

# O QUE ENSINAR E PORQUE ENSINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O LUGAR DO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA EJA

**Anderson Carlos Santos de Abreu**    **Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin**

Mestre/UFSC

andersoncsabreu@gmail.com

Doutora/UFSC

herminialaffin@gmail.com

## RESUMO

Neste artigo, privilegia-se discutir o lugar do conhecimento no processo de escolarização da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, propõe-se um possível diálogo epistemológico, por meio de ensaio filosófico, entre Freire (2007) e Young (2010, 2011), a respeito “do que ensinar” e “porque ensinar” na EJA. Tal diálogo propõe compreender a disputa epistemológica de conhecimento, balizada pelas diversas concepções de educação que vêm fundamentando o currículo nessa modalidade de ensino a partir dos organismos multilaterais, pois, tal disputa vem resultando numa estratégia política, social e econômica de ressignificação do lugar da escolarização na EJA.

**Palavras-chave:** Bases epistemológicas. Conhecimento. Currículo.

## ABSTRACT

*In this scientific article, it is focused on discussing the role of knowledge in the schooling process of Youth and Adult Education. For this purpose, emphasis is put on a possible epistemological dialogue between Freire (2007) and Young (2010; 2011), regarding “what to teach” and “why to teach” in Youth and Adult Education. Such dialogue proposes understanding the knowledge epistemological dispute, market out by several conceptions of education that are basing the curriculum in this teaching modality from multilateral bodies, because, such dispute has resulted in a political, social and economic redefinition strategy of the role of schooling in adult education.*

**Keywords:** *Epistemological bases. Knowledge. Curriculum.*

## Introdução

Neste artigo, objetivamos desenvolver um ensaio filosófico por meio dos autores Freire (2007) e Young (2010, 2011) no intuito de compreender quais bases epistemológicas estão por de trás de um currículo cuja a concepção de conhecimento é fundamentada pela pedagogia do «aprender a aprender» e que vem ressignificando o lugar da escolarização na EJA. Desse modo, nosso percurso metodológico concebe em discutir a questão do conhecimento para a EJA; a influência das Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), com a chamada Sociedade do Conhecimento, ao disseminar uma concepção de conhecimento para a EJA; o que ensinar e porque ensinar na EJA, e; a defesa de um currículo fundamentado na *episteme*, afinal, temos escolas.

Em vista disso, como fundamentação teórica utilizaremos as obras “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2007), “O conhecimento e currículo - do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da Educação” (YOUNG, 2010) e “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas” (YOUNG, 2011), no ensejo de promover um possível diálogo entre os autores e compreender, assim, o lugar do conhecimento no processo de escolarização da Educação de Jovens e Adultos.

Ressalta-se, portanto, que o objeto de estudo nesse artigo científico é o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA, problematizado na seguinte questão: “o que ensinar e porque ensinar na Educação de Jovens e Adultos?”

## A EJA e a questão do conhecimento

Ao decidirmos pesquisar sobre o que ensinar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), descobrimos que a questão do conhecimento, para a EJA, é mais difícil do que julgou-se inicialmente, quando entramos para o ofício de ser professor. A partir de então, questões como: “o que ensinar?” e “por que ensinar?” tornaram-se ecos de profunda contemplação em nosso trabalho docente, ou seja, nossa concentração espiritual passou a repousar, tão somente, sobre os assuntos intelectuais do ofício de ser professor.

Para tanto, as questões do conhecimento fizeram-nos regressar para alguns dos nossos pressupostos mais básicos sobre o que é ser-se educado ou educar alguém; trata-se então, em sentido mais geral, de questões filosóficas e políticas sobre quem eu sou e aquilo que eu valorizo (YOUNG, 2010).

Quando nos concentramos na questão do conhecimento, sentimo-nos confrontados com os limites do que nós próprios sabemos. Frente a isso, assumimos o espírito socrático e professamos “*Ἐνοίδα, ὅτι οὐδέν οἶδα*”,

*O que ensinar e porque ensinar na educação de jovens e adultos:  
o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA*

portanto, “só sei que nada sei”. Sócrates chegou à conclusão que a sabedoria ultrapassa nossos limites e, dessa forma, não conceberíamos percebê-la na sua totalidade. Para Sócrates, filósofo ateniense do período clássico da Grécia Antiga, o verdadeiro sábio é aquele que reconhece a sua ignorância (CHAUI, 2002).

Assim como Sócrates, que se dedicou à Filosofia e a Política depois de haver ido ao templo de Apolo Delfos<sup>1</sup> e ter ouvido uma voz interior, o seu dáimon<sup>2</sup>, que o fez compreender que o oráculo escrito na porta do templo - “γνθισεαυτόν”, transliterado por “Conhece-te a ti mesmo”<sup>3</sup> era a sua missão, nós, professores, conseguiremos compreender as questões que concernem ao nosso trabalho docente, como “o que ensinar?” e “por que ensinar?”, quando atribuirmos um sentido sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento<sup>4</sup>. Ou seja, é necessário tornar a questão do conhecimento como uma preocupação central junto ao nosso trabalho docente (YOUNG, 2011).

Nesse contexto, defendemos a questão do conhecimento em uma abordagem do currículo baseado no conhecimento escolar, sem desconsiderar as disciplinas e os conhecimentos do meio<sup>5</sup>. Ressaltamos que tal opção, “radical”, não se fundamenta em um conservadorismo. Usamos a palavra “radical” assim como o sociólogo Young. A saber:

Uso a palavra “radical” aqui para me referir à questão chave que a maioria dos países enfrentam hoje: a persistência de desigualdades sociais na educação. Prefiro a palavra “radical” a alternativa como “progressista” (YOUNG, 2011, p. 610).

77

Ao utilizar a expressão “radical” para fundamentar a concepção de conhecimento escolar que aqui defendemos, afastamo-nos das pedagogias que, ao invés de centrarem o conhecimento na *episteme*, fundamentam-se, apenas, na experiência do aluno, com ênfase no “aprender a aprender”, termo este usado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), em seu relatório “Educação - Um tesouro a descobrir” (DELORS, 1996).

<sup>1</sup>O Oráculo de Delfos era dedicado principalmente a Apolo e centrado num grande templo, ao qual vinham os antigos gregos para colocar questões aos deuses.

<sup>2</sup>No Banquete (e também na Apologia de Sócrates) de Platão, algo entre o humano e o divino, embora no pensamento grego anterior seja apenas o divino, não personificado num Deus específico. A necessidade de intermediários entre o mundo sublunar da mudança e dos fenômenos e o mundo celestial supralunar ou intemporal torna-se no platonismo médio e no neoplatonismo. Um dáimon pode também ser o eu ou um aspecto de cada um de nós; este é o uso que ainda subsiste em impressões inglesas como “Rembrandt’s artistic demon” (o gênio artístico de Rembrandt)

<sup>3</sup>Inscrição no oráculo de Delfos, atribuída aos Sete Sábios (c. 650a.C.-550 a.C.)

<sup>4</sup>Ao utilizar o termo “Sociedade do conhecimento” nesta introdução do texto, não estou manifestando concordância com o mesmo, mas problematiza-se quais derivações desse contexto para a produção de conhecimento.

<sup>5</sup>Em seu método, Paulo Freire (2007) parte do conhecimento do meio em que se vai desenvolver a experiência da educação. Toma-se em consideração o universo vocabular do grupo em questão, as palavras que são utilizadas todos os dias e que exprimem a vida cotidiana daquelas populações. Desse universo vocabular são escolhidas as palavras geradoras.

Tal opção pelo currículo para a Educação de Jovens e Adultos, o qual defendemos e fundamentamos neste texto, baseia-se no conhecimento escolar, nas disciplinas e nos conhecimentos do meio, tal e qual é fundamentado nas teorias do sociólogo Young<sup>6</sup> (2010, 2011) e do pensador Freire (2007), pois, o lema escolanovista do “aprender a aprender”, que vem fundamentando a concepção de “educação ao longo da vida” para a EJA, é impregnado pelo “pragmatismo neoliberal” e o “irracionalismo pós-moderno”, como nos afirma (DUARTE, 2001).

As teorias de Young (2010, 2011) e Freire (2007), as quais aqui defendemos, motivam-se em uma abordagem sociorrealista do conhecimento, ou seja, é uma abordagem social porque reconhece o papel dos agentes humanos na produção desse conhecimento. E realista, porque os autores desejam enfatizar a independência do conhecimento relativamente ao contexto e as descontinuidades entre esse conhecimento e o senso comum.

A partir disso, pode-se dizer que o termo “educação ao longo da vida”, ou “aprendizagem ao longo da vida”, é uma concepção de educação e conhecimento disseminada pela UNESCO e que produz a obsolescência humana (RODRIGUES, 2008), sendo o mesmo expresso de forma incólume nas políticas públicas para a educação no Brasil, em especial, para a EJA. Segundo Rodrigues (2008), essa condição incólume revelou-se nitidamente nas produções científicas brasileiras, expressas nos silêncios, ausências e/ou adesões.

[...] tal silêncio não nos pareceu revelador da desimportância desta noção indicada como base 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 (RODRIGUES, 2008, p.159).

Segundo a UNESCO (2010), o termo “educação ao longo da vida” é um conceito indispensável para a competitividade da economia do conhecimento, sendo que o mesmo diz respeito a todas as fases da vida, devendo ser aplicado em todos os níveis de aprendizagem, bem como às diferentes formas de aprendizagem. Como pode ser visto, a

[...] Educação ou aprendizagem ao longo da vida ‘denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências

<sup>6</sup>Michael Young (2010, 2011) é professor titular de Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, e no Departamento de Educação da Universidade de Bath, ambos no Reino Unido.

## *O que ensinar e porque ensinar na educação de jovens e adultos: o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA*

e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo' (UNESCO, 2010, p. 13, grifo nosso).

Desse modo, pode-se dizer que a concepção de “educação ao longo da vida” visa dotar os alunos da EJA de ferramentas necessárias para a promoção do desenvolvimento pessoal, para a integração social, empregabilidade e participação na sociedade do conhecimento. Ou seja, o fundamento que alicerça a referida concepção de educação foca, primordialmente, um conhecimento que serve aos interesses dos organismos multilaterais, que por sua vez, defendem que o conhecimento pautado nas competências e habilidades é um importante catalisador para o crescimento econômico.

Esse interesse econômico, com vistas à empregabilidade, que está por trás da concepção de “educação ao longo da vida” é possível constatar, por exemplo, no memorando<sup>7</sup> sobre a “aprendizagem ao longo da vida”, que contém uma definição do conceito estabelecido no contexto da estratégia europeia para a empregabilidade. O documento define que a “aprendizagem ao longo da vida”, é toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego. A saber:

As conclusões do Conselho Europeu de Lisboa confirmam que a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. Por conseguinte, os sistemas de educação e formação na Europa estão no cerne das alterações futuras e também eles devem adaptar-se (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 3, grifo do autor).

O memorando aponta ainda, que esta definição para o termo “educação ao longo da vida”, ou “aprendizagem ao longo da vida”, compreende três categorias básicas de atividades de aprendizagens, nomeadas de aprendizagem formal, não formal e informal:

**Aprendizagem formal:** decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.

**Aprendizagem não-formal:** decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos

<sup>7</sup>Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia (CM) apresentado em Bruxelas, Novembro de 2000.

políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames). **Aprendizagem informal:** é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 9, grifo do autor).

O autor Siteo (2006) afirma que essa concepção de “educação ao longo da vida” nasce no século XIX, com o surgimento dos primeiros movimentos que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares, através de programas educacionais para a classe trabalhadora industrial.

Ainda, conforme o autor Siteo (2006), não havia, na maioria dos casos, ligação à educação formal. A saber:

É certo que muitas das atividades organizadas no âmbito da educação de adultos podiam ser apelidadas de “educativas”, uma vez que, ocasionalmente, faziam-se tentativas no sentido de melhorar a prática dos participantes relativamente às competências básicas, nomeadamente ler, escrever e contar, mas “não havia, na maioria dos casos, uma intenção explícita de complementar a educação e formação inicial, nem tão pouco existia um conceito abrangente de educação (SITEO, 2006, p. 286).

Ou seja, a concepção de “educação ao longo da vida” é apresentada como objetivo fundamental para uma solução positiva ao desemprego na Europa no século XIX, bem como, para que os conhecimentos profissionais tornaram-se imperativos categóricos para todos os cidadãos da classe trabalhadora.

Através disso, a partir de um ponto de vista mais “radical” a respeito do que seja o conhecimento para a concepção de “educação ao longo da vida”, pode-se dizer que a UNESCO ressignifica o termo, a fim de disseminar um ideológico funcional<sup>8</sup> à construção da sociabilidade capitalista nas formações sociais contemporâneas.

Compreendendo tal concepção de conhecimento disseminada pelos organismos multilaterais, e que fundamenta a atual política para a educação de jovens e adultos no Brasil, interrogamo-nos: *Seria um currículo fundamentado na experiência prática do dia a dia do aluno que o levaria a uma emancipação? Ou, valeria substituir um currículo baseado na investigação especializada em comunidades pedagógicas por outro que assente, apenas, as preocupações imediatas dos alunos trabalhadores, ou em critérios gerais, a*

<sup>8</sup>Corpo de ideias produzidas pela classe dominante que é disseminada por toda a população, de modo a convencer a todos de que aquela estrutura social é a melhor ou mesmo a única possível. Com o tempo, essas ideias se tornam as ideias de todos; em outras palavras, as ideias da classe dominante tornam-se as ideias dominantes na sociedade.

*empregabilidade como competência chave?*

Frente a estas questões que propomos, nosso posicionamento é que o ideal currículo a ser ensinado na EJA é o que trata o conhecimento enquanto elemento distintivo e irredutível dos recursos a que as pessoas precisam ter acesso para entenderem o mundo, recursos esses cuja natureza está a mudar (YOUNG, 2010).

A partir disso, dialogamos com Freire (2007), em uma perspectiva popular do conhecimento, quando o mesmo afirma, em sua teoria, que o conhecimento é fruto das relações dialéticas consciência-mundo, acentuando o aspecto fundamental da consciência, ou seja, não existe primeiro uma consciência e depois um mundo; ambos estão em interação.

## **A UNESCO e o termo “Sociedade do Conhecimento”**

Com a focalização crescente dos organismos multilaterais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), nas questões do acesso e da participação na educação e nas metas definidas com base em qualificações, tem sido pauta de discussão tanto pelos decisores políticos, como também por quem trabalha no campo dos estudos educacionais, a questão do conhecimento ou daquilo que é importante que os alunos aprendam.

São muitos os documentos produzidos e/ou divulgados pela UNESCO a respeito da educação, em geral, e também sobre a educação de adultos. Em particular: a Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990) a Declaração de Hamburgo (BRASIL, 1998) e o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2009), sendo os dois últimos construídos no âmbito das últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas).

A saber, a UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945 como um Organismo Especializado das Organizações das Nações Unidas (ONU), com a missão de modificar o homem e a política por meio da educação e da razão. Sua criação está relacionada à necessidade de reconstrução dos países no pós Segunda Guerra Mundial, a partir de diversas concepções de liberalismo, no qual se buscava pautar a democracia e a construção de uma nova hegemonia mundial.

A existência desta agência, a UNESCO, justifica-se na realização de um trabalho integrador por meio da educação e da cultura, com vistas à necessidade de continuidade do processo de expansão do Capitalismo como modo de produção, procurando apreender no discurso dominante soluções ideais e ideológicas sobre emancipação humana, mas que em última instância, procura legitimar a sociedade capitalista (CHILANTE, 2010).

Segundo Evangelista (1999), a criação da UNESCO, cuja sua gênese encontra-se na Conferência de Ministros Aliados de Educação (CAME)<sup>9</sup>, em 1942, evidencia a necessidade sentida pelas autoridades governamentais e pela iniciativa privada dos países envolvidos na Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de construir um cenário de estabilidade política que pudesse garantir a circulação de ideias, pessoas e mercadorias entre as várias regiões do mundo (CHILANTE, 2010).

Nesse sentido, a UNESCO adotou o termo “sociedade do conhecimento” como construção política e ideológica dentro de suas políticas institucionais, no intuito de buscar uma sociedade fundamentada numa concepção de conhecimento mais integral, cuja principal meta está em acelerar e instaurar um mercado mundial aberto e autorregulado. Essa política conta com uma estreita participação de organismos multilaterais, tais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Corroborando com Evangelista (1999), Duarte (2001) afirma que a chamada “sociedade do conhecimento” é uma ideologia capitalista que cumpre sua função na reprodução do capitalismo contemporâneo, que seria o de enfraquecer as críticas radicais a essa formação societária. A saber:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2001, p.40).

Nessa acepção, assim como Freire (2007), Duarte (2001, 2003) e Young (2011), é que queremos argumentar um sentido à importância da educação formal, sem negar as bases epistemológicas da Educação Popular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pautada no conhecimento epistêmico, nas disciplinas e no meio, pois, para tornar a questão do conhecimento (escolar) como preocupação central dessa discussão, é de suma importância que a concepção de currículo abordada nessa discussão seja baseada

---

<sup>9</sup>A partir de 1942, a Conferência de Ministros da Educação Aliados (CAME) iniciou uma série de reuniões que se estenderam até 1945. A CAME propôs a realização de uma conferência das Nações Unidas para a criação de uma organização de educação, ciência e cultura. Essa conferência reuniu-se em Londres, de 1º a 16 de novembro de 1945, quando a Constituição da UNESCO foi assinada por 37 países. A Constituição entrou em vigor com a vigésima ratificação, em 4 de novembro de 1946. O Brasil foi um dos 20 primeiros Estados a ratificar a Constituição da UNESCO sendo, portanto, um Estado-Membro Fundador daquela Organização. Disponível em: <[http://www.cidadedeascom.br/pea\\_unesco.htm](http://www.cidadedeascom.br/pea_unesco.htm)> Acesso em: 02 ago. 2013.

no conhecimento (popular e escolar) e na disciplina, e não somente no aprendiz (aluno), como pressupõe a pedagogia do “aprender a aprender”, fundamentada por Delors (1996).

Um currículo cujo conhecimento tem seu sustentáculo na pedagogia do “aprender a aprender”, que por sua vez, fundamenta a concepção de “educação ao longo da vida”, sublinha-se no ímpeto de encorajar os alunos da EJA a encararem a qualificação como um processo que começa na educação e que prossegue ao longo da vida; na promoção da educação informal e das ligações entre esta e a aprendizagem formal, e a melhoria das oportunidades dos indivíduos utilizarem suas aprendizagens informais para obtenção de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho; e, flexibilizar os sistemas educativos às demandas potenciais do sistema capitalista.

Ou seja, tem-se assim um projeto educacional de ressignificação do conhecimento e de responsabilização dos sujeitos. Como nos aponta Rodrigues (2008), essa concepção de educação, disseminada pela UNESCO pretende a ausência da história, pois, paradoxalmente, produz sua aceleração e desaceleração com vistas à obtenção de controle. Ainda, segundo Rodrigues (2008), a concepção, ou política educacional, “educação ao longo da vida” seria a eterna obsolescência humana que vincula as aprendizagens à adaptabilidade ao mercado, que pretende transformar o futuro num eterno presente previsível e controlável.

## **O que ensinar e porque ensinar na EJA**

Como apontado anteriormente, o que defendemos aqui é um currículo cujo conhecimento escolar seja pautado na *episteme* e nas necessidades dos sujeitos envolvidos. Pois, como nos aponta Young (2011) e Freire (2007), é na escola que o mundo é tratado como “objeto de pensamento” e não como “lugar da experiência”. Já as disciplinas, ainda segundo Young (2011), são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência - empiria, para a *episteme* - o conhecimento filosófico. Ou, como o psicólogo russo Vygotsky se referiu - para as “formas mais elevadas de pensamento”.

Para tanto, temos como fundamento a concepção de Young (2011) sobre currículo. A saber:

[...] precisamos conceber o currículo não como um instrumento para alcançar objetivos tais como “contribuir para a economia” ou “motivar aprendizes descontentes”, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas (YOUNG, 2011, p. 610).

Tal concepção de currículo defendida por Young (2010, 2011), assim como por Freire (2007), trata o conhecimento como algo exterior aos alunos, pois, segundo o autor, essa exterioridade não é dada, visto que tem uma base

histórica e social. Portanto, seria um currículo baseado não no “acatamento”, mas em um “engajamento”.

É com esse desejo de engajamento da classe trabalhadora sem escolarização que, no contexto histórico da educação no Brasil, nasce a EJA, da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular, educação está concebida como um processo de grande profundidade, destinando-se a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo em que contribuisse para que estas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas ao poderem “ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo” (FREIRE, 2007). Portanto, um currículo fundamentado em disciplinas e no conhecimento epistêmico jamais discriminará os menos favorecidos. A saber, esta mesma preocupação é apontada na obra “Pedagogia do Oprimido”:

[...] a educação como prática de liberdade postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido. Não pedagogia para ele, mas dele. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria história (FREIRE, 2007, p. 7).

Trazer a concepção de Educação Popular de Freire (2007) e, juntamente com a mesma, a concepção de conhecimento escolar organizado e sistematizado epistemologicamente, como é fundamentado nas teorias do sociólogo Michael Young (2010, 2011), é basear uma concepção de conhecimento epistêmico para a EJA, juntamente com o legado da Educação Popular de Freire, para os espaços de educação formais públicos com vistas a emancipação humana.

Assim, um currículo fundamentado em disciplinas, como nos aponta Young (2010, 2011), jamais discriminará ou oprimirá os menos favorecidos, nesse caso, os alunos da classe trabalhadora da EJA. Um currículo que tem o conhecimento epistêmico como fundamento e não somente o aprendiz e o seu contexto enfrentado - empiria, como nos é sugerido nos currículos projetados pelos organismos multilaterais, os quais são delineados para que os alunos trabalhadores se adequem ao contínuo desemprego e as demandas econômicas e sociais do mercado de trabalho, provocará um esforço de superação e libertação de consciência da opressão dominante.

Ao optar por um currículo para a EJA, cujo conhecimento escolar seja pautado na *episteme*, nos sujeitos envolvidos, bem como, nas disciplinas, nega-se a possibilidade de, tão somente, os governantes elegerem, apenas, problemas econômicos e sociais como lastro central do currículo. Tal opção pode ser compreendida em Young (2011), quando o sociólogo afirma que:

## *O que ensinar e porque ensinar na educação de jovens e adultos: o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA*

Optar por um currículo pautado nas exigências sociais tais como o emprego, há o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas (YOUNG, 2011, p. 614).

### **Por um currículo fundamentado na *episteme*; afinal, temos escola**

Optar por um currículo para a EJA onde o conhecimento escolar seja fundamentado na *episteme*, e não na empiria, assim como nas disciplinas que o sistematiza, é optar por um conhecimento que desenvolverá o intelecto dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em formas mais elevadas de pensamento (WYGOTSKY, 1999).

Posto que, elegendo o conhecimento epistêmico, bem como o conhecimento dos sujeitos envolvidos, como lastro do currículo escolar, promoveremos junto à classe trabalhadora de alunos da EJA a possibilidade de compreender a realidade social da qual fazem parte, de forma cognoscente e abstrata, pois, o aluno trabalhador da EJA, está inserido em um contexto concreto e como tal, evidencia com sua vida elementos desse contexto em seu processo formativo. Sobre isso alertou Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista:

O que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As idéias dominantes de uma época sempre foram apenas as idéias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 1998, p. 58).

Nessa perspectiva de entendimento sobre “o que ensinar?” e “por que ensinar?” na EJA, torna-se necessário contextualizar a vida e o trabalho como parte integrante da superestrutura ideológica de uma sociedade determinada e que, portanto, em linhas gerais, contribui de forma decisiva na reprodução e manutenção do ideário da sociedade burguesa.

Dessa forma, com um currículo centrado no conhecimento epistêmico, bem como nos sujeitos, poderemos possibilitar aos alunos da EJA a possível compreensão do real, posto que o conhecimento escolar, sistematizado em disciplinas, visa atingir a essência dos fenômenos e discernir o mais essencial do menos essencial, para a compreensão da realidade (KOSIK, 1976).

Quando em sua obra, Young (2011) aponta que o currículo deve, necessariamente, tratar o conhecimento como exterior aos aprendizes, ele reconhece que essa exterioridade não é dada, pois tem uma base social e histórica. Sendo assim, Young (2011) defende que o conhecimento escolar executa, em sua estrutura, um movimento em espiral, partindo do concreto imediato, posto pela empiria da aparência das coisas, passa pela abstração e chega novamente ao concreto. Assim como expressa Kosik (1976, p. 30):

[...] da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido.

Tal concepção também é defendida por Freire (2007), quando o mesmo afirma que os fundamentos da educação libertadora, ou emancipadora, propõem um conhecimento processado por meio das relações dialéticas educando-realidade, sem desconsiderar o conhecimento epistêmico.

A formação do aluno trabalhador da EJA, nesse contexto de desvalorização da *episteme*, proposto pela UNESCO na concepção de “educação ao longo da vida”, que por sua vez, fundamenta a pedagogia do “aprender a aprender”, toma rumos que levam o aluno da EJA, e o seu trabalho, à simples reprodução de conhecimentos determinados previamente para a sua ação, pois as relativas formulações que fundamentam a pedagogia do “aprender a aprender” restringem qualquer possibilidade de uma reflexão crítica e de solidificar as relações sociais a partir de uma concepção que leve os alunos da EJA à emancipação.

Nesse sentido, sob a lógica da concepção de “educação ao longo da vida”, não se pode esperar uma sociedade emancipada e a igualdade substantiva entre os homens, mas processos cada vez mais degradantes e alienantes nas relações sociais e nas relações dos “homens” com a natureza.

A “dita” emancipação proposta pela UNESCO, através da concepção de “educação ao longo da vida” para a utópica “sociedade do conhecimento”, não visa esclarecer os alunos da classe trabalhadora, mas atribuir falsas causas aos mesmos, procurando desvinculá-los da realidade que os originam.

Dessa forma, discursos sobre emancipação humana que não façam uma crítica radical aos modelos de educação fundados no modo de produção capitalista, tornam-se discursos carentes da *episteme* e alienantes.

## Considerações finais

Percorridas as reflexões referentes às bases epistemológicas de Freire (2007) e Young (2010, 2011), conceitos fundamentais ao conhecimento e ao currículo, fazem-se necessárias certas análises das concepções de conhecimento, ou bases epistemológicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Percebe-se, a partir disso, que o currículo para a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é balizado por um conflito de concepções epistemológicas, o que resulta numa estratégia política, social e econômica que vem construindo a significação do lugar da escolarização dos jovens e adultos.

Assim sendo, a figura do sociólogo Young (2010, 2011) e do pensador Freire (2007) vem em nosso auxílio para entender a conjectura epistemológica

e as necessidades da sociedade contemporânea, pois perante a massificação e alienação atual promovida pela ideologia capitalista, as concepções de Young (2010, 2011) e Freire (2007) gritam por uma educação que liberte e aprofunde a consciência humana da atual ordem vigente.

Frente a isso, não se pode silenciar a intenção de Young (2010, 2011) e Freire (2007) que se preocupam com as massas e o proletariado, visando o acesso à educação dessa parte da população, que neste caso, são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, potenciais ou não.

Portanto, neste artigo, visamos evocar uma concepção de conhecimento dirigindo-se a mais primaz vocação ontológica do ser humano, possibilitando, assim, estudos futuros e debates mais aprofundados e sensíveis à Educação de Jovens e Adultos que considerem a epistemologia e a experiência como fonte fundamentadores de uma concepção de conhecimento que emancipe os sujeitos da EJA não só socialmente, mas também intelectualmente.

## REFERÊNCIAS

CHAUI, M. **Introdução à história da Filosofia**: dos Pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo, Companhia das Letras. v. 1, 2002.

CHILANTE, E. F. N. **UNESCO e Educação de Adultos no Brasil**. In: Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional, v. 5 - n. 11. UTP, 2010.

COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas, 2000. Disponível em: <<http://www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

DELORS, J. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESC, 1996.

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.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EVANGELISTA, E. G. dos S. **A UNESCO e o mundo da cultura**.1999. 222 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, SP, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1976.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

SITOE, R. M. Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico? In: **Comportamento Organizacional e Gestão**, 2006, vol. 12, n. 2, 283-290.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida**: Eterna obsolência humana. Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

UNESCO. **Relatório Global sobre aprendizagem educação de adultos**. UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>> Acesso em: 04 ago. 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YOUNG, M. F. D. **O conhecimento e Currículo**: do Sociostrutivismo ao realismo social na Sociologia da Educação. Portugal: Porto Editora, Porto, 2010.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/15.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2011.

*Recebido em: 09/05/2014*

*Aprovado em: 11/07/2014*