ciência quando cria o seu objeto: um construto teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança mas com o que se persegue. A educação se torna um ideal, uno e indivisível, uma meta que o homem persegue tendo a clara consciência de que não poderá nunca atingi-la.

Como foi escrito no decorrer da tese, a EJA tem autonomia epistemológica, pois apresenta atividade interna própria de pesquisa, com objetos distintos, concepções próprias, metodologias particulares, problemas concernentes a seu campo e objetivos pertencentes a ela. A partir disso, é inevitável desconsiderar que a EJA é área de

conhecimento e que produz um exercício filosófico e epistêmico quanto aos seus produtos intelectuais.

Concebendo isso, na primeira parte da tese busquei apresentar o desafio da pesquisa caracterizando-o a partir da importância do trabalho investigativo que ocorre na EJA. Da mesma forma, privilegiei defender uma compreensão sistemática, elucidando-a através de interpretações filosóficas sobre epistemologia e EJA. Nesse sentido, foi possível definir o que é área de conhecimento, entendendo-a como um espaço de produção de epistemologias. Além disso, foi possível conceituar o que é epistemologia, epistemologia da educação e, conseqüentemente, o que são as epistemologias da EJA.

Na continuidade da pesquisa, mais precisamente na segunda parte, além de apresentar a investigação maciça realizada em 6 (seis) bancos de dados nacionais e internacionais, dos quais extraí as bases epistemológicas aqui esmiuçadas, desenvolvi uma discussão filosófica, tendo como método a sistematização por categorias. Tal sistematização me possibilitou evidenciar os aspectos teóricos e os produtos intelectuais que caracterizam as bases epistemológicas, bem como evidenciar os desdobramentos, especificidades e disjunções que há entre as referidas bases.

A compreensão dos desdobramentos, especificidades e disjunções das bases epistemológicas permitiu-me delinear, a partir de uma posição filosófica, as possíveis relações que existem entre a EJA e a epistemologia como área da filosofia. Tais relações são chaves adequadas para que possamos abrir portas futuras de novas possíveis pesquisas sobre o tema, em especial, aquelas que objetivarem desenvolver estudos de cunho teórico, filosófico e metodológico. Isso porque as pesquisas teóricas e filosóficas são capazes de nos oferecer referenciais conceituais para um compreensão adequada do campo epistemológico de uma determinada área de conhecimento.

Por fim, não no ensejo de findar a discussão aqui proposta por esta tese, mas de abrir horizontes para novas pesquisas sobre o tema, lanço algumas questões que ainda ecoam dentro de mim e que, com certeza, farão parte de estudos futuros que realizarei no decorrer da minha caminhada como professor e pesquisador de EJA: como é estruturada a realidade política da EJA no Brasil a partir das epistemologias que a compõem? Ou, como são estruturados os elementos valorativos dos conhecimentos produzidos sobre EJA, ao modo que estes captam a realidade da modalidade? Ou, ainda, quais os elementos, prioridades ou interesses vêm definindo os dilemas das pesquisas em EJA na atualidade?

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

ABREU, A. C. S. de. **Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Educação de Jovens e Adultos e Conhecimento (Escolar)**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2014.

ARISTÓTELES. *Categoriae vel praedicamenta*. Tradução para o latim de Boécio. In: Lorenzo Minio-Paluello (ed.): *Aristoteles Latinus*. Vol. I, Parte 1-5. Paris: De Brouwer, 1961.

ARISTÓTELES. **As Categorias**. Tradução de Fernando Coelho. Editora da UFSC, 2014.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ANUZZI, G. M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

Aubenque P. **As filosofias helenísticas: estoicismo, epicurismo, ceticismo**, pp. 167-198. In F Châtelet (org.). *A filosofia pagã*. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1978.

B

BAQUERO, R. V. A.; FISHER, M. C. B. **A educação de jovens e adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa**. Educação Unissinos, Vol. 5, N. 9, 2004.

BARROSO, J. **Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 - 1960)**. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. (2 volumes).

BARROSO, J. (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Autonomia da Escola**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/361.pdf>. Acesso em: 23 de dez. de 2017.

BENDRATH, E. A; GOMES, A. A. **Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate**. InterMeio: revistado Programa de Pós-Graduação em Educação, CampoGrande, MS, v.16, n.32, p. 157-171, jul./dez. 2010

BEISIEGEL. Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BERGEVIN, P. E. **Adult Education in Sweden: An Introduction**. Bureau of studies in Adult Education, Indiana University, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (versão preliminar)**. Brasília, DF: 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2000, que estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 318)

_____. **Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **De Angicos a ausentes - 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: Corag, 2001.

_____ e ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). **Cultura Rebelde: Escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

BRAMELD, T. **Toward a Reconstructed Philosophy of Education**. American Journal of Education, v 64, n. 8. Chicago (USA), 1956.

BUNGE, M. **Epistemologia**. São Paulo: Quieroz Editor, 1980.

BRUN, J. **Le stoïcisme**. Presses Universitaires de France, Paris, 1958.

C

CARLSON, R. (1989) **‘Malcolm Knowles: Apostle of Andragogy’**, *Vitae Scholasticae*. (Spring 1989). Disponível em: <http://www.nl.edu/ace/Resources/Knowles.html>.

CAVALCANTI, R.A., **Andragogia: A aprendizagem nos adultos**. *Rev. De Clínica Cirúrgica da Paraíba*, n.6, Ano 4, Jul. 1999.

COELHO, F. (tradução e organização). **Aristóteles. Categorias**. Editora UFSC, 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2005

_____. **Introdução à história da Filosofia — dos Pré-Socráticos a Aristóteles**. São Paulo, Companhia das Letras, vol. 1, 2002

_____. **As humanidades contra o humanismo**. In: SANTOS, G. A. (org). Universidade, Formação, Cidadania. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

CUNHA L. A. & GÓES M. de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CORTES, S. M. V. **Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados**. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, PPGS-IFCH/UFRGS, v. 9, p. 11-47, 1998.

D

DANTAS, T. R. **O mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos: problemas, objetos e desafios**. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 115-128, jan./jun. 2015

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

_____. (org.) **A Educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto alegre: Artmed, 2005.

DEROUET, Jean Louis. **O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objeto científico em redefinição**. In: BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996

DESCARTES, R. **Réponses aux secondes objections**. In: *Œuvres*. Organizada e traduzida por Charles Adam & Paul Tannery. Paris: J. Vrin, 1982.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1963.

_____. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: The Free Press, 1966 [1916].

DEAQUINO, T. C. E., **Como Aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem**, São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2007.

DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. In: Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, durante a 24ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUAYER, M. **Anti-realismo e absolutas crenças relativas.** *Margem Esquerda*, São Paulo, v. 8, 2006.

F

FAVERO, Osmar. **Cultura Popular e educação popular – memória dos anos sessenta.** Rio de Janeiro: GRAAL, 1983

FELDMAN, D. **Curriculum, Maestros y Especialistas.** Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.

FONSECA, V. M da. **“O GIGANTE DOS PÉS DE BARRO”:** capitalismo e desenvolvimento sustentável. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tese de doutorado, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** Revista Educação e Pesquisa-Ação. São Paulo, vol.31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em: SciELO - Scientific Electronic Library On-line Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 22 de setembro de 2013.

FREIRE, Paulo & Adriano Nogueira. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo & Antonio Fagundez. **Por uma pedagogia da pergunta.** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

FRIEDERICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M; PEREIRA, V. C. **Trajetória da Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: Aval. Pol. Públ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389 – 410, 2010.

FIELD, J. **Social Capital and Lifelong Learning**. Bristol, Policy Press, 2005

FIELD, J. **Learning Transitions in the Adult Life Course: agency, identity and social capital**, pp 17-31. In: B. Merrill (ed.), *Learning to Change? The role of identity and learning careers in adult education*, Peter Lang, Frankfurt-am-Main, 2009

FONSECA, V. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

G

GALBRAITH, M. W. **Adults Learning Methods**. Malabar: Krieger Publishing Company, 1998

_____. **Philosophy and the Instructional Process**. *Adult Learning*. Winter, vol. 11, issue 2, 11. United States: 1999.

GADOTTI, M. & TORRER, C. A. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.

GADOTTI, M. & TORRER, C. A. **Educação popular: utopia latino- americana**. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

GADOTTI, M. e GUTIÉRREZ, F. (Orgs). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M.. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Francisco Luiz. **Introdução crítica ao conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

GATTI, B. A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 2001.

_____. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo, Publisher Brasil, 2007.

_____. **Educar para a sustentabilidade.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Economia solidária como práxis pedagógica.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009

_____. **História das Idéias Pedagógicas.** 4a Edição: Editora Ática, São Paulo, 1996;

_____. **MOVA, por um BRASIL ALFABETIZADO.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GENOVESI, G. **Pedagía, dall'empiria verso la scienza.** Bologna: Pitagora, 1999.

GONSALVES, Ernesto L; GONÇALVES, Maria A. A. L. **Educação ao longo da vida.** São Paulo: Almed, 1983.

GONH, M. G. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de outubro de 2010. In: Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, maio-ago, 2011.

GRECO, John & SOSA, Enerst. **The Blackwell guide to epistemology.** Oxford: Blackwell Publisher Ltd, 1999.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

H

HADDAD, S. (Coord.). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986- 1998.** São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, S. PIERRO, M. C. de. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, nº14, maio a agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 01 de nov de 2017.

J

JUNIOR, W. P. da M; MAUÉS, O. C. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.** In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

K

KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. Trad. Afonso Bertagno li. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1974.

_____. **Crítica da Razão Pura**. In: Os Pensadores. Trad. Valério Rohden e Udo Valdur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976

KNOWLES, M. S. **Uma espécie negligenciada: aluno adulto**. 4. ed. Houston: Gulf Publishing, 1973.

_____. **Educação de adultos informal, auto-direção e andragogia**, 1990. Disponível em <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>. Acesso em: 20 mar.2012.

_____. **The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development**, 6th ed. San Diego, Califórnia, USA, Elsevier, 2005.

KNOWLES, M. S; HOLTON, E. S.; SWANSON, R. A. **The adult learner**. Butterworth-Heinemann, 2005.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo – SP. Ed. Perspectiva, 1986.

L

LAFFIN, M. H. L., **Formação Inicial de Educadores no Campo da EJA: Espaço de direitos e disputas**. Conferência no V Seminário Nacional Sobre Formação de Educadores da EJA. Brasília, 2015. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/herminia_snf.pdf Acesso em 18 mai. 2018.

LANGRIDGE, D. **Classification and indexing in the humanities**. London, Butterworths, 1976.143p.

LANGRIDGE, D. W. **Classificação: abordagem para estudantes de biblioteconomia**. Tradução de Rosali P. Fernandez. Rio de Janeiro, Interciência, 1977.

LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação, 1992.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miro**. São Paulo: Cortez, 2007.

LINDMAN, E. C. **The meaning of adult education**. New York: Nem Republic, 1926.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

LUNA, S. **O Falso conflito entre tendências metodológicas.** Cadernos de Pesquisa, n. 66, p. 70-4, ago. 1988.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo.** São Paulo: Senzala, 1967.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: _____ . Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>> Acesso em: 28.dez.2017

M

MACHADO, L. R. de S. **Competências e aprendizagem.** Belo Horizonte: Texto 1998a.

MACHADO, Marta Correa. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa.** Rev. adm. contemp. vol.15 no.6 Curitiba Nov./Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552011000600015&script=sci_arttext> Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil.** PRO- POSIÇÕES, Campinas, v. 13, n. 37, p. 92-110, jan./abr. 2002.

_____. **O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio.** Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 4, p. 9-28, ago./dez. 1998b.

_____. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando. S. (Org.). **Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador.** Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 13-57.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política.** vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MELO, R. R. **Educação de adultos: balanços e perspectivas.** Cad. CEDES vol.35 no.96 Campinas May/Aug. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200165>. Acesso em: 01 de nov de 2017.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo.** Editora EPU, São Paulo: 1986.

MORAES, M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **“A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação.** In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-

607, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23 de dez de 2017.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação: emergência de seu processamento epistemológico**. Revista Educação. Porto Alegre, ano XVII, n. 27, 1994.

MONTERO, P. **Dilemas da modernidade no mundo contemporâneo**. In: Cadernos de Campo, Univiversidade de São Paulo: v. 2, n. 2. São Paulo, 1992.

MOUSNIER, R. s./d. **Os séculos XVI e XVII – História geral das civilizações**, vol. IV. São Paulo: 1980.

N

NETO, A. R. M. **A ciência do direito: conceito, objeto, método**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

NOMA, A. K.; KOEPSEL, Eliana N.; CHILANTE, Edineia Fatima Navarro. **Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais**. Revista ISTEDBR On-line, v. Espec., p. 65-82, 2010.

OMERIANO, A. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió: EdUFAL, 2007.

O

OECD. **Lifelong learning for all: meeting of the education commettee at ministerial level**. v. 16/17. Paris. 1996.

_____. **Literacy skills for the knowledge society: further results of the international adult literacy survey**. Paris. 1997a.

_____. **What works in innovation in education: combating exclusion through adult learning**. Paris. 1997b.

OLIVEIRA, A. B. de. **A Educação do Adulto**. Instituto Andragógico de Desenvolvimento Humano. Disponível em: http://www.bra14.com.br/servidor/iand/arquivos/serie_facilitacao_aprendizagem/2_A_Educacao_do_Adulto.pdf. Acesso em: 20 de dez. 2017.

_____. **Andragogia - A Educação de Adultos em Andragogia**. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/andragogia/andragogia-educa%C3%A7%C3%A3o-de-adultos#.UnFeuVCkqWY>> Acesso em: 20 de dez. 2017.

P

PARLAMENTO EUROPEU. **Proposta de recomendação do Parlamento e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida**. PE, 6.4.2006. Disponível em: http://europa.eu/index_pt.htm>. Acesso em: 29 de maio de 2006.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

_____. **MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III**. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n. 23-24, 1981-1982.

_____. **Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina**. In: **Encontro Latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores** (Olinda: 1993). *Anais*. Brasília: INEP, p. 21-40, 1994.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFF/FE, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PLATÃO. Sofista: in: **Platão Diálogos**. São Paulo: Victor Civita, 1972. (Os Pensadores). Tradução de: Jorge Paleikat e João Cruz Costa.

R

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Teorias sociais sobre a competência em educação e trabalho**. In: SEMINÁRIO ASPTI. 9, 2006, Universidade do Minho, Braga/Portgal. Braga, 2006.

REUNIÃO TÉCNICA DA AGENDA TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Carta de Compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de jovens e adultos no Brasil**. Natal, 2008.

RIBEIRO, Leda Letro. **Formação Inicial de Professores de Educação de Jovens e Adultos: projeto para o futuro?** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. *Diálogo Educacional*. Curitiba, vol. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida: Eterna obsolência humana**. Tese de doutorado. Florianópolis: CED/UFSC, 2008.

ROUSSEAU, J. J. **Um discurso sobre as ciências e as artes**. In: *Os pensadores*. vol 24. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROGERS, Carl R. **“Liberdade de aprender em nossa década”**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil atual.** Lisboa: Educa; Unidade de I&D em Ciências da Educação, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio, 2000. **Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal.** São Paulo: Cortez.

_____. José Eustáquio. **Dialética da diferença.** (Tese de Doutorado) - FE-USP. São Paulo, 1997.

RUMMERT, S. M. **Educação de adultos, trabalho e processos de globalização.** *Contexto e Educação*, Ijuí / RS, 9, 39, p. 89-111, 1995.

S

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

SANTOME, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul Ltda., 1998.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação Popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB: São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** Ed. Universitária: João Pessoa, 1997.

_____. **A História das Idéias de Paulo Freire e Atual Crise de Paradigmas.** 5. ed. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2006.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos e sua formação.** *Educação em Revista*, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática.** In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

SCHWARTZ, Y. **De la “qualification” à la “competence”.** *Société Française*, Paris, n. 37, p. 65-90, oct/déc.1990.

SHEATS, P. H. **A Middle Way in Adult Education.** In: Sage Journals, v. 7, Issue 4. Los Angeles, California, 1957. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074171365700700406>. Acesso em: 01 jan. 2018.

SILVA, G. C. **Epistemologia e Educação: o problema da noção de ciência aplicada da educação.** In: Atos de pesquisa em educação – PPGE/ ME (FURB), 2011.

SPENCER, B. **The Purposes of Adult Education: An Introduction**. Canadian association for the study of adult education, third edition. Canadá, 2004.

T

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S. Diretrizes Curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p.89-109.

TESSER, Gelson João. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas**. Revista Educação, no.10, Curitiba, Jan./Dec. 1994. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100012. Acesso em: 01 de jan 2018.

THORNDIKE, E. L. **The adult learning**. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc, 1928.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey**. Anais... 26a Reunião da ANPED, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: dez. 2010.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **A política da educação não-formal na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Rosa. **Aprendizaje alo Largo de toda la vida en el Norte y Educación Basica en el Sur?** Fronesis, 2001. Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>. Acesso em 25 de maio de 2006.

U

UNESCO. **A Unesco e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997)**. Santiago-Chile: UNESCO-SANTIAGO, 1998.

_____. **Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990). La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje**. 1990. Disponible em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf. Acesso em março de 2006.

_____. **Informe final de Dakar**. Foro Mundial de la Educación, 2000. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_informe_final_esp.pdf>. Acesso em março de 2006.

_____. **O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida**. Relatório Mundial sobre a Educação. Edições Asa, 2000.

_____. **A Unesco e a Educação.** UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2008.

V

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VITOKOWSKI, J. R. **Epistemologia e Educação: Conhecimento para uma vida decente.** ANALECTA. Guarapuvá, Paraná, V.5, n.1, 2004.

X

XAVIER, R. B. **As categorias de Aristóteles e o conhecimento científico.** Pensar, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 57-64, jan./jun. 2008

W

WITTORSKI, R. **Da fabricação das competências.** In: TOMASI, A. Da qualificação à competência: pensando o século XXI. São Paulo: Papirus, 2004.

Y

YEAXLEE, B. **Lifelong Education. A sketch of the range and significance of the adult education movement.** London: Cassell and Company, 1929.