

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 28 Número 146

12 de outubro de 2020

ISSN 1068-2341

## A Educação de Jovens e Adultos como Campo de Pesquisas e de Epistemologias

*Anderson Carlos Santos de Abreu*

Universidade do Estado de Santa Catarina  
Brazil



*Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin*

Universidade Federal de Santa Catarina  
Brazil

**Citação:** Abreu, A. C. S., & Laffin, M. H. L. F. (2020). A Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisas e de epistemologias. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(146).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4585>

**Resumo:** Perante os desafios, e até mesmos dos retrocessos que o nosso país tem enfrentado sobre a pesquisa, em especial daqueles do campo da Educação, este artigo tem o objetivo de situar a importância da pesquisa para ampliação e compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como área de conhecimento. Para tanto, levantam-se evidências de que as atuais políticas da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) não consideram em sua Tabela de Área de Conhecimento e Avaliação a EJA como uma área de conhecimento. Sabendo disso, defenderemos a premissa de que a EJA, a partir de suas pesquisas, tem a finalidade de proporcionar às instituições de ensino, pesquisa e extensão uma sistematização teórica de conhecimentos produzidos a partir de categorias, as quais podem ser classificadas em empíricas, analíticas e filosóficas. Sendo assim, conclui-se que a EJA é muito mais que uma modalidade da Educação Básica, ela é um campo de pesquisa importante para a educação brasileira, e, como tanto produz epistemologias.

**Palavras-chave:** Área de conhecimento; Pesquisa em EJA; Epistemologia

### **Youth and Adult Education as a field of research and epistemologies**

**Abstract:** Given the challenges and even the setbacks that our country has faced over research, especially those in the field of Education, this article aims to place the importance of research for the expansion and understanding of Youth and Adult Education (EJA) as an area of knowledge. Therefore, there is evidence that the current policies of the Coordination of Improvement of Higher Education (CAPES) do not consider in their Table of Knowledge and Evaluation Area the EJA as an area of knowledge. Knowing this, we will defend the premise that the EJA, based on its research, has the purpose of providing to teaching, research and extension institutions a theoretical systematization of knowledge produced from categories, which can be classified as empirical, analytical and philosophical. It is concluded that the EJA is much more than a modality of Basic Education, it is an important field of research for Brazilian education, and, as such, it produces epistemologies.

**Keywords:** Knowledge area; Youth and Adult Education research; Epistemology

### **La Educación de Jóvenes y Adultos como campo de investigación y epistemología**

**Resumen:** Ante los desafíos, e incluso los retrocesos que ha enfrentado nuestro país en la investigación, especialmente en el campo de la Educación, este artículo tiene como objetivo situar la importancia de la investigación para ampliar y comprender la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) como área de conocimiento. En este sentido, se evidencia que las políticas actuales de la Coordinación para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CAPES) no consideran en su Mesa de Conocimiento y Área de Evaluación a la EJA como un área de conocimiento. Sabiendo esto, defenderemos la premisa de que EJA, a partir de su investigación, tiene el propósito de brindar a las instituciones educativas, de investigación y extensión una sistematización teórica del conocimiento producido a partir de categorías, las cuales se pueden clasificar en empírica, analítica y filosófica. Así, se concluye que EJA es mucho más que una modalidad de Educación Básica, es un campo de investigación importante para la educación brasileña, y como produce tantas epistemologías.

**Keywords:** Área de conocimiento; Investigación en EJA; Epistemología

### **Introdução: Definindo o que é Área de Conhecimento e a Pesquisa**

Para início de conversa a respeito da temática proposta por este artigo<sup>1</sup>, é de extrema importância pensar os desafios, os avanços, retrocessos da teoria da ciência e a produção intelectual que vêm ocorrendo nesse período de vinte e dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (Brasil, 1996) no contexto das políticas e de produção acadêmica no campo da EJA. O texto emerge de uma pesquisa que 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.

A partir dos pressupostos e justificativa, justifica-se a pesquisa e o presente artigo que toma como foco uma reflexão teórica a respeito do objeto de estudo em questão com base em constatar que muitas pesquisas que tomam como objeto concepções de EJA não vêm priorizando discutir quais bases epistemológicas estão presentes no campo em questão; e de que uma parte significativa dos intelectuais do campo de produção teórica sobre EJA vêm centrando

---

<sup>1</sup> O presente artigo emerge da tese de doutorado, intitulada Bases Epistemológicas no Campo da Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, do primeiro autor deste texto sob orientação da segunda autora e com coorientação do Professor Dr. Joaquim Luís Medeiros da Universidade de Coimbra. A pesquisa contou com auxílio financeiro na forma de bolsa da CAPES.

seus estudos no desenvolvimento de práticas pedagógicas e no debate das políticas públicas 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.

Isso posto, o desafio que nos propomos neste artigo também se apoia no debate em se considerar a Educação de Jovens e Adultos como uma área de conhecimento, tomamos como exemplo para dessa afirmativa o fato de que a Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) não traz aspectos precisos quanto ao seu reconhecimento como tal, a qual em seu sítio<sup>2</sup> 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.

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 a ser área de conhecimento, o que nos permite analisar sobre 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 expressam diferentes propósitos a serem contemplados. Isto nos leva a 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 áreas de pesquisa.

Além disso, arriscamo-nos 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, seria a ordenação dos estudos nos programas de pós-graduação, tendo como ponto de partida as linhas de pesquisas que compõem os mesmos.

---

<sup>2</sup>Fonte: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 27 mar 2017.

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. Afirmamos isto, pois, ao analisar previamente a tabela da área de conhecimento da CAPES, considerando, por exemplo, a já significativa produção sobre a EJA que temos em nosso país, a referida organização da CAPES apresenta, ainda, muitas lacunas e abrangências insuficientes obrigando-nos como, pesquisadores, a considerarem algumas áreas de pesquisa de forma generalizada.

Desse ponto de vista, a Educação de Jovens e Adultos para a CAPES é imprecisa e generalizada, pois a atual organização não contempla a evolução da área da EJA, nem como ela vem avançando no seu processo de produção de conhecimento quando classifica a mesma em 4º nível<sup>3</sup>. Fato que não é constatado pelos pesquisadores do campo, inclusive indicado já por Haddad (2000, p. 5), em seu estudo sobre o Estado da Arte das Pesquisas em EJA no Brasil. Segundo o autor:

[...] O campo teórico e prático da educação de jovens e adultos é vasto e mantém numerosas interfaces com temas correlatos. Para efeito do levantamento, foram considerados os estudos relativos à educação formal ou informal, escolar e extra escolar, o que nos levou a contemplar não só os textos que tratam dos processos de escolarização básica (aí incluídos os subtemas da alfabetização, ensino supletivo, ensino noturno e teleducação), como o tema conexo da educação popular, incluindo diversos de seus componentes (educação política, sindical, comunitária, etc.).

Em nosso país são diversas 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.

A partir disso, uma das premissas neste artigo é de 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 a Educação de nosso país. Quando nos referimos às potencialidades epistemológicas do campo da EJA, resistimos em deixá-la encerrar-se, apenas, como categoria de oferta da Educação Básica. Arriscamo-nos, 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, somente em 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 de sua historicidade e das produções teóricas já realizadas sobre ela.

É possível acompanhar sua dinamicidade e relevância epistemológica e social quando esta se constitui no cenário educacional enfrentando problemas e construindo soluções. Portanto, não considerar a EJA como área de conhecimento, definindo-a apenas como uma área específica, sem considerar os inúmeros paradigmas que se constituíram no campo, é rejeitar a própria ciência, assim como sua relevância no processo de formação inicial de professores. Pois, como aponta Laffin (2018), em artigo que debate a formação inicial docente no contexto das universidades federais, a EJA requer um tratamento e um atendimento próprio que garanta às suas particularidades, seja na oferta de turmas na Educação Básica, no processo de formação docente (inicial e continuada) e na pesquisa, pois “[...] 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

---

<sup>3</sup> O primeiro nível dessa classificação intitula-se *Ciências Humanas*, o segundo Educação, o terceiro *Tópicos Específicos de Educação* e, a partir desse o quarto nível quarto-nível: *Educação de Adultos*.

especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (Brasil, 2000, p. 2).

Corroborando a isso, 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. Ainda, Segundo Laffin (2018, p. 69),

Desse modo, reafirma-se que a discussão dos direitos pela oferta e pelo acesso à EJA requer o direito a ter professores com formação nas particularidades que essa modalidade solicita, e, principalmente são exigidos por parte das universidades e do Ministério da Educação, ou seja, o reconhecimento da área de EJA como responsabilidade social para com essa formação e com a pesquisa nesse campo de conhecimento.

Assumimos como pressuposto para este artigo que pensar uma área de conhecimento, aqui em especial a EJA, deve partir do entendimento de que fazer pesquisa é constituir um processo de trabalho complexo (Kosik, 1976), que envolve teoria, paradigma, método, operacionalização de categorias específicas, assim como entendimento do campo empírico, pois é nessa complexidade de trabalho metódico e rigoroso, permitindo a comparação de processos e de resultados, bem como a superação e construção de novos paradigmas. A ciência constitui-se uma forma de conhecimento legitimada e universal, e que ser pesquisador(a) nesse processo é estar integrado(a) 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 à 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 (1976, p. 55) 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, o trabalho da pesquisa fundamentada numa perspectiva epistemológica está em se afastar dessas formas fenomênicas e distintas da realidade e, ao mesmo tempo, contrárias em relação ao seu núcleo interno essencial – eis o que seja pensar uma área de conhecimento. Uma questão importante para a compreensão do campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos, ou sua configuração, seria: qual 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, a qual se constitui tão somente pelo fenômeno, ou pela aparência, e ao mesmo tempo revela e esconde. Eis aí, portanto, o desafio de pesquisa na EJA. Visto que, segundo Arroyo (2005), um olhar precipitado e sem aprofundamento aos aspectos específicos sobre a modalidade, marcou sua história na educação brasileira por: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais” (Arroyo, 2005, p.19).

Assim como Kosik (1976) e, também Arroyo (2005), não estamos 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 não constituem a totalidade, ambos devem ser tomados como iguais.

É com essa dialética *kosikiana*, tendo como exemplo a análise de Arroyo (2005), que situamos uma proposição 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. Esse princípio permitirá ao pesquisador em EJA, a partir do seu campo epistemológico, considerar a modalidade não somente em seus processos pedagógicos, mas, também nos históricos e políticos.

Nesse sentido, a pesquisa em EJA não se resumirá, somente, em exemplificar o sentido o conhecimento para a modalidade, muito menos determinar uma postura dogmática definindo quais conhecimentos sempre definirão o que chamamos de EJA, mas mostrar que as epistemologias que constituem a área de conhecimento da EJA vislumbram um projeto de educação para a mesma, 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.

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, sendo 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, descrever e analisar 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. Consequentemente, 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, compreendemos ser necessário dizer o que são categorias, isso de um modo mais geral e 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. Esse significado nos leva à noção que as categorias nos proporcionam para indagar e compreender a própria realidade. 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.

O processo de sistematização do conhecimento por meio de categorias designa uma forma metodológica de elaboração e organização do conhecimento. Assim, a sistematização por categorias é muito mais que uma organização de dados, é um processo reflexivo de elaboração do pensamento sobre a pesquisa. 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 leva às avessas de nossas práticas e compreensões e crenças até então estabelecidas.

Prontamente, esta 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 e versa. Além disso, é um constante movimento de se dispor conosco mesmos. Tal exercício é um tanto quanto provocador, pois coloca a mercê da reflexão as aspirações e verdades que defendemos. Logo, entendendo que as categorias constituem o campo epistêmico de uma determinada área de conhecimento.

À vista disso, para fins metodológicos, classificaremos esse processo de categorização em empíricas, analíticas e filosóficas, sendo que elas nos ajudarão a captar quais os termos e/ou preposições se declaram como essenciais para que possamos compreender quais epistemologias constituem uma determinada área.

As categorias empíricas, ou de primeira instância, são 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 tal condição no momento imediato reproduz suas características básicas de acesso e compreensão. Esse nível categorial emerge em decorrência de uma interpretação única e exclusivamente linguística, pois é pela linguagem que ele demonstra inicialmente e, portanto, empiricamente, suas peculiaridades. Esta interpretação inicial é restrita em relação ao alcance fim da categoria, todavia imprescindível para a construção e compreensão dos próximos níveis categoriais.

Posteriormente a esse primeiro nível emergem, então, os elementos de análise, ou categorias analíticas. Concebendo-os como o segundo nível, esta fase compreende o processo de significação das técnicas de pesquisa, tendo como juízo os elementos lógicos, ou seja, 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 do mesmo. Seu trabalho é definir as possíveis metodologias do trabalho investigativo. Tais 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 a pesquisa não promova dissonâncias entre os aspectos práticos/empíricos com os aspectos teóricos.

Dando continuidade a essa sistematização categorial, temos os elementos que transcendem as ciências, sobretudo porque eles definem o ser enquanto os seres, independentemente 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, além disso, 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.

## **A Educação de Jovens e Adultos como uma Área de Conhecimento da Educação**

A EJA desde sua constituição e compreensão como modalidade da Educação Básica ainda não é percebida como área de conhecimento da Educação, seja por não haver uma visão ingênua e equivocada de sua relação social e epistemológica, ou então por achá-la apenas como uma modalidade de ensino voltada (às vezes vista como aligeirada e simplificada) para pessoas que não tiveram oportunidade ou acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade tida como apropriada de acesso a esse direito de escolarização.

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 inserção social de uma população mais empobrecida. Como fenômeno permite a produção de paradigmas, supera tantos outros, e de objetos de conhecimento promovendo problematizações específicas sobre o seu campo empírico, portanto, possibilita o desenvolvimento de teorias e epistemologias.

Creiamos que para não a considerar como área de conhecimento existem razões e objetivas para que essa modalidade, como prática social, passe por despercebida ou quase que totalmente invisível quando o aspecto é a pesquisa. A educação escolar em nosso país durante muitos anos de nossa história não era prioridade, e ainda não o é para a maioria do proletariado 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 ao ser tomada como programas de governo e não a políticas de estado, e dessa forma, estado, associa-se, também, à invisibilidade epistemológica que esta sofre nas comunidades científicas. Evidências disso são os dados do censo escolar extraídos entre 2007 e 2017.

**Tabela 1**

Oferta e demanda para a EJA no cenário nacional

Modalidades e Níveis de Ensino	Alfabetização	Oferta atual <sup>4</sup>	1.473.319
		Demanda potencial <sup>5</sup>	14.247.495
		Taxa de atendimento (%)	10,34
	Primeiro Segmento	Oferta atual <sup>6</sup>	1.098.469
		Demanda potencial <sup>7</sup>	14.160.729
		Taxa de atendimento (%)	7,76
	Segundo Segmento	Oferta atual <sup>8</sup>	1.864.817
		Demanda potencial <sup>9</sup>	31.826.855
		Taxa de atendimento (%)	5,86
	Ensino Médio	Oferta atual <sup>10</sup>	1.188.245
		Demanda potencial <sup>11</sup>	20.210.056
		Taxa de atendimento (%)	5,88

Fonte: Censo Escolar 2007-2017.

<sup>4</sup> Alfabetizados do Programa Brasil Alfabetizado e Redes de Ensino (Pesquisa realizada em fev/2017).

<sup>5</sup> Maiores de 15 anos que não sabem ler e escrever (Pesquisa realizada em fev/2017).

<sup>6</sup> Público atendido pelo PROJOVEM, Redes de Ensino (Municipal, Estadual e Federal) e EJA Semipresencial (Pesquisa realizada em fev/2017).

<sup>7</sup> Idade de 15 anos ou maiores com até 3 anos de estudos (Pesquisa realizada em fev/2017).

<sup>8</sup> Público atendido pelo PROJOVEM, Redes de Ensino (Municipal, Estadual e Federal) e EJA Semipresencial (Pesquisa realizada em fev/2017).

<sup>9</sup> Idade de 17 anos ou maiores de 4 até 7 anos de estudos (Pesquisa realizada em fev/2017).

<sup>10</sup> Público atendido pelo PROJOVEM, Redes de Ensino (Municipal, Estadual e Federal) e EJA Semipresencial (Pesquisa realizada em fev/2017).

<sup>11</sup> Idade de 19 anos ou maiores de 8 até 10 anos de estudos (Pesquisa realizada em fev/2017).



Esse cenário de oferta traduz a relevância política e social atribuída ao campo da EJA em sua concretude. Demonstra o quão ela ainda está incólume nas políticas públicas, porque sua oferta não atende ao mínimo de 50% da demanda potencial, fato que se evidencia ao olhar cada um dos dados estatísticos levantados do Censo Escolar entre 2007 e 2017. Portanto, falar do seu reconhecimento como área de conhecimento aponta para o debate do próprio reconhecimento da sua oferta como política pública.

Considerando isso, essa realidade da EJA evidencia algumas categorias de primeira instância, chamadas de categorias empíricas. As 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/expulsão na EJA; b) a formação dos professores para essa modalidade não tende adequadamente às 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 à demanda; e) há poucas políticas públicas de Estado, porém, muitos programas de governo; f) a demanda potencial aponta para a necessidade de maiores investigações etc.

Tais aspectos até aqui apontados evidenciam um universo complexo de manifestações imediatas, ou seja, como 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 neste texto, às categorias analíticas.

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 equívoco, 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.

Situadas tais questões sobre a realidade em sua totalidade da EJA, que por sua vez determinam a indeterminada área de conhecimento da EJA, definiu-se o que são categorias de segunda instância, ou categorias analíticas. Optou-se 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 apresentam de forma clara e escura, ambígua, ideal, natural e sedimentada de produtos acessíveis somente à cognição, é que me debruçarei sobre as categorias de segunda instância (categorias analíticas).

Analisando os dados apresentados na *tabela 1* e considerando a EJA como área de conhecimento, ao concentrar o meu olhar no todo que emerge da realidade totalizante dessa modalidade, 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 as coincidir 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 consideradas como 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. Nesse 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 neste texto de categorias filosóficas.

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.

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.

### **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 artigo, debruçamo-nos no intento de defender a EJA como uma área de conhecimento da Educação, entendendo que esta é um ente, um campo em que repousam ideologias, produtos intelectuais, organizações categoriais, proposições de elementos problematizadores, pois, diante do cenário até aqui apresentado, entendo que esse campo ocupa um lugar de relevância significativa dentre as mais importantes atividades da educação.

Não se trata de demonstrar 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, metódico 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 afirmamos 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 em sua constituição, 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, educação de trabalhadores, etc.

A história da EJA e suas contribuições investigativas e científicas acompanham e se inserem no próprio desenvolvimento da educação e do país. 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 e aceitá-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.

### **Alguns Apontamentos sobre as Bases Epistemológicas da EJA**

*Educação Popular, Educação Escolar, Educação ao Longo da Vida, Pedagogia das Competências e Andragogia* constituíram as categorias filosóficas identificadas no contexto da pesquisa de doutorado. Tais categorias emergiram da análise da empiria formada por teses, dissertações e artigos, cuja delimitação se constituiu em analisar estudos que se referiam ao campo epistemológico da EJA, identificando suas bases teórico-metodológicas.

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 Electronic Library Online (SCIELO), Repositório Científico Aberto de Portugal (RCAAP) e Institute of Education Sciences (ERIC).

Durante a pesquisa, inicialmente, foram usadas como referencial de busca 3 (três) descritores<sup>12</sup>: 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 foi priorizado um determinado período. Mesmo sem determinação temporal *a priori*, a seleção mostrou concentração de trabalhos entre os anos 2010 e 2015, totalizando 18 pesquisas, 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)

---

<sup>12</sup> 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. 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 de ERIC, 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.

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.

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.

Constata-se que o maior número de produção sobre o tema em questão concentra-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.

Outro aspecto importante sobre a pesquisa realizada nesses bancos de dados condiz com os descritores usados. Ademais, as produções acadêmicas levantadas 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 de que a EJA é uma área de conhecimento e um campo que produz epistemologias. Diante disso, as produções acadêmicas do levantamento 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 levantadas, 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.

O aprofundamento do balanço da pesquisa não constituiu debate neste artigo, mas acreditamos fundamental situar brevemente os resultados identificados em que são apontadas e em que consistem tais bases, pois 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.

Conforme o *Quadro 1* 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.

## Quadro 1

Síntese da análise das bases epistemológicas da EJA

<i>Categorias Filosóficas</i>	<b>Humanista</b>	<b>Progressista-Pragmática</b>	<b>Crítica</b>
<i>Bases Epistemológicas</i>	Andragogia	Educação ao Longo da Vida Pedagogia das Competências	Educação Popular Educação Escolar
<i>Objetivos para com a EJA</i>	Promover uma 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 (1996, 1997a, 1997b) - 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, 2006a, 2009) - Gadotti (1995, 1996, 2010) - Barroso (1995, 1996, 2010) - Lima (1992, 2007)

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Nas pesquisas que defendem uma concepção de EJA nos aspectos da base *epistemológica Andragogia*, os teóricos e autores citados são Knowles (1973, 1990), 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).

A palavra andragogia etimologicamente é oriunda do grego em que **aner/ andros** que significa *ser humano do sexo masculino*, logo de forma literal **andros** se refere a **homem**. Desse modo, andragogia aponta para a condução de homem (pela mão) – *é gogia tos andros* foi historicamente designada para o estudo da educação de adultos, mas na sua origem o termo se refere especificamente ao masculino. É importante destacar que essa expressão não se opõe à Pedagogia [Paidos (criança) + gogia (condução ou dar a mão para)], pois em sua raiz traz o mesmo movimento educativo, portanto, se considerarmos essa origem etimológica o uso do termo educação de [jovens] e adultos torna-se mais adequado academicamente. (Jarbas, 2010)

No entanto, 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 às 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.

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 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, 2005, p. 3).

Dado esse contexto, a partir de 1970, Malcolm Knowles 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)

Nas pesquisas que defendem uma concepção de EJA mais focada aos 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 neoliberal 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 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)

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.

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 vista 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.

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.

Já as pesquisas que defendem uma concepção de EJA mais focada 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, 2006a, 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, 2006a).

Conforme Brandão (2006a, 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, 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 vista 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).

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 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 localizado 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” (2015) 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.

No contexto da 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 à dimensão de organização social do conhecimento, favorecendo com ele o acesso e a garantia de direitos sociais.

Analisando os ramos da base epistemológica Educação Escolar pode-se afirmar que 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 inter-relacionamento 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.

A apresentação e análise das bases epistemológicas presentes no campo de pesquisa em EJA proporcionam, ao nosso 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 no estudo 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.

Além de promover uma compreensão acerca das bases epistemológicas, tal 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 (2009):

[...] 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. (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, terminamos este item 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.

### **Algumas Considerações à Guisa de Conclusão**

O artigo aqui apresentado visou, fundamentalmente, debater e defender a EJA como campo do conhecimento e de produção de epistemologias, no contexto da tese de uma pesquisa de doutorado. Nessa investigação foram situadas três apostas no contexto do estudo: as pesquisas que tratam com o objeto concepções de EJA nem sempre priorizam discutir suas bases epistemológicas e que ao se considerar a produção acadêmica que debate as questões das bases epistemológicas de EJA, vive-se um “recuo epistemológico” (Moraes, 2003) das/nas pesquisas que tratam sobre as concepções que fundamentam a EJA no Brasil. Desenvolver os desdobramentos das ideias conclusivas, a partir dessas hipóteses como compreensões iniciais como mote, foi 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.

No estudo da tese foram identificadas e analisadas produções acadêmicas que se referissem a elementos relacionados às bases epistemológicas da EJA e foram evidenciadas e categorizadas as seguintes: Educação Popular, Educação Escolar, Educação ao Longo da Vida, Pedagogia das Competências e Andragogia. Tais bases constituem elementos balizadores acerca da atual realidade e conjuntura teórica da modalidade no Brasil, pois estão também presentes no campo de pesquisa em EJA e remetem ao fato de que há uma disputa teórica e epistemológica por um modelo de educação no Brasil, visto que a educação traz consigo processos que remetem a 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.

O intuito em deflagrar esse posicionamento quanto aos objetos das pesquisas e às bases epistemológicas, intitulando-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 dos objetos das pesquisas desse campo. Assumir esse enfrentamento que ora proponho com esta pesquisa possibilitará a oportunidade de (re)pensar a realidade da EJA.

Assim, é necessário um novo olhar sobre o campo de pesquisa da EJA no Brasil, principalmente a partir dos questionamentos da própria constituição desse campo de conhecimento. Nesse sentido, estudo de índole filosófica 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. 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.

A preocupação sobre o estudo justifica-se, 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 de análise dos trabalhos científicos nos estudos da tese, em que a maioria das discussões sobre as bases epistemológicas apresentam-se desprovidas de reflexão filosófica.

A compreensão do campo teórico da referida modalidade e o seu reconhecimento como área específica de conhecimento representam um desafio na produção do conhecimento. Pois, por mais que as pesquisas assumam objetivos e objetos distantes da compreensão de quais são as epistemologias que constituem a EJA, 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, para que ampliemos ainda mais a compreensão sobre o que é a área de conhecimento da EJA e suas especificidades epistemológicas é fundamental questionarmos o próprio movimento investigativo, assim como o contexto de escolha dos objetos das pesquisas.

## Referências

- Aristóteles. (2014). *As categorias*. (Trad. de F. Coelho). Editora da UFSC.
- Barroso, J. (Org.) (1996). *O estudo da escola*. Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836 - 1960)*. (2 Vols.). Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2010). Autonomia da escola. In: D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira, *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/361.pdf>
- Brandão, C. R.. (1987). *Repensando a pesquisa participante*. Brasiliense.
- Brandão, C. R.. (2000). *Educação popular na escola cidadã*. Vozes.
- Brandão, C. R.. (2001). *De Angicos a ausentes - 40 anos de educação popular*. Corag.
- Brandão, C. R.. (2006a). *O que é educação popular*. Brasiliense.
- Brandão, C. R.. (2006b). *O que é método Paulo Freire*. Brasiliense.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2018). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Tabelas de área de conhecimento/avaliação*. Brasília. <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>
- Delors, J. (1999). *Educação um tesouro a descobrir*. (4. ed). MEC-UNESCO.
- Delors, J.. (2005) (org.) *A Educação para o século XXI: Questões e perspectivas*. Artmed.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Free Press.
- Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação* Autores Associados.
- Ferrari, S. M. (2015). *Educação de Jovens e Adultos: A escolarização em questão*. (Dissertação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo.
- Freire, P., & Fagundes. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Nogueira, A.. (1989). *Que fazer: Teoria e prática em educação popular*. Vozes.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. Cortez.
- Gadotti, M., & Torrer, C. A. (1992) *Estado e educação popular na América Latina*. Papirus.
- Gadotti, M., & Torrer, C. A. (1994). *Educação popular: Utopia latino- americana*. Cortez/Edusp.
- Gadotti, M. E., & Gutiérrez, F. (1993). (Orgs). *Educação comunitária e economia popular*. Cortez.
- Gadotti, M. (1983). *Educação e mudança*. (Trad. M. Gadotti & L. Lopes Martin). Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1995). *Pedagogia da práxis*. Cortez.
- Gadotti, M. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2002). *Educação como Prática da Liberdade*. (26. ed.). Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. (35. ed.). Paz e Terra.
- Greco, J., & Sosa, E. (1999). *The Blackwell guide to epistemology*. Blackwell.
- Jarbas. (2010, 10 de fev) Andragogia: Dignidade acadêmica equivocada. [Blog post]. *Botecos Escola: Ensaio sobre o uso de blog em educação*. Disponível em: [<https://jarbas.wordpress.com/https://jarbas.wordpress.com/2010/02/10/andragogia-dignidade-acdemica-equivocada//andragogia-dignidade-acdemica-equivocada/>](https://jarbas.wordpress.com/https://jarbas.wordpress.com/2010/02/10/andragogia-dignidade-acdemica-equivocada//andragogia-dignidade-acdemica-equivocada/)
- Knowles, M. S., Holton, E. S., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner*. Butterworth-Heinemann.
- Kosik, K. (1976) *Dialética do concreto*. (2ª ed.) Paz e Terra.

- Laffin, M. H. L. (2018). Formação inicial de educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: Espaço de direito e disputas. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 53-71. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5228>
- Langridge, D. (1976) *Classification and indexing in the humanities*. Butterworths.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miro*. Cortez.
- Lindman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.
- Machado, M. C. (2011). Aprendizagem de resultados: Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6). Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552011000600015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552011000600015&script=sci_arttext) >
- Marx, K. (1983) *O capital: Crítica da economia política*. (Vol. I, Tomo I). Abril Cultural.
- Minayo, M. C. (2002) *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Moraes, M. C. M. (Org.). (2003). *Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. DP&A.
- Moraes, M. C. M. (2009). “A teoria tem consequências”: Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação e Sociedade*, 30(107), 585-607. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200014&lng=en&nrm=iso)
- Neto, A. R. M. (2001). *A ciência do direito: conceito, objeto, método*. (2. ed.). Renovar.
- OECD. (1996). *Lifelong learning for all: Meeting of the Education Committee at the Ministerial Level v. 16/17*. [Report]. Disponível em: <http://hdl.voced.edu.au/10707/97779>
- OECD. (1997a). *Literacy skills for the knowledge society: Further results of the international adult literacy survey*. Disponível em: <http://hdl.voced.edu.au/10707/44615>
- OECD. (1997b). *What works in innovation in education.: Combating exclusion through adult learning*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/35687039.pdf>
- Oliveira, A. B. de. (2005) *Andragogia – Educação de Adultos* Disponível em:  
[www.serprofessor.pro.br](http://www.serprofessor.pro.br)
- Parlamento Europeu. (2006). *Proposta de recomendação do Parlamento e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*. Author. Disponível em:  
[http://europa.eu/index\\_pt.htm](http://europa.eu/index_pt.htm)
- Rogers, C. R. (1985). *Liberdade de aprender em nossa década*. Artes Médicas.
- Schwartz, Y. (1990). De la “qualification” à la “competence”. *Société Française*, 37(oct/déc), 65-90.
- Thompson, E. (1978). *The poverty of theory and other essays*. Merlin.
- Thorndike, E. L. (1928). *The adult learning*. Appleton-Century-Crofts.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailândia. Disponible em:  
[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_jomtien\\_declaracion\\_mundial.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf).
- UNESCO. (1998). *A Unesco e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997)*. UNESCO-Santiago.
- UNESCO. (2000). *Informe final de Dakar*. Foro Mundial de la Educación. Disponível em:  
[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_dakar\\_informe\\_final\\_esp.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_informe_final_esp.pdf)
- UNESCO. (2000). *O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida*. Relatório Mundial sobre a Educação. Edições Asa.
- UNESCO. (2007). *A Unesco e a Educação*. UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org>
- Wittorski, R. (2004). *Da fabricação das competências*. In: A. Tomasi, *Da qualificação à competência: Pensando o século XXI*: Papirus.

## Sobre o Autores

### Anderson Carlos Santos de Abreu

Universidade do Estado de Santa Catarina

[andersoncsabreu@gmail.com](mailto:andersoncsabreu@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1029-0131>

Pós-doutor em Educação pela UFSC. Doutor em Educação pela UFSC, com estágio doutoral na Universidade de Coimbra/Portugal. Mestre em Educação pela UFSC. Cursa Psicologia na Faculdade Anhanguera. Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, Currículo, Escolarização, Concepções de Conhecimento e Epistemologia. Membro efetivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA - EPEJA/UFSC, professor colaborador vinculado ao Centro de Ciências da Educação e Ciências Humanas da UDESC e adjunto da Maiêutica Florianópolis - Instituição Psicanalítica.

### Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Universidade Federal de Santa Catarina

[herminialaffin@gmail.com](mailto:herminialaffin@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

Pós-doutora em Educação e contemporaneidade pela UNEB. Doutora em Educação pela UFSC. Mestra em Educação pela UNICAMP. Pesquisa a Educação de Jovens e Adultos e seus elementos constitutivos. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA - EPEJA/UFSC e da Pesquisa interinstitucional “Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil” (CNPq).

## arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 146

12 de outubro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadores: **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lilian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

**María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Mario Rueda Beltrán**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**Jurjo Torres Santomé,**

Universidad de la Coruña, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**María Guadalupe Olivier Tellez,** Universidad Pedagógica Nacional, México

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Miguel Pereyra** Universidad de Granada, España

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University  
**Cristina Alfaro** San Diego State University  
**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison  
**Jeff Bale** University of Toronto, Canada  
**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College  
**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University  
**Linda Darling-Hammond** Stanford University  
**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**David E. DeMatthews** University of Texas at Austin  
**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy  
**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute  
**Sherman Dorn** Arizona State University  
**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder  
**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev  
**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington  
**Gene V Glass** Arizona State University  
**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento  
**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro  
**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo  
**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago  
**Chad R. Lochmiller** Indiana University  
**Christopher Lubienski** Indiana University  
**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder  
**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder  
**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio  
**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia  
**Amanda U. Potterton** University of Kentucky  
**Susan L. Robertson** Bristol University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis  
**R. Anthony Rolle** University of Houston  
**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of Texas, San Antonio  
**Janelle Scott** University of California, Berkeley  
**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell  
**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland  
**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago  
**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres** Michigan State University  
**Tina Trujillo** University of California, Berkeley  
**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago  
**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs  
**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder  
**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University  
**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida  
**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University  
**Miri Yemini** Tel Aviv University, Israel