



CAROLINA SCHENATTO DA ROSA

**TODA A IDADE É CERTA SE A EDUCAÇÃO É AO LONGO DA VIDA:
HORIZONTES DE(S)COLONIAIS PARA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA**

CANOAS, 2017

CAROLINA SCHENATTO DA ROSA

**TODA A IDADE É CERTA SE A EDUCAÇÃO É AO LONGO DA VIDA:
HORIZONTES DE(S)COLONIAIS PARA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade La Salle - Unilasalle como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2017

CAROLINA SCHENATTO DA ROSA

**TODA A IDADE É CERTA SE A EDUCAÇÃO É AO LONGO DA VIDA:
HORIZONTES DE(S)COLONIAIS PARA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade La Salle - Unilasalle como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora em 15 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Unilasalle

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola
UFRGS

Prof^a. Dra. Cheron Zanini Moretti
UNISC

Prof^a. Dra. Lirene Finkler
Unilasalle

AGRADECIMENTOS

A lista é longa, por isso, resolvi “organizar” os agradecimentos, começando pelos de casa: agradeço à minha mãe, Ângela, que sempre me incentivou pelos caminhos da leitura e da escrita, que foi meu exemplo de professora e que possibilitou que eu chegasse até aqui; agradeço pela leitura atenta, pelas sugestões e pelo incentivo. Na carona da mãe, à minha madrinha, Adelaide, pelas mesmas razões. À minha prima e amiga, Luísa, pelas conversas inspiradoras, pelas partilhas ao longo da graduação, do mestrado, ... da vida! À minha avó, Amália, ao meu tio, Rui, e ao meu padrinho Luiz, por sempre me apoiarem, cozinharem, por me levarem e me buscarem onde quer que eu vá. Ao meu pai, Vicente, por todo o auxílio e preocupação, pelo apoio financeiro e pela compreensão pelas minhas escolhas. Agradeço, de todo meu coração, ao Jackson, pela paciência (muita paciência...), pelo apoio, pela leitura zelosa dos meus escritos e por sonhar meus sonhos comigo.

Da Unisinos, agradeço ao Professor Danilo Streck, pelo empurrão rumo à educação e à América Latina – e em seu nome agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania, pelas trocas e pelo ensinar a fazer pesquisa. Às minhas colegas e amigas Carolina e Thaís, pela companhia e pelas discussões ao longo das aventuras da graduação e da pós-graduação.

Do Unilasalle, agradeço imensamente ao Professor Gilberto Ferreira da Silva, que amigavelmente me acolheu como aluna e posteriormente como orientanda. Agradeço, querido orientador, pelos inúmeros aprendizados, pelo exemplo de docência, pelas partilhas e pela confiança. Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural, pelas sábias sugestões, pelo aprendizado coletivo e pelas vivências. À colega e amiga Hildegard, pelas indicações, confidências e apoio nesse processo. Aos professores e professoras do Programa – em especial ao professor Balduino, pelos ensinamentos, prosas e poesias partilhados ao longo de 2016.

Ainda ao professor Balduino Andreola, por ter se disposto a avaliar e apreciar meu trabalho, juntamente com a professora Cheron Moretti (UNISC) – obrigada por terem contribuído de forma tão ativa para meu crescimento intelectual. À professora Lirene Finckler, que, sempre disponível, me ouviu e indagou no processo de construção deste trabalho, agradeço por ter aceitado participar da banca de defesa.

Por fim, agradeço à CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

“O ser humano jamais para de educar-se. Numa certa prática educativa, não necessariamente a de escolarização, decerto bastante recente na história, como a entendemos. Daí que se possa observar facilmente o quão violenta é a política da cidade, como Estado que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringido-lhes a cidadania ao negar a educação para todos.”

Paulo Freire.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a EJA sob uma perspectiva ainda pouco explorada: a de(s)colonialidade das políticas públicas. A educação - em especial o processo de alfabetização - quando libertadora, é uma ferramenta que permite aos seres humanos conhecer e transformar o mundo e a si mesmos; por essa razão, é um potencial instrumento para a de(s)colonialidade. Tendo isso em vista, pretendemos problematizar as aproximações e possíveis contradições da pedagogia de(s)colonial para a construção e efetivação das políticas de EJA no Brasil. Para tanto, realizamos uma pesquisa teórico-documental e analisamos os seguintes documentos: Parecer CNE/CEB 11/2000; Resolução CNE/CEB 1/2000; Plano Nacional de Educação 2014-2024; relatórios finais dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) dos anos de 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2015; e, por fim, o Relatório Final do Projeto Ampliando Voces: Miradas y propuestas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Em nosso percurso metodológico seguimos os princípios da *abdução*, adaptando a referida metodologia às pesquisas na área da educação em um movimento contínuo de interpretar nosso objeto à luz das teorias de(s)coloniais e os aportes teóricos à luz do tema e do nosso recorte de pesquisa. A partir desse processo reflexivo contínuo, percebemos que a EJA constitui-se como uma política de fronteira: está entre a educação técnico-profissionalizante e a educação integral, entre o enfrentamento e a acomodação frente à colonialidade, entre a acomodação e a transformação, entre o viável e o sonho possível; enfim, entre a colonialidade e a de(s)colonialidade. Certos de que é possível educar para transformar o mundo e a realidade, compreendemos que a EJA tem potencial de superar suas contradições e, enquanto política pública, constituir-se como política permanente, que transcende a educação básica e se vincula à garantia da educação para todos e ao longo da vida, ou seja, se constitui como um direito universal de educação permanente e popular que deve estar acessível a todos os jovens, adultos e idosos.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Descolonialidade. Política Educacional. América Latina. Educação ao Longo da Vida.

ABSTRACT

This study aims to analyze the EJA (education of young people and adults) from a perspective that has not been explored yet: the decoloniality of public policy. Education - especially the literacy process - when it is liberating is a resource that enables human beings to know and transform the world and themselves; for this reason, is a potential instrument for decoloniality. With this in mind, we intend to discuss the approximations and possible contributions of decolonial pedagogy to the construction and implementation of EJA policies in Brazil. For this, we constructed a theoretical-documentary research and analyzed the subsequent documents: Technical Advice CNE/CEB 11/2000; Resolution CNE/CEB 1/2000; National Education Plan 2014-2024; final reports of the National Meetings of Youth and Adult Education (ENEJA) of 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2015; and finally the infal project report of *Ampliando Voces: Miradas y propuestas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. For this reason, we use the logic of abductive reasoning, adapting the said methodology to the researches in the area of education in a continuous movement to interpret our object in light of the decolonial theories and the theoretical contributions in the light of the theme and our research clipping. From this continuous reflective process, we conclude that the EJA is a frontier policy: between technical-vocational education and integral education, between confrontation and accommodation against coloniality, between accommodation and transformation, between the viable and the possible dream, between coloniality and decoloniality. With the certainty that it is possible to educate to transform the world and reality, we understand the EJA as a permanent policy that transcends basic education and is linked to the guarantee of education for all and throughout life, a universal right of permanent and popular education, that should be accessible for Young people, adults and seniors.

Keywords: Youth and Adult Education. Decolonization. Educational politics. Latin America. Lifelong learning.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) desde una perspectiva aún poco explorada: la decolonialidad de las políticas públicas. La educación -en especial el proceso de alfabetización-cuando es liberadora, es una herramienta que permite a los seres humanos conocer y transformar el mundo ya sí mismos; por lo que es un potencial instrumento para la decolonialidad. Teniendo esto en vista, pretendemos problematizar las aproximaciones y posibles contribuciones de la pedagogía decolonial para la construcción y efectivación de las políticas de EJA en Brasil.. Para esto, realizamos una investigación teórico-documental y analizamos los siguientes documentos: Dictamen CNE / CEB 11/2000; Resolución CNE / CEB 1/2000; Plan Nacional de Educación 2014-2024; los informes finales de los Encuentros Nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (ENEJA) de los años 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y 2015; y, finalmente, el Informe Final del Proyecto Ampliando Voces: Miradas y propuestas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. En nuestro camino metodológico seguimos los principios de la abducción, adaptando la referida metodología a las investigaciones en el área de la educación en un movimiento continuo de interpretar nuestro objeto a la luz de las teorías decoloniales y los aportes teóricos a la luz del tema y de nuestro recorte de investigación. A partir de ese proceso reflexivo continuo, concluimos que la EJA se constituye como una política fronteriza: entre la educación técnico-profesional y la educación integral, entre el enfrentamiento y la acomodación frente a la colonialidad, entre la acomodación y la transformación, entre lo posible y lo imposible, entre la colonialidad y la decolonialidad. Ciertos de que es posible educar para transformar el mundo y la realidad, comprendemos la EJA como una política permanente, que trasciende la educación básica y se vincula a la garantía de la educación para todos y a lo largo de la vida, o sea, se constituye como un derecho universal de educación permanente y popular que debe ser accesible a todos los jóvenes, adultos y ancianos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Descolonización. Política Educativa. América Latina. Educación a lo largo de la vida.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Lógica de análise: relações entre os objetos	75
Tabela 1 – Matrículas na EJA 2016	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções Banco de Teses e Dissertações CAPES	54
Quadro 2 - Produções selecionadas para análise	55
Quadro 3 - Quadro Analítico	78
Quadro 4 - Síntese da Metáfora Outro Mundo Possível	81
Quadro 5 - Síntese da Metáfora Rigoriedade do Pensar Certo	93
Quadro 6 - Síntese da Metáfora Realização Profissional	101
Quadro 7- Síntese da Metáfora Resistência Epistêmica	112
Quadro 8 - Desenho final: resultado das análises	123

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAAL	Consejo de Educación Popular de America Latina y el Caribe
CEB	Câmara de Educação Básica
CLADE	Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFITEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CPC	Centros Populares de Cultura
CPCTAL	Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELV	Educação ao Longo da Vida
ENEJA	Encontros Nacionais de EJA
EP	Educação Popular
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
EPT	Educação para Todos
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
GLADES	Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Modernidad/Colonialidad
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasil Alfabetizado
MOVA	Movimento de Alfabetização
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PNE	Plano Nacional de Educação
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
REPEM	Red de Educación Popular entre Mujeres
SEA	Serviço de Educação de Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONCEITOS SULEADORES: BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	21
2.1 Coletivo Modernidade/Colonialidade: um giro para o Sul	22
2.2 Do colonialismo à colonialidade: emergência do pensamento fronteiriço ..	25
2.3 Descolonialidade: um movimento necessário	29
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA DESCOLONIALIDADE: APONTAMENTOS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO	32
3.1 Educação de Adultos na América Latina: entre políticas coloniais e resistências	32
3.2 Entre a pedagogia da colônia e a Educação Popular: a educação de Jovens e Adultos no Brasil	41
4. INTERFACES ENTRE DE(S)COLONCOLONIALIDADE E EJA: DIÁLOGOS COM OUTROS ESTUDOS PELA EMERGÊNCIA DE NOVOS SABERES.....	54
5 LABIRINTO METODOLÓGICO: PRESSUPOSTOS DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA DE(S)COLONIALIDADE.....	64
5.1 Definições necessárias: do tipo de estudo às estratégias de análise	72
6 OUTRO MUNDO POSSÍVEL: A EJA ENQUANTO CONSTRUÇÃO COLETIVA	81
7 RIGOROSIDADE DO PENSAR CERTO: DISCIPLINA PARA TRANSFORMAR A REALIDADE	93
8 REALIZAÇÃO PROFISSIONAL: DIMENSÃO HISTÓRICA E ONTOLÓGICA DO TRABALHO.....	103
9 RESISTÊNCIA EPISTÊMICA: VIGILÂNCIA FRENTE AO PASSADO, PRESENTE E FUTURO.....	113
10 DA CURIOSIDADE INGÊNUA À CURIOSIDADE EPSTEMOLÓGICA: SÍNTESE DAS REFLEXÕES APRESENTADAS	124
REFERÊNCIAS.....	131

1 INTRODUÇÃO

“*Ser culto es el único modo de ser libre*”.
José Martí

Por que a Educação de Jovens e Adultos ainda é necessária? Quais as concepções presentes nas políticas educacionais que permitiram que ainda hoje existam jovens e adultos que não concluíram o processo de alfabetização? Será que os alunos da EJA possuem uma trajetória escolar contínua e regular? Essas questões, levaram-nos a querer analisar a EJA sob outra ótica, ainda pouco explorada: a perspectiva da descolonização das políticas públicas. A educação e, em especial, o processo de alfabetização, quando libertadores, são ferramentas que permitem aos seres humanos conhecer e transformar o mundo e a si mesmos; e, por essa razão, são potenciais instrumentos para a de(s)colonialidade

Estudos sobre o que viria a ser denominado de teoria de(s)colonial ganharam ênfase na segunda metade do século XX em diferentes regiões do “sul epistemológico” do globo terrestre. De acordo com Mignolo (2010) teóricos e ativistas da América Latina, da Nova Zelândia, do Canadá, da Austrália e de diferentes regiões do continente africano passaram a produzir, entre os anos de 1960 e 1970, um pensamento próprio, que discutia as relações de dependência e dominação existentes entre diferentes regiões do globo.

Na pedagogia latino-americana, a descolonização assume caráter de *conscientização*, pois, como nos lembra o professor Ernani Maria Fiori (2014), existência e resistência exigem um retomar reflexivo da consciência e esta, por sua vez, exige que conquistemos o mundo; ou melhor, que reconquistemos o nosso mundo por meio de uma ação transformadora, que desaliena e cria uma cultura autêntica, nova e descolonial. Entretanto, não se chega à consciência por um único caminho, com uma receita ou um guia que pode ser replicado em escolas; a conscientização é um processo complexo, que pressupõe o contexto de *existência*, uma forma de estar no mundo que ultrapassa o viver (FREIRE, 2003). De acordo com Paulo Freire, “transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividade do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existentes. Em comunicação com eles”. (p.49). Existir exige comunicação e essa, por sua vez, exige compreensão do mundo e da palavra.

Um inspirador exemplo de existência e do potencial transformador que a leitura do mundo possui é a história de Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz¹. Antes de adentrarmos especificamente no tema desta dissertação, gostaríamos de compartilhar com vocês, leitores e leitoras, um breve relato da história de vida desta mulher que se (re)inventou a partir da descoberta da leitura e dos outros mundos possíveis que a educação pode oferecer. Sua biografia serviu como um fio condutor para a elaboração desta dissertação, pois é um exemplo tácito da função libertadora e, portanto, descolonizadora que a *leitura da palavra e do mundo* possuem.

Rosa nasceu livre em uma pequena nação do Continente Africano, mas ainda muito jovem foi roubada de sua terra e de sua família para servir de escrava no Brasil. Aos seis anos desembarcou no porto de Santos, quando foi comprada como mercadoria. Foi estuprada, explorada, vendida e revendida. Viajou a pé para Minas Gerais, onde foi obrigada a prostituir-se, como escrava de ganho². Contrariando toda a lógica colonizadora, ela conseguiu aprender a ler e a escrever e, deste momento em diante, sua vida toda se transformou. Suas primeiras leituras foram a Bíblia e outros escritos religiosos, que a levaram a conhecer uma santa africana chamada Maria do Egito ou Maria Egipcíaca. Daí, tirou seu nome e reescreveu sua história. Tal qual a santa do Egito, Rosa parou de prostituir-se, passou a receber “mensagens do divino” e foi considerada uma vidente, tendo, inclusive, seguidores.

O período de adoração foi curto, logo Rosa foi considerada possuída e severamente punida por blasfêmia e heresia. Mas, outra vez, a escrava surpreendeu: conheceu um padre que lhe comprou a liberdade e lhe auxiliou a montar uma casa para recolher e amparar outras mulheres em semelhante situação: moças pobres ou escravas que se viam obrigadas a prostituir-se. Aí virou Madre Rosa, recebeu respeito e inúmeros devotos por quase uma década, até ser presa por desacato e enviada para Lisboa, para ser ouvida pelo Santo Ofício, em 1763. Esse é o breve resumo da história de vida da primeira negra a se alfabetizar e, ainda, a escrever um livro no Brasil, uma mulher que contrariou todas as expectativas, libertou-se da exploração física, mental e sexual, conquistou sua liberdade e, não satisfeita, auxiliou na libertação de outras mulheres que viviam as mesmas opressões.

¹ Para conhecer a história de Rosa com maior profundidade, sugerimos a leitura da biografia “Rosa Egipcíaca, uma Santa Africana no Brasil”, escrita por Luiz Mott (1993).

² Escravos de ganho eram aqueles que exerciam atividades remuneradas a terceiros e repassavam os valores ganhos, ou parte deles, para os seus Senhores.

Rosa Egipcíaca é a personificação do pensamento de(s)colonial. Ela se apropriou dos mecanismos de controle da cultura colonial (a língua, a religião, ...) para superar todas as condições que esta mesma cultura lhe impôs. Rosa, a exemplo da frase de Martí³ que colocamos no início desta introdução, libertou-se pelo domínio da cultura escrita e falada, pelo conhecimento (e, há quem diga, pela sua condição sagrada). É a partir da história de Rosa que, possivelmente, aproxima-se da história de tantas outras mulheres e tantos outros homens, que vislumbramos a alfabetização como uma ferramenta para descolonizar os corpos e as mentes, como uma possibilidade de reinvenção.

Neste trabalho, nosso objetivo é problematizar as aproximações e possíveis contribuições da pedagogia de(s)colonial para a construção e a efetivação da Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para tal, propomo-nos a responder as seguintes perguntas de pesquisa: quais são as concepções epistemológicas presentes na Política Nacional de EJA e qual sua possível relação com a teoria (des)colonial estudada pelo grupo *Modernidad/Colonialidad*? É possível observar uma perspectiva educacional descolonizadora na atual Política de EJA brasileira? Quais as convergências e divergências que podemos perceber entre os fundamentos teóricos e ideológicos presentes na Política Nacional de EJA e nos movimentos de educação de jovens e adultos estudados?

Apesar do país ter avançado consideravelmente no que diz respeito à alfabetização de jovens e adultos, o analfabetismo ainda é um grave problema social que afeta a relação das pessoas umas com as outras e com o mundo. Segundo dados do IBGE (2014), ainda existem aproximadamente 13 milhões de pessoas acima de 15 anos que não sabem ler e nem escrever no Brasil. O que coloca nosso país entre as 10 nações com mais analfabetos, ou seja, a “situação social injusta” da qual, segundo Freire (2001b), esses milhões de pessoas são a expressão, ainda continua sendo produzida e reproduzida pelas políticas educacionais. Essa injustiça tem atingido de forma perversa a população pobre, excluída da maioria de seus direitos. Os dados são ainda mais cruéis para essa população quando somamos os índices de analfabetismo funcional, que quase quadruplicam o número de pessoas.

Segundo a legislação vigente, a EJA tem função reparadora, equalizadora e qualificadora para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade certa; en-

³ José Martí foi um importante intelectual e político cubano, que liderou e libertou o povo durante a Revolução Cubana.

tretanto, cada vez mais vemos jovens em idade escolar optando por essa modalidade de ensino. Conforme pesquisa realizada pelo INEP em 2015, a taxa de distorção entre idade/série nas turmas de ensino fundamental representava, em média, 23,7% das matrículas, o que, muitas vezes, tem relação direta com os índices de evasão escolar. Para estes alunos, cuja sala de aula tradicional desperta pouco interesse e parece tão distante de suas realidades, a EJA surge como uma alternativa para permanecer estudando. Nesse sentido, se a educação regular não está sendo uma alternativa viável para todos os jovens, qual a diferença, enquanto política pública, entre ela e a EJA?

Foram essas inquietações que motivaram a escolha da temática investigativa desta dissertação. Optar por pesquisar a Educação de Jovens e Adultos não é uma escolha óbvia para mim. Durante meu percurso na graduação em Ciências Sociais na Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, foram raras as vezes em que tive contato com essa modalidade de ensino; tampouco, trabalhei com EJA em minha (ainda breve) trajetória profissional. Minha formação e meus interesses de pesquisa sempre me direcionaram a trabalhar com juventudes, seja pelos caminhos da extensão - onde estagiei durante boa parte da minha graduação – ou pelos caminhos da pesquisa – por meio da Iniciação Científica (IC).

A experiência da IC foi transformadora em diversos aspectos; o ingresso como bolsista no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos me permitiu aprender e exercitar a Educação Popular enquanto metodologia e epistemologia tanto para o ensino, quanto para a pesquisa e a extensão. Foi enquanto bolsista, sob a orientação do professor Danilo Romeu Streck, que me aproximei, de fato, do campo da educação e pude compreender a importância dos processos pedagógicos para além da escola, em um sentido mais amplo de formação ao longo da vida. E foi por meio do *Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania* que as discussões sobre de(s)colonialidade, EJA e educação popular começaram a ganhar sentido e a correlacionarem-se para mim. A inserção no Projeto de Fontes da Pedagogia Latino-Americana e a possibilidade de conhecer e pesquisar a história de Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz foram cruciais para que eu compreendesse a importância da alfabetização e de processos de autodescoberta e libertação para romper com as lógicas de opressão e colonização que há muitos séculos estão presentes em nossos cotidianos.

O fato de estudar uma licenciatura, cursar duas disciplinas de história do Brasil e, ainda assim, não conhecer a primeira mulher negra alfabetizada do país me levou a perceber o quão colonizada e colonizadora é a nossa formação docente. Rosa foi meu primeiro exemplo tácito de alguém que se reinventou por meio da leitura e da escrita e, também, foi meu primeiro exemplo vivo de como o processo de colonialidade ainda persiste nos livros de história, na academia e nas mentes da “elite intelectual”. Rosa me permitiu ressignificar a educação de adultos e sua importância e me permitiu compreender a importância da descolonização da educação enquanto prática e enquanto pesquisa/construção do conhecimento.

E foi por meio de conversas com um colega do Grupo de Pesquisa, o Levi Nauter, que a EJA surgiu como alternativa de investigação para minha dissertação. Aceitei a sugestão e com essa temática de pesquisa ingressei no Mestrado em Educação do Unilasalle. Ainda que em um primeiro momento a perspectiva da descolonialidade não estivesse presente na proposta de investigação, minha trajetória pessoal e acadêmica, meus interesses e a disciplina cursada com o professor Gilberto Ferreira tornaram o *giro decolonial*⁴ inevitável. Com o Grupo de Pesquisa Educação Intercultural os estudos na perspectiva da de(s)colonialidade se intensificaram, reforçando meus compromissos políticos e epistemológicos com a Educação e com a pesquisa, e estabelecendo laços para além da universidade: enquanto coletivo, começamos a esboçar um *projeto político-existencial*. Essa dissertação nasce dessa coletividade, de projeto colaborativo onde a construção de saberes é feita conjuntamente.

Do ponto de vista profissional e social, pesquisar intersecções e possíveis diálogos entre os estudos de(s)coloniais e a política de EJA parece-nos fundamental tanto para a perspectiva da formação de professores, quanto para a perspectiva dos educandos e das possibilidades sociais, econômicas, culturais e políticas que a educação possibilita para os (as) próprios(as) alunos(as) da modalidade – daí a vinculação deste trabalho com a Linha de Pesquisa.

Fui aluna de um curso de licenciatura e, portanto, tive uma formação que me permite lecionar para a Educação Básica. Entretanto, dificilmente as disciplinas pedagógicas que cursei abordavam a Educação de Jovens e Adultos como uma temá-

⁴ Conforme Ballestrin (2013), Giro Decolonial é um “termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (p.105).

tica relevante ou uma possibilidade de trabalho para os professores da área (aqueles que lecionam disciplinas específicas, ministradas a partir do 6^a ano). Embora a educação das juventudes e da classe trabalhadora tenha sido tema de discussões acadêmicas e embora houvesse interesse do curso em relacionar as áreas das Ciências Sociais com a Educação, as especificidades da modalidade hora investigada pouco eram debatidas. Desta forma, apesar do volume de trabalhos acadêmicos a respeito da EJA⁵, a temática parece ocupar um não-lugar entre as licenciaturas e a academia, o que acaba refletindo diretamente na elaboração e execução das Políticas Públicas.

A relação das Políticas Educacionais Brasileiras com as diretrizes internacionais não é recente. Em 1990, o país participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, e comprometeu-se a desenvolver políticas para a Alfabetização de Jovens e Adultos tendo por base estudos e documentos desenvolvidos para o contexto latino-americano. Dez anos depois, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, os compromissos foram reafirmados e, mais uma vez, diversos países latino-americanos comprometeram-se em atender metas internacionais que envolviam a equidade, acesso e permanência de pessoas jovens e adultas em processos de escolarização.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA, 2000), quanto o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) refletem em seus textos e propostas as metas defendidas nesses encontros; entretanto, ainda hoje vivemos em um país onde o acesso e a permanência no sistema público de educação são privilégios inalcançados por milhões de pessoas. As políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas estão inseridas na dinâmica dos movimentos globais, do capital, do contexto sócio histórico de nosso país, da conquista de Direitos Humanos, do trabalho e das novas formas de convivência social e comunitária. Estão inseridas em movimentos híbridos, de coexistência, entre a de(s)colonialidade e a colonialidade. A palavra “híbrido” assume, neste contexto, um conceito próximo ao proposto por Canclini (1990) ao estudar os movimentos sócio-culturais na América Latina; ou seja, o sentido de um entrelaçamento, uma justaposição de tensões entre medidas conservadoras e libertadoras na construção das políticas.

⁵ Uma busca no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) localizou, a partir do descritor “EJA”, 186 trabalhos produzidos entre 2015 e 2016. A pesquisa foi realizada em 03 de novembro de 2017.

O hibridismo é uma mescla, “uma quebra dos processos simbólicos e expansão dos gêneros impuros” (p.264) que faz uma mesma política ser pautada nos princípios do educador Paulo Freire e comprometer-se, no prólogo do texto, em “erradicar” o analfabetismo. Que faz com que as mesmas políticas que visam alfabetizar toda a população, não a mantenha na escola⁶ até o fim da educação básica. Assim, estudar políticas públicas significa compreender a história, as relações sociais e políticas que permearam a construção dessas normas e as influências internas e externas que motivaram suas elaborações.

É acreditando na possibilidade de contribuirmos com as discussões a respeito das políticas de EJA que propomos problematizar as interfaces entre a referida política e a teoria de(s)colonial. Para tanto, organizamos nosso trabalho na seguinte estrutura: nas páginas que seguem apresentamos os pressupostos teóricos que guiaram essa pesquisa, no capítulo “Conceitos Suleadores: bases teórico-epistemológicas para a construção da pesquisa”. Nele, a partir do coletivo Modernidad/Colonialidad, buscamos introduzir para a (o) leitora (o) as noções de colonização, colonialidade e descolonialidade; de modo a possibilitar uma rápida introdução na perspectiva teórica, analítica e metodológica que adotamos.

No terceiro capítulo, “Educação de Jovens e Adultos à luz da de(s)colonialidade: apontamentos no contexto latino-americano”, realizamos uma breve revisão histórica da Educação de Jovens e Adultos na América Latina e, com ênfase no Brasil, tendo como referência as concepções *suleadoras* apresentadas no capítulo anterior. Nosso objetivo aqui é compreender como a educação de jovens e adultos, no decorrer dos séculos, esteve marcada pela colonização e colonialidade, possibilitando aos nossos interlocutores e interlocutoras uma breve refletir sobre a política de EJA a partir de nossa perspectiva epistemológica.

Na sequência, partimos para um rápido diálogo com outros autores, onde apresentamos uma revisão das teses e dissertações sobre o tema, no capítulo denominado “Interfaces entre a de(s)colonialidade e EJA: diálogos com outros autores pela emergência de novos saberes”. A partir da análise dos trabalhos, elencamos conceitos que contribuirão com nossas análises.

⁶ De acordo com os dados do Censo de 2015, é possível inferir que de 40% dos jovens matriculados no ensino fundamental nas modalidades presencial, semipresencial, EJA integrado à educação profissional e Projovem não concluem o ensino médio. Dados encontram-se disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

O quinto capítulo, “Labirinto Metodológico: pressupostos de uma pesquisa em educação sob a ótica da de(s)colonialidade” é destinado à descrição e justificativa dos caminhos metodológicos que seguimos, contextualizando nossas escolhas com o debate teórico que conduziu nosso estudo. Ressaltamos aqui a dimensão política da pesquisa e como a lógica abdutiva, adotada para a construção desta dissertação, se reflete na organização do texto e nas nossas escolhas teóricas. A pesquisa, de cunho teórico-documental contou com a análise de um conjunto de documentos que emergiram do próprio processo investigativo, divididos em três grupos: marco legal, relatórios ENEJA e Projeto Ampliando Vocês; estes materiais foram sendo revisitados ao longo de todo o trabalho, bem como os demais capítulos dessa dissertação.

Os quatro capítulos seguintes são dedicados à análise dos dados e foram organizados a partir da lógica apresentada na metodologia. Para compreender e analisar os materiais, criamos metáforas que nos possibilitaram relacionar as teorias com as quais trabalhamos e nosso objeto. Nesta dinâmica entre as nossas percepções, mas inferências teóricas e a junção de ambas, organizamos os capítulos 6,7,8 e 9, que correspondem, respectivamente às metáforas “outro mundo possível”, “rigorosi-
dade do pensar certo”, “realização profissional” e “resistência epistêmica”.

Por fim, tecemos algumas reflexões sobre o todo deste trabalho em nossas considerações finais, intituladas “Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica: síntese das reflexões apresentadas”. Em nosso capítulo final realizamos uma síntese das quatro metáforas analisadas e retomamos nossas questões de pesquisa, apontando para a nossa compreensão da EJA enquanto um espaço plural, um direito de todos e todas as/os jovens, adultos e idosos na perspectiva da educação para todos e ao longo da vida.

2 CONCEITOS SULEADORES: BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

“Somos produto de 500 anos de luta [...]”
EZLN.

A educação brasileira passou por um período de grandes transformações e descobertas entre as décadas de 1930 e 1960. A educação formal não era considerada uma necessidade básica e, conseqüentemente, não estava acessível a todos os cidadãos, o que tornava grande parte da população analfabeta ou semianalfabeta. Na tentativa de reverter esse quadro e melhorar os índices de alfabetização, principalmente entre adultos, a Educação Popular (EP) surgiu como alternativa emancipatória dentro das políticas públicas, tendo como grande aliado Paulo Freire.

Em contraposição às políticas sociais e econômicas, que comumente favoreciam os interesses hegemônicos e a lógica do mercado em detrimento às necessidades populares, a Educação Popular constituiu-se como um movimento de resistência e de valorização dos saberes e experiências locais, com o objetivo de transformação social da realidade. São muitas as iniciativas de EP experimentadas pelos brasileiros e brasileiras nessas três décadas, entre as quais destacamos a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, realizada no Rio Grande do Norte, e o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife. Foi no MCP que Freire desenvolveu seu Projeto de Educação de Adultos, a iniciativa mundialmente conhecida que alfabetizou centenas de adultos em tempo recorde. O *método Freire de alfabetização-conscientização (1963)* foi reconhecido pelo Governo Federal, que incumbiu Freire de coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (Brandão; Assumpção, 2009), que a Ditadura Civil-Militar tratou de “recolonizar” com perspectivas ideológicas contrárias aos ideais da EP.

E se o método Paulo Freire tivesse tido continuidade como política nacional? Por que ainda é necessária a Educação de Jovens e Adultos, mesmo quase seis décadas depois da implementação do PNA? É possível solucionar o déficit da educação de Jovens e Adultos sem reformular a Política de Educação como um todo?

Acreditamos que para responder a essas perguntas é preciso que olhemos para nós mesmos, para nossa história, nossos educadores e nossa realidade. É necessário que reconheçamos a dívida histórica que temos com o nosso próprio

pensamento, com as culturas e epistemologias latino-americanas. Neste sentido, propomos discutir, nas páginas que seguem, as contribuições do pensamento de(s)colonial para compreensão da EJA enquanto política pública. Para tanto, consideramos necessário apresentar o Coletivo Modernidade/Colonialidade e, a partir das discussões por ele traçadas, os conceitos de Colonialismo, Colonialidade, De(s)colonização e De(s)colonialidade. A seguir, explicaremos as opções teórico-epistemológicas que fundamentam a elaboração desta dissertação.

2.1 Coletivo Modernidade/Colonialidade: um giro para o Sul

Nosso trabalho toma como referência teórico-epistemológica as produções do Coletivo Modernidade/Colonialidade (M/C). Também conhecido como *Programa de Investigación Modernidade/Colonialidade* (Escobar, 2003), o M/C teve sua origem no Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos (GLADES), uma rede de investigação fundada no início da década de 1990, com o objetivo de evidenciar e pluralizar as concepções de mundo inferiorizadas pelo pensamento europeu (Ballestrin, 2013). No final da referida década ocorreu a cisão do GLADES, pois alguns pesquisadores acreditavam que os Estudos Subalternos “não rompem de maneira suficiente com os autores eurocêntricos” (MIGNOLO, 2007, p. 14/5). Por essa razão, em 1998, é organizado o Grupo Modernidade/Colonialidade, composto inicialmente pelos pesquisadores Walter Mignolo, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein e Aníbal Quijano. Conforme Escobar (2003), “el grupo puede ser considerado como una comunidad de argumentación que trabaja colectivamente en conceptos y estrategias” (p.70).

Ao longo de quase duas décadas, o M/C, tem sido referenciado por seus membros de diferentes maneiras: “grupo modernidad/colonialidad, proyecto modernidad/colonialidad, programa de investigación latinoamericano de modernidad/colonialidad, red de modernidad/colonialidad, proyecto modernidad/colonialidad/decolonialidad o proyecto decolonial” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p.31). Independentemente da nomenclatura adotada, o coletivo tem participado ativamente de eventos e discussões - acadêmicas ou não-, com o intuito de difundir as teorias de(s)coloniais e promover uma outra mentalidade capaz de compreender e transformar as relações entre centro e periferia nas organizações mundiais (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Nesse sentido, o coletivo constitui-se como

um *projeto político-existencial*, no qual os compromissos teórico-epistemológicos, políticos e sociais dos pesquisadores têm igual importância nos processos de construção, discussão e socialização do conhecimento. Esse programa de investigação, conforme Escobar (2003), tem como forma orientadora uma reflexão contínua sobre a realidade cultural e política da América Latina, incluindo em suas discussões os *conhecimentos outros*, os saberes subalternizados que não são validados pelas epistemologias dominantes.

A professora e pesquisadora Luciana Ballestrin, em artigo onde apresenta “a trajetória e o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)”, enfatiza que “o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI” (2013, p.89), estruturando paulatinamente por meio de vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Para ela, o “grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio” (p. 99); o estudo destes conceitos e vocabulários próprios foi parte indispensável do processo de construção desta dissertação e pretendemos, de forma sintética, apresentá-lo neste capítulo.

Conforme foi possível perceber em nossa leitura do “Perfil dos membros do grupo Colonialidade/ Modernidade” (BALLERSTRIN, 2013, p. 98), elaborado pela pesquisadora, os membros do M/C não têm como centralidade analítica a área da educação. Ainda assim, consideramos que as produções do coletivo contribuem de forma intensa para o entendimento e a problematização das políticas e práticas educacionais presentes no continente latino-americano. Por essa razão, consideramos que as produções do coletivo, em conjunto com outros escritos, são as bases teórico-epistemológicas que guiaram e guiarão nossos estudos.

Nesse sentido, ao abordar a trajetória histórica do M/C, Neto (2015) sintetiza a produção do coletivo da seguinte forma:

Individualmente ou em rede, estes intelectuais têm produzido um significativo conjunto de categorias de análise sobre a modernidade/colonialidade, especialmente nos campos da filosofia, dos estudos culturais, da sociologia, da história e da análise literária. Eles têm procurado investir na construção de uma perspectiva epistemológica emergente desde a América Latina, um “paradigma Outro” (ao invés de mais um paradigma no contexto da ciência moderna), uma “epistemologia de fronteira”, questionando a subalternização dos conhecimentos dos grupos oprimidos de nossa região e propondo uma lógica de pensar diferente, que considere e inclua a densa trama histórica e simbólica que está implicada em tais conhecimentos subalternos. (NETO, 2015, p. 66-67)

Assim, M/C representa o conjunto, a junção de muitos *pensamentos outros* e iniciativas produzidas e discutidas por diversos teóricos latino-americanos ao longo do século XX, dentre os quais destacamos, pela relação direta com nosso trabalho, Paulo Freire. Portanto, as produções do coletivo distinguem-se das construções teóricas já consolidadas, uma vez que constituem um marco histórico para a origem da modernidade distinto dos referenciais comuns (enquanto o pensamento hegemônico situa o Iluminismo como marco temporal da modernidade, o M/C situa o período a partir da conquista da América); que consideram o desenvolvimento do modelo capitalista e da globalização como elementos constitutivos da modernidade (a dominação econômica e cultural como reflexos/consequências da usurpação da América e da África), adotando uma perspectiva global para compreender a modernidade e seus desdobramentos (sistema-mundo); e, ainda, que compreendem a noções de conhecimento e de validade científica consideradas universais são características da perspectiva moderna e eurocêntrica (ESCOBAR, 2003). Por essas razões, o grupo busca, por meio de discussões transversais e transdisciplinares sobre gênero, raça e classe no contexto da globalização,

[...] intervenir decisivamente en la discursividade propia de las ciencias modernas para configurar otro espacio para la producción de conocimiento – una forma distinta de pensamiento, un paradigma otro, la posibilidad misma de hablar sobre ‘mundos e conocimientos de outro modo’. (ESCOBAR, 2003, p. 53)

Ou, seja, a proposta do grupo não é apenas dialogar com pesquisadores, mas também com movimentos sociais e políticos sobre a necessidade de se pensar teórica e epistemologicamente a América Latina a partir das práticas locais e dos grupos subalternos. Conforme o autor, as inspirações teórico-conceituais do M/C passam pela teologia e filosofia da libertação, pela teoria da dependência, pelos debates de uma ciência social latino-americana autônoma, pela crítica das teorias europeias e norte-americanas da modernidade (o debate latino-americano sobre modernidade e pós-modernidade), pelas discussões antropológicas e comunicacionais sobre hibridismo, entre outras. Nas palavras do autor,

Algunas de las nociones claves que constituyen el cuerpo conceptual de este programa de investigación son entonces: el sistema mundo moderno colonial como el ensamblaje de procesos y formaciones sociales que acompañan el colonialismo moderno y las modernidades coloniales. La colonialidad del poder (Quijano) es entendida como un modelo hegemónico global de

poder instaurado desde la conquista que articula raza y trabajo, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos. La diferencia colonial y la colonialidad global (Mignolo) se refieren al conocimiento y dimensiones culturales del proceso de subalternización efectuado por la colonialidad del poder; la diferencia colonial resalta las diferencias culturales en las estructuras globales del poder existentes actualmente. La colonialidad del ser (Nelson Maldonado-Torres), como la dimensión ontológica de la colonialidad, en ambos lados del encuentro; la colonialidad del ser apunta hacia el "exceso ontológico" que ocurre cuando seres particulares se imponen sobre otros y, además, encara críticamente la efectividad de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro. Eurocentrismo como el modelo de conocimiento que representa la experiencia histórica europea, que ha devenido globalmente hegemónica desde el siglo XVII (Dussel, Quijano); de ahí la posibilidad de pensamiento y epistemologías no-eurocéntricas. (ES-COBAR, 2005, p. 34-35)

Dentre a vasta gama de escritos que contribuem para a contínua reflexão sobre a realidade e busca por possibilidades de pensamento e de epistemologias não-eurocêntricas, destacamos o livro “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”, uma produção coletiva organizada por Edgardo Lander, cujos capítulos discutem questões como: descolonialidade, colonialidade, colonialismo, modernidade e diferença colonial. Nas páginas que seguem discutiremos os referidos conceitos, contextualizando, neste universo, a temática da EJA.

2.2 Do colonialismo à colonialidade: emergência do pensamento fronteiriço

Conforme Quijano e Wallerstein (1992), tanto a América Latina, quanto a Europa e seu modelo de expansão/dominação – o modelo capitalista – constituem-se como dois lados de uma mesma moeda: a modernidade. Marcada por movimentos de alteridade e dependência, a modernidade construiu-se a partir da lógica de que o progresso e a evolução das sociedades baseiam-se na capacidade de produção e de exploração que elas possuem. Ou seja, a evolução, nessa visão, depende da capacidade de expropriar, de dominar e tomar para si aquilo que lhe é exterior. Conforme os autores, essa dependência, marcada pela hegemonia que os colonizadores exercem sobre e a partir dos colonizados, opera sobre todas as estruturas da sociedade: as organizações sociais, políticas e econômicas, o modo de agir/pensar/conhecer, a cultura, etc.

A chegada dos colonizadores e a imposição de sua visão de mundo deram origem ao colonialismo. O colonialismo é uma experiência humana muito antiga, baseada na apropriação e exploração de terras; entretanto, há que se considerar que

[...] con la conquista, colonización y bautismo de América, al terminar del siglo XV, comienza la historia del mercado mundial, del capitalismo y de la modernidad. [...] En consecuencia, las sociedades colonizadoras eran radicalmente diferentes y lo serán también las modalidades de colonización y sus implicaciones sobre cada metrópoli y sobre cada sociedad colonial. (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p.588)

Isso significa dizer que a experiência de colonização europeia nas Américas levou a uma nova lógica política e econômica, até então nunca imaginada. Seu centro estrutural era a naturalização do conceito de raça - uma estrutura biológica que passou a hierarquizar as relações sociais, considerando determinadas pessoas naturalmente inferiores às outras; e a articulação das formas históricas de controle do trabalho em torno do capital e do mercado mundial, por meio da difusão do capitalismo.

As relações de dominação em todo o mundo se transformaram, as identidades passaram a ser associadas a hierarquias, a determinadas regiões e esferas sociais, estabelecendo novas noções de superioridade e inferioridade. A constituição da Europa em uma nova identidade - depois da América - e a expansão do colonialismo europeu levaram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, com ela, à elaboração teórica da ideia de raça, que naturalizou as relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (QUIJANO, 2005).

Assim, as experiências da colonização da América e suas consequências são “un producto orginal”, ou seja, são um novo padrão de dominação social, no qual a noção de raça passa a guiar todas as relações sociais, políticas e econômicas. Esse novo padrão estende-se para além do período colonial, ele está presente de forma direta e indireta em ideais, ações e discursos que constituem os nossos cotidianos; eis que surge, então, a *colonialidade* que coloca o homem branco europeu (ou europeizado) no topo da hierarquia racial, seguido (a passos lentos) por mestiços e, ao fim, por indígenas e negros. Nas palavras de Quijano, esse padrão é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (2005, p. 227).

A colonialidade representa a dominação do poder, do ser e do conhecimento que persistiu ao colonialismo. Ela é um fenômeno histórico duradouro e muito mais complexo, no qual as naturalizações hierárquicas são estendidas para novas categorias, como o território, a cultura, a classe social, a concepção político-epistêmica, etc. (RESTREPO; ROJAS, 2010). Ela “não é o passado da modernidade; é simplesmente a sua outra face” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83). Para Mignolo (2017), que corrobora com as ideias de Quijano e Castro-Gómez, ela é o lado mais obscuro e inseparável da modernidade eurocêntrica e, portanto, modernidade e colonialidade são duas partes inseparáveis do “fenômeno” de colonização das Américas. Ela é “o início, o fim e o meio”, uma vez que é elemento constituinte da modernidade ao mesmo tempo que se estrutura a partir dela e continua presente na base do sistema global.

Resumiendo, el colonialismo sale de escena después de la primera ola de descolonizaciones (los Estados Unidos, Haití y los países latinoamericanos) y de la segunda ola (la India, Argelia, Nigeria, etc), mientras que la colonialidad sigue viva y fuerte en la actual estructura global. (MIGNOLO, 2017, p. 15)

Tendo isso em vista, Walsh, dando continuidade aos estudos do Grupo sobre a temática, sinaliza que a colonialidade opera em quatro dimensões que agem conjuntamente para a manutenção das diferenças entre colonizadores e colonizados, agravando e postergando as condições de subalternização. São elas: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade da natureza (WALSH, 2007). É por meio destas quatro dimensões, em especial das duas primeiras, que a hierarquia racial e epistêmica se manifesta sobre as formas e as políticas educacionais. A existência e a necessidade da EJA hoje são reflexos de um processo histórico pautado tanto na naturalização das explorações e da pobreza daqueles que traziam em seus corpos os signos dos colonizados; quanto na perspectiva eurocêntrica limitada de conhecimento, na qual os saberes subalternos (os conhecimentos indígenas, africanos e a miscigenação, a *mestiçagem* que forma a base cultural daqueles que estão à margem desta colonialidade) são desprezados. Conforme Walsh,

Es a partir de esta racialización moderno-colonial que se forjo la idea de que los índios y negros no piensan por si mismos; cualquier saber viene simplemente de la práctica de/con la naturaliza, así clasificada y nombrada como 'tradición', nunca como ciencia o conocimiento. (2007, p.231)

Nesse sentido, a colonialidade que, de forma geral, integra a formação do imaginário coletivo sobre os jovens e adultos que frequentam a EJA, faz com que, muitas vezes, essas pessoas sejam percebidas como incapazes, ainda que a política e as práticas de escolarização mostrem-se abertas ao diálogo e a valorização dos saberes pessoais. O propósito e a fundação epistemológica da Educação de Jovens e Adultos, tal qual conhecemos, podem ser definidos, dentro desta perspectiva da colonialidade, como um *pensamento de fronteira* (MIGNOLO, 2003), ocupando um *entrelugar* entre os movimentos de colonialidade e de(s)colonialidade.

Para Mignolo (2003), o “pensamento de fronteira se torna possível no momento em que se rompe o dique do sistema moderno global” (p.23). Ele representa o ponto de junção entre o sistema colonial e o local, o encontro entre “histórias locais e desenhos globais” (p.23). Em sua caminhada histórica, a EJA surge como uma alternativa à colonização; tal qual o pensamento de fronteira, ela localiza o sujeito na sua história e sua história no mundo, uma vez que “eu sou onde faço e penso” (MIGNOLO, 2010, p. 92), dominar o conhecimento, a lógica de comunicação e expressão do colonizador é uma forma e se localizar, de conhecer a si mesmo e de desenvolver a habilidade de “pensar a partir de ambas as tradições e, ao mesmo tempo, a partir de nenhuma delas” (MIGNOLO, 2007, p. 67).

Entretanto, em muitos casos, quando esse ideal é convertido em política educacional, a ideologia colonizadora acaba atravessando essa fronteira metafórica e transformando um potencial espaço de transformação em mecanismo de reprodução da *violência epistêmica* imposta pelo eurocentrismo. Partimos do pressuposto de que a Política de EJA ocupa um espaço de fronteira que faz ambos movimentos, pois acreditamos que ela dialoga com agências internacionais, cujos propósitos são globais e atendem às lógicas de mercado; ao mesmo tempo em que preconiza a valorização os saberes locais e as experiências individuais. Contudo, resta-nos saber, nesse contexto, onde enquadram-se os pressupostos da de(s)colonialidade? Onde, nesses saberes locais, os sujeitos são georeferenciados e culturalmente situados dentro do continente latino-americano? E mais importante, qual a perspectiva de futuro, ou melhor, qual *horizonte de sentido epistemológico* presente na política?

2.3 Descolonialidade: um movimento necessário

Ao longo do século XIX, a América Latina, finalmente, conseguiu descolonizar-se. Espanhóis e portugueses perderam o domínio sobre nossas terras e nossa estrutura político-econômica; as colônias latino-americanas deram lugar aos Estados Nacionais. Porém, como aponta Mignolo (2010), esse processo de descolonização foi incompleto, pois limitou-se a desprender-se política e geograficamente das amarras imperialistas. Dele resultou a colonialidade, que

[...] ainda hegemônica, expressa-se pela classificação desigual da riqueza, mais igualmente pelo domínio geopolítico da epistemologia. Está arraigada, até os nossos dias, desde o estabelecimento do sistema de classificação hierárquica em todas as esferas da sociedade até a eliminação de economias e culturas existentes antes da chegada dos colonizadores. (STRECK, 2010, p.22).

Romper com essa hegemonia exige mais do que os movimentos de independência: exige que rompamos com o imaginário colonizado; exige ruptura com a lógica moderna que guia política, econômica, social, cultural e epistemologicamente os nossos cotidianos; exige que miremos “realidades-outras”, “culturas-outras”, diferentes modos de ver, viver, sentir e estar *no* mundo e *com* o mundo. Nesse sentido, a descolonização é um “[...] sinnúmero indefinido de estratégias y formas contestatar-las que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

Essas formas hegemônicas são *transmitidas* por muitas práticas pedagógicas e sancionadas por políticas educacionais. As incontáveis estratégias que nós, latino-americanos(as), desenvolvemos para nos libertarmos das categorias de pensamento que influenciam nossa forma de ver e viver a realidade, mesmo após a descolonização do nosso continente, são compreendidas a partir da perspectiva da *de(s)colonialidade*. Ou seja, ainda que intrinsecamente relacionados, descolonização e *de(s)colonialidade* são dois conceitos distintos.

Parafraseamos Walter Mignolo (2010) para evidenciar a distinção conceitual: enquanto a descolonização foi o processo de cortar o cordão umbilical com o império, a *de(s)colonialidade* é um processo de ruptura e de diálogo que envolve colonizados e colonizadores na construção da pluriversalidade política e existencial. Esse processo exige que pensemos a *nuestra América* para além do prisma da racionalidade

dade-modernidade europeia. Ou seja, a de(s)colonialidade é um movimento de resistência à colonialidade para que nos libertemos dela. É um processo de construção da autonomia cultural, intelectual e social da América Latina (assim como da África, da Ásia, ...), por meio da valorização e (re)descoberta da história e das especificidades locais.

Consideramos importante justificar nossa escolha pela grafia de(s)colonialidade, salientando que não há um consenso quanto a forma correta de escrita do conceito. Cientes do argumento de Walsh (2013) para a escolha do termo “decolonial” em vez do que “descolonial” - uma vez que o prefixo “des” indica negação, oposição ou suspensão - acreditamos que assim como não é possível negarmos a experiência colonial e desenvolvermos um pensamento oposto aos quase quatro séculos de colonização, é inviável pensarmos nossa história a partir da lógica moderna que organiza a existência humana em períodos concretos e transições.

A colonização da América foi marcada pela permanente resistência, por movimentos de oposição e pelo constante desenvolvimento de alternativas-outras. Ela não foi universal e totalizadora, da mesma forma que a de(s)colonialidade não se constitui dessa forma. Vivemos em entremeios, em fronteiras que nos permitem dialogar com diferentes concepções. A América Latina é um *grande mosaico cultural* (SILVA, 2006), marcado pelo hibridismo, pelas diferenças e pelo constante movimento, que, ao mesmo tempo em que não pode ser compreendido como totalidade, não se permite compreender parcialmente. Por essa razão, a grafia de(s)colonialidade parece-nos representar essa multiplicidade de movimentos que se somam e se contrapõem entre a decolonialidade (no sentido de transformação, de criar o novo a partir da colonização e da colonialidade, libertando-se delas) e a descolonialidade (enquanto resgate do passado, uma tentativa de “reverter” os efeitos da colonização). Ou seja, a grafia de(s)colonialidade representa, para nós, a construção de uma autonomia e resgate de identidade sem que nos fechemos para o diálogo com os outros mundos e outras histórias; sem negar a colonização e a colonialidade.

Na perspectiva da educação, a de(s)colonialidade tem uma tradição notável na América Latina, de forma especial em nosso país, pelos movimentos de Educação Popular desenvolvidos *desde acá*, que, conforme aponta Streck (2009), desde suas origens constituem-se como uma pedagogia dos movimentos sociais. Isso significa que, a educação, em sua dimensão transformadora, exige ação e essa ação,

por sua vez, é um processo dialógico e colaborativo, construído pelas e para as oprimidas e os oprimidos do nosso continente como parte indispensável do processo de *conscientização* (FREIRE, 2017).

A conscientização enquanto elemento de(s)colonizador é ação social coletiva que reconhece e valoriza as experiências de vida; e é neste contexto que a EJA se caracteriza como um laboratório para a de(s)colonialidade, uma experiência genuinamente latino-americana para descolonizar a educação. Paulo Freire, em suas diversas andanças pelo mundo, aprimorou sua proposta pedagógica e seu método de alfabetização a partir de seus movimentos e dos movimentos que integrou, caracterizando a educação, em especial a educação de jovens e adultos, como uma proposta *em* movimento e *dos* movimentos (STRECK, 2009). Acreditamos que tanto as políticas, quanto as práticas educacionais necessitam estar *em* movimento e em diálogo com os movimentos para ser de(s)colonizadora e é a partir dessa percepção que *suleamos* nosso processo de pesquisa.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA DESCOLONIALIDADE: APONTAMENTOS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador.

Paulo Freire.

Ao longo dos últimos séculos, a educação de adultos na América Latina tem se constituído como uma experiência heterogênea e criativa, muito diferente das políticas e metodologias tradicionais de ensino. Entretanto, ainda assim, a EJA representa as desigualdades educacionais e sociais que continuam incorrendo no Brasil e em diversos países latino-americanos. Para compreender, mesmo que de forma sintética, o percurso desta política educacional desde a sua origem, com a chegada dos colonizadores, até a atualidade, dividimos este capítulo em dois momentos: primeiramente, trataremos da temática no contexto latino-americano, apresentando algumas aproximações entre a história da colonização da região e seus impactos na política de educação de Jovens e Adultos e, também, no contingente de adultos não alfabetizados. Em um segundo momento, propomos a discussão da educação de jovens e adultos no contexto nacional, apresentando alguns momentos históricos decisivos para referida política, entre os séculos XVI e XXI.

3.1 Educação de Adultos na América Latina: entre políticas coloniais e resistências

Apesar das proximidades socioambientais, histórico-culturais e econômicas, os países latino-americanos apresentam grande diversidade nas políticas educacionais (MEDEIROS, 2001), o que torna difícil discorrermos sobre a temática em um texto tão conciso como este. Do ponto de vista histórico, a educação (ou a não educação) de jovens e adultos tem uma origem comum em todos os países do continente: a colonização.

Nossa trajetória educacional é fortemente influenciada pelos mais de três séculos de colonização, que impuseram sua língua, sua religião, sua cultura e todas as instituições sociais que hoje conhecemos. Mesmo que a América não seja mais espanhola ou portuguesa, mesmo que já tenhamos conseguido expulsar a presença física dos colonizadores, ainda vivemos sob suas regras, ainda estamos inseridos no

processo de ocidentalização que nos faz reféns da colonialidade. Portanto, a educação neste contexto é marcada pela dependência e pela exclusão. Para tratarmos das políticas educacionais neste cenário temos que “levar em conta uma multidão imensa de deserdados que não tem acesso à escola e muito menos direito à cidadania” (MEDEIROS, 2001, p.135) e pensar que, na maioria das vezes, a referida política não foi concebida para esta multidão, mas imposta de forma autoritária. Para a autora,

Os três séculos de colonização marcaram, de forma irreversível, as características sociais e culturais do continente, definindo seu destino de dependência e modelando o seu futuro. Ao longo do período colonial, tanto Portugal quanto Espanha impõem uma política colonial baseada em modelos trazidos de uma Europa medieval que nada tinham a ver com a realidade e necessidade americanas. O conteúdo cultural era traçado desde as metrópoles e continha os elementos característicos da Contra-Reforma, movimento desencadeado pela Igreja em contraposição ao Protestantismo e encastelado principalmente pela Península Ibérica. [...] O modelo era extremamente tradicional, com acentuada importância para a educação da elite. (MEDEIROS, 2001, p. 136).

Assim, a catequização e alfabetização de índios representava uma pequena dimensão das políticas educacionais, que tinham por objetivo formar as futuras elites governantes de cada país. A marginalização dos negros, índios e mestiços manteve uma unidade ideológica, política e econômica entre todos os países latino-americanos. Dadas as diversidades culturais e políticas de cada região, essa unidade era assegurada por meio da escolarização. A este respeito, Saviani (2013), ao abordar a relação entre “o direito à educação e o dever de educar no Brasil”, enfatiza que a relação entre os direitos da Igreja e os deveres do Estado mesclavam-se, uma vez que a educação Jesuíta era financiada com recursos públicos e o controle ideológico era exercido pela Companhia de Jesus. Nas palavras do autor,

Entretanto, se o ensino então ministrado pelos jesuítas podia ser considerado como público, por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter de ensino coletivo, ele não preenchia os demais critérios, já que as condições tanto materiais como pedagógicas – isto é: os prédios, assim como sua infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação – se encontravam sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio privado. (SAVIANI, 2013, p.747).

Apesar de voltar seus estudos para o Brasil, as análises de Saviani também se aplicam ao restante da América Latina. A respeito das aproximações e distinções

entre a catequização no Brasil e nos outros países do continente, Medeiros (2001) aponta que a política educacional em toda a América Latina representava a união dos interesses do Estado e da Igreja; assim, a catequização era uma forma de colocar os índios ao serviço da colônia e do modelo mercantil. A educação, portanto, não representava simbólica ou socialmente uma conquista relevante. Neste período, “o ensino foi considerado à margem, sem utilidade em uma economia baseada na agricultura rudimentar, na mineração e fundada no trabalho escravo”. (p.137).

Ainda que a *elite criolla* tenha sido formada por brancos e descendentes de europeus, nosso continente era formado, na maior parte, por negros, índios e mestiços. Isso significa que a América Espanhola, pelo menos até o século XIX, era formada majoritariamente por pessoas cujos direitos sociais, civis e políticos eram negligenciados pelo Estado e pelas políticas educacionais. Foi somente na virada para o século XX que “a educação passa a ser percebida como canal de prestígio e mobilidade social, amplamente utilizada pelos setores médios, para alcançar o nível universitário, lugar comum da classe dominante” (MEDEIROS, 2001, p. 143).

Por essa razão, ainda hoje a educação digna e de qualidade não é oferecida de forma gratuita em muitos países da América Latina. O acesso e principalmente a permanência de pessoas que não pertençam à elite no sistema educacional ainda é um desafio em nosso continente. Entretanto, percebemos ao longo da história diversas iniciativas que tiveram por objetivo garantir um ensino de qualidade e voltado para as necessidades de cada povo.

Desde a chegada dos europeus, milhares de pessoas dedicaram suas vidas para tornar menos danoso o processo de colonização e mais justas as formas de socialização do conhecimento. “A América é fruto das heranças coloniais, mas ao mesmo tempo das resistências”, (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010, p.23), afirmam pesquisadores da educação latino-americana; e foi com o objetivo de reconstruir a história dessas resistências e compilar a teoria pedagógica latino-americana, que Streck organizou o livro “Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia”, obra que reúne textos selecionados de diversos autores e autoras importantes para a construção da identidade pedagógica da América Latina.

Na introdução da obra, Streck, Adams e Moretti (2010) atentam para o fato de que

forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade das ideias

de fora que, como ondas, se sucedem em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças. (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010, p.20).

Tomamos por exemplo deste pensamento figuras como Felipe Guaman Poma de Ayala, que ainda no século XVI empenhou-se não apenas em denunciar os abusos da colonização, mas também em possibilitar que diferentes pessoas pudessem compreender a situação abusiva do domínio colonial espanhol por meio de ilustrações, que permitiam que os não-alfabetizados tivessem acesso ao material da sua petição; Simón Rodríguez, um venezuelano que entre os séculos XVIII e XIX, lutou pela democratização do ensino. “Num contexto em que somente os brancos tinham acesso à educação, fundamentado no princípio de igualdade, defendeu o direito de todos à educação: pardos, morenos, índios e brancos” (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010, p.59); ou, ainda, José Martí, um cubano que no século XIX, além de lutar pela libertação de seu país, “vislumbrava uma América Latina que fosse capaz de se auto afirmar desde a sua herança mestiça e, por isso, valorosa, além de pôr fim aos seus ‘complexos de inferioridade’” (MORETTI, 2008, p.68).

Essas figuras são exemplos de uma postura, de uma forma de pensamento forjada na América Latina ao longo de séculos que se solidificou como “educação popular”. De acordo com Moretti e Adams (2010), essas figuras são alguns dos tantos “sujeitos de mudanças” deste continente, que, cientes e cansados do peso negativo deste sistema mundial globalizado, seguiram pela via pedagógica da insurgência como dimensão transformadora da realidade. De acordo com os autores,

A educação popular insurgente, no contexto de uma epistemologia desde o *sul*, se faz na relação com sujeitos ativos e coletivos, na verificação de que sua “autonomia se autentica no acatamento da autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p.120), na tradução da insatisfação dos seus grupos com a realidade social existente em experiências alternativas ao espelho eurocêntrico. (MORETTI; ADAMS, 2010, p. 12)

Os princípios emancipadores das pedagogias latino-americanas ficam evidentes na vida e obra de Martí (STRECK, 2010), onde o pensador apresenta os fundamentos daquilo que podemos chamar de pedagogia latino-americana: “liberdade, honra, justiça, criatividade, dignidade e amor são, entre outras, qualidades que deverão ser cultivadas pela educação no lar, na escola, nas igrejas e em outros espaços da sociedade” (p. 136). Esses valores perpassaram diversas experiências pedagógi-

cas em espaços formais ou informais de ensino, tornando-se sinônimos das experiências de resistência ao modelo tradicional de educação.

A América Latina e o Caribe continuam abrigando enormes desigualdades entre ricos e pobres, bem como discriminações de diversos matizes, dentre eles as de sexo e raça. Não é demais sublinhar esse fato como um dos temas centrais ao se tratar da educação na América Latina. (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010, p.24)

É neste contexto que se situa a educação de adultos na América Latina. Em um espaço de resistência ao modelo tradicional, que pouco investe nesta modalidade. A educação de adultos é a educação daqueles que foram historicamente excluídos, daqueles cujos direitos já foram negados. É a educação daqueles que, além de serem discriminados por seu sexo, sua raça e/ou sua condição social, são discriminados por serem adultos analfabetos. São acusados de sofrerem de um mal que precisa ser “erradicado”.

A argentina Adriana Puiggrós, em seus escritos, enfatiza que, enquanto política, a educação latino-americana não é considerada como um bem social, mas como um elemento de mercado regulado pela lei da oferta e da demanda (PUIGGRÓS, 2004). Para a autora,

No es que nuestros países hayan carecido de proyectos y experiencias alternativos, sino que, como ya he expresado, preocupa la discontinuidad de esos procesos y su desconexión, que redundaron en no obtener la masa crítica de ideas, recursos financieros y pedagógicos y, sobre todo, consenso político cultural, para imponerse. (PUIGGRÓS, 2004, p.41)

A pesquisadora afirma que, apesar de termos inúmeras experiências de resistência, dentre as quais destaca a educação popular,

El panorama actual de la educación latinoamericana es por lo menos alarmante, porque no ha sido suplantado un modelo educativo por otro, mejor o peor, sino por políticas educativas degradadas. Grandes masas empobrecidas (cuyos padres y madres habían avanzado en su nivel de participación en la cultura) tienen actualmente más dificultades para acceder a su derecho a la educación que, paradójicamente, muchos países de la región contienen en sus Constituciones o sus leyes fundamentales. (PUIGGRÓS, 2004, p.26).

Entretanto, assim como educar, resistir é um movimento contínuo. E, ainda que tenhamos utilizado como exemplos de resistência três homens, muitas mulheres dedicaram suas vidas à transformação da realidade colonial. Dentre estas, destaca-

mos a Rosa Egipcíaca da Vera Cruz, cuja história de vida serve como fio condutor desta dissertação. Rosa é um exemplo desta violência epistêmica colonial que conta com múltiplas discriminações. E é, também, um exemplo de resistência e de autonomia frente à colonização.

Há, na história desta mulher, a intersecção de temáticas que são extremamente importantes para compreendermos o contexto da educação de adultos da América Latina: a relação entre gênero, raça e educação. Se é inegável que a privação do direito à educação é diretamente associada à construção social da raça que ocorreu neste continente (QUIJANO, 1992) e que houve, aqui, uma ressignificação, uma transformação do africano em negro e em escravo; também é inegável que dentro desta nova categoria social as relações de gênero eram determinantes e a condição da mulher era ainda mais precária.

No que tange a relação de sua história com a educação, é preciso dar destaque para a fundação do Recolhimento de Nossa Senhora do Parto, um local que recebia mulheres desabrigadas, ex-prostitutas e que, de certa forma, passou a representar um espaço de resistência dentro da própria Igreja pela severa incorporação de elementos de matriz africana aos rituais religiosos. De acordo com Mott (1993), o espaço era ocupado prioritariamente por negras e mestiças e tipificava a força do sincretismo religioso afro-católico presente no Brasil. Este forte sincretismo, que acabou levando Rosa à inquisição, aponta para uma leitura, dentre as tantas possíveis, desta fascinante história: o conhecimento de mundo que esta mulher tão vivida adquiriu, somado ao conhecimento da palavra permitiu que ela se apropriasse dos mecanismos de controle e dominação do colonizador. Inspirada nas leituras das missas de Roma e Lisboa, ela trouxe para a colônia o culto aos Sagrados Corações, mas com algumas particularidades: em suas cerimônias não abria mão do hábito de fumar cachimbo e dançar em frente ao altar, por exemplo.

Como Moretti (2008) aponta em sua dissertação, as resistências criadas na/pela América Latina surgem como um processo político-pedagógico-organizativo que tem em seu horizonte a insurgência. Essa insurgência está presente nas muitas pedagogias desenvolvidas no continente, é um princípio educativo que representa a importância de agir e pensar contra os processos de colonização. Conforme a autora,

A América Latina tem-se mostrado ser, há muito tempo, criativa na construção de alternativas que amenizem os resultados de séculos de dominação, de subordinação e de subdesenvolvimento. Sobretudo a Educação Popular (EP) tem mostrado ser, em suas práticas libertadoras e democráticas, um instrumento fundamental para a construção de autonomias. (MORETTI, 2008, p.52)

Entre as tantas alternativas construídas no continente, existem iniciativas, em nível regional, destinadas a qualificar as políticas educacionais para jovens e adultos em nosso continente, que merecem destaque, como as ações do Consejo de Educación de Adultos de América Latina y Caribe/ Consejo de Educación Popular de America Latina y el Caribe (CEAAL) e da Campaña Latinoamericana por el derecho a la Educación (CLADE).

A CLADE é uma rede formada por organizações da sociedade civil que atua em prol da educação pública humanizada, transformadora, laica e gratuita para todas e todos os latino-americanos (os) ao longo de suas vidas. (CLADE, 2017). Esta iniciativa reúne representantes do Brasil, da Argentina, da Bolívia, do Chile, da Colômbia, da Costa Rica, da República Dominicana, do Equador, de El Salvador, da Guatemala, do Haiti, do México, da Nicarágua e do Peru; para assegurar que a política educativa passe a ser considerada como uma política de Estado promotora dos demais direitos. Entre os seus objetivos, a organização busca “que la educación de personas jóvenes y adultas, incluso los procesos de alfabetización, tenga prioridad en la agenda de los países, con un enfoque intersectorial”⁷. Para atender aos mais de 35 milhões de latino-americanos analfabetos e aos mais de 88 milhões que não terminaram os estudos primários, a CLADE participa ativamente das construções e do monitoramento das políticas públicas específicas para a EJA. O investimento nas políticas deve-se ao fato de que

Aunque se haya avanzado legalmente, las políticas específicas para el área carecen de financiamiento, institucionalidad y sostenibilidad. Su alcance todavía es limitado en comparación a la demanda y sus contenidos poco pertinentes. Además, educandos y educandas deben ser más conocidos/as, reconocidos/as e valorados/as. Las políticas educativas dirigidas a ellos y ellas deben tomar en cuenta el contexto, las necesidades y la realidad en que viven. (CLADE, 2017).

⁷Os objetivos da Campaña podem ser acessados no site oficial, disponível em: <http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/la-campana/objetivos.html>. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

Um exemplo de sua articulação em prol das políticas de EJA foi a organização do Fórum Internacional da Sociedade Civil, realizado na cidade de Belém do Pará, no ano de 2009, com o objetivo de articular e coordenar os diferentes movimentos e organizações da sociedade civil que lutam pelo direito a educação de jovens e adultos para a participação na VI CONFITEA, que ocorreu em dezembro de 2009 na mesma localidade. Dois anos mais tarde, na Reunión Regional de Seguimiento de la CONFITEA VI, realizada no México, nasce o projeto “Ampliando voces: miradas y propuestas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la perspectiva de sus sujetos”, como uma alternativa para reverter a ausência das vozes e das perspectivas de educadoras(es) e educandas (os) nos espaços de deliberação.

Tendo como princípio para a elaboração das práticas e das políticas educativas as demandas e as expectativas dos próprios sujeitos da EPJA, o referido projeto, elaborado em parceria com o CEAAL, com a Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM) e com o Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE), realizou a escuta de educadoras (es) e de alunas (os), com idades entre 13 e 83 anos, de diferentes países da América Latina. A consulta esteve disponível no portal da Campanha entre 08 de agosto e 31 de outubro de 2016, obtendo respostas de 340 educandas(os) e 137 professoras (es). A primeira pergunta feita foi “o que desejam com o processo educativo e por qual razão o buscam”. A partir do diagnóstico preliminar, a CLADE criou os seguintes eixos:

Ciudadanía y disfrute de los derechos: el primer gran bloque se refiere a la motivación por el ejercicio de la ciudadanía, por una ampliación de la participación en la vida democrática y por el disfrute de los derechos humanos en su conjunto. Se hace mención al deseo de estudiar para aprender nuevas cosas y participar de la vida en sociedad en pie de igualdad.

Trabajo y dignidad: La relación de la EPJA con el mundo del trabajo figuró con mucho énfasis en la voz de los y las educandas. La posibilidad de conseguir trabajo, mejores condiciones laborales y de dignidad individual y familiar fue una motivación muy presente.

Participación e interacción en la cultura escrita: Especialmente las personas en procesos de alfabetización demostraron una necesidad primera de leer y escribir, además de hacer cuentas. Todos estos testimonios mencionaron procesos cotidianos en los que la no inserción en la cultura escrita tiene implicaciones negativas, de exclusión, discriminación e inseguridad.

Conocimiento, autonomía y relación con los otros: El disfrute del derecho a la educación que potencializa la búsqueda de conocimiento, la posibilidad de mayor autonomía y de relacionarse socialmente con otras personas fue también subrayado por los sujetos de la EPJA.

A partir dos dados é possível perceber que, na perspectiva dos sujeitos da EPJA, as políticas devem contemplar os direitos civis, políticos e sociais que garantem a cidadania. Isso significa que as políticas educacionais devem ampliar a participação destes sujeitos na elaboração, na execução e na avaliação das próprias políticas e, também, na vida pública. Na dimensão da preparação para o mundo do trabalho, ganha destaque a percepção dos sujeitos de que a educação deve propiciar a melhora nas condições laborais e na qualidade de vida; ou seja, as políticas não devem preparar os educandos para o mundo do trabalho, devem possibilitar que os alunos transformem esse mundo e lutem por melhores condições trabalhistas. Nesse contexto, a alfabetização representa mais do que a inclusão no mundo moderno – mundo esse que herdou a cultura escrita do processo de colonização. Ler e escrever significa maior autonomia e potencializa a continuidade dos estudos; ou seja, quanto antes os sujeitos aprenderem a ler as palavras e o mundo, maiores são as chances de eles prosseguirem nos seus estudos.

Além de parceiro, o CEAAL é uma das entidades do Comitê Executivo e Diretivo da CLADE. O CEAAL é um movimento de Educação Popular que atua e acompanha ações de transformação social e educativa em diversos países da América Latina. Em texto disponível na página oficial do movimento⁸, o professor Alfonso Carrillo discorre sobre a importante relação existente entre a EP e a Educação de Adultos na América Latina, caracterizando as propostas locais como um “escenário privilegiado de acción y reflexión de la educación popular” (CARRILLO, p.1). Ainda em seu texto, o professor destaca que

No existen una única estrategias y un único método de alfabetización eficaz. Las políticas y programas de alfabetización en particular, deben ser altamente sensibles al contexto y a la cultura de la población educativa. Los programas efectivos tienen en cuenta el conocimiento previo de quienes aprenden y enseñan, las necesidades y expectativas de educandos y educadores, y las condiciones específicas de la cultura y el contexto locales. No existe una única ruta hacia al alfabetización o un único método milagroso capaz de ser aplicado a todos, de la misma manera y en toda circunstancia. Los programas y acciones de alfabetización deben garantizar una sólida formación de los educadores. Los educadores son la garantía de la calidad de la educación y de los aprendizajes. La formación de los alfabetizadores debe incluir su propia competencia como lectores y escritores, así como los ambientes y oportunidades para desarrollar estas competencias. Si los propios educadores no aprecian y hacen uso significativo de la lectura y la escritura, hay pocas posibilidades de que enseñen a sus estudiantes lo que no tienen ni practican. (CARRILLO, p. 5).

⁸ <http://www.ceaal.org/v2/reregru.php?reregru=43>. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

Neste sentido, conforme o professor, o CEAAL localiza-se em um campo de discussão e construção de iniciativas para propagar ideias e iniciativas de EPJA ao redor do nosso continente: “la red de Alfabetización y educación básica, la Revista La Piragua y más recientemente, la página web de CEAAL han animado y movilizad o diferentes ideas, diálogos e iniciativas concretas en torno a la alfabetización y la educación de adultos” (CARRILLO, p.5). A rede conta com uma serie de publicações que podem servir como referência e inspiração para práticas e políticas de EJA dentro e fora do continente latino-americano.

Percebemos, por meio destas iniciativas, que existe a vontade política de transformar a realidade educacional da América Latina e que esta vontade política está atrelada aos conhecimentos científicos de diversas redes de pesquisadores que trabalham para aproximar as pesquisas acadêmicas das políticas públicas e, por consequência, do cotidiano daqueles que aqui residem. De forma geral, todos os países latino-americanos enfrentam o desafio de oferecer uma educação pública de qualidade para jovens e adultos que se estenda para além da formação escolar básica. Ou seja, até mesmo os países mais igualitários no que tange ao acesso e a permanência de crianças na escola, aqueles onde a Alfabetização de Adultos não é mais uma urgência, enfrentam o desafio de *educar ao longo da vida*.

Nesse sentido, resta-nos a dúvida: como as políticas brasileiras dialogam com essas redes de pesquisadores latino-americanos e como o Brasil está se preparando para *educar ao longo da vida*? Para que possamos, mais adiante, problematizar essa questão, é necessário que voltemos um pouco ao passado e revisitemos um pouco de nossa história da alfabetização de adultos no Brasil sob a perspectiva da de(s)colonialidade. Por essa razão, a seguir, apresentaremos algumas breves contextualizações sobre a trajetória da educação de adultos em nosso país.

3.2 Entre a pedagogia da colônia e a Educação Popular: a educação de Jovens e Adultos no Brasil

Neste tópico, dedicamos algumas páginas para uma breve contextualização histórica da EJA no Brasil. Apesar das reconstruções sobre o histórico da EJA serem bastante recorrentes em trabalhos sobre a temática, optamos pela inclusão deste conteúdo por acreditarmos que, ao apresentar momentos importantes para a consti-

tuição da Política de Educação de Jovens e Adultos do país a partir de um olhar de(s)colonial, não apenas situamos o leitor em nossa perspectiva epistemológica, como também evidenciamos as marcas, por vezes evidentes, outras encobertas, da colonialidade do saber e do ser sobre a história de nossas ideias pedagógicas.

A história da educação de adultos no Brasil, assim como no restante da América Latina, é uma história de resistência que está intimamente relacionada com as lutas por libertação social, política e econômica. O conhecimento da palavra escrita, a capacidade de ler, interpretar e compreender a linguagem é, mais do que uma forma de poder e controle hegemônica – afinal, tanto o português quanto o espanhol foram “importados” para a *nuestra América* durante a invasão europeia - é uma forma de compreender o mundo e a si mesmo (a), é uma das muitas formas de emancipação e de transformação social possíveis.

A história da educação no Brasil é muito anterior à chegada dos portugueses; entretanto, as culturas e os ensinamentos dos povos ameríndios pouco foram abordados pela literatura, uma vez que neles os saberes eram partilhados de forma oral e não se enquadravam no “modelo pedagógico” ocidental. Tomamos como exemplo da ausência das experiências pedagógicas indígenas na nossa História da Educação a obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, um livro referência escrito por Saviani, no qual a educação é percebida e narrada a partir da colonização, seguindo uma linha do tempo das ideias pedagógicas entre 1549 e 2001. Ainda no prefácio da obra, o autor explica que, “procurando cobrir todo o espectro da história das ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2010), estruturou o livro em quatro grandes períodos: a educação na colônia, a origem das instituições escolares no Império, a educação na república e, por fim, as tendências produtivistas vigentes após a segunda metade do século XX.

Os marcos de periodização da obra foram definidos por eventos, que iniciam com a chegada dos Jesuítas, em 1549, e percorrem os séculos até a promulgação da LDB de 1996⁹; sendo desconsiderados eventos anteriores a invasão portuguesa. A partir das pesquisas apresentadas pelo autor, durante o tempo em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação regular passou por três grandes períodos: o de domínio dos jesuítas; o das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil; e o período em que D. João VI, então rei de Por-

⁹ A justificativa do autor e a organização temporal encontram-se entre as páginas 14 e 17 da referida obra, nas quais Saviani explica a periodização e a abrangência de seu estudo.

tugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821). Tendo por base a obra de Saviani (2010), compreendemos que a colonização, a educação e a catequização dos índios tem uma raiz etimológica (e política) comum:

Colônia” significa, pois, espaço que se ocupa mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar. Mas o verbo *colo* significa igualmente tomar conta de; cuidar; mandar; querer bem; proteger. E do supino *cultum* deriva o participio futuro *culturus* [...] aplicando-se tanto ao cultivo da terra quanto ao trabalho de formação humana [...]. Manifesta-se aqui o significado de educação [...] (SAVIANI, 2010, p. 26-27).

Assim, é possível aferirmos que, mais do que cultivar e dominar a terra, a colonização visou cultivar e dominar as mentes, as práticas sociais e culturais daquelas que aqui habitavam. A “[...] educação instaurada no processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação[...]” (SAVIANI, 2010, p.27), já que tinha por objetivo introduzir a cultura e as tradições portuguesas na colônia. Mesmo que inicialmente tenha se preocupado com a alfabetização de índios, a ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida a formação de um minúsculo estrato social de letrados, formado por herdeiros de portugueses. Assim, por meio da *Ratio Studiorum*, os jesuítas começavam a instaurar aquilo que seria a principal marca de nossa educação ao longo da história: o elitismo, a exclusão e o domínio da cultura europeia e seu modelo econômico.

Ao longo do século XVI, os jovens e adultos foram o público central das investidas jesuítas, que a partir de 1549 empenharam-se em converter os “gentios” às suas ideias religiosas e sociais por meio de uma intensa ação cultural e educacional (LOURENÇO FILHO, 1949). Dentro desta dimensão da colonização, a alfabetização das crianças, jovens e adultos representa uma forma de controle e de aculturação, é uma extensão da dominação portuguesa, que além de colonizar os corpos e os campos, também tinha por função colonizar as mentes, como aponta Paiva:

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? [...] As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte. (PAIVA, 2005, p. 43)

Neste contexto, a educação pretendia, muito antes de “alargar os horizontes” e apresentar outros mundos possíveis (e reais que existem para além do universo europeu – em uma perspectiva que compreende o mundo como possibilidades de

conhecimento a ser partilhado e não como uma fatalidade estanque), aproximar os poucos índios alfabetizados de alguns traços da dimensão espiritual, social e cultural dos seus colonizadores. Quando esta realidade se inverte? Quando a educação, em especial a alfabetização de jovens e adultos, passa a ser uma ferramenta de descolonização? Ou seja, quando a educação deixa de ser uma ferramenta para ler o mundo do outro e passa a facilitar que os sujeitos educados compreendam e escrevam sobre o seu mundo?

A relação dos povos entre si e com a natureza, a noção de tempo, de trabalho, de riqueza de poder; a educação jesuítica impunha uma nova visão sobre toda a realidade dos nativos. A catequização mostrou-se uma forma eficaz de incutir a metrópole e seus costumes na colônia. Conforme a pesquisadora Jacira da Silva, este modelo educativo “[...] vai se caracterizar, de um lado pela eloquência na palavra e na valorização do saber destinado à elite dirigente e, de outro, pela catequese destinada ao índio. A rigor, não houve empenho numa catequese sistemática do africano” (SILVA, 1992, p.73).

Foi durante o domínio dos Jesuítas sobre a “política educacional” brasileira que Rosa Egipcíaca desembarcou em solo carioca para nos lembrar que é possível compreender e transformar sua realidade e seu mundo por meio da leitura crítica do passado e do presente. Rosa era negra, uma escrava trazida de outro continente, que, assim como o Americano, foi vítima das invasões e saques da colonização. A ela não era reservado o direito a aprender a ler ou a escrever e, por essa razão, ela não foi alvo da política Jesuíta. Ao chegar no Brasil, simplesmente ganhou uma nova identidade: a de escrava, a de ninguém.

Aprendeu a ler sozinha, conheceu a história da Santa Africana Egpcíaca sozinha e percebeu que, assim como sua conterrânea, sua vida podia se transformar. A partir da leitura, do conhecimento da história, Rosa teve consciência do *inacabamento* da vida e foi a partir daí que ela se permitiu mais do que aprender a ler, mais do que estava sendo feito pelos Jesuítas, ela permitiu-se a prática educativa, que, para Freire, é fundada na inconclusão assumida: “mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados” (FREIRE, 1998, p. 64). Rosa é, para este trabalho, uma inspiração e a personificação de tantas outras vidas roubadas pela colônia que foram ressignificadas pela educação e não foram contadas.

Com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, a educação, em especial a de jovens e adultos, perde seu espaço. Somente 13 anos depois, em 1782 que a primeira Lei para a regularização do ensino foi promulgada; entretanto, o texto referia-se ao ensino de crianças, sem mencionar a alfabetização de jovens e adultos. Conforme Lourenço Filho (1949, p. 03), essa é uma postura compreensível, já que “[...] o sentido da colonização não era, nem podia ser, o da criação de uma sociedade adiantada”. Ou seja, a partir do momento em que a educação deixou de ser uma alternativa para inserir os colonizados dentro da visão de mundo do colonizador, quando alfabetizar não era mais uma opção prática para catequizar, o ensino deixou de ter lugar nas bases (e no centro) da pirâmide social da colônia, tornando-se um privilégio exclusivo de alguns portugueses. Entretanto, com a independência do Brasil, em 1822, e a promulgação da primeira Constituição do Império do Brasil, em 1824, a educação primária passou a ser gratuita para todos os cidadãos.

Na prática, durante o império a escola era um espaço destinado a uma parcela das crianças brancas, para quem a titularidade de cidadania adequava-se. Mesmo que tenhamos superado o colonialismo e conquistado a independência, a colonialidade, conceito que, para Quijano (1998) transcende ao processo histórico e se estende por meio da propagação do discurso e das ações dos próprios colonizados, permaneceu nos processos educativos formais e a alfabetização continuou distante das classes populares. Conforme Haddad (1991), o censo realizado em 1890, após a proclamação da República, apontou que 82,3% das pessoas com mais de 5 anos de idade eram analfabetas. É neste momento que se alfabetizar tornou-se um ato de insurgência, uma forma de libertar-se da elite letrada e de suas regras. A educação torna-se fundamental para a conquista de direitos sociais, políticos e civis: se para ser cidadão é necessário ser alfabetizado, para alfabetizar-se é preciso gozar da cidadania.

Almeida (2012), em sua tese aponta que a partir da Constituição de 1891 o analfabetismo passou a ser uma “vergonha nacional”, uma vez que significava a exclusão do direito de votar e, por consequência, da cidadania. Neste sentido, a educação dos jovens e adultos passou, mais uma vez, a servir como mecanismo de reprodução de valores e costumes, como o patriotismo e a civilidade. Evidenciando que, embora os portugueses tenham deixado nossas terras, suas marcas foram muito mais profundas: o ideal que a colonização plantou foi assumido como verdade, como modelo a ser perseguido por toda nação que buscava se “desenvolver”. A

virada para o século XX caracterizou-se pelas reformas educacionais que, em teoria, preocuparam-se com a expansão da educação básica. Mas, tal qual a Constituição de 1824, na prática serviram apenas para a manutenção do modelo educacional e epistêmico europeu colonizador.

Nas primeiras décadas do novo século, alguns grupos sociais mobilizaram-se para organizar campanhas de alfabetização chamadas de “Ligas”. Com o intuito de “sensibilizar as elites para a causa educacional” (CARVALHO, 1999), instituiu-se, na década de 1920, campanhas de alfabetização promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Essas campanhas podem ser caracterizadas como uma das primeiras mobilizações populares pelo direito à educação e tiveram impacto direto nas políticas públicas da primeira metade do século passado. É nesse momento que a sociedade civil passa a exigir, de forma mais intensa, que o Estado se responsabilize pela ampliação do acesso à educação para jovens e adultos.

Assim, enquanto política, a educação básica de adultos passa a fazer parte da história da educação no Brasil a partir de 1930. Foi nos primeiros anos da “Era Vargas”, durante o “Governo Provisório”, que a educação passa pelas primeiras transformações do século XX. Em 1931, ano da criação do Conselho Nacional de Educação e, no ano seguinte, durante a V Conferência Nacional de Educação, onde discutiu-se o “Plano Nacional de Educação”, foi assinado um dos textos mais importantes para a história da educação do país: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O texto, redigido por Fernando de Azevedo, contou com 26 signatários, dentre os quais encontrava-se Anísio Teixeira (SAVIANI, 2010).

No documento “A Reconstrução Educacional no Brasil”, o grupo indicava, ainda que em linhas gerais, os horizontes de um plano de organização e administração do sistema educacional sob princípios pedagógicos e administrativos. O texto, destinado ao povo e ao governo, trazia a educação como elemento central dos problemas sociais do país, sendo necessária uma reforma profunda do sistema, iniciando pelos fundamentos filosóficos e sociais da educação e se estendendo até as bases de um novo sistema de ensino.

O cenário nacional configurava-se como um espaço de disputas entre insurgentes e conservadores no campo das ideias político-pedagógicas, e foi no centro destas tensões que a nova Constituição Brasileira foi promulgada. Mesmo que o ato de educar(-se) seja limitado ao ensino da leitura e da escrita das palavras, é por meio da promulgação da Constituição de 1934, que estendeu aos adultos a obrigato-

riedade da frequência ao ensino primário, que, pela primeira vez em quatro séculos, a educação de jovens e adultos passou a ser reconhecida e a receber um tratamento particular (HADDAD, 1991). Além da Constituição e da criação do Plano Nacional de Educação, a década de 1930 foi marcada pela criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, cujo objetivo era, entre outros, implantar um programa progressivo de ampliação da educação primária com a inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Nos anos seguintes, os índices de analfabetismo sofreram uma sensível redução: segundo Saviani (2010), no censo de 1940 aproximadamente 55% da população ainda não sabia ler e nem escrever. Frente à essa realidade, o Decreto nº19.513, de 25 de agosto de 1945, torna a Educação de Adultos oficial e são desenvolvidos programas e campanhas para alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em período regular, por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), que destinava 25% dos recursos reservados à educação para o custeio da instrução elementar de adolescentes e adultos analfabetos.

A partir deste fundo foi criado, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), órgão vinculado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por objetivo reorientar e coordenar os planejamentos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, integrar os serviços já existentes na área, produzir e distribuir material didático, mobilizar a opinião pública, os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular (SAVIANI, 2010). O SEA foi responsável pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e pelo I Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, evento que contou com a presença de Paulo Freire, um jovem de 26 anos que iniciava sua trajetória no campo da educação.

Nesse período perdurava a ideia do analfabeto como um incapaz, responsável pelos problemas sociais e econômicos do país. O analfabetismo era considerado a causa e não o efeito da situação econômica, social e cultural do país e, como uma doença, precisava ser erradicado. Nesse sentido, além da CEAA, realizada em 1947, outras duas campanhas foram organizadas ao longo da década de 1950: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), realizada em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

As campanhas tinham por base cartilhas próprias, desenvolvidas e distribuídas pelo Ministério da Educação e Cultura. O material foi alvo de muitas críticas, que

apontavam para a percepção higienista da educação, sugerindo uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e novas alternativas para a concretização de um outro modelo pedagógico para a educação de adultos. Na perspectiva desta outra Educação de Adultos, no II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, realizado em 1958, Paulo Freire apresenta o trabalho “A Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, que propunha um método de alfabetização que não partisse das cartilhas de exercícios prontas, mas da realidade existencial dos alunos e alunas. De acordo com Brandão,

Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina e aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (BRANDÃO, 2011, p.10)

Dessa forma, o autor revolucionou o olhar simbólico e científico lançado sobre o adulto analfabeto e reinventou o conceito de alfabetização, valorizando a rica cultura popular dos brasileiros. A partir de então, teve início um novo período na história da Educação Brasileira, caracterizado tanto pela inovação teórico metodológica dos processos de alfabetização de adultos, quanto pela intensa participação popular nos processos de alfabetização e fortalecimento da participação sociopolítica das brasileiras e brasileiros (BRANDÃO, 2011).

E é neste contexto que surge, em 1961, o Centro de Cultura Dona Olegari-nha, em Recife (ZAIRA,1962), um espaço destinado a diversas atividades educativas que envolviam dança, costura, teatro, esportes, alfabetização, entre outras. Neste espaço, em 40 encontros de 1 hora, um grupo de adultos foi alfabetizado com um método de alfabetização que revolucionaria a história de muitos países e milhares de pessoas: o Método Paulo Freire. São intensificadas as campanhas de alfabetização de adultos baseadas nesta metodologia, dentre as quais podemos destacar: o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CPCTAL) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). São inúmeros os trabalhos acadêmicos que realizam a reconstrução histórica deste período

e debruçam-se sobre as contribuições de Paulo Freire para a educação de adultos no início dos anos 1960; destacamos aqui as pesquisas de Black (1990), Haddad (1991) e Haddad, et al (2002), pela minuciosa descrição dos programas desenvolvidos na época e sua relação com a potencialidade libertadora e descolonizadora da Educação de Jovens e Adultos, como é possível perceber nas palavras de Haddad:

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão a ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de retomada e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos a base de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (HADDAD, 1991, p. 356).

A educação, nessa perspectiva, torna-se um instrumento de libertação, de humanização “[...] cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura de amarras reais, concreta de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização”. (FREIRE, 1992, p.99). Parte do processo de ruptura, dessa forte missão de retomada e valorização da cultura popular, da qual falou Haddad, fica clara no campo das políticas públicas em outubro de 1962, com o início da experiência de Angicos, quando, com o apoio dos Governos Estadual e Federal, Freire coordena o processo de alfabetização de quase 400 pessoas com idades entre 20 e 70 anos. Em abril de 1963, Angicos ganha 300 novos alfabetizados. O êxito da experiência faz com que os meses seguintes sejam de intensa movimentação por todo o país. Os Centros de Cultura Popular se espalharam por todas as regiões, os Círculos de Cultura são replicados em grandes cidades, como São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, cursos para a formação de coordenadores dos Círculos de Cultura ocorreram em boa parte das capitais do Brasil.

Com o apoio do Governo Federal, Freire prevê no Plano de Ação de 1964 a instalação de 20000 Círculos de Cultura no território nacional (FÁVERO, s/a). Entretanto, enquanto política pública, a alfabetização de adultos assume caráter libertador por pouco tempo. Com o Golpe Civil-Militar de abril 1964, as políticas de valorização da cultura popular propostas pelo PNE foram extintas e um novo modelo é proposto: o MOBREAL. O Movimento Brasil Alfabetizado, implantado em 1967, tinha por objetivo erradicar o analfabetismo em 10 anos, por meio de uma política autoritária que,

novamente, pretendia colonizar os corpos e as mentes dos adultos alfabetizados para que esses servissem aos interesses do Estado e legitimassem o regime autoritário. De acordo com Moacir Gadotti, a filosofia de educação do programa era:

[...]“dar” o significado do mundo ao analfabeto, criando nele a falsa consciência de que é um “incapaz” um “enfermo”, reforçando o silêncio no qual ele se encontra. Desta forma, é veiculada a ideologia do colonizador, isto é, a ideologia da acomodação, da submissão aos valores que não são outros senão aqueles de uma elite dominante em decadência (GADOTTI, 1991, p. 103).

Durante os quase 20 anos em que o MOBRAL esteve vigente, o programa falhou enquanto proposta pedagógica e não conseguiu, nem de perto, cumprir com sua meta de alfabetização. Conforme estudo do IBGE, em 1980, o país ainda contava com 25,5% da população sem ser alfabetizada. Com o início da redemocratização, em 1985, o referido programa é substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar). A fundação foi extinta em 1990, no Ano Internacional da Alfabetização, o que representou, além da desobrigação do governo federal em garantir os direitos dos jovens e adultos, a descentralização da Educação Básica destinada a esse público, uma vez que a responsabilidade pública pelos programas de alfabetização e educação continuada para pessoas jovens e adultas foi transferida diretamente da União para os municípios.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação para jovens e adultos passou a integrar a Educação Básica como um direito universal. A Carta Magna garante que a educação é um direito de todos e dever do Estado, que deve ser oferecido de forma obrigatória e gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). Ainda que garantida no texto constitucional, a educação de jovens e adultos só será regulamentada enquanto política 8 anos depois, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996 (LDBEN/96).

Entretanto, nos primeiros anos da década de 1990, durante o processo de descentralização da educação básica, programas como os Movimentos de Alfabetização (MOVA) e o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), foram cruciais para o desenvolvimento de políticas locais de alfabetização (BORGES, 2009; ORQUIZ, 2004). Uma das mais importantes propostas criadas nos anos 90 foi a Proposta Curricular para o 1º segmento da EJA, cuja finalidade era subsidiar a elaboração de pro-

jetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais.

Neste período, a alfabetização de todas e todos tornou-se uma preocupação mundial; o Brasil assinou importantes tratados, como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que impactaram de forma direta a reformulação da LDBEN/96 e a política de EJA. Um dos impactos mais significativos foi a redução da idade mínima para o ingresso na modalidade, que passou a ser de 15 anos para o ensino fundamental; o que ocasionou o processo de “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos (BRUNEL, 2008).

Considerada pela LDBEN (Lei nº 9394/1996) como uma modalidade da educação básica, a EJA tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Ou seja, mais do que alfabetizar, o objetivo da educação de Jovens e Adultos passou a ser manter esses alunos na escola, recebendo uma educação de qualidade ao longo da vida. Quais as possibilidades da EJA para além da inserção e permanência no mercado de trabalho?

Como aponta o Parecer no. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os jovens e adultos

[...] predominantemente marcado[s] pelo trabalho, é [são] o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas (BRASIL, 2000, p. 27).

A necessidade de ampliação do mercado de trabalho e de inserção destes sujeitos em vagas formais é indiscutível. Entretanto, a vinculação das políticas educacionais com o ingresso/permanência no mercado de trabalho tem se mostrado pouco produtiva para a qualidade da educação dos alunos da EJA. De acordo com Arroyo,

A carreira escolar em si é vista como uma carreira de obstáculos à nova ordem por ocupar o tempo precioso de jovens e adultos que deveriam trabalhar e produzir, porque o saber tudo como o saber é inútil para o progresso e, ainda, esse saber produz preconceitos contra o trabalho produtivo. (ARROYO, 2002, p.86).

Isso significa que, por mais que a escola seja um espaço consolidado de saber e que a LDBEN/96 tenha estendido a educação ao longo da vida à toda a população, a política educacional ainda atrela a formação de jovens e adultos à uma educação mercadológica, na qual “[...] se reprime violentamente qualquer manifestação de um pensar alternativo, onde se negue qualquer espaço, tempo e instrumentos para a sistematização por parte das classes trabalhadoras do saber, da educação e da cultura [...]” (ARROYO, 2002, p.90).

A lógica de que a EJA é um meio para um fim, a permanência no mercado de trabalho de adultos alfabetizados, (cor)rompe com a noção de educação permanente, que é princípio da LDBEN e está pautada nos ideais de Freire. A educação de adultos parte do princípio do *inacabamento* e este, por sua vez, não compreende ou é compreendido por uma visão de mercado tão limitadora quanto à relação entre educação e mercado de trabalho. Com isso, é claro, não queremos negar a necessidade de incluir esses sujeitos na “roda viva” da economia e das relações de trabalho, só queremos tencionar quais são as possibilidades que esta política oferece e quais os tempos de permanência dos jovens trabalhadores na referida modalidade de ensino.

Neste cenário, a Educação de Jovens e Adultos forma para qual mercado de trabalho? Segundo dados do IBGE (2013), mais de dois terços da população não possui o Ensino Fundamental Completo, evidenciando que, muitas vezes, o ingresso no mundo do trabalho acaba por afastar os jovens da escola.

No contexto brasileiro, esse direcionamento que a política educacional propõe ao aproximar os processos de escolarização de jovens e adultos do mercado de trabalho pode ser interpretado como um reflexo da visão de que a EJA é uma possibilidade de “recuperação do tempo perdido” para aqueles que não aprenderam a ler e a escrever ou uma possibilidade de “minimizar o fracasso” daqueles que não concluíram a educação básica na idade certa. Na legislação, a concepção de que a educação para todos é um direito e que aprendemos ao longo da vida é recente; assim, no campo das políticas, por exemplo, ainda convivemos com expressões como ‘supletivo’ e aceleração de estudos, que refletem uma concepção de educação compensatória bastante presente nas ações da EJA.

Como alternativa para esse teor compensatório presente nas ações e políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, educadores, movimentos sociais, pesquisadores e demais sujeitos da EJA uniram-se e, com o apoio do Ministério da

Educação, passaram a criar espaços de discussão e mobilização a partir da década de 1990. Um dos mais importantes eventos ocorridos nesta época foi o Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, realizado em Olinda (PE) em 1993 por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto e a Unesco. O Encontro foi resultado dos compromissos firmados no ano de 1990 na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, um importante marco para as políticas de alfabetização de jovens e adultos brasileiras.

A partir desse Encontro, Unesco e CEAAL incentivaram a criação de encontros regionais para debater a EJA, como forma de preparo para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1997 na cidade de Hamburgo, Alemanha. Surgiram, então, os Fóruns EJA. O primeiro Fórum foi realizado em 1996 no Rio de Janeiro, dando origem à dinâmica dos Fóruns Estaduais e dos Encontros Nacionais de EJA (ENEJA), realizados anualmente com o objetivo de aprimorar e/ou reconstruir a política pública de educação de jovens e adultos em uma perspectiva descentralizada, democrática e plural¹⁰. Os encontros nacionais ocorrem desde 1999 com periodicidade anual.

É justamente por estarem relacionados com organismos internacionais que, muitas vezes, aliam-se à lógica moderna e hegemônica de desenvolvimento (como a Unesco, por exemplo), que tanto os Fóruns Estaduais quanto os Encontros Nacionais consolidam-se como iniciativas para a de(s)colonialidade das políticas e práticas da EJA, uma vez que estão na fronteira entre os referidos organismos internacionais e movimentos sociais locais, promovendo a análise e a reflexão crítica dessas diretrizes, mantendo-se abertos para o diálogo. Esse espaço de fronteira tornar-se-á evidente em nossas análises, a partir das quais constatamos que a pluralidade de sujeitos e de ideias presentes nos encontros regionais oportuniza a aproximação e adequação das políticas às realidades locais, ao mesmo passo que os encontros nacionais possibilitam uma compreensão ampla da política de educação de jovens e adultos por parte do Estado e dos diversos segmentos que participam dos encontros.

¹⁰ As informações a respeito de datas e eventos foram retiradas da página do Fórum EJA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/1191>. Acessado em: 08 de novembro de 2017.

4. INTERFACES ENTRE DE(S)COLONIALIDADE E EJA: DIÁLOGOS COM OUTROS ESTUDOS PELA EMERGÊNCIA DE NOVOS SABERES

“Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. [...] Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”.

Paulo Freire

A EJA é uma temática amplamente estudada por pesquisadoras e pesquisadores das áreas da educação, da linguística, das ciências sociais, entre outras. Já foram produzidas centenas de teses e dissertações sobre a temática; somente entre 2010 e 2016 é possível localizar 774 trabalhos no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹¹ pelo buscador “educação de Jovens e adultos”, tendo como filtros, além do recorte temporal, pesquisas em português e oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo a maioria pesquisas do tipo estudo de caso, sistematização de experiências e análises de práticas docentes ou políticas locais. Sendo assim, o que ainda há a ser dito sobre a EJA?

Ainda há muito a ser dito sobre Educação de Jovens e Adultos. São poucas as pesquisas do tipo estado da arte sobre a temática, raras as investigações a respeito do financiamento desta modalidade de ensino e inexistentes os estudos que analisam a política de EJA a partir da perspectiva da de(s)colonialidade.

Pesquisando por EJA e Decolonialidade, não foram encontrados resultados no IBICT, mesmo sem restrição temporal. Utilizando apenas o descritor Decolonialidade, foram localizados 13 trabalhos, dos quais 3 eram vinculados à área da Educação, mas não se relacionavam com nossa temática investigativa. Assim, optamos por utilizar outros descritores, de forma individual, ampliando as buscas para “descolonialidade” e “descolonização”. Dos 11 trabalhos localizados a partir do descritor “descolonialidade”, nenhum contribuía para nossa pesquisa; da mesma forma que as 111 produções localizadas a partir do descritor “descolonização” também não se relacionavam com nossa proposta. Comparado aos anteriores, o último descritor mostra um alto volume de produções. Entretanto, analisando os títulos e áreas temáticas das referidas pesquisas, constatamos que o salto quantitativo se deve ao fato

¹¹ Todas as pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertação do IBICT foram feitas em dezembro de 2016.

do termo ser utilizado em pesquisas das áreas de ciências naturais e da saúde – tendo maior incidência em investigações sobre fungos e bactérias.

Desta forma, a pesquisa, apesar de ampliar o número de produções, não apontou para trabalhos que se relacionassem com nosso objeto. A ausência de produções levou-nos a pesquisar no banco de Teses e Dissertações da Capes. Nele, a revisão realizada com os mesmos descritores e sem recorte temporal viabilizou identificarmos um conjunto de 254 trabalhos, produzidos por Programas de Pós-Graduação em Educação, em Serviço Social, em Direito, em Relações Internacionais, em Saúde Coletiva, em Sociologia, em Antropologia, entre outros. A organização do número de trabalhos por descritor pode ser observada no quadro apresentado a seguir:

Quadro 5 - Produções Banco de Teses e Dissertações CAPES

Banco de teses e Dissertações CAPES			
Data pesquisa	Descritor	Resultados	Contribuem p/ investigação
03/12/2016	Decolonialidade	23	2
03/12/2016	Descolonialidade	22	2
03/12/2016	Descolonização	219	1

Fonte: Autoria própria, 2017.

De fato, diversos foram os trabalhos encontrados com objetivos voltados ao tema, no entanto, ao centrarmos a busca nas pesquisas sobre educação, a maioria dos estudos referem-se a programas específicos, práticas curriculares, formação e/ou práticas docentes. Dentre estes, encontramos um grande número de trabalhos que relacionam as teorias de(s)coloniais com experiências educacionais étnico-raciais, em especial indígenas.

Entre as pesquisas teóricas, grande parte das produções dedica-se à análise de obras e/ou autores, correlacionando as produções destes com as teorias de(s)coloniais. Ao delimitarmos nossa busca para trabalhos que se relacionam com nosso estudo, localizamos 5 pesquisas que contribuem com nossa investigação, conforme o quadro apresentado a seguir:

Quadro 6 Produções selecionadas para análise

Descritor	Autor	Título	Nível	Programa/ IES/ Ano
Decolonialidade	NETO, Joao Colares Da Mota.	Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda	D	Educação/ Universidade Federal do Pará/2015
Decolonialidade	CASTRO ¹² , Raphaela Passos Bom-tempo.	As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade.	M	Educação/ Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro/2015
Descolonialidade	SOUSA, Antonio Ozielton de Brito.	Identidades (Des)Coloniais nas Práticas de Letramento do Projovem Campo – Saberes Da Terra	M	Educação/ Universidade Estadual do Ceará/2015
Descolonialidade	MANCILLA, Claudio Andres Barria.	Pela poética de uma Pedagogia do Sul: Diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América	D	Educação/ Universidade Federal Fluminense/ 2014
Descolonização	NASCIMENTO, Elisangela Bernardes do.	Processo De Construção De Orientações Curriculares Da Educação De Jovens e Adultos em Mesquita/RJ: Descolonização do Poder?	M	Educação/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro/2014

Fonte: autoria própria, 2017.

Ao realizar a leitura dos resumos com temáticas afins, foi possível perceber que as dissertações de Castro (2015), Souza (2015) e Nascimento (2014), dos programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Educação e Ensino e Educação, respectivamente, de maneira geral, estabelecem uma aproximação entre a temática da educação de jovens e adultos e a descolonização da política educacional. Tendo por objetos de estudo jovens e adultos que historicamente foram ignorados, usurpados, por uma visão de mundo elitista e ocidentalizada, todas as pesquisas optaram por metodologias participativas para dialogar com esses sujeitos e construir novos saberes.

Para melhor compreendermos as políticas públicas que atendem as especificidades da EJA e suas possíveis interlocuções com o pensamento de(s)colonial, buscamos, por meio da leitura atenta do trabalho de Nascimento (2014), estabelecer relações entre a construção do currículo da EJA, a política de Educação de Adultos

¹² O trabalho de Raphaela Castro (2015) não se encontra disponível nas bases de dados consultadas (Open Access) e, portanto, não foi analisado neste capítulo.

e as teorias de(s)colonias. Em seu trabalho, a pesquisadora buscou acompanhar o processo de construção das políticas curriculares da EJA em Mesquita (RJ), observando se o mesmo promoveu ou não a descolonização do poder em relação ao currículo,

verificando como gestores, professores e estudantes se envolveram nessa construção, identificando tentativas de superação do modelo tradicionalmente adotado pela rede (que, em síntese, transpõe o desenho e conteúdo da chamada escola regular), a partir de *experiências instituintes* adotadas nas diversas turmas [...]. (NASCIMENTO, 2014, p. 29)

Ou seja, em seu trabalho a pesquisadora propôs-se a examinar como as práticas de produção curricular “[...] alteravam (ou não) a validade histórica de conhecimentos que se tornaram um agravo à colonialidade do poder, ao criarem gigantes no imaginário de professores, alunos e sociedade, quanto a suposta incapacidade de aprender [...]” dos sujeitos da EJA (p. 63). Nascimento buscou, assim, afastar a ideia de *compensação* e de *supletividade* ainda presentes na estrutura curricular da referida modalidade por meio de um diálogo teórico-epistemológico com Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Paulo Freire, entre outros, que a permitiu concluir que

A reprodução da colonialidade do poder, por vezes, emergiu no grupo, e talvez a falta de formação e exercício políticos tênues, ainda decorrentes da nossa frágil experiência democrática. O renascimento e fortalecimento das lutas, após o longo período de ditadura militar de que ainda podemos ver as marcas deixadas nas práticas políticas, de todo modo vem contribuindo para avanços legais nessa área. Da mesma forma, a desvalorização do magistério e as extensas jornadas de trabalho que atendem ao ideário neoliberal têm contribuído para que os educadores estudem e reflitam menos, sendo sujeitos pouco politizados quanto à necessidade constante da luta pelo direito de todos à educação. (NASCIMENTO, 2014, p.135)

As reflexões da pesquisadora nos auxiliam na compreensão de que “a EJA é, pela concepção legal, uma modalidade de ensino que tem especificidades próprias e requer um trabalho diferenciado” (p.66), salientando que, neste contexto educativo, existem diversas formas de conhecimento, bem como existe uma pluralidade de concepções sobre o que tem (ou não tem) valor como conhecimento e sobre os critérios utilizados para torná-lo cientificamente válido. Nessa perspectiva, ressaltamos as contribuições da autora ao problematizar as “[...] práticas pedagógicas em que ‘a aula’ assume um formato (inter)transdisciplinar, calcado na dialogia com os educan-

dos [...]”, evidenciando que, na cidade onde a pesquisa foi realizada, os conhecimentos e as múltiplas compreensões da realidade que permeiam o espaço escolar tem validade pedagógica e histórica, “[...] desconstruindo nos docentes e discentes a suposta incapacidade de aprender de sujeitos jovens e adultos [...]” (p. 131).

Essa preocupação com a compreensão da realidade que os discentes desenvolvem na escola e, em especial, com as potencialidades do espaço escolar para *conscientizar* também é expressa na pesquisa realizada por Souza (2015). Ao analisar “como ocorrem os processos de construção de identidades dos moradores do campo a partir das práticas linguísticas educacionais, considerando o letramento como uma interface entre linguagem e (des)colonialidade” (SOUZA, 2015, p.22), o pesquisador foca-se no programa Projovem Campo - Saberes da Terra, por acreditar que a

pesquisa pode colaborar no cenário acadêmico por aliar uma compreensão sobre Educação do Campo aos Letramentos Críticos e à Análise de Discurso Crítica (ADC), vertente que vem sendo cada vez mais difundida na América Latina por considerar a possibilidade de duas dimensões críticas para examinar o papel da linguagem: na reprodução das práticas sociais e das ideologias e na transformação social. Além disso, proporcionamos a possibilidade da ampliação dos estudos na área da Educação por meio da articulação entre Educação do Campo com as temáticas da Identidade e da Descolonialidade. (SOUZA, 2015, p. 19).

Para além da produção de conhecimento científico, Souza enfatiza que seu trabalho é engajado e comprometido com a qualidade de vida dos moradores do campo; proporcionando uma articulação entre as temáticas da educação no campo, da identidade discente, das práticas pedagógicas e da descolonização. Assim, com o intuito de contribuir não somente para a compreensão dos impactos dos letramentos na legitimação, resistência e/ou (re)constituição das identidades dos homens e mulheres do campo, como, também, com a compreensão do movimento dialético e contra hegemônico que o Pro-Jovem proporciona, o pesquisador propôs-se a responder as seguintes perguntas:

Como se dão os processos de construção de identidades dos moradores do campo a partir das práticas linguísticas educacionais? De que forma os depoimentos e vivências em momentos pedagógicos dos moradores do campo, enquanto discursos, mediados pelas ações cotidianas do Projovem Campo – Saberes da Terra, revela um novo posicionamento identitário? Que práticas de letramentos presentes tanto na fala dos moradores do campo como nos documentos do programa contribuem para a formulação de identidades? As práticas de letramentos, se configuram como processos

a serviço da dominação e/ou da libertação, da colonialidade e/ou da descolonialidade? (SOUZA, 2015, p. 125)

A partir destas questões, Souza conseguiu perceber que existem “ações discursivas que denotam contradições, reproduções, alienações e libertações, aspectos esses um pouco obscuros aos olhos da sociedade e de muitos sujeitos envolvidos no Projovem Campo – Saberes da Terra” (p.125). Dessa forma, a identidade do camponês é múltipla e marcada por diversos movimentos de resistência que passam pela escola e oportunizam espaços nos quais esses sujeitos podem romper com as “antigas práticas de opressão quase naturalizadas no campo” (p.126). Para o pesquisador,

Isso fica claro quando os próprios camponeses passam a significar-se de outra maneira em situações cotidianas como as relações de trabalho, a participação em eventos da comunidade que envolvem o uso da leitura e da escrita e as condições materiais para sobrevivência. (SOUZA, 2015, p. 126).

Na perspectiva da descolonização da educação de jovens e adultos, foco analítico de nossa investigação, os achados de Souza são de suma importância para a compreensão do paradoxo presente nas práticas educacionais, que se “[...] materializaram tanto como representativas do modelo ideológico quanto do modelo autônomo [...]”, caracterizando-se como espaços de disputa que contribuem tanto para os espaços de libertação quanto de opressão, ou seja, promovem tanto a colonialidade quanto a descolonialidade no cotidiano dos sujeitos participantes da investigação. Em suas conclusões, o autor aponta que

Muitos moradores do campo já estão tomando consciência da realidade em que vivem, objetivando-a, submetendo-a a sua reflexão para perceber os condicionantes que os envolvem, passando a produzir ações contra hegemônicas aos processos de opressão. Mas alguns, ainda permanecem com a sombra do colonizador introjetada em si. Isso faz com que haja a necessidade de continuidade e fortalecimento da luta. (SOUZA, 2015, p. 127)

Essa relação entre discursos e ideologias colonizadoras e descolonizadoras, que nos capítulos 6, 7, 8 e 9 observaremos estar presente nas políticas de educação de jovens e adultos, afeta diretamente os processos formativos, os currículos e as práticas docentes, fazendo com que a EJA “não chega [chegue] a construir um processo emancipatório ou libertador semelhante ao que Freire postula”. Entretanto, é importante ressaltar que Souza (2015) salienta que os “[...] jovens do campo, inseri-

dos em programas de elevação da escolaridade, estão compreendendo os processos de opressão e reagindo contra eles” (p. 127).

Os outros dois trabalhos que analisamos são as teses produzidas por Mancilla (2014) e Neto (2015). Ainda que não tratem diretamente da temática da educação de jovens e adultos, as duas pesquisas contribuem para nossas reflexões acerca do pensamento de(s)colonial e da educação libertadora, oferecendo subsídios para que embasemos nosso estudo e concebamos a educação, de uma forma mais ampla, a partir de pressupostos teórico-metodológicos latino-americanos.

As análises de Mancilla (2014) a respeito da “[...]desentranhável relação entre *forma* e *conteúdo*, tanto da forma/institucionalização dos processos de ensino aprendizagem como da sua representação [...]”, levaram o autor à seguinte indagação:

Assim como sabemos que não é possível para nós, do Sul, continuar a pensar o mundo a partir do cânone da filosofia ocidental e que se torna extremamente problemático pensar a pesquisa e o ensino sem tensionar um giro epistêmico em direção ao Sul, como poderíamos pensar a escola sem repensarmos a sociedade histórica na qual ela se insere de modo radical e profundo? (Mancilla, 2014, p.193)

A fim de compreender a escola, seus processos e seus sujeitos para além dos moldes clássicos, o pesquisador propõe que pensemos a educação a partir de um *lugar outro*, um lugar “[...]da experiência, do cotidiano e das próprias *trajetórias* dos sujeitos na subalternidade [...]” (p.196); ou seja, propõe que pensemos a educação a partir do *entre-lugar* no qual a cultura latino-americana e os seus sujeitos estão situados. Segundo o autor,

Nesse lento e complexo processo de apropriação do nosso estar no mundo hoje, para melhor pensar/agir caminhamos, assim, pelo intuitivo ou pelo afetivo, politicamente amarrados à frágil noção de projeto de uma educação *outra*, engajada esta com a libertação das classes populares da sua subalternização, isto é, da dominação exercida pelo modo em que se organiza a produção da vida no sistema-mundo moderno/colonial e pelos sistemas simbólicos que lhe são intrínsecos. (Mancilla, 2014, p. 194).

Para a viabilidade desta educação *outra*, no entanto, faz-se necessário que tanto nós, acadêmicos e professores, quanto os idealizadores das políticas educacionais, problematizemos a relação indissociável entre as políticas de formação de Estado e os cotidianos dos sujeitos para os quais elas foram (ou deveriam ter sido)

idealizadas. Assim, os sentidos da educação são uma via de mão dupla, ou melhor, uma *encruzilhada* entre as concepções de mundo que levaram à construção das políticas educacionais (muitas vezes colonizadas), as concepções de mundo dos executores destas políticas e as concepções de mundo dos alunos; ou seja, os sentidos da educação encontram-se entre os noções/construções coloniais e de(s)coloniais que perpassam as políticas e os sujeitos da EJA.

Com isso, concordamos com o pesquisador que para pensar a educação desde a nossa América é preciso *vê-la desde cá*; é preciso compreender o espaço no qual ela está inserida, compreender os sentidos éticos e estéticos deste projeto educacional e compreender, também, os sujeitos que desfrutarão desta política. Desta forma, não é possível nos basearmos apenas em padrões e metas mundiais, não é possível que apenas reproduzamos concepções e análises de outros contextos que não o nosso. Temos que

Aceitar que, se bem o pensamento produzido pela modernidade/colonialidade possibilita a produção de análises totalizantes e narrativas descritivas, é incapaz de produzir respostas concretas aos processos locais e suas lutas se dissociado das práticas e da construção dialógica com os saberes que delas se desprendem. (Mancilla, 2014, p.199).

Qual é, então, o local, ou melhor, o lugar da educação na produção destas respostas? É possível que a escola seja o espaço para a construção dialógica dos saberes do Sul? Para o pesquisador, existe a urgência de uma pedagogia do Sul posta em prática:

Uma pedagogia do Sul, contra a pedagogia normatizadora e disciplinar da *totalidade* da moderno-colonialidade do Norte, ergue-se, parafraseando a Dussel, *desde a sombra que a luz do Ser não tem conseguido iluminar, desde o não-ser, do nada, o outro, a exterioridade, o mistério do sem sentido. É então, uma “pedagógica barbara”*. Trata-se de uma pedagogia cujas bases - já lançadas pela práxis da educação popular e pelo pensamento dialógico de Paulo Freire, que se desenvolve no contexto dela, e por uma larga trajetória de correntes de pedagogias crítico-transformadoras emancipadoras/libertadoras - se constituem numa releitura permanente de uma prática educativa, múltipla e diversa, em que a voz do subalterno possa, com base numa plataforma dialógica e colaborativa (ampliando o potencial do uso das novas tecnologias articuladas em redes humanas de troca de experiências, de tecnologias sociais leves e de saberes subalternizados ressignificáveis), se constituir em elemento chave de uma prática curricular efetivamente multicultural; prática curricular em movimento que, pelo seu caráter ativo e insurgente, seria assim capaz de produzir um conhecimento pluriversal ou, com Žižek (2006), universal porque na/da luta. (Mancilla, 2014, p.210).

A urgência deste projeto pedagógico também aparece na tese de Neto (2015), para quem esta pedagogia “[...]refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.

Neto introduz sua temática investigativa contextualizando a América Latina em um “estado de solidão”, que nos foi historicamente imputado pelos colonizadores. Essa solidão contribui para o silenciamento dos nossos saberes, nossas culturas e nossas lógicas de pensamento. Esse silenciamento, como argumentamos ao apresentar a história da EJA no Brasil, teve início com a alfabetização dos índios, que tiveram suas línguas e culturas silenciadas pelas palavras portuguesas e pela Bíblia Europeia. Como alternativa à essa solidão, Neto (2015) enfatiza a importância de se estabelecer um “[...] diálogo com formas não ocidentais de conhecimento[...] que conduza a uma outra maneira de pensar o mundo, uma epistemologia de fronteira, elaborada a partir da interlocução crítica entre modos distintos de conceber o real” (p.69). Entretanto, conforme o autor, este diálogo ganha visibilidade entre as práticas de educação popular, mas está distante do cotidiano escolar e das políticas públicas.

Ao pesquisar a constituição de uma pedagogia da de(s)colonialidade, o autor afirma a ideia de que

a educação popular, como movimento de educadores críticos e como concepção pedagógica transformadora, tem questionado o caráter excludente da modernidade/colonialidade e resistido às relações de dominação que lhe são constitutivas. Partimos, portanto, do pressuposto de que a educação popular engendra uma prática e um pensamento decoloniais, entendendo a decolonialidade como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação. (NETO, 2015, p. 344)

Portanto, para compreendermos a relação entre o pensamento de(s)colonial e a Educação de Jovens e Adultos, é preciso que levemos em consideração os movimentos de Educação Popular que contribuíram para a construção e consolidação da política de EJA a partir da década de 1950. Ainda que a centralidade de nossa pesquisa não seja a EP, é imprescindível que a situemos em nosso trabalho como um espaço legítimo de de(s)colonização dos corpos e das mentes, uma vez que ela é

gerada, problematizada e reformulada a partir de práticas sociais locais (STRECK, 2009). Ou seja, ela nasce e desenvolve-se *a partir da e na* relação entre educadores(as), intelectuais e classes populares comprometidas com a transformação da realidade por meio da educação.

As campanhas de alfabetização e educação popular mencionadas no capítulo 3 constituem-se, portanto, em iniciativas contra hegemônicas de educação, nas quais o conhecimento é produzido *com e para* a população. Este movimento contra hegemônico, no qual os saberes emergem da cultura popular – ou seja, *de baixo para cima* – é o movimento de(s)colonial, que na nossa história foi profundamente marcado pela ação político-existencial de Paulo Freire¹³.

Neste sentido, o trabalho de Neto é fundamental para que compreendamos a importância da produção intelectual e da ação educativa de dois intelectuais e educadores latino-americanos cuja vida e obra estiveram comprometidas com a educação de(s)colonial. Conforme o pesquisador,

as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e que a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular.(NETO, 2015, p.344).

Assim, considerando as possibilidades de diálogo até então apresentadas, percebemos a necessidade de prosseguir investigando a trajetória da Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir da perspectiva de(s)colonial. Pretendemos, desta forma, compreender a construção dos pressupostos pedagógicos e os impactos de sua herança colonial na formulação das políticas para a Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

Nesta trama de diferentes sujeitos, contextos e interpretações, algumas aproximações entre as investigações abordadas nos levaram a elencar conceitos-chave para compreender as políticas educacionais em contextos de (des)colonização: entre-lugar (Santiago, 2000), paradigma outro (Mignolo, 2007), *interculturalidade crítica* (Candau, 2009; Walsh, 2009); colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2005), colonialidade do ser (Walsh, 2008), e conscientização (Freire, 1980). Recorreremos a eles para realizar as nossas análises, apresentadas nos capítulos 6, 7, 8 e 9.

¹³ A Educação Popular e a importância de Paulo Freire para a de(s)colonização da educação brasileira aparecem de forma mais aprofundada nos capítulos 3 e 6.

5 LABIRINTO METODOLÓGICO: PRESSUPOSTOS DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA DE(S)COLONIALIDADE

É verdade que o conhecimento continua sendo apropriado pelas nações mais poderosas. Essa apropriação resulta em uma nova forma de colonialismo, e contra isso é essencial que lutemos permanentemente. Estamos precisando de uma política de proteção intelectual[...].

Balduino Andreola.

Octavio Ianni, talvez o mais latino-americano dos sociólogos brasileiros, retomou em seus escritos o imaginário de unidade da América sob a ótica do nosso país, colocando o Brasil dentro do continente para dialogar com nossos “hermanos”. Para o autor, a América Latina é um labirinto de ideias que não pode ser compreendida como uma unidade abstrata (Ianni 1997), por isso, é necessário compreender as diferenças histórico-culturais entre os países para analisarmos a região.

Em suas diversas incursões por esse *labirinto*, o professor e pesquisador dedicou-se a investigar os *enigmas* de nosso continente a partir de temas variados: raça, violência, identidade cultural, Estado, regimes políticos, entre tantos outros. Para o autor, a realidade latino-americana pode ser interpretada como uma outra dimensão das realidades norte-americana e europeia, que vai descobrindo a si mesma na medida em que, em uma mescla de fascínio e assombro, passa a conhecer os seus colonizadores. E é por meio desta mescla de assombro e fascínio que, também, pesquisadoras e pesquisadores descobrem a si mesmas(os) e constituem-se como tal.

Para aquelas(es) que estão no início do processo desta autodescoberta e construção como pesquisadoras(es), como é o caso de quem vos escreve, o fazer-pesquisa pode tornar-se, por si só, um labirinto, uma jornada confusa entre correntes teórico-metodológicas, opções de pesquisa, hierarquias e adequações entre os interesses da(o) orientanda(o) e do(a) orientador(a). O tempo é curto e o caminho longo, perder-se por essas encruzilhadas não é difícil e acaba levando muitas(os) pesquisadoras(es) a (re)produzir pesquisas e teorias profundamente influenciadas pelo conhecimento geocentrado no norte global, sem a devida adequação das propostas de intervenção e/ou da mobilização de conceitos/autores utilizados.

Em um movimento contrário à colonização epistêmica, nosso propósito neste capítulo é narrar as movimentações que fizemos pelo labirinto epistemológico-

metodológico desta pesquisa. Ao evidenciar o nosso assombro e fascínio com os modelos de construção do saber e com as estruturas que guiam as investigações teórico-documentais nas ciências sociais, em especial na Educação, esperamos contribuir, ainda que de forma muito singela, com o debate e o aprofundamento da perspectiva de(s)colonial enquanto alternativa metodológica para pesquisas de cunho documental.

Falar em metodologia ou metodologias é falar em caminhos e, inevitavelmente, em perguntas. Em uma pesquisa, são as perguntas que orientam o caminho a ser percorrido. Sandra Corrazza, no texto *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*, diz que o pesquisador, ao iniciar uma pesquisa, entra em um labirinto e, em seus caminhos incertos, são as perguntas, as inquietações, que o conduzem para o fim do percurso. Nesse sentido, a autora afirma que

Para além das exigências, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido [...] se alguém está satisfeito com o que está dado, com as formas como avalia, julga, categoriza, pensa determinado aspecto da realidade, vai passar tanto trabalho para investigar o quê e para quê? (CORAZZA, 2002, p. 111)

Na perspectiva da de(s)colonialidade, vamos para além das metodologias e epistemologias que *norteiam* (no sentido literal) o “já sabido”; mudamos de lugar físico/geográfico, assumimos um outro lugar epistêmico que não estava presente até agora. É justamente essa insatisfação com o “já sabido”, essa *curiosidade epistemológica*, que motivou e motiva diversos pesquisadores(as) latino-americanos a investigarem suas realidades a partir de pressupostos que neguem ou, ao menos, relativizem a produção de conhecimento universal propagada pelo norte do globo. A partir de nossas especificidades desenvolvemos formas singulares de teorizar e analisar a realidade: a pedagogia do oprimido, a teologia da libertação, a teoria da dependência e tantas outras linhas interpretativas que sugerem que, aqui, teoria é indissociável de ação.

A característica mais explícita das teorias latino-americanas (sejam elas pedagógicas, antropológicas ou sociológicas) é a vocação crítica que faz com que os pesquisadores levem os sujeitos a sério, engajando-se em projetos que estão para além das revistas e das pesquisas acadêmicas. Ou seja, “*dede acá*” a produção de conhecimento tem como princípio “*suleador*” a libertação em seu sentido mais autêntico: libertação de nossa forma de ver, viver e compreender a realidade, de nosso

pensamento e de nossa cultura. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2017, p.93). A qualidade não se expressa pelo *qualis*, mas pelo impacto real das produções acadêmicas na realidade.

Nesse sentido, as pesquisas guiadas pelas correntes da de(s)colonialidade visam, de forma geral, discutir, evidenciar e transformar essa vasta teia de relações entre sujeitos e nações que partilham a herança cultural, econômica, social e política deixada pela colonização europeia. As produções intelectuais dessa vertente de pensamento tendem a não seguir o padrão de construção científica do conhecimento consolidado pela racionalidade ocidental/colonial/eurocêntrica, sem, no entanto, abrir mão de critérios válidos para a pesquisa acadêmica, que garantam o rigor metodológico aliado à inclusão de uma gama de saberes, tradições, elementos culturais, dinâmicas e visões de mundo que são considerados *vulgares* pela perspectiva dominante. Como exemplos dessas pesquisas, destacamos os trabalhos de Paulo Freire (2017), Carlos Rodrigues Brandão (1985), Claudia Fonseca (2000), Eduardo Restrepo (2010), Arturo Escobar (2014), Nestor Canclini (1990), Orlando Fals Borda (1973), Octavio Ianni (1997), entre outros, pelo compromisso teórico-metodológico em compreender e identificar as formas de pensamento dos grupos sociais analisados sem tentar encaixá-los em teorias dominantes.

Esse movimento introspectivo, de olhar para si antes de mirar em cenários e teorias globais é ainda mais necessário para pesquisas que, além da discussão teórico-conceitual, propõem-se a dialogar com políticas públicas e com a realidade concreta. Fals Borda e Mora-Osejo, no texto *La superación del eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*, tratam da importância da contextualização geográfica, cultural e histórica na elaboração das investigações acadêmicas. Por isso, a contextualização é um princípio geral da pesquisa, que deve livrar-se dos preceitos da exterioridade e generalidade das ciências sociais para ater-se às complexidades e especificidades do contexto analisado. Para os autores,

Tan elevado aprecio por el conocimiento originado en Europa, de frente a las realidades naturales, culturales y sociales de ese continente, impide percibir las consecuencias negativas que ello implica cuando se transfieren y se intenta utilizarlos para explicar realidades tan diferentes, como las que son propias del medio tropical complejo y frágil, y sobre todo tan diferente al

de las zonas templadas del planeta. Quizás por esto mismo, ni siquiera en nuestras universidades, y menos aún en los centros tecnológicos, educativos y culturales perciben la urgente necesidad de nuestras sociedades de disponer, junto al conocimiento universal, de conocimientos contextualizados con nuestras realidades singulares y complejas. (MORA-OSEJO; FALS BORDA, 2004)

Tendo em vista o contexto singular de cada região, a relação entre uma ciência epistemologicamente comprometida e a política pública se estreita. Essa relação é a dimensão social e política da própria pesquisa e é uma das possibilidades de diálogo entre o campo acadêmico e a sociedade civil. A resistência da academia a estas metodologias e epistemologias não-hegemônicas acaba refletindo na nossa própria percepção da realidade e na elaboração e execução das políticas, que também se baseiam nos paradigmas hegemônicos, promovendo o que Fals Borda chama de *colonialismo intelectual*.

No livro *Ciência Própria e Colonialismo Intelectual*, o autor salienta que a dependência científica das pesquisas latino-americanas dificulta o pensamento criador e a originalidade das investigações. Nas palavras do autor, faz-se necessário

trabajar arduamente con nuestros materiales y realidades, tratando de articular nuestras respuestas con fórmulas, conceptos y marcos de referencia de aquí mismo [...] fortalecer la investigación autónoma e independiente de los hechos sociales, estimulando el pensamiento creador y la originalidad. Esto es indispensable, porque las realidades encontradas son de que un tipo conflictivo y diacrónico sobre el cual se conoce muy poco en los países avanzados de donde se difunden las pautas científicas. (FALS BORDA, 1973, p. 19).

Na perspectiva metodológica, a de(s)colonialidade visa reinscrever na história aquilo que foi negado pela razão moderna. Ou seja, desenvolver uma pesquisa neste viés não significa ocupar um lugar de oposição à consciência e aos métodos investigativos consolidados; pelo contrário, no campo metodológico, esse movimento representa a soma de tudo aquilo que vem sendo considerado insuficiente para a pesquisa na perspectiva hegemônica, como, por exemplo, a intencionalidade e o papel político do pesquisador. Nas palavras de Walsh, é preciso repensar as próprias bases científicas, questionar a epistemologia das ciências sociais:

Es decir, refutar los supuestos que localizan la producción de conocimiento únicamente en la academia, entre académicos y dentro del cientificismo, los cánones y los paradigmas establecidos. También refutar los conceptos de racionalidad que rigen el conocimiento mal llamado “experto”, negador y destructor de las prácticas, agentes y saberes que no caben dentro de la racio-

nalidade hegemónica y dominante. Tal refutación no implica descartar por completo esta racionalidad, sino hacer ver sus pretensiones coloniales e imperiales y disputar su posicionamiento como única, de esta manera cuestionan también la supuesta universalidad del conocimiento científico que preside las ciencias sociales, en la medida en que no capta la diversidad y riqueza de la experiencia social ni tampoco las alternativas epistemológicas contra-hegemónicas y decoloniales que emergen de esta experiencia. (WALSH, 2007, p.104)

A autora questiona, nesse sentido, se é possível uma *pluri-versalidad epistemológica* na produção do conhecimento científico, ou seja, uma coexistência de saberes que seja capaz de reconhecer, compreender e divulgar a diversidade e a riqueza de experiências existentes para além dos paradigmas acadêmicos. Em diálogo com Walsh, acreditamos que, assim como no campo da cultura o processo de mestiçagem, o hibridismo e o sincretismo representam estratégias de resistência ao domínio colonial, esses mesmos mecanismos estão presentes no campo da pesquisa acadêmica. Por tanto, torna-se necessário repensar as formas de produção, validação e compartilhamento do conhecimento acadêmico. Ou seja, torna-se necessário repensar o método; esse conjunto de regras que servem para orientar a prática da pesquisa não necessita ser imutável ou pré-determinado para ter rigor.

Não há apenas um único método, um único caminho para cada pesquisa e essa escolha não precisa, necessariamente, ser feita antes da percepção do caso como um todo. Com isso queremos dizer que a construção da pesquisa é um processo que está em constante transformação e quanto mais liberdade o pesquisador tiver para percorrer os caminhos teóricos, o objeto e o contexto com um todo, maior qualidade terão as análises. Nas expressões de Walsh (2007), o percurso metodológico adotado e a preocupação epistemológica da investigação devem permitir que o debate ocorra *casa adentro* – a transformação interna da academia – e *casa afora* – o diálogo da pesquisa com a realidade para além da academia.

O pesquisador, enquanto sujeito, não precisa estar oculto, desvinculado do texto ou do resultado político de seu trabalho – ainda que este seja teórico e que a possibilidade de diálogo se limite apenas às leitoras e leitores do produto final (a dissertação) – e, neste sentido, produzir um texto de fácil leitura e com fluidez também é uma forma de democratizar o método e o diálogo com quem não caminha pelo universo acadêmico. Teses e dissertações podem ser mais do que momentos de formação e, portanto, não devem ter por finalidade apenas a discussão “interna”; ou seja, os trabalhos devem ter acessibilidade e intencionalidades que ultrapassem o

espaço acadêmico. Para tanto, é necessário que a escolha metodológica e a escrita do trabalho possibilitem a fluidez do texto. Um texto fluído, além de ser de fácil leitura pelo vocabulário, permite que os leitores “caminhem” pelos capítulos sem “tropeços”, com continuidade.

É necessário, portanto, pensar e exercitar a pesquisa na perspectiva da transformação da realidade. Como se dá, neste caso, a combinação entre reflexão e ação? Onde se encontra a dimensão prática e transformadora da pesquisa? As metodologias participativas, uma “marca registrada” do nosso continente, evidenciam que teoria sem prática é ineficaz para transformar a realidade, pois é a ação concreta, dotada de consciência e intencionalidade, que nos permite modificar o mundo. Entretanto, essas mesmas metodologias nos ensinam, também, que a prática consciente exige reflexão e a reflexão, por sua vez, exige o conhecimento teórico – daí a dialética da Educação Popular, por exemplo, que não desvincula a formação da consciência da formação da experiência e da ação.

Alex Moraes, ao abordar as contribuições de Fals Borda para a teoria e metodologia de(s)colonial, sugere que a Investigação Ação Participativa (metodologia desenvolvida pelo pesquisador colombiano) propõe uma “ciência rebelde e subversiva”,

Rebelde porque se opõe abertamente ao colonialismo intelectual fixado pelas regras do jogo científico internacional. Regras caracterizadas pela imitação sistemática, pela importação de paradigmas e pelos ditames de cientificidade e publicabilidade promovidos nos meios de divulgação científica dominantes. Subversiva porque busca ativamente a mobilização de estratégias para modificar a ideologia que permeia o ensino das ciências sociais, tanto no norte como no sul global. (MORAES, 2013, p.27)

Nesse sentido, propomo-nos, neste projeto, a realizar movimentos de pesquisa que andem na “contramão” do *colonialismo intelectual* e, de certa forma, na “contramão” do imaginário e dos discursos que a academia produz/dissemina sobre os estudos de EJA e sobre o seu lugar na produção do conhecimento científico. Identificamo-nos, assim, com a *anti-elite intelectual*¹⁴, que não vê os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos apenas como um campo de militância, como um “saber menor” dentro da academia. Pois as boas práticas docentes da/na EJA, que se mul-

¹⁴ Segundo Moraes (2013), Fals Borda propunha que a “dissidência” acadêmica teria por sujeito prioritário a denominada “anti-elite” intelectual, uma fração da intelectualidade politicamente inclinada a produzir conhecimento para outros beneficiários que não exclusivamente os Estados-nacionais dependentes, as agências financiadoras e os setores empresariais sedentos de “inovações”.

tiplicam pelo Brasil, e os inúmeros estudos de casos de sucesso desta modalidade de ensino que encontramos nas bibliotecas não podem ser desvinculados da intencionalidade da política nacional que, por sua vez, não se desvincula da visão hegemônica da própria academia. Queremos dizer com isso que, apesar dos inúmeros casos de sucesso e da histórica caminhada da EJA na “contramão” do colonialismo intelectual, cultural, político e econômico, nossa Política Nacional de Educação ainda dialoga com as *elites ilustradas* e enfrenta altos índices de evasão escolar, reprovação e analfabetismo funcional.

Por essa razão, buscamos com esta investigação contribuir para o debate em torno do futuro da EJA, não por meio da ação direta ou da intervenção, mas da reflexão. O exercício de pesquisa narrado nesta dissertação é uma das etapas da formação de consciência da pesquisadora que vos escreve e, por isso, não contempla o método em sua dimensão reflexiva e prática. Apesar de acreditarmos que os processos de descolonização da academia e das políticas educacionais exigem a ação e a participação coletiva, esta proposta de pesquisa contempla uma etapa da dimensão reflexiva, que antecede a ação e pretende ser desdobrada e aprofundada em trabalhos futuros. Pois não consideramos possível construir/discutir políticas públicas sem o prévio exercício reflexivo e aprofundamento teórico.

Mas o que isso significa? Para Corazza (2002), cada pesquisa já produzida deve funcionar como uma “referência-flecha” para outras investigações e inventos. Nesse sentido, por meio dos escritos destes autores, percebemos que narrar o percurso metodológico, compreender os caminhos e as escolhas teóricas e epistemológicas que levaram a construção e, posteriormente, à solução do problema é mais importante do que enquadrar os caminhos percorridos em um modelo pré-estabelecido. Portanto, para pensarmos os aspectos metodológicos desta pesquisa, tentaremos nos desvincular dos pressupostos epistemológicos eurocêntricos, que dominam as formas de construção e legitimação do conhecimento científico. A escolha pela pesquisa teórico-documental dá-se pelo fato de que, para o processo de construção da dissertação e de constituição desta mestranda enquanto pesquisadora, acreditamos ser necessário, primeiramente, apropriar-nos das fontes documentais e do arcabouço teórico para, então, realizar uma pesquisa empírica. Pois,

Os instrumentos para a construção de um problema de pesquisa – com os quais montamos as estratégias e táticas dessa guerrilha de suspeição – não podem ser outros que os das teorizações que já foram produzidas. Por isto,

a nosso modo e com nossos limites, temos o dever de nos apropriar – pela via do estudo – dos territórios teóricos e com eles estabelecer interlocuções, ao mesmo tempo em que vamos relembando das teorias. (CORAZZA, 2002, p. 119)

Assim, a construção da pesquisa científica dá-se por meio do estudo do já produzido, sem o qual é impossível construir ou executar um trabalho investigativo. Nesse sentido, a pesquisa funciona “como uma flecha, que um/a pensador/a atira, assim como no vazio, para que outro/a a recolha e possa, por sua vez, também enviar a sua, agora em outra direção” (CORAZZA, 2002, p. 106).

Para a elaboração desta dissertação recolhemos algumas “flechas” que, agora, serão úteis para a construção de nossa metodologia. Com Paulo Freire¹⁵ aprendemos que a pesquisa, seja ela de modalidade participante, um estudo de caso, um levantamento ou uma análise documental, serve para (re)invertarmos nossas ações e a nós mesmos, afinal, “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1998, p.32).

Neste sentido, pesquisa é um diálogo e, por isso, caracteriza-se como um trabalho contínuo e colaborativo de ação e de reflexão que exige o envolvimento mútuo de todos os sujeitos que participam do processo. Esse diálogo ocorre nas orientações, nos Grupos de Pesquisa, na bancas de qualificação e defesa, em eventos científicos e, ainda, por meio das “flechas” que compõem nosso referencial. Entretanto, para que esse diálogo ocorra é necessário que estabeleçamos nosso *corpus*, o que de fato pretendemos analisar nesta investigação.

Ainda com Freire, aprendemos que uma postura crítica e comprometida é baseada na tolerância e no diálogo; o que, para a elaboração desta proposta metodológica, significa estarmos abertos para os diferentes métodos e ferramentas de pesquisa, buscando a complementação que melhor atenda às nossas necessidades. É

¹⁵ Ainda que questões pessoais entre Sandra Corazza e Paulo Freire possam tornar a aproximação dos autores pouco provável, entendemos que no campo teórico as articulações feitas neste capítulo são possíveis, tendo em vista que na 25ª Reunião Anual da ANPED, ao proferir a palestra “A colonialidade do saber e o sentido da escola na América Latina” (CORAZZA, 2002), a professora ressaltou que vivemos em tempos de pedagogias emancipadoras, em tempos de “[...]Paulo Freire e de sua potente produção mundial da Educação Libertadora. Tempo de desconstruir a anterior neutralidade da Pedagogia e do Currículo e o presumido papel do educador como um iluminado. De relacionar a Educação a questões de poder, saber e identidade. De compreender os processos de controle e regulação pelos quais as pessoas tornam-se aquilo que são. De retirar todo o papel ingênuo, universalista e eterno da Pedagogia, dando-lhe o que ela sempre mereceu: a dimensão de ser, irredutivelmente, um campo político, socialmente interessado, território de culturas em luta[...]” (p.3-4).

importante que “a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou se inicie um diálogo através do qual pensares diversos [...] não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento dos saberes” (FREIRE, 2001b, p.17). Isso significa que baseamos nosso método em diferentes propostas que, em diálogo, complementaram-se para a construção de nossa pesquisa.

5.1 Definições necessárias: do tipo de estudo às estratégias de análise

O primeiro movimento reflexivo que nos foi necessário para situar a nós mesmos e a nossa pesquisa dentro a perspectiva de(s)colonial foi compreender que os *estudos de(s)coloniais* não são apenas uma alternativa teórico-metodológica: são uma opção política, ética e filosófica que perpassa por toda a compreensão de ser/estar/agir no mundo e com o mundo. Tendo isso em vista, nosso desafio foi encontrar opções metodológicas que estivessem epistemologicamente alinhadas com nossas compreensões sobre o processo de construção do conhecimento.

Continuamos, portanto, a recolher algumas flechas. Em diálogo com Triviños (2008), compreendemos que nosso estudo se situa entre as investigações do *tipo exploratórias*, uma vez que pretendemos aprofundar nossos conhecimentos sobre a política de EJA na perspectiva de(s)colonial e, dessa forma, aprofundar nossos conhecimentos sobre os pressupostos teóricos que utilizamos. Entretanto, a lógica sequencial, bastante linear apresentada pelo autor pareceu-nos inadequada para uma dissertação que pretende dialogar e construir *outros saberes*, cujo projeto não apresentou metodologia clara e que embasou sua proposta na noção de que “*faria o seu caminho ao caminhar*” (FREIRE; HORTON, 2003).

Por essa razão, para dialogar em conjunto com Triviños, recolhemos algumas flechas de Julio Mejía Navarrete (2008) para explicar as características das pesquisas que, metodologicamente, preocupam-se em superar a dominação cognitiva imposta pelo pensamento eurocêntrico. Navarrete propõe que os procedimentos metodológicos não podem ser formulados de antemão, é preciso elaborá-los ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pois é ao longo do estudo que conhecemos o objeto investigado e necessitamos conhecê-lo para optar pelos instrumentos que julgamos mais adequados. Ou seja, os movimentos de uma pesquisa de(s)colonial não definem conceitos e categorias *a priori*; acreditamos que para explorar novas alternati-

vas e promover o “não-dado” é necessário tanto “un conocimiento cabal de la pluralidad de investigaciones sobre un determinado tema, que actúan más como ‘orientaciones’ y guías para acercarse a la realidad social” (NAVARRETE, 2008, p.8), quanto uma contínua revisão das hipóteses e teorias na medida em que conhecemos o nosso objeto.

Tendo isso em vista, analisamos as especificidades desta pesquisa - que pretendeu “descobrir o novo” e compreender a realidade a respeito da política educacional de EJA sem, de fato, ir a campo e produzir com os sujeitos - e percebemos que as contribuições de Triviños e Navarrete, isoladas, não seriam suficientes para a construção de nosso caminho. Assim, juntamos outra flecha para definir nossas estratégias de análise: as contribuições do pesquisador Jairo Ferreira (2012; 2016), cujos estudos, apesar de centrarem-se na área da comunicação social, seguem um processo investigativo que nos parece aproximar-se dos pressupostos de(s)coloniais. Essa junção de flechas nos pareceu possível uma vez que, ao elaborar uma rápida arqueologia da pesquisa qualitativa, Triviños (2008) lembra-nos que as origens desta metodologia estão na antropologia e na sociologia e que uma das razões pelas quais essas ciências elaboraram uma proposta própria é a comunicação - a ação que dá sentido à vida em sociedade. Concordamos com Freire (2017) que a educação, a comunicação e a cultura estão intrinsecamente relacionadas; por essa razão, consideramos apropriado utilizar uma metodologia originária da comunicação como aporte para a pesquisa educacional.

A necessidade desta junção metodológica está relacionada com a lógica argumentativa que guia todo o processo de construção da pesquisa. Triviños (2008) elabora suas contribuições para o campo metodológico considerando dois princípios argumentativos: o dedutivo e o indutivo. Tendo em vista que a própria de(s)colonialidade é um processo de resistência que está sempre em amadurecimento e transformação, no qual teoria e objeto por vezes confundem-se nesta dinâmica; e considerando, ainda, a trajetória pessoal da autora e os movimentos de construção desta pesquisa, pareceu-nos que os argumentos lógicos não podem ser interpretados nem como indutivos, nem como dedutivos.

Acreditamos que no *labirinto latino-americano* não há linearidade ou lógica causal; as construções teórico-epistemológicas desenvolvem-se entre corredores e encruzilhadas que mesclam culturas, espaços e tempos: tanto na construção da realidade quanto na investigação desta, a colonialidade é dinâmica, global e multiface-

tada. Discutimos o direito à inclusão digital e à privacidade virtual em paralelo ao direito à alfabetização e ao acesso à educação pública, por exemplo. Em uma realidade que engloba tantos tempos, que não se desenvolve/ transforma de forma regular, sequencial e gradual, a pesquisa não pode ser construída a partir dessa lógica. Nosso contexto exige uma metodologia que “caminhe no tempo” avance e retroceda em suas etapas durante todo o processo de construção. Uma pesquisa que se auto-analise e se modifique, que olhe para si, amadureça e se repense – assim como nosso continente.

De acordo com o Triviños, “o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ele desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente [...]” (2008, p.137). Por essa razão, seguimos os princípios da *abdução*¹⁶ (FERREIRA, 2016), metodologia marcada pela interdependência entre os referenciais, os objetos analisados e os indícios observados durante todo o processo de investigação. A lógica abdutiva pode ser compreendida como um movimento contínuo, no qual o aprofundamento teórico, a verificação dos objetos e o refinamento das análises ocorrem durante toda a pesquisa. Esse movimento tem por objetivo estabelecer relações entre elementos já conhecidos para descobrir o que lhes é comum e investigar o singular e, então, descobrir algo novo. É um “método de análise de processos não lineares, em que sentimentos e experiência, existência e forma se articulam [...]” na análise crítica dos processos estudados (FERREIRA, 2016, p.206).

Assim, nosso *corpus investigativo* refletiu a não linearidade e as articulações existentes entre os espaços ambíguos ou híbridos, como nos referimos anteriormente, entre uma política de libertação, reflexão/ construção da consciência crítica e transformação da realidade; e uma política de reprodução/manutenção da *colonialidade do saber e do poder*, que compõem a política educacional. Ele é composto pelos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) e o Plano Nacional de Educação (2014) – que compõem o que denominamos de marco legal da

¹⁶ A metodologia proposta pelo professor e pesquisador Jairo Ferreira, seguindo a própria lógica abdutiva, encontra-se em constante aprimoramento. Por essa razão, para a realização deste trabalho, foram assistidas aulas da disciplina “Seminário Intensivo III da Linha de Pesquisa 4 - Midiatização: aportes metodológicos”, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unisinos e lidos os textos produzidos pelo professor para as referidas aulas.

PNEJA; os relatórios dos Encontros Nacionais da EJA; e o relatório final do projeto “Ampliando Voces”.

O marco legal da PNEJA resulta de uma construção coletiva de diretrizes que regulam o currículo, os objetivos e intencionalidades da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. As diretrizes curriculares desta modalidade são determinadas pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e pela Resolução CNE/CEB 1/2000, elaborados pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo por base a LDB, resoluções anteriores do próprio Conselho, materiais da UNESCO, entre outros. Tanto o Parecer, quanto a Resolução serviram de subsídio para a elaboração das duas últimas atualizações do PNE (2001-2011 e 2014-2024). Das 20 metas que o compõem o atual plano, três tem relação direta com as políticas de EJA: Meta 8, Meta 9 e Meta 10; por essa razão, centramos nelas nossa análise.

Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) são encontros itinerantes, que ocorreram anualmente entre 1999 e 2009 e tornaram-se bi- enais a partir de então. Neles, representantes dos Fóruns Regionais, professoras(es), pesquisadoras(es), alunas(os) e demais interessados reúnem-se para debater a educação de jovens e adultos, firmando compromissos e traçando metas a serem cumpridas em curto, médio e longo prazo. Tanto os Encontros Nacionais, quanto os Fóruns Regionais foram concebidos a partir do Fórum do Rio de Janeiro, realizado em 1996 como um encontro preparatório para a V CONFITEA. Encontramos disponíveis para acesso 12¹⁷ relatórios síntese, referentes aos anos de 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2015, que foram analisados nesta dissertação.

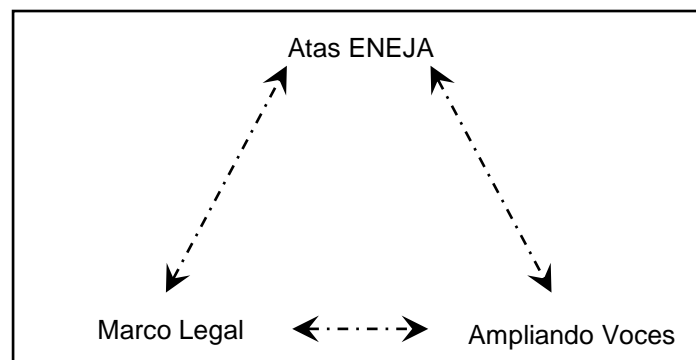
O Projeto “Ampliando Voces: Mirradas propuestas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas em la Perspectiva de los sujetos” surgiu a partir da IV CONFITEA (2011), com o intuito de escutar os sujeitos da EJA (educadoras/es e educandas/os) a respeito das práticas e políticas educativas desenvolvidas em países latino-americanos. Esta campanha conta com uma plataforma online que recebe materiais (textos, entrevistas, vídeos, entre outros) de diversos países da América Latina e com uma consulta pública, cujo objetivo é revelar a situação da educação do jovens e adultos latino-americanos a partir de um processo de escuta e reconhecimento das reflexões, experiências, aspirações e percepções dos próprios sujeitos

¹⁷ Não localizamos os relatórios do XII ENEJA, realizado em Salvador em setembro de 2011 e do XIII ENEJA, realizado em Natal em setembro de 2013.

que constituem as políticas educativas voltadas para essa realidade (CLADE, 2017). Chamado de “Ampliando Voces: La Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde la mirada de sus sujetos”, o relatório final da consulta, disponibilizado em março de 2017, também foi analisado nesta investigação.

A partir dos documentos e pressupostos teórico-metodológicos já apresentados, elaboramos uma representação gráfica da lógica analítica de nossa dissertação:

Figura 2- Lógica de análise: relações entre os objetos



Fonte: autoria própria, 2017

Tendo em vista as lógicas relacionais ilustradas na Figura 1, a *análise dos dados* foi feita a partir da adaptação do esquema proposto por Ferreira (2016), que é uma analogia na qual “cada argumento deixa de ser autônomo em relação ao outro, para ser logicamente solidário e dependente dos outros” (p.209). Ao desenvolver suas analogias, Ferreira baseou-se no trabalho do pesquisador argentino Eliseo Verón, precursor dessa corrente na América Latina. Para ambos, a analogia consiste em uma representação gráfica do processo metodológico. A nossa adaptação levou em conta as necessidades e especificidades da educação e, por isso, baseamo-nos, novamente, em Triviños e sua técnica de triangulação de dados – por isso lançamos mão de um triângulo para ilustrar as relações consideradas em nossas análises.

A análise do conteúdo, que para Triviños (2008) tem potencial de “desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc. que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (p.160), foi feita a partir da organização das informações em um quadro-esquema, que foi preenchido a partir da seguinte lógica:

Na primeira coluna, pintada de verde, estão localizadas as *metáforas*, opção metodológica adotada por Ferreira como recurso analítico. Recorremos ao romance “O Carteiro e o Poeta”, escrito por Antônio Skármeta, para justificar nosso uso desse recurso literário. Na obra, cercada por metáforas e pela beleza das relações de aprendizagem entre Pablo Neruda e Mário, as personagens nos ensinam que metáforas são mais do que expressões populares ou recursos poéticos, elas têm carga subjetiva que se altera sempre que é posta em relação com algo; elas têm história e contexto. Nesta pesquisa elas assumem o lugar das categorias. Optamos por não utilizar estas últimas, conforme a análise de conteúdo apresentada por Triviños e desenvolvida por Bardin, por compreender que, nessa perspectiva, as categorias exigem uma predefinição, que deve ser aplicada - para ser reconhecida ou não - nos objetos analisados.

As metáforas, por sua vez, assumem um sentido singular para cada perspectiva. Não pré-definimos o significado de cada metáfora, nosso movimento de pesquisa consistiu em perceber os sentidos atribuídos por cada documento e, por consequência, por aqueles que participaram do processo de construção dos mesmos. Por essa razão, apesar de termos buscado referências para compreender cada expressão e saber o que buscar em nossas análises, não limitamos nossas metáforas a conceitos fechados.

A nossa escolha de subsídios baseou-se em mais uma das flechas que Paulo Freire gentilmente deixou em seus escritos e nós recolhemos. Ao narrar sua experiência como assessor do governo na República Democrática de São Tomé e Príncipe, Freire (2011) descreve quatro princípios que são indispensáveis para a reconstrução nacional (unidade, disciplina, trabalho e vigilância) e atribui a elas as seguintes características:

- *Unidade* de todos, tendo em vista um mesmo objetivo: A CRIAÇÃO DE UMA SOCIEDADE NOVA.
- *Disciplina* na ação, no trabalho, no estudo, na vida diária. Disciplina consciente, sem a qual nada se faz, nada se cria. Disciplina na unidade, sem a qual se perde o trabalho.
- *Trabalho*. Trabalho nas roças. Trabalho nas fábricas. Trabalho nos serviços públicos. Trabalho nas escolas.
- *Vigilância*, muita vigilância, contra os inimigos internos e externos, que farão tudo o que puderem para deter a nossa luta pela criação da nova sociedade. (FREIRE, 2011, p.77)

Optamos por desenvolver nossas metáforas a partir dessas quatro palavras pela amplitude analítica que oferecem, uma vez que podem servir aos interesses de distintas perspectivas ideológicas – sejam elas hegemônicas ou contra hegemônicas. Freire justifica sua escolha pela incidência desses termos em slogans de forma acrítica e clichê, sendo necessário recuperar uma significação mais profunda e reflexiva. Em tempos em que “ordem e progresso” são o *slogam* de Governo Federal, consideramos o jogo de palavras e os sentidos recuperados pelo autor adequados para servir de inspiração para as análises das dinâmicas da (des)colonialidade presentes entre as perspectivas.

Dessa forma, na coluna em verde, elencamos as seguintes metáforas: *Outro mundo possível*, a partir da qual analisamos os sentidos e os entendimentos presentes em cada documento dos princípios da “Unidade”; *Rigorosidade do pensar certo*, por sua vez, é uma expressão que encontramos em outro livro de Freire (1998) e que utilizaremos como metáfora para os princípios da “Disciplina”. *Realização profissional* nos permitirá compreender as percepções de “Trabalho” e, por fim, *Resistência epistêmica* cujas referências encontramos na noção de Vigilância.

Na linha superior, em azul, encontram-se as perspectivas analíticas baseadas na nossa leitura da proposta de triangulação de dados de Triviños (2008), que sugere três ângulos de enfoque: “Processos e Produtos elaborados pelo pesquisador”, em que são analisadas as perspectivas dos sujeitos; “Elementos produzidos pelo Meio”, cuja centralidade analítica está em documentos; e “Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro organismo social no qual está inserido o sujeito”, que se refere aos modos de produção e relações sociais/de poder do meio analisado. A partir das definições do autor, elaboramos os seguintes enfoques:

Perspectiva Cidadã, onde analisamos o que diz respeito aos sujeitos que compõem a EJA e aos seus processos de construção da cidadania. *Estado e Políticas Públicas*, que corresponde às análises da dimensão da Política de Educação de Jovens e Adultos e do papel do Estado em sua efetividade; permitindo a resposta da nossa primeira pergunta de pesquisa: “quais são as concepções epistemológicas presentes na Política Nacional de EJA e qual sua possível relação com a teoria (des)colonial estudada pelo grupo *Modernidad/Colonialidad?*”.

Diálogos Internacionais, onde refletimos a respeito da influência de políticas externas e órgãos internacionais, em especial nas ações e enfoques referentes ao

contexto Latino-Americano. O desdobramento das análises levou à resposta da terceira pergunta de pesquisa: “Quais as convergências e divergências que podemos perceber entre os fundamentos teóricos e ideológicos presentes na Política Nacional de EJA e nos movimentos de educação de jovens e adultos estudados?”.

E, por fim, em “Horizontes de Sentido”, analisamos as perspectivas de futuro presentes em nossos objetos, evidenciando as projeções e alternativas que a CLADE, o ENEJA e o Estado Brasileiro (por meio da política de EJA) vislumbram para a Educação de Jovens e Adultos; e, ainda, possibilitando a resposta da segunda pergunta de pesquisa: “É possível observar uma perspectiva educacional descolonizadora na atual Política de EJA brasileira?”.

Assim, nosso quadro analítico assumiu a seguinte forma:

Quadro 7- Quadro Analítico

	Perspectiva Cidadã	Estado e Políticas públicas	Diálogos Internacionais	Horizontes de Sentido
Outro mundo possível				
Rigorosidade do Pensar Certo				
Realização Profissional				
Resistência Epistêmica				

Fonte: autoria própria, 2017

Cada metáfora, portanto, será analisada a partir da perspectiva do conjunto de documentos analisados. Tendo em vista o volume de materiais, o processo de preenchimento do quadro analítico foi feito em três etapas: na **primeira etapa** foi preenchido um quadro para cada relatório do ENEJA, um quadro para Relatório Final da Consulta Ampliando Vocês, bem como um quadro para cada documento que compõe o Marco Legal. Na **segunda etapa**, foi feito um quadro síntese a partir dos doze quadros do ENEJA; sendo a mesma lógica utilizada com os quadros do Marco Legal. Os quadros síntese serviram de base para a elaboração das análises, que se encontram nos capítulos subsequentes dessa dissertação. Por fim, na **terceira etapa**, um desenho final do quadro analítico foi preenchido a partir dos quadros síntese dos três objetos. Optamos por apresentá-lo no último capítulo dessa dissertação, denominado “Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica: síntese das reflexões apresentadas”.

As nossas escolhas metodológicas levaram em consideração o objeto de investigação da dissertação, as especificidades da pesquisa em educação e o arcabouço teórico-epistemológico que utilizamos. O que acreditamos ser o que a diferencia das demais é a contínua revisitação e (re)elaboração destes critérios durante toda a construção da pesquisa, propriedade do método *abduativo*, que ainda não localizamos em outras pesquisas da área da educação e/ou sobre a temática da de(s)colonialidade.

Nossa intenção com essas escolhas é não interpretar objeto, teoria e método separadamente. Compreendemos esse método como uma tentativa de “criar e recriar e não repetir o que os outros dizem” (FREIRE, 2011, p.73), contribuindo, ainda que muito singelamente, para a renovação epistemológica e metodológica das pesquisas em/sobre/para as políticas educacionais latino-americanas.

6 OUTRO MUNDO POSSÍVEL: A EJA ENQUANTO CONSTRUÇÃO COLETIVA

“O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”.

Paulo Freire.

Neste capítulo analisaremos os dados relacionados com a metáfora “outro mundo possível”, cujo sentido nesse trabalho baseia-se na carta de princípios do Fórum Social Mundial¹⁸: uma construção coletiva, pautada no intercâmbio de experiências e em ações para transformar a realidade. Um outro mundo possível, nessa dimensão, é um processo permanente de busca e de construção de alternativas viáveis para que jovens, adultos e idosos tenham acesso a uma educação que desenvolva as dimensões do humano, que apresente outras realidades e que promova uma vida digna e consciente.

Enquanto metáfora analítica, compreendemos o “outro mundo possível” a partir da coletividade; da soma de esforços de todos aqueles que, direta ou indiretamente, participam das políticas e práticas da EJA; do respeito pela alteridade e pela união daqueles que acreditam na viabilidade desse novo mundo e lutam para que ela se efetive. Pensamos nessa metáfora para problematizar a ideia que *norteia* o Marco de Belém de aproveitar o “potencial da aprendizagem e educação de adultos na busca de um futuro viável para todos” (UNESCO; MEC, 2010, p. 6), uma vez que acreditamos que a de(s)colonialidade exige romper com comportamentos e políticas que preconizam o *viável* a partir de uma concepção de mundo hegemônica. Afirmamos, assim, que “outro mundo é possível”, em se tratando das políticas e práticas de educação, justamente por acreditarmos que este mundo em que nos encontramos não seja mais viável.

Entre a *realidade viável* e a *utopia possível*, nossas discussões são guiadas pelos conceitos de *entre-lugar* (SANTIAGO, 2000), de *educação intercultural* (SILVA, 2004) e *cidadania intercultural* (SILVA; CABRERA, 2013). Para que nosso diálogo com os autores perpassa por todos os elementos que compõem nosso objeto de estudo, nossas reflexões partirão dos dados compilados no seguinte quadro síntese, elaborado a partir dos documentos indicados no percurso metodológico:

¹⁸ A carta encontra disponível no site oficial do Fórum Social Mundial: <https://fsm2016.org/es/sinformer/a-propos-du-forum-social-mondial/>. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

Quadro 8 - Síntese da Metáfora "Outro Mundo Possível"

Outro mundo possível				
	Perspectiva cidadã	Estado e Políticas públicas	Diálogos Internacionais	Horizonte de Sentido
ENEJA	Fóruns– mobilização cidadã (mov. sociais, gestores, professores, pesquisadores, alunos, etc). Movimentos querem participar ativamente das decisões político-administrativas.	Programas para além do MEC tornam a política dispersa e nem sempre expandem a oferta. Programas não devem sobrepôr a <u>Educação</u> de jovens e adultos. Generalidade do currículo (abrangência nacional) torna-o inadequado.	Relação umbilical entre Unesco e EJA. Fóruns são pautados nas CONFITEAS V e VI. EJA é resultado da articulação entre países mobilizada pela ONU (Jontiem, Dakar, Bangkok, Hamburgo, etc.)	EPT e ao longo da vida– EJA! (jovens, adutos e idosos). Inclusão da educação do/no campo e para privados de liberdade na política de EJA. Política a partir da Educação Popular. Organização de Fórum Regional Latino-Americano e Caribe-nho.
Marco Regulatório	Participação cidadã: CEB realizou audiências públicas para ouvir a população e elaborar as Diretrizes. CF/88: sentido amplo educação-cooperação entre povos p/ desenvolvimento da humanidade.	Função Equalizadora: expansão da matrícula/ igualdade perante a lei. Mapeamento/ diagnóstico da demanda. Oferta para pessoas privadas de liberdade.	Função Permanente: vem do Relatório Delors/Unesco. Bases construção dos documentos: Declaração de Hamburgo e Relatório Delors.	EPT – erradicar analfabetismo. Compromisso de institucionalização como política pública.
Ampliando Voces	Para educandos: EJA permite ser cidadão/pessoa melhor. Resposta positiva p/ canais de comunicação e participação cidadã. Movimentos sociais e comunitários são responsáveis pela educação de quase 30% dos respondentes.	Necessidade de ampliar e diversificar oferta educativa. Avanços: Argentina/República Dominicana: novas propostas curriculares. Brasil: Normativas específicas para educação de encarcerados. Chile: Criação de redes de educadores para prisões. A melhorar: Brasil: falta políticas interseccionais. Geral: falta de órgãos próprios para EJA (secretarias, diretorias, etc).	A campanha nasce da VI CONFITEA-México. Há pouco diálogo/ troca de experiências entre países latino-americanos. Brasil: mapeamentos e análises por consultorias externas (internacionais) resultam em dificuldades de continuidade em políticas e ações em um país tão grande.	Educação para pessoas em privação de liberdade (Brasil, Chile). Propostas pautadas na Educação Popular (Bolívia). Formação Integral/ Profissional (Brasil). Educação Comunitária e Rural (Perú).

Fonte: Autoria própria, 2017.

Percebemos uma unidade nos conjuntos de documentos tanto no que diz respeito à construção da EJA enquanto política e ação de Estado, quanto nos sentidos e objetivos dessa construção. A participação cidadã aparece com destaque nos relatórios dos ENEJAS, na campanha Ampliando Voces e nos documentos do Marco Regulatório. Percebemos, a partir da análise dos documentos, que há, por parte do Estado, dos gestores, dos pesquisadores, dos alunos e dos professores, que integram os espaços, o entendimento de que promover a participação cidadã é parte do

processo educativo e que a efetividade dos programas e diretrizes da educação dependem da participação é percebido nos discursos do Estado, dos gestores, dos pesquisadores, dos alunos e dos professores, expressos nos documentos analisados. Entretanto, resta-nos a dúvida: há unidade quanto à noção de cidadania?

Na perspectiva do Estado, expressa nos Marcos Legais, a cidadania tem uma relação direta com o trabalho, mas não enquanto ação criativa; a educação, enquanto elemento chave para o exercício da cidadania, relaciona-se com inserção nos processos produtivos:

Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. (Brasil, 2000, p.10)

O exercício da cidadania, nesse viés, está atrelado ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a qualificação técnica e profissional. É consequência e condição para a participação da vida em sociedade e para a diminuição das disparidades econômicas. Eis o primeiro ponto de divergência entre o futuro viável e o outro mundo possível: no futuro viável, a educação de adultos é técnica e profissionalizante, prepara os alunos para o mundo que nos é dado; para a lógica da colonialidade.

Na perspectiva de um outro mundo possível, a EJA é transformadora. Sabemos que toda a prática educativa se dá em um contexto, seja ele colonial ou de(s)colonial. No contexto da de(s)colonialidade, horizonte deste outro mundo possível, a prática educativa leva à cidadania, pois possibilita ser uma pessoa melhor, leva a *ser mais*. Entretanto, não há como pensar uma prática cidadã sem uma política igualmente cidadã. Os limites da prática educativa, em sua dimensão política e em sua aplicabilidade, perpassam pelos limites traçados pelas políticas públicas, pelos documentos de área, pelos Projetos Político-Pedagógicos.

Dialogando com Freire (2003) o exercício da cidadania é vocação ontológica dos seres humanos, faz parte do nosso processo contínuo de humanização e de relação com o mundo. As pessoas que responderam à Campanha da CLADE (2017), frequentemente definiram a educação como uma forma de superação, de crescimento pessoal e intelectual que as possibilitou serem melhores para seus fi-

lhos, para a sociedade e para si mesmas. A EJA oportuniza que essas pessoas se tornem “seres para si”, no sentido empregado por Freire (2003), que significa ser um ser incompleto e, consciente de sua incompletude, está em busca permanente.

Como quase 1/3 dos estudantes entrevistados pela CLADE frequentavam classes ligadas a movimentos sociais (portanto, sem relação com o Estado), podemos inferir que não existe uma EJA, mas EJAs, cuja intencionalidade diverge entre o “ser-para-si” e o “ser-para-outro” (FREIRE, 2003). O ser-para-outro “[...] é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção.” (p.123). É um ser para o mundo dado, que deve torna-lo *viável*. O ser-para-si é “[...] um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. [...]. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador” (p.123).

Essa é uma das interfaces entre a EJA e a Educação Popular que ainda se mantém efetiva: “ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador” (FREIRE, 2001b, p. 28). Nestes espaços educativos, a formação assume a característica de “nadar contra a corrente” colonial, assumindo outras formas de viver no mundo e de produzir nele e para ele; pois, “[...] substantivamente democrática, jamais separa o ensino dos conteúdos do desvelamento da realidade” (p.101). A EP “[...] estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido de superação das injustiças sociais” (p.101) e, por isso, na superação de um ensino compensatório, de uma política que prevê a manutenção das estruturas e leva a *ser-para-outro*.

No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* (2017), o professor Ernani Maria Fiori sintetiza essa concepção freiriana de *ser-para-si* na seguinte afirmação: “[...]os homens [as pessoas] humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade” (p. 22). Essa mediação de consciências, em uma sociedade tão plural quanto a nossa, pode ser expressa pela noção de cidadania intercultural; ou seja, a diversidade cultural é entendida como riqueza, oportunidade de liberdade e pré-disposição crítica diante da sociedade (SILVA; CABRERA, 2013). De acordo com os autores, a cidadania intercultural permite transformar a sociedade em termos de equidade e solidariedade.

Para tanto, conforme aponta nossa síntese dos relatórios dos ENEJAs, é preciso que os programas de EJA, fragmentados em diversos Ministérios e Secretarias, constituam-se em uma Política, marcada pela coerência da unidade e pelo respeito à alteridade. Tanto a coerência quanto o respeito perpassam por diretrizes curriculares que respeitem as especificidades locais e culturais dos sujeitos da EJA, contemplando desde o âmbito local, até o nacional. Nesse sentido, ressaltam Silva e Cabrera:

É preciso construir propostas que possam ser amparadas em políticas mais amplas, garantindo uma dinâmica de continuidade e, com isso, a possibilidade de acompanhar, avaliar e oferecer aportes inovadores e transformadores das ações que se produzem no cotidiano educativo. (SILVA; CABRERA, 2013, p. 11)

A unidade, neste sentido, garante o diálogo entre programas e a ampliação do acesso, como preconiza a função equalizadora da Educação de Jovens e Adultos. A permanência dos sujeitos e a qualidade do processo formativo dependem diretamente do respeito à alteridade. Como apontam Silva e Cabrera, os referidos processos formativos necessitam de “[...] metodologias adequadas às realidades e coerentes com as dinâmicas social e cultural. Uma realidade que exige posturas que considerem a complexidade das relações sociais, dos (des)encontros entre diferentes grupos e práticas culturais [...]” (p.11). E, portanto, de educadoras(es) cuja formação contemple a dimensão intercultural.

A interculturalidade é, ao mesmo tempo, totalizadora, múltipla e singular, como demonstra Freire (2001b) ao falar de sua condição histórica intercultural:

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça, ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, de a cor da minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso e do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. (FREIRE, 2001b, p. 15)

Como prova de que considerar essa dimensão intercultural que compõe o outro mundo possível é, de fato, viável, elencamos, a partir do relatório da CLADE (2012), algumas alternativas desenvolvidas na América Latina que atendem às dimensões da unidade e da alteridade. Assim como as Diretrizes Curriculares da EJA (Brasil, 2000) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), o Documento Base para la Educación Permanente de Jovenes y Adultos (Argentina, 2010) e o Marco

Curricular del Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (República Dominicana, 2014) são pautados no princípio da “educação ao longo da vida”, proposta lançada pela V CONFITEA, que ocorreu em Hamburgo em 1997. Tendo por perspectiva de futuro “conceber a educação de adultos dentro do contexto da educação continuada ao longo de toda a vida”, a Declaração de Hamburgo (Unesco, 1999) serviu de base para as construções curriculares de diversos países latino-americanos. Se, de forma geral, todas as diretrizes têm por base o mesmo documento, por que a Argentina e a Dominicana receberam destaque no relatório da CLADE?

Apesar de proporem uma formação educativa vinculada com o “mundo do trabalho”, as propostas em questão têm por princípio a “formação integral”, entendida no documento argentino como uma “[...] formación para el desempeño social, el ejercicio pleno de la ciudadanía y, en el nivel secundario, el acceso a los estudios superiores y alguna de las orientaciones hacia un campo profesional y/o laboral [...]” (ARGENTINA, 2010, p.6). Neste sentido, “las políticas educativas de EPJA promueven un nuevo modelo institucional que se configura a partir de los vínculos, las normativas específicas, la historia y la cultura de esta modalidad” (idem, p.8). E as práticas educacionais são desenvolvidas em Centros de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, ou seja, instituições projetadas especificamente para atender à essa modalidade, com profissionais voltados para as especificidades deste público. De acordo com o documento, os centros

son instituciones abiertas a las demandas emergentes del contexto que brindan una educación flexible y de calidad, que respetan la relevancia social de los saberes que transmiten. En este sentido, se impone la necesidad de diseñar alternativas organizacionales con nuevas combinaciones de las categorías de espacio y tiempo. (ARGENTINA, 2010, p.8).

Uma educação flexível exige um currículo igualmente maleável, por essa razão, as propostas pedagógicas dos centros, bem como a estrutura curricular dos mesmos não são rígidas e dependentes; ou seja, permitem que os sujeitos transitem pelos ciclos ou níveis de acordo com seus ritmos de aprendizagem e disponibilidade de tempo. De acordo com o Documento Base (Argentina, 2010), o currículo argentino leva em consideração a necessidade – pessoal, social ou profissional – dos jovens e adultos de interromper momentaneamente a continuidade educativa, criando uma alternativa viável para evasão, que se constitui como uma característica da modalidade em função dos entraves institucionais.

Da mesma forma, o redesenho curricular da educação de jovens e adultos dominicana também levou em consideração a flexibilidade nos conteúdos e práticas pedagógicas. O “Modelo Educativo Flexible para Personas Jóvenes y Adultas” contou, além do redesenho curricular, com a elaboração de um sistema nacional de avaliação e credenciamento de aprendizagens (Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes de las Personas Jóvenes y Adultas), baseado em competências e organizado em dois ciclos. Cada ciclo é composto por quatro módulos, com certificações independentes.

El propósito fundamental del Sistema es evaluar con fines de diagnóstico y certificación de los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas, es decir otorgar una certificación de estudios. Para ello, se implementará una evaluación basada en competencias, equitativa, válida, confiable y transparente, que a través del análisis y comunicación de los resultados, contribuya a mejorar la calidad de los aprendizajes de los participantes, la formación docente y la gestión del proceso educativo. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2014, p.54).

A proposta deste Sistema, portanto, é oferecer uma educação baseada na transparência, na equidade, na confiabilidade e na validade das propostas educativas. Para garantir a aplicabilidade do sistema, o terceiro componente do Modelo é um sistema de gestão (Sistema de Gestión de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas), responsável por gerar procedimentos e instrumentos que facilitem o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) em centros de educação básica para jovens e adultos, denominados de “Centros de Aprendizaje”. Tal qual os Centros argentinos, os espaços dominicanos são destinados à educação básica e formação profissional, a partir da convergência entre os princípios da cidadania intercultural e da educação popular com as especificidades da educação escolar que forme ao longo da vida.

Na perspectiva da unidade, a educação ao longo da vida surgiu como uma preocupação efetiva da CLADE e dos ENEJAs, tanto pela dimensão da continuidade/permanência dos (as) educandos (as), quanto pela inclusão de “idosos” à terminologia encontros (EJAI). A permanência/continuidade dos (as) educandos (as) em processos de formação/escolarização firmam-se

[...] na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza ‘não apenas *saber que vivia*, mas *saber que*

sabia e, assim, saber que podia *saber mais*. E educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001b, p.20)

A relevância desta dimensão da educação ao longo da vida e das propostas apresentadas para que pensemos a EJA no contexto brasileiro centra-se no respeito à pluralidade dos sujeitos e suas especificidades. Não limitando a permanência na EJA e a própria concepção de EJA ao processo de alfabetização ou de formação na educação básica. Para além dela, a EJA, nessas duas propostas apresentadas, é um espaço de formação pessoal, de profissionalização e de troca de saberes que não está limitado a uma etapa, um fragmento do conhecimento. A educação ao longo da vida é plural, é convivência, socialização, respeito, ... enfim, é a possibilidade de descobrir o novo e de aprender para além do currículo. E, por isso, se expressa pela via da educação popular.

Em diálogo com Silva (2004), concordamos com a noção de que para ter uma sociedade plural é preciso reconhecer a diversidade cultural, religiosa e étnica e complementamos: é preciso construir um modelo educativo que abarque a multiplicidade de tempos, espaços e vivências em suas anacronias e particularidades. Acreditamos que esta seja a grande contribuição do Centros para a educação de jovens e adultos; em suas diretrizes eles parecem constituir-se como um espaço de convergências entre a dualidade da educação moderna, pois promovem um diálogo entre as experiências locais, as necessidades reais dos sujeitos e as lógicas globais presentes nas agendas internacionais para a educação e o desenvolvimento humano. Nas palavras de Silva, essa tendência dual da sociedade é um fenômeno global em que verificamos,

por um lado, universalização e globalização da economia e da cultura como resultado, em grande medida, dos avanços tecnológicos, e, de outro, o fortalecimento de movimentos que lutam pela preservação de identidades, ou seja, reforçam a ideia do particular/local. (Silva, 2004, p.287)

Espaços específicos para a formação de adultos, com profissionais também específicos podem ser uma alternativa viável para unir as necessidades tecnológicas e profissionais dos jovens e adultos com a preservação de suas identidades e particularidades locais. Neste contexto, surge como alternativa para o futuro propostas que priorizem a educação do/no campo e a educação para pessoas em privação de liberdade para garantir a autonomia dos sujeitos da EJA nos dois polos dessa socie-

dade dual. Brasil, Chile e Peru parecem ter programas que dialogam nesse sentido: a realidade é que as populações carcerárias da América Latina enfrentam situações de violação de direitos muito semelhantes, em especial no que diz respeito ao direito à educação. Conforme relatório da CLADE (2012), é possível constatar que o número de pessoas privadas de liberdade se multiplicou entre 2007 e 2011: “Brasil y El Salvador las triplicaron. Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Perú y Uruguay las duplicaron, y de estos países, Argentina y Uruguay están próximos a triplicarlas” (p. 8). Tendo em vista que as políticas de todos os referidos países preconizam a igualdade de oportunidades no campo da educação e, em sua consequência, nas demais esferas da vida cotidiana, resta-nos a dúvida: nas prisões, a educação é para todos?

De acordo com a Declaração de Hamburgo (1999), assinada pelos países latino-americanos na V CONFITEA, a educação de pessoas encarceradas é um compromisso dos Estados. A alfabetização e educação inclusiva, bem como a formação profissional de pessoas jovens e adultas em centros penitenciários de todos os níveis não podem ser negligenciadas ou excluídas das Políticas Nacionais de Educação.

Para adequar-se a esse compromisso, o Uruguai, desde 2009, está desenvolvendo atividades culturais e instalando “usinas y fábricas de cultura en los diferentes centros de reclusión con el objetivo de crear espacios de cultura inclusivos y hacer efectivos los derechos culturales de esta población” (CLADE, 2012, p. 15). Em 2010 o Conselho Nacional de Educação do Brasil, por meio da Resolução 02/2010¹⁹, estabelece as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. A Argentina, por sua vez, sancionou em 2011 a “Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad”²⁰, que garante o acesso à educação pública integral, permanente e de qualidade para todas as pessoas privadas de liberdade. Honduras, em 2012, aprovou a Ley del Sistema Penitenciario Nacional²¹, que determina que todos os apenados gozarão do direito à educação, por meio de uma ação educativa formadora e informadora de

¹⁹ Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

²⁰ Ley nº 26.695- Poder Legislativo Nacional. Disponível em: http://revistarap.com.ar/Derecho/administrativo/derecho_penal_i_r8/1ADM0236099827000.html. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

²¹ Decreto nº 64/2012. Disponível em: [http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20del%20Sistema%20Penitenciario%20Nacional%20\(17,4mb\).pdf](http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20del%20Sistema%20Penitenciario%20Nacional%20(17,4mb).pdf). Acesso em: 08 de novembro de 2017.

natureza integral. A Bolívia tem um órgão do governo destinado a promover o fortalecimento da educação de jovens e adultos em privação de liberdade, denominado Viceministerio de Educación Alternativa y Especial²². No mesmo ano, o Chile implementou o “Plan Jóvenes: 11 Medidas para la Reinserción Juvenil”²³, um programa conjunto entre o Ministério da Justiça e Ministério da Educação para a formação educativa e profissional de jovens entre 14 e 18 anos que se encontram em privação de liberdade.

Ainda que essas iniciativas mostrem avanços legais, é necessário que problematizemos alguns entraves para que a educação em/no cárcere se apresente como uma realidade tangível no horizonte de jovens e adultos latino-americanos. Na perspectiva da unidade, a educação de pessoas privadas de liberdade deve integrar o sistema público educativo, ou seja, deve ser parte da Política Pública de Educação e, por essa razão, deve contar com a mesma qualidade, os mesmos financiamentos e a mesma certificação dos demais cursos oferecidos pelo Estado. Nesta perspectiva, a educação é pública e, enquanto dever do Estado, necessita atender a essa população em sua totalidade de forma acessível, flexível e igualitária.

Em espaços de privação de liberdade, acessibilidade e igualdade assumem os traços da humanização, que, como já mencionamos, torna os sujeitos “seres-para-si”. A humanização, no entanto, não se desenvolve em processos de isolamento, pois, como nos lembra o professor Fiori, “[...] sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. [...] o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento a consciência modifica-se”. (2017, p.23). O isolamento leva à desumanização e esta, “[...] mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado* [...]” (FREIRE, 2017, p. 41). Queremos com isso dizer que, para desenvolver uma prática educativa autônoma, libertadora e igualitária em contextos de privação de liberdade, é necessário, antes, repensar a condição de privação de liberdade e sua aplicabilidade enquanto instância (re)formadora e transformadora. E esse processo reflexivo ocorre em movimentos internos – com a própria população carcerária e com os educadores (professoras/es e agentes) – e em movimentos externos nacionais e internacionais – que envolvem um diálogo amplo com a popula-

²² Os objetivos e competências do Viceministerio encontram-se disponíveis em: www.minedu.gob.bo/index.php/educacion-de-adultos. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

²³ O Plano encontra-se disponível em http://www.minjusticia.gob.cl/media/2013/04/11_medidas_webspanish.pdf. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

ção e com os países vizinhos, para promover uma troca de experiências e qualificar os programas que compõem a política de educação de jovens e adultos.

Apresentamos essas experiências pois acreditamos que o diálogo entre sujeitos e entre nações é essencial para a efetivação de políticas de intervenham histórica e culturalmente na realidade. Aprendemos com Freire (2001b) que “as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas” (p.48), e por isso, não queremos tomar esses bons programas como regras a serem seguidas. Queremos apenas tornar essas experiências, aparentemente promissoras, de conhecimento público e debater coletivamente alternativas viáveis para nossa realidade. Em outras palavras, queremos coletivamente dialogar e descobrir, por meio desta leitura tão rigorosa quanto possível da realidade da educação de jovens e adultos na América Latina, “como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista da minha ação política” (p.48), que é a de(s)colonialidade.

Encerrando nossas reflexões, compreendemos que a educação de jovens e adultos se encontra em um *entre-lugar* geográfico e epistemológico entre o futuro viável e o outro mundo possível. Geográfico, pois se movimenta por espaços internacionais, dialoga com órgãos globais e locais; experiencia a interculturalidade tanto pela pluralidade e dimensão de nosso país e continente, quanto pelas construções entre esses interesses plurais e os interesses homogêneos e universais das agências mundiais. Epistemológico, pois movimenta-se entre a humanização e a desumanização; entre a libertação expressa pela possibilidade de *ser mais* e a fatalidade de ser o que se é.

Esse entre-lugar configura-se como a síntese do “[...] o conflito eterno entre o civilizado e o bárbaro, entre o colonialista e o colonizado, entre Grécia e Roma, entre Roma e suas províncias, entre Europa e o Novo Mundo, etc”. (SANTIAGO, 2000, p.10). Ou seja, o entre-lugar é o resultado de movimentos de tensão entre o binarismo que caracteriza a modernidade, é uma fronteira entre a transformação e a acomodação. Na realidade latino-americana, ele é o resultado da apropriação cultural europeia, da interculturalidade entre nossos povos e os invasores. Enquanto representação da colonialidade, traduz-se no desejo/necessidade de transformar nosso continente “[...] em cópia, simulacro, que se quer mais e mais semelhante ao original, quando sua originalidade não se encontraria na cópia do modelo original, mas em sua *origem*, apagada completamente pelos conquistadores” (p.14).

Daí, diria Freire (1980), resulta nossa ambiguidade e ambivalência, o sermos e não sermos nós mesmos, “[...] expressa numa atitude de atração e de repulsa pela sociedade metropolitana” (p.64). Nossa cópia, nossa versão da metrópole, no entanto, revela-se inexata: é heterogênea e irreplicável. Nossa diferente forma de compreender a história faz com que ela não seja mais o “retrato do colonizador”, pois nos permite um movimento de (auto)descoberta. Movimento esse que é percebido em encontros como o ENEJA e em movimentos sociais e comunitários que se empenham em estudar, desenvolver e aperfeiçoar formas alternativas de educação de jovens e adultos. Sua

[...]principal característica é o fato de que a noção de *unidade* sofre reviravolta, é contaminada em favor de uma mistura sutil e complexa entre o elemento europeu e o elemento autóctone – uma espécie de infiltração progressiva, [...] ou seja, abertura do único caminho possível que poderia levar à descolonização. Caminho percorrido ao inverso do percorrido pelos colonos. (SANTIAGO, 2000, p. 15)

Entretanto, apesar deste ser um movimento necessário, é importante que resaltemos que o caminho inverso não leva ao estado de origem; leva a novos lugares, a entre-lugares. Nesses entre-lugares, a noção de unidade se fragmenta, alterando seu significado de “único, de algo que não pode ser dividido” para “princípio colaborativo, partilha, construção coletiva”. Essa é a noção que o entre-lugar assume na perspectiva da educação, em especial da EJA. A EJA é soma que resulta da colaboração entre opostos, mas não se limita a ela. Ela é a *infiltração progressiva* que pode levar à de(s)colonialidade dos corpos e das mentes, por meio da Rigorosi-
dade do Pensar Certo, conforme veremos a seguir.

7 RIGOROSIDADE DO PENSAR CERTO: DISCIPLINA PARA TRANSFORMAR A REALIDADE

“A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”.

Paulo Freire.

Neste capítulo propomo-nos a guiar nossas análises pela perspectiva da rigorosidade do pensar certo. A rigorosidade foi tema recorrente nas obras de Freire, por quem era entendida como um princípio da liberdade e da curiosidade. Rigorosidade é compromisso com a história pela transformação da realidade. O pensar certo, outro tema recorrente nas obras do autor, refere-se à postura rigorosamente coerente daqueles que participam do ato educativo; o pensar certo é a consciência que só nasce com rigor e “[...] é indispensável à revolução, que não se faz sem ele”. (FREIRE, 2017, p.146).

Compreendemos a rigorosidade do pensar certo, portanto, como uma metáfora, um conceito que compreende a EJA como um ato de conhecimento que, se “[...] leva a sério o problema da linguagem, deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos em seu mundo” (FREIRE, 1979, p.49). Nesse sentido, a metáfora está relacionada com a disciplina necessária para tornar o *outro mundo possível* uma realidade. Tanto a disciplina quanto a rigorosidade não estão relacionadas com o autoritarismo ou rigidez; pelo contrário, a disciplina que leva a sério a educação é aquela que viabiliza os projetos e ações presentes no horizonte de sentido do outro mundo possível e, para tanto, ela precisa de mobilidade e de liberdade para *tornar o inédito viável*. Rigorosidade e disciplina são elementos fundamentais para a conscientização: “é um esforço através do qual, ao analisar a prática que estamos realizando, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos” (p. 85).

Neste esforço de análise para nos conscientizarmos do condicionamento ao qual a EJA e a própria percepção que temos dela estão submetidas, elaboramos o seguinte quadro síntese:

Quadro 5 - Síntese da Metáfora Rigorosidade do Pensar Certo

Rigorosidade do Pensar Certo				
	Perspectiva cidadã	Estado e Políticas públicas	Diálogos Internacionais	Horizonte de Sentido
ENEJA	Programas não são política de/para cidadania: falta mudanças efetivas; Práticas/programas assistencialistas e compensatórios. Comunidades indígenas: povos com culturas próprias, querem currículo e escolas próprias. Formação de professores: Disciplinas EJA na perspectiva da EP nas licenciaturas e nos cursos de formação em serviço.	EJA EAD: falta controle na qualidade, acesso e permanência. Chamada pública para educandos acima de 14 anos fora da escola. Currículo próprio é profícuo. Política Pública e bases curriculares pautadas na EP. ENCCEJA – ameaça à permanência e ao outro mundo possível.	Método cubano “Yo sí puedo!” aplicado em cidades do Piauí.	Oferta nos três turnos em todas as escolas. Laboratórios de informática para todos (inclusão digital real). Alfabetização: ampliar para 4 anos. Efetivar ELV e EAD: educação com continuidade e qualidade. Políticas que atinjam efetivamente a população afro-brasileira das periferias e interior. Educação na e para a diversidade.
Marco Regulatório	Criar benefícios: renda (alfab.), transporte, alimentação, saúde (óculos gratuitos). Produzir material didático apropriado. Garantir acesso a equipamentos e laboratórios	Modelo pedagógico próprio: programas de educação/cultura para qualificação social e profissional. Articulação intersetorial: saúde, assistência social e direitos humanos para garantir ELV. Idosos: erradicação do analfabetismo, acesso a tecnologias e atividades culturais esportivas, etc. Inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.	Atender aos acordos internacionais (Marco de Ação de Belém e Dakar): reduzir 50% analfabetismo.	Função Permanente/qualificadora: ELV. Implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos: expansão e melhoria física de escolas públicas de educação – acessibilidade.
Ampliando Voces	Educandos: EJA é superação. Forma de crescimento pessoal/intelectual. Chance de ser melhor para si, para filhos e sociedade.	Baixa prioridade EJA para governos. Dados incertos: poucos mecanismos de avaliação e monitoramento. Criar mais escolas, centros comunitários e oportunidades. BR: ampliação nas matrículas de alfabetização não teve continuidade.	Academia, movimentos sociais e sociedade civil produzem dados paralelos aos apresentados pelos governos nos encontros internacionais.	Plena gratuidade da educação: custos diretos e indiretos da permanência na escola. Contrapor sustos com oportunidades: bolsas de estudo e inserção em novos postos de trabalho.

Fonte: autoria própria, 2017.

Optamos por iniciar nossas análises pelo compromisso assumido por diversos países ao longo do globo de oferecer educação para todos e ao longo da vida. A educação de jovens e adultos tem papel central dentro dessa proposta por duas razões: a primeira delas é que, na perspectiva da igualdade, jovens e adultos tem menos garantias de acesso à educação do que crianças. A concentração de verbas e de programas na Educação Básica é para a “educação na idade certa”, ou seja, cri-

anças e adolescentes que frequentam o ensino regular. A educação para todos, portanto, está longe de se concretizar entre a população adulta. Ao reforçar o compromisso de expandir a educação para todos, os signatários do Marco de Ação de Dakar (2000) se comprometeram em reduzir pela metade a população de analfabetos de seus países até 2015. Dos 139 países que se comprometeram com essa meta, 100 não conseguiram cumpri-la - e o Brasil encontra-se neste grupo.

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/8 – Responsabilização na Educação: Cumprir nossos compromissos, publicado pela Unesco em outubro de 2017, entre 2000 e 2015 a taxa global de adultos não alfabetizados diminuiu apenas 4%, enquanto a disparidade socioeconômica entre jovens e adultos alfabetizados e analfabetos aumentou em 75% entre os países comparados. Em todo o mundo, são 100 milhões de analfabetos, dos quais 13% (13 milhões) são brasileiros – número que se mantém fixo desde 2014. Pensar sobre esses dados a partir da “responsabilização na educação” é refletir sobre a rigorosidade do pensar certo. Em seu prefácio, o documento ressalta que “[...] a educação é uma responsabilidade compartilhada [...]” (UNESCO, 2017, p. 7), por isso, em nossa leitura procuramos não apontar culpados ou realizar uma análise prescritiva, mas nos conscientizarmos sobre os caminhos possíveis para a EJA e sobre os papéis de cada um para a escolha desses caminhos: Estado, movimentos sociais, alunos professores, pesquisadores, etc.

Enquanto secretário de Educação da cidade de São Paulo, Freire propôs um programa de alfabetização baseado nos princípios da ampliação do acesso à escola; da democratização da administração escolar; da melhoria da qualidade do ensino; da educação para trabalhadores jovens e adultos e do desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis (FREIRE, 2001a). A partir desses princípios, Freire colocou em prática a proposta de articulação entre educação popular e educação escolar, por meio do Projeto Escola Cidadã. A experiência de Freire nos leva a crer que é possível conciliar a EP e a EJA em políticas públicas por meio da corresponsabilidade entre gestores, professores e alunos para a efetivação da educação de qualidade. A educação para todos é *viável*, assim como a educação de qualidade. Tivemos bons exemplos disso ao longo de nossa história e temos exemplos vivos em países vizinhos.

Na perspectiva da rigorosidade do pensar certo, a viabilidade da educação para todos passa pelo estudo das boas propostas e pelo monitoramento da realida-

de; nesse sentido, responsabilização é (re)conhecer os sucessos e as falhas dos modelos educacionais vigentes, para elaborar alternativas que nos levem para onde queremos. Eis que surge, a necessidade de conscientização para elaborarmos alternativas de educação para todos. Como nos lembra Freire (1980), conscientização implica em compromisso, em assumir o papel de, enquanto sujeito, fazer e refazer o mundo com aquilo que a vida oferece; implica desmistificar, olhar o mais criticamente possível a realidade “[...] para conhece-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (p.29). Neste sentido, nos chama a atenção a falta de mudanças efetivas na EJA (programas/alternativas concretas), a percepção da interculturalidade como princípio de igualdade, não de alteridade e a ampliação de acesso sem garantia de permanência.

Ao longo dos anos, os ENEJAs vêm denunciando a ausência de programas/políticas reais, que transformem a retórica em ação. Por meio das moções²⁴ elaboradas, sugerem alternativas para ampliar a oferta da EJA com qualidade e garantia de permanência, mas estas acabam sendo traduzidas em metas e estratégias pelas políticas nacionais, que não definem de forma direta a aplicabilidade dessas alternativas. Ou seja, em nossas análises do Marco Regulatório, em especial do PNE, não conseguimos compreender “como”, “quando” e “com quais recursos” as metas e estratégias propostas para a educação de jovens e adultos serão cumpridas. Nestes documentos encontramos várias menções a organismos/encontros internacionais, em especial relacionados com a ONU: CONFITEAS e acordos delas oriundos, Relatórios e pesquisas da Unesco; agências e tratados globais que tem por objetivo *orientar* as políticas e programas, sem, de fato, auxiliar e participar dos processos de elaboração e implementação.

Essa crítica está longe de ser inédita, sabemos disso, mas consideramos importante reafirmá-la, pois a centralidade de nossa reflexão não está nas agências, mas na forma como dialogamos com elas e adaptamos as orientações em nossas práticas. Nesse sentido, nossa atenção voltou-se para o não-diálogo: nosso marco regulatório não dialoga com iniciativas regionais como a CLADE, que diferentemente da Unesco, por exemplo, atua em programas de EJA, estudando e promovendo boas práticas de educação. Uma das práticas estudadas pela CLADE é o Método *Yo, Si Puedo!*, desenvolvido pela pedagoga Leonela Relys Diaz, do Instituto Pedagógico

²⁴ Ao final dos encontros, os participantes reúnem-se e organizam moções, ou seja, proposições de apoio, repúdio, solidiedade sobre questões pertinentes à EJA e/ou ao país, de forma geral.

Latino Americano y Caribeno (IPLAC) a pedido do governo cubano. Aplicado pela primeira vez na República Bolivariana da Venezuela, que, em 2005 foi declarada “país livre do analfabetismo” pela Unesco²⁵, o método teve origem em um programa de alfabetização de adultos desenvolvido em parceria entre Cuba e Haiti. Baseado no *princípio da solidariedade intelectual entre os povos*, o *Yo, si puedo!* foi idealizado por Fidel Castro e aperfeiçoado pela professora Diaz, que auxiliou sua replicação em diversos países da América Latina, como Argentina, México, Equador, Bolívia²⁶ e Brasil.

É a partir da iniciativa cubana de desenvolver o *Yo, sí puedo!* e do princípio da solidariedade intelectual entre os povos que compreendemos as dimensões da rigorosidade e da responsabilidade em interface com a educação para todos e a interculturalidade. Por que um país que não tem população analfabeta há mais de meio século investe em desenvolver projetos de alfabetização de jovens e adultos? Em resposta a esta pergunta, a professora Diaz afirma que

O que nos motivou foi o alto índice de analfabetismo no mundo. A ânsia de viver em um mundo culto e alfabetizado. Os desejos de contribuir com órgãos e organizações nacionais, regionais e mundiais para eliminar da face da terra esse mal tão daninho para pessoas iletradas e também as letradas. A vontade de tornar realidade o sonho de muitos educadores cubanos e universais como o querido Paulo Freire. Esse é nosso motivo primordial. (DIAZ; SOUZA, 2009, p. 83).

Para a professora, o método firma-se no princípio de que a alfabetização é, mais do que um ato político, um ato de amor e de compromisso com o próximo. Ela explica na entrevista, concedida à professora Ester Souza, que enquanto ato político, a educação não deve ser disponibilizada para todos, deve ser construída, em caráter massivo e participativo, por toda sociedade. E “toda a sociedade”, neste contexto, inclui até mesmo países que já superaram a defasagem educacional e alfabetizaram sua população. É por isso que Cuba oferece assessoria para que outros países adaptem o *Yo, sí puedo!* para suas necessidades e consigam utilizar o método adequadamente.

²⁵ Em matéria divulgada pelo jornal El País, é possível verificar que a O método de alfabetização utilizado na Venezuela tem tido êxito na América Latina: 9,8 milhões de pessoas já foram alfabetizadas no modelo *Yo, sí puedo!* em 30 países. Matéria disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/11/economia/1484157646_626884.html Acesso em: 08 de novembro de 2017.

²⁶ País também foi considerado livre do analfabetismo pela Unesco. Matéria disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/mariafro/2014/11/09/unesco-atesta-cuba-venezuela-bolivia-o-analfabetismo-foi-erradicado/> Acesso em: 08 de novembro de 2017.

Não conseguimos dissociar a proposta, que “[...] vai do universal ao particular, nacional. Procura unidade na diversidade de nossos povos” (DIAZ; SOUZA, 2009, p. 87) da noção de interculturalidade crítica, cuja preocupação é não reduzir o debate intercultural a “[...] pouco mais que um novo multiculturalismo, isentando-a assim de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador” (WALSH, 2009, p.1). Ela se manifesta na proposta cubana por meio da valorização da diversidade e autonomia entre os povos, da “[...] história-memória, experiência e realidade, passado e presente da América [...]” (p.2).

A pesquisadora Catherine Walsh ressalta que a interculturalidade está presente nas reformas constitucionais e educacionais de diversos países da América Latina, tanto a serviço da colonialidade, quanto da de(s)colonialidade. E, por essa razão,

[...] ela só terá significação, impacto e valor quando esteja assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na re-fundação das estruturas e ordenação da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza, ou seja, na matriz ainda presente da colonialidade do poder. (WALSH, 2009, p. 2).

Ainda que os participantes do VIII ENEJA tenham considerado o método Yo, si puedo! inadequado para a realidade brasileira por não ser compatível com os princípios político-pedagógicos freirianos, acreditamos que a proposta seja inspiradora e possa colaborar com a qualificação de nossos projetos de alfabetização. De acordo com o pesquisador Marcus Vinícius Alvarenga, cuja dissertação voltou-se à análise do método,

O método de alfabetização intitulado Yo, sí Puedo apresenta-se como uma ajuda solidária promovida pelo Governo e o povo cubano a um grande número de países do mundo inteiro. De acordo com o Informe dos Países, documento agregado do Plano Iberoamericano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas, proposto pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), o método tem como objetivos contribuir para a redução das taxas de analfabetismo existentes de forma que se economizem recursos humanos e materiais; estimular a participação da sociedade no processo alfabetizador por meio de organizações não-governamentais (ONGs), sindicatos e empresas; impedir exclusões na alfabetização e oferecer a possibilidade de sequência de escolaridade. (ALVARENGA, 2009, p. 45).

Baseado na associação entre números e letras, o Yo, si puedo! é pautado em quatro ações que guiam as tarefas dos educandos: escutar, observar, ler e escrever. Composto por uma cartilha e 65 vídeo-aulas que são adaptadas para as realidades

socioculturais e linguísticas de cada país/localidade de forma a promover uma formação integral, o método envolve a cultura geral e local por meio de dramatizações, que guiarão o desenvolvimento de cada encontro. A professora e pesquisadora Díaz²⁷ ressalta que a utilização do método deve ser precedida de um diagnóstico integral da realidade, que possibilite o conhecimento das características socioeconômicas, geográficas, culturais, políticas e antropológicas de cada comunidade; assim, os dados servirão de base para a elaboração dos materiais didáticos. O que, a nosso ver, possibilita que a metodologia seja elaborada e aplicada com rigorosidade, responsabilidade, coerência e respeito.

Rigorosidade, responsabilidade, coerência e respeito são elementos centrais para uma interculturalidade que busque a equidade e não a igualdade. Em nossa leitura dos documentos, percebemos que, recorrentemente, os princípios da interculturalidade aparecem relacionados com a função equalizadora ou com a dimensão da igualdade. Nesse sentido, Vera Maria Candau (2012) salienta que “a afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – manifesta-se de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens” (p.236), esta realidade fez com que a professora e pesquisadora se dedicasse a pesquisar a temática da “igualdade” e da “diferença” para compreender a interculturalidade, constatando que, no contexto estudado, a “[...] equivalência entre igualdade e homogeneização era recorrente. A igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso” (p. 238), tornando as diferenças invisibilizadas, negadas e silenciadas.

Isso não é interculturalidade. Para que ela exista, não pode haver nem padronização, nem desigualdade – que, aliás, na perspectiva da interculturalidade são sinônimos. Padronização/igualdade partem do princípio de que existam perspectivas universais, que todos querem e precisam das mesmas coisas. Como vivemos em “um mundo formado por vários mundos²⁸”, o princípio básico da interculturalidade não se limita a reconhecer que outros mundos existem, mas sim torná-los coabitáveis em uma mesma realidade, respeitando a diversidade e as individualidades. Em nosso quadro analítico, percebemos essa coexistência nas políticas e práticas

²⁷ As informações foram encontradas no artigo “La alfabetización por radio y televisión”, disponível em: <http://www.yosipuedo.com.ar/art-leonela.htm>. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

²⁸ Paráfrase da frase “por un mundo donde quepan todos los mundos”, um dos símbolos do Movimento Zapatista, presente na VI Declaração da Selva Lacandona.

que envolvem a ação indígena. Conforme Candau, no âmbito da educação escolar indígena,

[...] a educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram. (CANDAU, 2012 p. 242).

Verificamos em nossas políticas dois movimentos relacionados a educação escolar indígena: o incentivo à criação de escolas interculturais nas aldeias e a inclusão de temáticas relacionadas com a educação etnicorracial e de indígenas em escolas regulares. Em ambos os movimentos, percebemos que a interculturalidade assume traços da igualdade, tentando incorporar à matriz hegemônica esses sujeitos invisibilizados, sem que se altere, essencialmente, o processo de invisibilização que essa própria matriz hegemônica estruturou. Estabelecemos como critério de diferença entre igualdade e equidade nas políticas elementos de coerência interna e externa: a coerência interna centra-se no princípio da (auto)descoberta, da estruturação de currículos e matrizes educacionais – tanto para a educação básica, quanto para a formação de professores – por e para os próprios povos. A coerência externa está relacionada com a totalidade da política proposta, com o diálogo entre a cultura dos povos e a cultura hegemônica; ou seja, a tradução dessa cultura para contextos hegemônicos e o estudo, a materialização histórica destes povos em forma de conteúdos para toda a educação básica.

Apesar das boas experiências de currículo próprio e os reais avanços no reconhecimento de práticas e metodologias pedagógicas, nossos Marcos Regulatórios e as experiências de educação escolar indígena tendem a valorizar as culturas autóctones pela lógica hegemônica; ou seja, os conteúdos foram adaptados/modificados, mas a concepção histórica, a lógica comunicacional, os critérios de qualidade e modelos avaliativos continuam universais. Interculturalidade com equidade, ou seja, interculturalidade crítica, é um processo sócio-educacional e coletivo; e, como tal, deve ocorrer em todos os espaços educativos. Por isso, para que consideremos as políticas e programas educacionais interculturais a equidade também deve ocorrer fora das comunidades, das escolas do campo e dos movimentos sociais. Ela deve estar presente nas grandes salas de aula da educação profissionali-

zante, nas escolas de centros urbanos, ... em todos as dimensões da política pública. Assim se exerce a conscientização.

A segunda razão pela qual a EJA tem papel central dentro do compromisso de educação para todos ao longo da vida é que, em sua essência, a educação de adultos é a tradução da noção de educação ao longo da vida e, por isso, sempre vai existir. Na perspectiva da rigorosidade do pensar certo, a EJA não “tem prazo de validade”, ela não se encerra quando todos os adultos forem alfabetizados e todas as crianças frequentarem o ensino regular sem evasão. Educação ao longo da vida significa aprender ao longo da vida; não está relacionada com a alfabetização ou com a educação básica.

Assim, não é possível que a EJA ocupe um espaço marginal nas políticas educacionais, pois ela se constitui como um direito de todos, um espaço de convivência, socialização e aprendizagem tanto para os jovens, adultos e idosos aqueles que estão cursando a educação básica, quanto para aqueles que já o fizeram e buscam pela formação continuada. De acordo com a Declaração de Hamburgo,

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.[...] A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO, 1999, p. 19)

É uma concepção muito mais ampla do direito à educação, que deve ser levada em consideração em uma sociedade que está vivendo cada vez mais. Se aprender e ensinar fazem parte da existência humana, a educação é um processo inacabado e, por isso, permanente. Como diria Freire onde há vida, há inacabamento e é o fato de sabermos que somos seres inacabados, de termos consciência da nossa inconclusão, que nos permite *ser mais*. É o fato de saber que sabemos e, por isso, saber que podemos saber mais (Freire, 2001b), que torna a educação ao longo da vida essencial para o processo de humanização. Buscamos em Freire o sentido da rigorosidade do pensar certo e terminamos com ele nossa reflexão: “É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de

conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética” (idem, p.117), que exercemos do “berço ao túmulo”.

8 REALIZAÇÃO PROFISSIONAL: DIMENSÃO HISTÓRICA E ONTOLÓGICA DO TRABALHO

Os homens e as mulheres trabalham, quer dizer, atuam e pensam. [...] Trabalham porque se tornam capazes de prever, de programar, de dar finalidade ao próprio trabalho. [...] O corpo humano é um corpo consciente. Por isso, está errado separar o que se chama trabalho manual do que se chama trabalho intelectual.

Paulo Freire.

Compreendemos a metáfora *realização profissional* como o exercício consciente do trabalho enquanto ato criador, como desenvolvimento humano; ela é o resultado de um exercício que, seja prioritariamente físico ou intelectual, jamais é mecânico. “É a participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade [...]” (FREIRE, 2011, p.53), e, por isso, só pode ser concebida na dimensão de(s)colonizadora. Apresentamos a seguir nosso quadro-síntese:

Quadro 6 - Síntese da Metáfora Realização Profissional

Realização Profissional				
	Perspectiva cidadã	Estado e Políticas Públicas	Diálogos Internacionais	Horizonte de Sentido
ENEJA	Vestibular/ENEM gratuito. Formação integral: aprender com e no trabalho (dimensão ontológica) - inserção no trabalho. Educação profissional: ciência e tecnologia para todos. Permanência e sucesso na agricultura familiar.	Currículo: articulação com educação profissional. Incluir EJA em todas as iniciativas de desenvolvimento e programas sociais. Agroecologia no currículo.	Tema especialmente importante para a América Latina: vinculação da EJA à geração de emprego e renda.	Formação na perspectiva da EP e economia solidária – trabalho cooperativo e autogestionado.
Marco Regulatório	Mecanismos e incentivos que integrem empregadores e sistemas de ensino para promover a compatibilização da jornada de trabalho com a EJA. Igualdade / desigualdades: relação direta com trabalho e educação.	Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA (fundamental e médio), integrada à educação profissional. Permanência na EJA atrelada à permanência no trabalho.	ELV e mercado de trabalho: CONFITEA VI	Projeto amplo de cidadania e inserção profissional: melhoria das condições de existência.
Ampliando Voces	EJA é importante para viver melhor e ter melhor emprego	Concepção de trabalho ampla: além da formação profissional. Foco em políticas de educação no campo/ incentivo à agricultura familiar.	Cursos de idiomas estrangeiros.	Projetos/ programas específicos para formação em ofícios e auto emprego.

Fonte: autoria própria, 2017.

Ainda que, de forma geral, a educação básica tenha por objetivo formar sujeitos capazes de exercer a cidadania por meio da atuação no mundo do trabalho e transformação do mesmo, é na EJA que a dimensão do trabalho ganha papel central. Inserção no mercado de trabalho, geração de renda, redução da pobreza (consequentemente das desigualdades) são proposições recorrentes nos documentos que analisamos, evidenciando a centralidade dos trabalhos e dos (as) trabalhadores (as) na construção de uma nova sociedade (ou na manutenção desta...). E nesse sentido, compreendemos que essa (re)construção é, por si só, um trabalho: é um ato político e de conhecimento.

A educação ao longo da vida, nessa perspectiva, é um processo de conscientização e qualificação do trabalho humano, em contextos de

mudanças estruturais nos mercados da produção e de trabalho, crescentes inseguranças e ansiedades na vida cotidiana, dificuldades em atingir a compreensão mútua e, atualmente, diante de uma profunda crise econômica e financeira mundial. Ao mesmo tempo, a globalização e a economia do conhecimento nos forçam a atualizar e adaptar nossas habilidades e competências a novos ambientes de trabalho, a formas de organização social e a canais de comunicação. (UNESCO, 2010, p. 15)

Nesse contexto de mudança contínua, a noção de trabalho e de realização profissional assume sentido dual: atualizar e adaptar a força de trabalho para o mercado globalizado; e transformar as lógicas de trabalho e emprego na perspectiva da autogestão e cooperatividade. Compreendemos que essas duas noções, apesar de se oporem à primeira vista, se complementam. A atualização e adaptação aparecem como formas de “trazer para dentro” da lógica global e do mundo do trabalho quem está fora; incluir os *marginalizados* no mundo dos produtos e padrões de consumo, ainda que, como nos lembra Freire (2017), eles nunca tenham estado *fora dele*. As mulheres e homens, alfabetizadas(os) ou não, escolarizadas(os) ou não, sempre estiveram dentro da lógica estrutural que se esforça em transforma-las(os) em “seres para outro” ao invés de “seres para si”. Por essa razão, a educação profissional que desenvolve a consciência, que prepara para o trabalho, não visa a integração ou a incorporação dos (as) alunos (as) “[...] a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possa fazer-se ‘seres para si’” (p. 84-85).

Assim, as tendências mundiais e regionais presentes nos documentos dos ENEJAs e da CLADE a respeito do ensino profissionalizante são mais do que uma “porta de entrada” para o emprego e para a lógica global. Apesar de estarem articu-

ladas com as diretrizes de organismos como o Banco Mundial, por exemplo, a concepção de trabalho e de profissionalização almejada nesses dois espaços é maior, mais ampla do que a preconizada pelos documentos base.

A articulação entre educação técnica/profissional e educação básica sempre foi complexa, ainda mais quando tomamos por referência o ensino fundamental. Na LDBEN, por exemplo, a educação profissional tem um capítulo próprio e tem sua estruturação separada da educação básica, concepção consolidada com o Decreto 2208/97 e a Portaria do MEC nº 10005/97, que determinam as habilidades e competências básicas e específicas da educação profissional, e que se manteve vigente até 2004. O Decreto nº 5154/2004, que reestabelece a integração entre educação básica e profissional, é voltado para cursos de nível médio, ou seja, para alunos que estejam cursando ensino médio ou já tenham concluído essa etapa de ensino.

Para atender às especificidades da EJA, foi instituído, por meio do Decreto 5478/2005²⁹, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja). De acordo com o Decreto 5840/2006, o Proeja pode oferecer curso nas seguintes modalidades: educação profissional técnica integrada ao ensino médio ou concomitante a ele; formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental ou concomitante a ele; e formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio ou concomitante a ele.

Nos ateremos às modalidades vinculadas ao ensino fundamental uma vez que esta etapa compreende aproximadamente 60% do total de matrículas. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2016, a educação profissional contava com 1,9 milhão de matrículas, das quais menos de 100 mil eram de alunos da EJA. O ensino fundamental, que detém a maior concentração de alunos na modalidade³⁰, tem apenas 3% das matrículas vinculadas ao ensino profissionalizante. Entendemos ser essa a razão pela qual movimentos como a CLADE e o ENEJA enfatizam tanto a necessidade de ensino profissionalizante, uma vez que a atual oferta é quase nove vezes menor do que o previsto pela meta 10 no PNE (2014), que estipula 25% de matrículas da EJA integradas ao ensino profissional até 2024.

²⁹ O Decreto nº 5.840/2006 substituiu o Decreto nº 5.478/2005, passando a incluir o ensino fundamental por meio da Formação Inicial e Continuada – o Proeja-FIC.

³⁰ De acordo com o Censo, das 3.422.127 matrículas em EJA de 2016, 2.045.790 eram para o ensino fundamental. Dados disponíveis em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em: 08 de novembro de 2017.

Os percentuais foram calculados a partir dos dados computados na tabela “Sumário da Matrícula na Educação Básica – Brasil 2016”, disponível no Relatório do Censo Escolar e apresentada a seguir:

Tabela 1 – Matrículas na EJA 2016

Região Geográfica	Educação de Jovens e Adultos					Educação Especial		Educação Profissional concomitante ou subsequente	Curso FIC concomitante ¹
	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Exclusiva de educação especial	Alunos incluídos		
		Total	Integrada à educação profissional	Total	Integrada à educação profissional				
Brasil	3.422.127	2.045.790	61.256	1.376.337	34.496	174.886	796.486	1.301.211	20.878
Norte	414.379	273.328	6.996	141.051	3.328	7.847	76.662	81.764	3.264
Nordeste	1.325.678	951.099	44.463	374.579	23.883	14.016	232.444	272.970	1.320
Sudeste	1.097.925	517.223	5.446	580.702	2.839	82.688	282.733	644.552	7.007
Sul	357.081	188.743	1.951	168.338	1.701	54.943	136.082	210.059	8.267
Centro-Oeste	227.064	115.397	2.400	111.667	2.745	15.392	68.565	91.866	1.020

Fonte: MEC/Inep; Nota: 1) pode ser concomitante ao ensino fundamental ou médio na modalidade de EJA ou ao ensino médio regular.

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 2016.

Estes dados nos permitiram compreender porque o programa, apesar de apresentar potencialidade, aparece em algumas atas dos ENEJAs como uma “política contraditória”. Uma vez que, apesar de ter por objetivo garantir a formação ampliada para os alunos trabalhadores e implementar uma política pública que proporcione aos jovens e adultos o acesso à educação profissional articulada à educação básica gratuita e de qualidade, sua abrangência mostrou-se inexpressiva. De acordo com o Documento Base do Proeja (2007), o ensino profissionalizante preconizado pelo programa baseia-se no princípio da cidadania, no qual o trabalho é compreendido como princípio educativo pautado no respeito aos saberes dos alunos e na construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, o Proeja é pautado pela interdisciplinaridade e pelo ensino integral como uma alternativa à atual estrutura do Ensino Fundamental-EJA, já que muitos dos concluintes “[...] não realizam as aprendizagens a que se propõe essa etapa de escolarização. Assim, parcela significativa desses sujeitos logra um certificado que tem pouca vinculação com os conhecimentos aos quais deveria corresponder” (p.18). Frente à essa realidade, o Proeja

é uma opção que tem possibilidade real de conferir maior significado a essa formação, pois tem o poder de incidir diretamente na melhoria da qualificação profissional dos sujeitos aos quais se destina. Não se trata, de maneira alguma, de subsumir o conteúdo propedêutico do ensino fundamental a uma preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o à segunda. (BRASIL, 2007, p.19)

Entretanto, conforme os relatórios dos ENEJAs, ao mesmo tempo em que o Proeja busca sanar necessidades imediatas do mercado de trabalho (formação específica de acordo com as necessidades e perfil de trabalhador que a região necessita), o programa tem como horizonte a perspectiva da educação integral. Os Encontros alertam: não há como prever qualidade do ensino e dos(as) profissionais sem que se assegure a continuidade dos estudos. Enquanto política pública, a educação profissional deve ser acessível na perspectiva da democracia e da justiça, atendendo aos critérios da universalidade e da qualidade do ensino.

Em nossa dissertação não nos propomos em verificar a efetividade dos programas e propostas; limitamo-nos à análise das concepções de Educação de Jovens e Adultos expressas nos documentos oficiais e, neste quesito, percebemos que a proposta do Proeja está vinculada com as demandas de pesquisadores, alunos e professores que ocupam os espaços oferecidos pela CLADE e pelos ENEJAS para debater os rumos da EJA e melhorar as políticas existentes, dentre os quais destacamos: a integração entre educação básica e profissional, a criação de bolsas escolares, uma concepção ampliada do mundo do trabalho e, até mesmo, a problematização do acesso ao ensino superior pelas classes populares.

Para além da integração entre educação básica e profissional, percebemos no Proeja-FIC um vislumbre de integração entre as referidas modalidades e a educação popular (por consequência, os princípios freirianos de educação): de acordo com o Documento Base, “[...] é fundamental para a sua compreensão, a superação das falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática” (p. 27-28), ou seja, é fundamental o trabalho de *desmistificação* da realidade e do conhecimento, que se dá tanto por meio da educação escolarizada, quanto por meio do trabalho, como bem nos lembra Feire (2017). Para o autor, é a partir da situação presente, concreta, que reflete os interesses e aspirações do povo que deve pautar-se a educação para a ação e transformação da realidade - portanto, a educação para o trabalho. Nessa perspectiva, não se trata de ensinar aos alunos uma profissão, mas de discutir com eles e compreender os processos de produção e organização do trabalho em sua dimensão sócio-histórica (FREIRE, 2017).

Esse processo de compreender a realidade é contínuo e exige que a estrutura dos cursos não seja de “formação rápida”; portanto, é necessária a elaboração de uma política pública de EJA que viabilize a permanência dos alunos na escola. Co-

mo um esforço para tal, o MEC, por meio da Portaria nº 125/2014, estabeleceu as normas para a oferta de EJA vinculada ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)³¹ – uma alternativa de continuidade do Proeja – FIC já que no ano de 2013 não houve edital para seleção de propostas. De acordo com a portaria, essa articulação visa implementar uma política pública que integre a elevação de escolaridade à qualificação profissional, tendo como principais destinatários egressos de programas de alfabetização (como o Brasil Alfabetizado, por exemplo), populações do campo, comunidades quilombolas, comunidades indígenas, pescadores (as) e aquicultores (as), pessoas em privação de liberdade, populações em situação de rua e catadores (as) de materiais reciclados (BRASIL, 2014).

Os cursos oferecidos pelo PRONATEC foram remodelados para a modalidade de EJA, integrando a formação inicial (educação básica) ao ensino profissionalizante. Surgiu então o Proeja-FIC/Pronatec. Foi desenvolvido, então, um programa de bolsas de estudo em duas modalidades: Bolsa- Formação Estudante e Bolsa- Formação Trabalhador, que garantem a cobertura total das despesas com a educação, transporte, alimentação e materiais didáticos dos beneficiários. A Bolsa- Formação Estudante, tem por objetivo fomentar a articulação entre o ensino médio e cursos técnicos, contribuindo para a redução da desigualdade de oportunidades por meio do atendimento prioritário para jovens dos dois últimos anos da modalidade. A Bolsa- Formação Trabalhador, por sua vez, é voltada para aqueles (as) que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que estão vinculados (as) a outros programas de repasse de renda do Governo Federal, como Brasil sem Miséria, Seguro-Desemprego, Programa Mulheres Mil, Programa Nacional de Educação no Campo, entre outros.

Apesar de mais de 70% das bolsas de 2016 corresponderem à modalidade de Formação Inicial e Continuada - cursos de curta duração que podem ser realizados por alunos do ensino fundamental - esse alto percentual atingiu uma parcela mínima dos alunos da EJA. Ou seja, ainda que, do ponto de vista da redação das políticas e programas oferecidos, as demandas por formação profissionalizante e por bolsas/programas que viabilizem o ingresso e a permanência de jovens e adultos nos

³¹ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi instituído pela Lei 12513, de 26 de outubro de 2011. A Lei encontra-se em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

cursos já tenham sido atendidas, a distribuição das vagas e bolsas não atinge alunas (os) da EJA.

Os programas, quando em suas concepções epistemológicas e políticas são contra hegemônicos, na efetividade são inexpressivos. A dualidade moderna e colonizadora parece se limitar a conceber, em larga escala, programas e projetos opostos: ou concebe e executa EJA educação básica, ou EJA educação profissional – não ambas, não integradas; portanto, concebe e executa uma política de reprodução. São dois meios para um mesmo fim: ou reproduz-se uma política compensatória, de escolarização sem formação, ou (re)produz-se força de trabalho – das duas formas, atende-se aos desejos da colonialidade.

Esses desejos e interesses são expressos pelo próprio direcionamento do público da EJA para cursos profissionalizantes, sem propiciar oportunidades para acesso de permanência desses profissionais oriundos da EJA no ensino superior. De acordo com o próprio documento base do Proeja (BRASIL, 2007), quase 71% das matrículas do ensino superior concentram-se na rede privada e uma “[...]parcela significativa do pequeno contingente de filhos das classes populares que logram uma vaga no ensino superior, o fazem, em sua grande maioria, em instituições privadas” (p.12). Essa problematização presente na introdução do documento base tem por objetivo centrar a proposta do Proeja na perspectiva da educação integral e continuada, o que, de acordo com os redatores da proposta,

[...]colaborará de uma forma mais imediata e direta para a qualificação profissional. Mas é fundamental percebê-la também numa perspectiva de longo prazo, mais ousada, ou seja, devem-se criar as condições para que os concluintes possam efetivamente retomar sua trajetória educacional e continuar os estudos no nível médio, o que poderá contribuir, inclusive, para o acesso ao ensino superior. (BRASIL, 2007, p.19).

A concepção do Proeja enquanto política pública e o êxito desta política podem ser fundamentais para o sucesso da educação continuada. Nesse sentido, muitas coisas mudaram desde 2007, em especial a vinculação entre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) como forma de ingresso para o ensino superior³². A possibilidade de utilizar o exame como forma de ingresso no ensino superior representa uma oportunidade de ingresso dos alunos da EJA no referido nível de ensino, pois, o processo de seleção nacional organizado

³² Programa de concessão de bolsas integrais ou parciais para alunos de graduação, cursos sequenciais ou cursos técnicos instituído pela Lei nº 11096/2005.

pelo MEC tem por objetivo selecionar estudantes para ingressar, por meio de bolsas de estudo, em cursos superiores públicos ou privados.

O programa é voltado para estudantes que tenham renda familiar mensal de até um salário mínimo e meio (bolsa integral) ou para estudantes com renda de até três salários mínimos (bolsa parcial), desde que tenham estudado em escolas públicas ou tenham tido bolsa integral para a educação básica em redes privadas. Ou seja, apesar de abarcar em sua descrição os egressos da EJA de instituições públicas, não existem ações próprias para esse público no que se refere ao incentivo ao ingresso e permanência na educação superior. Ainda, é importante ressaltar a inviabilidade dos alunos egressos de instituições privadas de EJA, que de acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2016) teve um aumento de 4,2% nos últimos 8 anos, concorrerem às bolsas. Dessa forma, na perspectiva da realização profissional, as políticas e programas não abarcam projetos ampliados de futuro, ou seja, não consideram como possibilidade *viável* o ingresso e a permanência dos egressos da EJA na educação superior.

Estabelece-se, portanto, uma relação contraditória entre educação continuada e mercado de trabalho: ao mesmo tempo em que, para muitos casos, é o ingresso no mercado de trabalho que impossibilita a continuidade do processo de escolarização, o mercado que estimula e regula o reingresso desses sujeitos, estreitando os laços com o poder público para políticas de qualificação profissional. Entretanto, ainda que estimule e regule a volta às salas de aula, tanto o mercado quanto as políticas não preveem o ensino superior como uma *alternativa viável* ou necessária para os egressos da EJA.

Na perspectiva das *alternativas viáveis e necessárias*, destacamos o programa Saberes da Terra, uma proposta de educação no campo e para o campo, criada em 2005 e interseccionada com a educação popular. Dois anos depois, o programa passou a integrar Política Nacional de Inclusão de Jovens-PROJOVEM, passando a denominar-se ProJovem Campo- Saberes da Terra. De acordo com os relatos do Fórum Nacional de Educação no Campo (2012)³³, o Saberes da Terra originou-se nas experiências pedagógicas dos movimentos sociais e organizações da comunidade camponesa, cuja base teórico-epistemológica está vinculada à *educação como prática da liberdade*, como prática social emancipatória pautada nos princípios freiri-

³³ Relato disponível em: <http://assesoar.org.br/?p=2548>. Acesso em: 08 de novembro de 2017.

anos. Desenvolvido por meio de uma parceria entre o MEC, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Ministério do Trabalho e Emprego, o programa tem por objetivo estimular o desenvolvimento sustentável e solidário por meio de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à EJA no campo, e é voltado para jovens adultos, com idades entre 18 e 29 anos que atuam na agricultura familiar, residem no campo e não completaram o ensino fundamental.

Em seu projeto base, o programa defende uma metodologia de trabalho baseada na Pedagogia da Alternância, “[...] considerada matriz pedagógica de organização dos tempos e espaços para realização do processo de ensino e aprendizagem” que ocorre por meio de dois espaço-tempo: tempo escola e tempo comunidade (BRASIL, 2008, p.49). A pedagogia da alternância vê no trabalho advindo desses diferentes espaço-tempos um princípio educativo e humanizador, e, em território brasileiro, está presente em propostas pedagógicas desde a década de 1980, quando foi integrada às práticas do Movimento Sem Terra – MST (Ribeiro, 2008). De acordo com Ribeiro, a Pedagogia da Alternância

É uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo” (RIBEIRO, 2008, p.28)

Esse cuidado e respeito com as experiências e condições locais fez com que a Pedagogia da Alternância, quando vinculada a formação de jovens e adultos do campo, se constituísse como movimento de resistência e valorização de modelos outros de produção e economia, tendo como horizonte de sentido a economia solidária. Nesse contexto, tanto a Pedagogia da Alternância quanto a Economia Solidária se constituem como *um paradigma outro*, como formas diversas e alternativas de viver e conviver (MIGNOLO, 2003). Esse paradigma político-existencial surgiu como resposta às investidas coloniais na América, África e Ásia como uma forma de diálogo crítico entre os colonizados para pensar o futuro e projetar o *outro mundo possível*. Por essa razão,

El “paradigma otro” es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que el paradigma otro tiene en común es “el conector”, lo que

comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia – por quien pueble hablar de derechos humanos y de convivialidad – de cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores de progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de los habitantes del planeta, que, en ese momento, tienen que “reaprender a ser” (MIGNOLO, 2003, p. 20).

Portanto, esse paradigma se manifesta em diferentes lugares de enunciação, ele é plural e atemporal. Ele não pode ser reduzido a um movimento “pós-moderno” ou “anti-hegemônico”; ele é uma construção histórica e social, que diz respeito à memória, à língua, à cultura e às formas de conhecimento de cada povo. No que diz respeito à realização profissional, é por meio das práticas populares e colaborativas, da educação popular libertadora e da solidariedade que esse pensamento se manifesta. Ou seja, ele é *horizonte de sentido* de nossa síntese analítica. A EJA e trabalho, quando em diálogo, constituem-se como um paradigma outro, um conhecimento outro que engloba a totalidade: relaciona os saberes populares da realidade concreta, a capacidade e potencialidade criativa/ produtiva do trabalho, a cooperatividade, a consciência transitiva crítica, ... em redes de esperança, utopia e solidariedade.

O cooperativismo solidário, enquanto movimento mundial, tem se desenvolvido e se solidificado por meio de atividades econômicas autogestionadas e locais. Essas iniciativas permitem que o modelo econômico – que muitas vezes assume papel antagônico aos processos educativos libertadores – assumam características interculturais, respeitando as culturas, os tempos e as lógicas de produção de cada povo. Essa solidariedade é o ponto de aproximação, o *entre-lugar* entre a massiva colonialidade do modelo econômico capitalista-expansionista e “[...] a paixão pela liberdade de índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos, que tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos desperdiçados, suas vidas roubadas” (FREIRE, 2000, p.74) por esse mesmo sistema. Esse *entre-lugar* está na luta dos “[...] sem-terra, dos sem-escola, dos sem-casa [...]” pela transformação; esse *entre-lugar* está na economia solidária e na educação popular como metodologias e epistemologias para a política de EJA.

9 RESISTÊNCIA EPISTÊMICA: VIGILÂNCIA FRENTE AO PASSADO, PRESENTE E FUTURO

O sacrifício da nossa luta contra o colonialismo seria inútil se a nossa independência significasse apenas a substituição dos colonialistas por uma minoria privilegiada nacional. [...] Por isso é que reconstrução nacional significa pra nós a criação de uma sociedade nova, uma sociedade de trabalhadores e de trabalhadoras, sem explorados nem exploradores.

Paulo Freire.

A resistência é, como já mencionamos em nosso trabalho, uma “marca registrada” da América Latina. Por meio da educação e da cultura popular, os povos latinos resistiram e (re)existiram ao longo dos séculos de domínio colonial. Para que seja um ato físico, um movimento de reinvenção e transformação da realidade, a resistência é um processo de *conscientização*. É uma constante vigilância de uns com os outros e consigo mesmo; é “pensar certo, descobrir a razão de ser dos fatos e aprofundar os conhecimentos que a prática nos dá [...]” (FREIRE, 2011, p.92).

Chamamos essa vigilância de resistência epistêmica, pois ela centra-se na cultura, nas formas de ver e de pensar o mundo, nas subjetividades que influenciam nos processos de resistência dos oprimidos. A *Nuestra América* sempre resistiu, entretanto, em nossos movimentos de resistência, muitas vezes, assumimos posições ambíguas, onde as fronteiras entre libertação e opressão, entre autoridade e licenciabilidade, entre igualdade e equidade, são permeáveis. Surge aí uma questão fundamental quando tratamos de resistência epistêmica e vigilância na construção de políticas educacionais: a diferença entre *transformação* e *adaptação*. Paulo Freire, nos lembra que “não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando na própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação” (2001, p. 33), ou seja, nós só construímos o mundo em que vivemos porque transformamos a realidade (para o bem ou para o mal), não nos acomodamos à ela; e para que a transformação possibilite a construção de um *outro mundo possível*, é indispensável trabalhar a unidade entre o discurso, a ação e a utopia que movem a sociedade.

Utopia essa, que almeja a mudar o mundo, que não aceita a acomodação, que não aceita o *viável*, pois não desistiu da luta pela mudança (FREIRE, 2001). Como nos lembra Freire, “falta em quem se acomoda, ou em quem se acomoda fra-

queja, a capacidade de resistir” (p.41); entretanto, existem entre os acomodados aqueles que veem a acomodação como um instrumento eficaz de sua luta pela manutenção da realidade, ou seja, como um mecanismo de opressão e de colonialidade.

E é contra esse uso da acomodação que nossa vocação ontológica de resistir e existir, alimentada e transformada ao longo dos séculos por diversos(as) ativistas e intelectuais, construiu o que hoje conhecemos por *pensamento de(s)colonial*: a síntese da unidade entre discurso, ação e utopia para a transformação das formas de existir e intervir no mundo. E é a partir dessas premissas que apresentamos nossa síntese da metáfora Resistência Epistêmica:

Quadro 7- Síntese da Metáfora Resistência Epistêmica

Resistência Epistêmica				
	Perspectiva cidadã	Estado e Políticas Públicas	Diálogos Internacionais	Horizonte de Sentido
ENEJA	Diagnóstico por Estado: movimentos devem produzir conteúdo para e sobre a EJA – desenvolver metodologias adequadas.. Controle social/pressão popular: monitoramento das políticas. Demanda de produção e publicação de materiais sobre gênero, raça/etnia e classe.	Licenciaturas não formam para EJA. Revisão da idade mínima para ingresso na modalidade. Estado transfere para sociedade civil papel na execução de programas e projetos. Falta assegurar equidade. Programas com baixa carga horária – cursos aligeirados.	Garantir educação das relações étnico-raciais e indígenas – diálogos latino-americanos. EJA EAD como possibilidade de diálogos entre discentes e docentes. EP: marca latino-americana da EJA.	Incerteza e instabilidade no cenário político. Inclusão digital real: uso das tecnologias para autonomia. Aprofundar sentidos da educação continuada. Transcender preconceito com iletrados. EJA EAD – ELV. Efetivar ações/ sair do plano do discurso
Marco Regulatório	Origem histórico-social do analfabetismo: necessária interseção entre políticas e ministérios. EJA para jovens: necessidade de viabilizar acesso x vigilância no ensino regular – repetência e evasão.	Prioridade de metas/políticas para o ensino regular- educação de crianças tem preferência; esconde falta de compromisso com EJA. Alfabetizar toda a população é inadiável. Dicotomia no investimento: infância x EJA.	PISA Fomentar programas baseados nas boas práticas nacionais e internacionais.	EP enquanto política pública: vastas experiências na área e o conhecimento acumulado em sono nacional.
Ampliando Voces	Educandos: Ausência de infraestrutura adequada. Dois em cada três entrevistados já abandonaram a escola pelo menos uma vez. Visão restrita da EJA: dificuldade de superar a noção compensatória/assistencialista.	Ausência de programas de apoio à permanência: dificuldades econômicas e falta de incentivo são principais razões da evasão.	Na AL a EJA ocupa posição marginal no sistema educativo e tem caráter compensatório.	Alterações no cenário político interferem na EJA.

Fonte: Autoria própria, 2017.

Consideramos que a resistência e a transformação exigem conhecimento da realidade; por isso, iniciamos nossas análises pela necessidade latente de síntese de pesquisas e produção de diagnósticos sobre a realidade da EJA em cada estado e região do país. Os Fóruns EJA, os ENEJAS e as Instituições de Ensino Superior têm um papel fundamental nesse trabalho, que demanda mais diálogo e boa vontade do que qualquer outra coisa. Existe uma produção riquíssima na área das políticas, programas e práticas de EJA, bem como na área dos sujeitos e suas trajetórias de vida. O que nos parece necessário é que esses espaços de discussão tenham acesso aos trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses sobre o campo da EJA, que os autores dessas pesquisas se coloquem em diálogo com essas instâncias participativas para que, de fato, a produção de conhecimento científico dialogue com as políticas públicas. Esse diálogo sempre orientou as políticas e práticas de incentivo e publicização das ciências e tecnologias, e é necessário tanto para as universidades, cuja produção é dimensionada pelos impactos/contribuições socioeconômicos e culturais das pesquisas, quanto para os movimentos organizados e para o Estado, que se utilizam das produções para propor e viabilizar programas e políticas públicas adequados a cada contexto regional.

Nos documentos que compõem nosso Marco Regulatório e nos relatórios síntese dos ENEJAs, encontramos diversas menções a pesquisas e relatórios internacionais, como Relatórios de Monitoramento Global da Educação (Unesco) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos- PISA, mas não localizamos menções a pesquisas recentes e dados produzidos por pesquisadores brasileiros (exceto as menções a autores consagrados (as), como Paulo Freire, por exemplo). Atentamos aqui para “a importância fundamental da apreensão crítica da ou das razões de ser dos fatos” (FREIRE, 2001, p.31): essa ausência de diálogo, que interfere na organização coerente da EJA nos fóruns, nas secretarias de educação, nos movimentos sociais, nas universidades, nas redes sociais, nos debates e agendas político-governamentais é resultado dos processos de colonialidade do poder, do saber e do ser presentes na nossa sociedade.

A colonialidade (do poder, do saber e do ser) é responsável por acomodar, subalternizar todas as produções e alternativas oriundas dos povos colonizados, ela faz com que, mesmo os vigilantes, tenham como centro de referência o modelo europeu “de conhecer, viver e ser”, naturalizando a partir daí uma nova racionalidade, considerada a única válida, reproduzida sobre o mito da Modernidade. Na prática e

no contexto de nossas análises, isso significa que acabamos naturalizando a falsa ideia de subalternidade/inferioridade intelectual e priorizando análises, diagnósticos e proposições internacionais frente às produções locais.

O impacto dessa priorização nas políticas públicas está na reprodução da estrutura de poder colonial, como aponta Quijano: a estrutura de poder foi e continua a ser organizada sobre e ao redor do eixo colonial. [...] A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno. (QUIJANO, 2005a, p.84). Ou seja, as políticas públicas, muitas vezes, acabam por legitimar a colonialidade, reproduzindo justificativas de caráter ideológico para a violência cultural implementada, que não leva em consideração o processo de colonização do nosso continente. No eixo do poder, a colonialidade refere-se à produção de conhecimento hegemônico e às relações que ela ocasiona; ela é o princípio epistemológico absoluto, o controle social, econômico e cultural do mundo.

Dentro desse espectro, política e educação são campos que exigem constante vigilância e resistência, pois, a prática educativa, reconhecendo-se como prática política compreende os(as) envolvidos(as) como sujeitos cognocentes que, superando o seu saber anterior por um saber novo, crítico, realizam uma leitura crítica do mundo, capaz de reconhecer as diferenças interculturais e seus cortes de gênero, raça, classe, etc. dentro da sociedade (FREIRE, 2001). Walsh, explicitando a leitura freiriana da relação entre educação, política e colonialidade, ressalta que

El derecho y la educación son los campos institucionalizados que, tal vez más que cualquier otro, han servido a las necesidades y designios reguladores y uniformadores primero de la Colonia y luego del Estado, “la nación” y el proyecto nacional. Por ello su desarrollo y control siempre han permanecido en las manos de las élites y sus colaboradores, beneficiando sus intereses, que no fueron otros que los de defender y afianzar el emergente capitalismo, como vínculo constitutivo de la colonialidad del poder.(WALSH, 2009, p.165)

Conforme a autora, tanto o sistema de leis, ou seja, as políticas e seus marcos regulatórios, quanto a educação tem servido como mecanismos de regulação e legitimação da ordem colonial, estabelecendo os parâmetros a partir dos quais o direito à educação são embasados e executados –parâmetros estes que Walsh (2009) considera opostos às formas próprias de educação das comunidades “tradicionais”, ou seja, os indígenas e afrodescendentes. Essa *face obscura da modernidade* se

manifesta nas políticas/propostas educacionais para a EJA de diferentes formas; destacamos aqui a supressão do direito à educação e a *adaptação* de formas outras de conceber o mundo e a educação por meio da inclusão de conteúdos que englobem a história africana, afrobrasileira e indígena.

A supressão do direito à educação está relacionada com as dimensões da igualdade e da universalização do ensino. Em termos legais, a educação de jovens e adultos é assegurada desde a constituição de 1824 e, desde então, ela tem sido encarada como direito de todos os cidadãos. É justamente na relação entre universalidade, igualdade e cidadania que devemos nos mostrar vigilantes: a história nos mostra que cidadania e colonialidade sempre andaram juntas. Com relação aos direitos, a cidadania se construiu como elemento discriminatório, como a premissa que separa os que tem direitos daqueles não tem.

Essa distinção ganhou força e dimensão mundial com a colonização da América Latina, quando o critério raça passou a determinar quem era ou não cidadão (QUIJANO, 2005). A partir daí a pluralidade de povos que aqui viviam (aimarás, quéchuas, tupis, guaranis, tupinambás, potiguaras, tabajaras etc.) e os muitos que, após sequestrados, foram trazidos como força de trabalho (sudaneses, bantus, iorubas, etc.) perderam suas identidades e passaram a ser conhecidos como grupos homogêneos: índios e negros. Neste ponto, a colonialidade assume formas distintas, ela atua tanto no campo do poder, quanto no campo do saber.

A colonialidade do saber atua sobre a cultura, os saberes, a produção intelectual de cada povo. As formas de pensar, os tempos, os diferentes olhares sobre o mundo são ignorados, sendo considerada apenas a forma eurocêntrica e ocidentalizada de conceber a realidade. Ela é oposta a cultura popular, é constitutiva da racionalidade moderna e do padrão de escola. É ela que determina o que deve ser aprendido e como, delimita a forma como vemos o mundo. Por isso, é a responsável pela *adaptação* da cultura e história dos povos autóctones nos currículos escolares.

Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui uma espécie de invasão cultural, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. (FREIRE, 2017, p.119).

Ou seja, incluir no currículo a história e cultura afro-brasileira e indígena, ainda que com a melhor das intenções, é uma adaptação e uma forma de invasão cultural. É a reprodução da colonialidade do saber. Explicamos: ao incluir esses conteúdos na nossa lógica, nossa visão de mundo, estamos apenas “penetrando no contexto cultural” desses povos e interpretando suas tradições com a nossa visão de mundo. Como afirma Freire, é sempre uma violência ao ser da cultura, pois são os invasores, os produtores da colonialidade que assumem o papel de autores e atores do processo. O não índio, não negro, é o sujeito; o outro, o objeto.

A colonialidade do saber modela a história e a cultura para que caibam dentro da lógica hegemonia – por isso insistimos na adaptação. O currículo passa a englobar as histórias e culturas, mas não possibilita que as formas diversas de expressão, de compreensão da realidade e de *transformação* sejam consideradas válidas do ponto de vista da aquisição do conhecimento. Como manifestação da conquista, diria Freire (2017), a adaptação da(s) história(s) e da(s) cultura(s) afro-brasileiras e indígenas à nossa lógica educacional “conduz a inautenticidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores, a seus padrões, suas finalidades” (p.206).

Para Quijano (2000), foi a violência epistêmica, a repressão dos conhecimentos e das formas de expressão locais, manifestação mais profunda e duradoura da colonização e da violência infligida contra os nativos - especialmente americanos e africanos. Os colonizados foram obrigados a aprender a cultura, a língua e as formas de socialização dos dominadores, o que, a longo prazo, implicou na colonização das perspectivas cognitivas, do imaginário e das subjetividades.

Defendemos, portanto, a retirada dos conteúdos determinados pelas Leis 10 639/2003 e 11645/2008³⁴ dos currículos? De forma alguma! Entendemos que esta é uma contribuição decisiva para a de(s)colonialidade do poder, desde que a história e os conteúdos sejam propostos e construídos em *co-laboração*, na ação coletiva e dialógica que ocorre por meio da comunicação. “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração” (FREIRE, 2017, p.228), que é a ação dialógica dos sujei-

³⁴ Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003: altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Lei 11. 645, de 10 de março de 2008: altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

tos sobre a realidade para transformá-la. E essa, por sua vez, só tem lugar na educação escolar - como concebemos hoje- quando essa se funde com a educação popular. Ou seja, é por meio da educação popular que o pensamento de(s)colonial se constrói e é por meio dela, também, que a interculturalidade e o respeito se fundam como base do processo educativo.

Creemos na educação popular pois é a partir da *invenção do outro*, dos não cidadãos e não europeus, que se constitui o direito à educação na América Latina. A invenção do outro, na lógica colonial, é a alteridade que se constrói como traço eliminatório para a cidadania e como oposição a igualdade civil; ou seja, a colonização tornou somente os iguais cidadãos.

E, se para Quijano (2005), a construção da América Latina e da Europa ocorreram a partir da construção do conceito de raça e das formas de controle e exploração do trabalho, o acesso à educação também perpassa, direta ou indiretamente, por essas dimensões. Raça e trabalho são conceitos articulados que perpassam pela cultura, pelo conhecimento e pela educação para se constituírem como padrão de poder.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. (QUIJANO, 2005, p. 236).

A EJA está articulada a essa ordem, ela é resultado do padrão global de controle do trabalho, da ciência, da cultura e, até mesmo, da história, que conhecemos por eurocentrismo – prova disso é a estrutura dos cursos de pedagogia, que, na maioria dos casos, formam docentes para a educação regular, não para a EJA. De acordo com Ventura,

a preparação para o exercício da docência precisa considerar as especificidades relativas à formação do educador da EJA. Contudo, cabe previamente assinalar que defender uma qualificação específica e uma maior compreensão da área por parte dos profissionais da educação não significa restringir o campo a uma razão utilitarista, tampouco aprisioná-la a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico; mas sim conferir relevância no âmbito acadêmico e no âmbito das redes públicas de ensino da temática da educação da classe trabalhadora, proporcionando reflexões prévias aos futuros docentes sobre a construção de propostas curriculares diferenciadas, condizentes às necessidades dos jovens, adultos e

idosos da classe trabalhadora no seu processo de escolarização. (VENTURA, 2012, p. 72).

Concordamos com a autora que a EJA, enquanto direito, necessita de profissionais com formação adequada, que os capacite para educar adultos e que a legislação, pautada sob a premissa da igualdade e da universalidade, não forma educadores(as) para EJA. Há, no âmbito legal, o reconhecimento da modalidade e da necessidade de uma formação específica, que habilite desenvolver projetos pedagógicos próprios; entretanto, na prática, a formação docente, principalmente nos cursos da área (licenciados que irão atuar na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio) privilegia a modalidade regular. Ventura complementa assinalando, que, à essa realidade, soma-se o fato da EJA ser pouco reconhecida nas universidades, o que se reflete diretamente no número de produções sobre a formação de professores para o referido campo. Por essa razão, há “[...] uma significativa ausência da discussão sobre a EJA nas variadas licenciaturas, responsáveis pela formação dos professores que poderiam vir a atuar na EJA, mesmo sem uma qualificação especial para o desenvolvimento deste trabalho”, que faz com que os docentes atuem, “[...] invariavelmente, de forma improvisada com os alunos da EJA”. (VENTURA, 2012, p.74).

Essa ausência curricular e acadêmica não é casual, é manifestação da colonialidade do poder que, como atenta Freire (2017), tem como “[...] um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico” (p. 89).

Esses entraves ao pensar autêntico auxiliam no processo de reprodução da dualidade existencial presente tanto nas políticas educacionais, quanto nos oprimidos que delas resultam. Essa dualidade é representada por Freire (2017) pela introjeção do opressor, de seus interesses e suas visões de mundo nos oprimidos, que reproduzem a colonialidade sem, muitas vezes, perceber. Essa é a matriz da *estrutura opressora*: reproduzir a consciência colonizada por meio da *autodesvalia*, da descrença em si mesmos que, ao mesmo tempo, ocasiona a coisificação das pessoas e é ocasionada por ela.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem anda, que não podem saber, que são infermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer da sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem

devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2017, p.69).

A descrença em si mesmos é, também, uma causa e um efeito: da situação econômica, da evasão escolar, da falta de recursos e da ausência de diálogo entre as políticas públicas – entre tantos outros fatores. Ela é uma das faces da colonialidade do ser. De acordo com Walsh, a colonialidade do ser é a interiorização da condição de inferioridade daqueles que Freire chama de oprimidos, os colonizados, que aceitam a falsa noção de superioridade dos colonizadores. Ela se refere, assim, “[...] à não existência e à desumanização, uma negação do status do ser humano, iniciada dentro dos sistemas de cumplicidade do colonialismo e escravidão”. (WALSH, 2007, p.29). É esse conceito que nos ajuda a compreender as violências simbólicas sofridas pelos analfabetos e a persistência da concepção da EJA como forma de assistencialismo e caridade.

A priorização de financiamentos para a primeira infância e para a “alfabetização na idade certa” também são exemplos da *negação do outro*, da existência do não alfabetizado, que caracteriza a colonialidade do ser. As práticas de opressão e de negação comuns à colonialidade do ser se tornam mais presentes no cotidiano dos(as) brasileiro(as) excluídos digitalmente. O acesso às tecnologias possibilita a superação da lógica bancária, que subordina o(a) educando(a) aos conhecimentos do(a) educador(a). A possibilidade de softwares livres que rompem com a lógica hegemônica, as facilidades para mobilização social e organização dos sujeitos, a infinidade de informações disponíveis na internet, ... tudo isso torna-se uma impossibilidade para uma parcela considerável da população que não tem acesso ou não sabe acessá-la e um perigo para aqueles(as) que, tendo acesso, não conseguem compreender com clareza o conteúdo e nem discernir fatos de ficção.

Enquanto mídia em constante ascensão – tanto pelo acesso, quanto pela quantidade de conteúdo - a internet é uma ferramenta capaz de promover a aproximação entre culturas, a comunicação entre pessoas e o diálogo entre os muitos mundos e realidades que coexistem no planeta. A propagação da internet e das tecnologias da informação e comunicação é um fenômeno global e, por essa razão, manifesta as desigualdades educacionais, sociais e econômicas entre os povos e sujeitos. No contexto digital, é negado aos não alfabetizados e/ou não familiarizados com os dispositivos o direito de existir; por essa razão, a diversidade desses sujei-

tos, de suas culturas, seus conhecimentos, suas linguagens e suas histórias, apesar de existir, é evidenciada por terceiros, por aqueles que tem acesso a esse mundo.

A inclusão digital, portanto, é elemento central de uma educação libertadora e dialógica. Ressaltamos nesse contexto o projeto MOVA-Digital, desenvolvido pela Secretaria de Educação de São Paulo em 2001 como uma complementação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA, programa realizado em parceria entre a Secretaria de Educação de São Paulo e movimentos sociais durante a gestão do Secretário de Educação Paulo Freire (1989-1992). O Mova-Digital foi um programa pioneiro no uso de tecnologias da comunicação e informação em processos de alfabetização de jovens e adultos, cujo objetivo era introduzir a alfabetização digital na formação de educandos e educadores.

Essa ação foi inspirada na experiência de Paulo Freire e envolveu pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e educadores da rede municipal de educadores para o uso das tecnologias nas suas práticas pedagógicas. Fundamentado em princípios freirianos, questão que norteou esse trabalho foi: como Paulo Freire pensaria a alfabetização de jovens e adultos num mundo onde a tecnologia ganha força e expressão; aproxima ao mesmo tempo em que exclui e aumenta ainda mais a distancia entre aqueles que tem acesso a ela e os que não tem? Quais leituras poderíamos fazer desse mundo? (FRANCO, 2009, p. 140)

Inclusão digital na EJA trata-se, então, de contribuir para a transformação da realidade de pessoas duplamente excluídas: excluídas pelas tecnologias e excluídas pela ausência de escolarização. Ela contribui para a superação daquilo que Freire chama de *educação bancária* – processo que reduz e desumaniza os sujeitos, aliena-os, promove a colonialidade do ser. Ensinar o uso crítico das mídias pode contribuir de forma decisiva para a intersecção entre EJA e educação popular, colaborando, assim, para a construção do pensamento de(s)colonial.

Em nossa vigilância, destacamos que a EJA, enquanto política, apresenta incoerências próprias da colonialidade. Nosso objetivo nessas poucas páginas foi problematizar alguns anúncios e denúncias sobre a EJA e suas possibilidades de futuro. Nossas análises, muito pautadas em Paulo Freire, tem por objetivo problematizar as políticas e programas que, apesar de se mostrarem *suleadoras*, carregam em si a visão/leitura de mundo moderno-hegemônica. Assim como *ninguém educa ninguém*, salientamos que ninguém liberta ninguém, ninguém empodera ninguém, ninguém dá voz a ninguém, ... A transformação é coletiva e colaborativa. É um caminho longo e, como atenta Freire, quase sempre sofrido até que pesquisadores,

professores, gestores e legisladores compreendam que propostas, ainda que corretas e ideologicamente comprometidas, não são válidas se não partem da leitura de mundo das classes sociais ou grupos a quem se destinam (FREIRE, 1992). Não importa o quão *suleadoras* são as propostas se elas partem de uma leitura de mundo que se funda em um único tipo de saber e a ele se destina, pois elas continuarão reproduzindo a colonialidade.

Portanto, encerramos destacando a necessidade de mantermos essa vigilância constante não apenas sobre os outros, sobre as políticas e programas, sobre o mundo em construção; acima de tudo, é necessário sermos vigilantes sobre nós mesmos, sobre nossas práticas, enquanto *cidadãos*, para que evitemos simplismos, facilidades e incoerências grosseiras (FREIRE, 1998). Acreditamos que a *autovigilância* com relação ao *pensar certo* seja a chave da luta contra a colonialidade do poder, do ser e do saber. Assim, a defesa que fazemos neste trabalho é da educação que vá além das diferenças ou igualdades, que rompa com essas dicotomias. É na diversidade, nos fluxos e nas intersecções que se forma a *Nuestra América* e seu pensamento de(s)colonial; são nesses entre-lugares que se desenvolveu a educação popular e é neles que as políticas e programas devem se fundar. Cabe a todos (as) nós e a cada um(a) garantir isso.

10 DA CURIOSIDADE INGÊNUA À CURIOSIDADE EPSTEMOLÓGICA: SÍNTESE DAS REFLEXÕES APRESENTADAS

“A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão”.

Paulo Freire.

Iniciamos nossas considerações finais com um trecho do livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1998), pois acreditamos que nosso movimento de pesquisa, sintetizado nessas poucas páginas, seja um exercício de passagem da curiosidade ingênua para a crítica/epistemológica. Iniciamos nossos estudos com a inquietação indagadora de compreender a EJA dentro dos movimentos da (des)colonialidade e a partir deles, com o intuito de desvelar algumas perguntas de pesquisa que nos moveram pelos caminhos da nossa investigação.

Para transitar de uma curiosidade ingênua, pouco rigorosa em sua leitura de mundo, à uma curiosidade exigente, que procura achados com maior exatidão (FREIRE, 2001), estabelecemos como compromisso realizar uma pesquisa com seriedade, “fazer ciência” com rigorosidade metódica sem, no entanto, nos prendermos em autores e métodos consagrados. Para tal, assumimos uma “[...] atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos” (FREIRE, 2011, p. 73), que se baseou no movimento contínuo de interpretar nosso objeto à luz das teorias de(s)coloniais e os aportes teóricos à luz do tema e do nosso recorte de pesquisa; ou seja, as etapas, os momentos da pesquisa não separam o aprofundamento teórico do estudo do objeto, nem estes do redirecionamento dos caminhos da pesquisa. Por essa razão, iniciamos essa síntese das nossas reflexões com o último quadro que produzimos, conforme anunciamos em nossa metodologia, como forma de compilar e agregar nossas inferências sobre as quatro metáforas:

Quadro 8 - Desenho final: resultado das análises

	Perspectiva Cidadã	Estado e Políticas públicas	Diálogos Internacionais	Horizontes de Sentido
Outro mundo possível	Participação popular: Comunicação em nível local, regional e nacional.	Ampliar acesso: educação para todos com política específica de EJA.	Diálogo entre avaliações/ apontamentos internacionais e pesquisas locais.	Educação para todos em todas as idades.
Rigorosidade do Pensar Certo	Diversidade e Interculturalidade na EJA.	Educação para todos: política de EJA com articulação de ministérios e programas	Cumprir acordos para alfabetização de adultos.	Educação ao longo da vida: EJA vinculada à EP.
Realização Profissional	Formação integral: educação para o trabalho.	Articulação entre EJA e educação profissional.	ELV: foco na geração de emprego/renda	Economia solidária e educação popular
Resistência epistêmica	Diagnóstico da realidade	Responsabilização do Estado.	Educação etnicorracial e intercultural	Política de Estado.

Fonte: Autoria própria, 2017.

O quadro final, como síntese de nosso trabalho investigativo, nos indicou que é possível educar para transformar o mundo e a realidade. Estamos certos de que políticas e programas podem alfabetizar jovens e adultos para “pronunciar o mundo e modificá-lo”, como diria Freire (2001). Vimos que isso é *viável* quando estudamos as teses e dissertações de outros pesquisadores, como Sousa (2015) e Nascimento (2014), quando analisamos a Consulta Ampliando Vocês e quando buscamos, por meio de algumas experiências nacionais e internacionais, identificar processos de formação de transformação.

O quadro nos mostrou que, ao pesquisar o que não conhecíamos, comunicamos e anunciamos poucas novidades, uma vez que as experiências latino-americanas que compilamos já existem, que a educação popular, é uma realidade em diversos movimentos e salas de aula; que a economia solidária tem se constituído como alternativa pedagógica e contra-hegemônica, etc. Por isso, pensamos que mais importante do que tentar anunciar o *novo*, seria nos propormos a denunciar o *velho*, discutir, aprimorar, reler, transformar. Estudar, com rigorosidade, as propostas existentes, as sugestões de agências internacionais e o contexto latino-americano.

Dessa releitura e transformação do velho por meio da pesquisa e do diálogo é que constituímos o novo e é aí que está centrada nossa contribuição. Em 1992, ao escrever o texto “Educação de Adultos hoje: algumas reflexões”, Freire enfatizou que a EJA, tanto no Brasil quanto no restante da América Latina, é um processo de amadurecimento que caminhou paralelamente com a educação popular. Esse cres-

cimento conjunto fez da EJA mais abrangente, mais inclusiva e coerente; no entanto, levou as práticas transformadoras para fora do campo das políticas, deixando a cargo dos movimentos sociais ou de sujeitos individuais/ interesses particulares o exercício de de(s)colonizar a educação de jovens e adultos. Por isso, compreendemos que, quando interligada com a educação popular, a EJA é uma ação política, um processo contínuo de mobilização, de transformação política e ideológica da colonialidade. Por isso, ela não pode se constituir enquanto ação de estado nem de governo de forma vertical ou transversal; ela é horizontal. Ou seja, ela exige participação popular ativa e efetiva – uma pauta que vem sendo discutida nos Encontros Nacionais e em campanhas internacionais como a promovida pela CLADE.

Isso nos leva a responder nossa primeira pergunta de pesquisa, que nos motivou a compreender quais são as concepções epistemológicas presentes na Política Nacional de EJA e qual sua possível relação com a teoria (des)colonial estudada pelo grupo *Modernidad/Colonialidad*, reafirmando a posição fronteiriça, o entre-lugar que as políticas ocupam. Ela encontra-se na fronteira entre a educação técnico-profissionalizante e a educação integral; entre o enfrentamento e a acomodação frente à colonialidade; na fronteira entre a acomodação e a transformação, entre o viável e o sonho possível, entre a colonialidade e a de(s)colonialidade.

As dimensões da colonialidade do ser, do poder e do saber ainda se mostram presentes, mesmo que na maioria das vezes camufladas de movimentos de (auto)descoberta. A educação para a cidadania, por exemplo, só pode ser pensada a partir da de(s)colonialidade e não o inverso. Nos mantemos vigilantes quanto aos caminhos vislumbrados pela cidadania hoje, quanto aos diálogos interculturais que mais parecem monólogos, quanto ao distanciamento dos pesquisadores e dos programas de pós-graduação em educação básica e das políticas públicas.

Universalizar o acesso sem conceber uma Política Pública de EJA (sem unidade entre propostas e programas de formação docente e discente e sem diálogo interministerial) é uma das formas camufladas de como a colonialidade se manifesta: não é à toa que o Plano Nacional de Educação apresenta metas sem determinar a viabilidade das estratégicas, sem garantir o “como” e o “quando” serão executadas. Não é à toa que esse Plano, antes de ser sancionado, não foi efetivamente discutido pelos movimentos sociais e pelos pesquisadores da área. Não é à toa, também, que as ações do Ministério do Trabalho e Emprego, da Cultura, dos Direitos Humanos,

do Desenvolvimento Social, da Saúde e da Educação não atuam de forma conjunta e com um fundo único para garantir a educação para todos e ao longo da vida.

Essa interseção é essencial para a de(s)colonialidade, pois faz parte do processo de conscientização que permite conhecer a realidade. Permite desenvolver uma política de alfabetização em seu sentido amplo: alfabetizar é revelar os processos de dominação, de opressão que ainda existem. É revelar a colonialidade. É alfabetizar para a leitura do mundo e da palavra. “*Erradicar*” o analfabetismo na perspectiva de, meramente, tornar os jovens e adultos seres letrados, é seguir impondo-lhes a visão fragmentada da realidade produzida pela colonização e mantida pela colonialidade. Pois a leitura da palavra não leva à transformação, ao outro mundo possível, ela apenas muda a posição dentro da estrutura de dominação. Ela não permite que os sujeitos alfabetizados refaçam suas histórias; possibilita que “tenham autonomia” de ler o roteiro que precisam seguir.

Freire, em diálogo com Memmi, resume como essa estrutura da colonialidade do ser está presente no processo de alfabetização para a leitura da palavra no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2017), ao explicar como os colonizados interiorizam o discurso colonizador de *ser-para-outro*. Percebemos a presença da violência que se expressa na impossibilidade de homens e mulheres serem *sujeitos de suas buscas*, serem *seres em movimento*, na ausência de alunos nos ENEJAS e na ausência de mecanismos eficazes para a participação popular e controle social das políticas e programas de EJA. Uma política que determina verticalmente quais cursos são oferecidos na modalidade, que prioriza a formação profissionalizante à educação continuada, por exemplo, pratica a violência epistêmica.

É uma política que caminha no sentido oposto dos ENEJAS. E isso nos leva à resposta da nossa segunda pergunta de pesquisa, cujo objetivo é estabelecer as convergências e divergências entre os fundamentos teóricos e ideológicos presentes na Política Nacional de EJA e nos movimentos de educação de jovens e adultos estudados. Elencamos como pontos de convergência as políticas e programas que visam ampliar a EJA para além da escola urbana, como os projetos de educação para privados (as) de liberdade e para a educação no/do campo. As políticas de incentivo à integração/valorização das diferentes culturas também podem ser consideradas pontos de convergência, embora, como já afirmamos, é preciso constante vigilância: não conseguimos localizar, nas diretrizes analisadas, a interculturalidade enquanto projeto político e/ou epistemológico.

O cambio cultural manifestou-se de forma contraditória, como uma alternativa para dar continuidade ao paradigma vigente por meio da cooperação internacional. Nesse sentido, Walsh (2009) ressalta que, por um lado, a agenda da interculturalidade surge como ponto a ser discutido nas políticas públicas como resultado das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas pelo reconhecimento, direitos e transformação social; e, por outro, pode ser vista desde a perspectiva da globalização e das necessidades da colonialidade do poder, do capital e do mercado.

Outro elemento que surge entre as convergências de forma contraditória é a educação ao longo da vida. A educação “do berço ao túmulo”, como preconiza o Marco de Ação de Belém, aparece de forma intensa nos ENEJAS e bastante tímida no Marco Regulatório, que compreende a profissionalização e formação continuada do trabalhador como o caminho a ser seguindo. A compreensão da EJA enquanto espaço natural para a educação ao longo da vida (portanto, uma modalidade permanente, com cada vez mais alunos) foi suprimida pelas necessidades mercadológicas e conjunturas globais, que veem a formação para o emprego e disponibilidade de cursos de curta duração como uma prioridade. Ressaltamos, nesse aspecto, a diferença entre trabalho e emprego, lembrando que trabalho é um ato criador, transformador e essencial à vida humana. Exige criatividade e consciência, por isso, é, em si, um processo de educação ao longo da vida. Aliar a dimensão do trabalho à educação de jovens e adultos é necessário para dar conta das metas de alfabetização, assegurando, assim, a leitura do mundo em consonância com a leitura da palavra.

Ressaltamos entre as divergências os esforços e investimentos para alfabetização de adultos, lembrando que enquanto muitos países da América Latina estão unidos, desenvolvendo de forma conjunta estratégias para a alfabetização de adultos, o Brasil parece não estar aberto ao diálogo sul-sul. Outra divergência diz respeito aos diálogos internos: não conseguimos localizar, em nossas pesquisas, observatórios para a EJA. Os observatórios são núcleos que englobam esforços governamentais e não governamentais para a avaliação e diagnóstico das políticas públicas. É um espaço onde pesquisadores produzem e compilam dados no intuito de qualificar as ações governamentais. Nosso país tem uma produção intelectual riquíssima, com releituras dos documentos de agências internacionais, trabalhos de campo, diagnósticos municipais e regionais, mas não há intersecção com as políticas.

Considerar essa intersecção em nossos horizontes de sentido nos leva à nossa terceira e última pergunta de pesquisa: é possível observar uma perspectiva educacional descolonizadora na atual Política de EJA brasileira? Sim. Ainda que tímida, ela existe. Percebemos isso quando os documentos consideram a educação um direito de todos, em qualquer idade; quando existe um Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2014b); quando é criado um órgão específico para fomentar a economia solidária, como a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego.

Nessas diversas frentes, que perpassam pela EJA mas não se limitam à ela, é possível que evidenciemos valores comuns como cooperação, solidariedade e respeito ao mundo e aos que nele habitam, respeito às práticas sociais e históricas que ocorrem dentro e fora do espaço das políticas públicas. Esses valores se acham contraditoriamente presentes em nossa sociedade, que reconhece a necessidade de mudança, mas ainda não consegue desprender-se das ideologias hegemônicas.

Retomamos, já nos encaminhando para o fim deste trabalho, nosso “fio condutor”, a Rosa, para ressaltar a importância da educação ao longo da vida - em sua dimensão intercultural - para a transformação da realidade. A história desta mulher serviu aqui como metáfora para compreendermos a alfabetização de adultos e a educação continuada de forma radical, mantendo-nos atentos à importância de identificar as histórias de vida de oprimidos (as) insurgentes e aprender com elas; histórias, como a desta ex-escrava, que por vezes são esquecidas, ou melhor, ignoradas pela colonialidade. Com Rosa aprendemos que a educação intercultural compreende a realidade refletida nas diversas formas de produção de saber e poder, levando à novas expressões culturais que manifestas a rebeldia e a indignação dos colonizados. Rosa mesclou culturas, combinou linguagens e se apropriou da lógica colonial para combater a opressão. Por isso, temos muito a aprender com ela se quisermos pensar em “*alternativas viáveis*” para a efetivação de uma política pública de EJA.

A compreensão crítica da realidade e da herança colonial que ainda carregamos, perpassa por uma política de alfabetização e pós-alfabetização que reflita “[...] sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente – o da reconstrução, com seus desafios a responder e suas dificuldades a superar” (FREIRE, 2011, p.53). Nossa metáfora para compreender o impacto da alfabetização sobre a reflexão a respeito do concreto, a realidade nacional e sua necessidade de superar os

desafios e se reconstruir, foi contar a história dessa mulher, cujo corpo foi flagelado de todas as formas, que desde os seis anos de idade carregou todas as marcas da colonização e suas imposições eurocentradas, e, ainda assim, superou as “situações-limite” por meio da educação. Freire (2017) toma emprestado de Vieira Pinto a expressão “atos-limite” para referir-se a “aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, e lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (p.125). Com Rosa aprendemos que a educação de adultos deve configurar-se como um “ato-limite”, que não está alheio às estórias que refletem a ideologia dominante e nem às histórias do nosso continente - a nossa História. Aprendemos o significado de educação ao longo da vida.

Assim, aproveitamos para lembrar duas perguntas que fizemos no decorrer de nossas reflexões que consideramos sintetizarem nossa percepção de EJA e sua importância para a educação latino-americana: ainda na introdução dos nossos “conceitos *suleadores*”, provocamos os (as) leitores (as) e nós mesmos com a questão “por que ainda é necessária a Educação de Jovens e Adultos, mesmo quase seis décadas depois da implementação do PNA?” e mais adiante, quando discutíamos a educação na América Latina, questionamos “como as políticas brasileiras dialogam com essas redes de pesquisadores latino-americanos e como o Brasil está se preparando para *educar ao longo da vida*?”. Resgatamos essas provocações para enfatizar que a EJA nunca terá fim. Ela não é uma política datada, com a única finalidade de reparar desigualdades e permitir que jovens e adultos aprendam a ler e prossigam na na educação básica.

Ainda que o PNA garantisse o ingresso e a permanência de todas as crianças na educação básica, a EJA seria uma política necessária, pois nas dimensões do “outro mundo possível”, da “rigoriedade do pensar certo” da “realização profissional” e da “resistência epistêmica”, ela constitui-se como uma modalidade de ensino que permite a educação continuada; permite que jovens, adultos e idosos que concluíram ou não a educação básica possam seguir se desenvolvendo. E é enquanto política permanente que ela está vinculada com a EP.

Finalizamos nosso trabalho atentos e vigilantes. Certos de que nos encontramos em um espaço híbrido, mas que esse entre-lugar não representa a acomodação. A fronteira tem suas vantagens, ela permite que visualizemos diferentes direções com uma leitura crítica da realidade; permite que, no horizonte, enxerguemos o outro mundo possível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcelo de. **Educação de jovens e adultos**: subsídios à construção da cidadania. 104 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2012, 104 f.

ALVARENGA, Marcus Vinícius de Mattos. **Puedo, ou não posso**: Prós e contras o método cubano de alfabetização na América Latina e no Brasil. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2009, 139f.

ARGENTINA/ CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **Educación Permanente de Jóvenes y Adultos**: Documento base. Argentina, 2010. Disponível em: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/118-10_01.pdf.

ARROYO, Miguel G. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMES, Carlos Minayo; et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4ªed. São Paulo: Cortez: 2002. p.72-92.

BALLESTRIN, Luciana. O Giro Decolonial e a América Latina. **36º Encontro Anual da ANPOCS**: Águas de Lindóia, 2012. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8321&Itemid=217.

_____. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, 2013, p. 89-117.

BLACK, Emília. **Educação de adultos**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campina, Campinas, 1990.

BORGES, Liana da Silva. **A alfabetização de jovens e adultos como movimento**: um recorte na genealogia do MOVA. 156f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2009, 156f.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/1996. Brasília, 1996.

_____. **Decreto N° 2.208** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal N° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.

_____. **Decreto Nº 5154** de 23 de julho de 2004. Brasília: Presidência da Casa Civil, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

BRASIL/MEC. **Portaria nº 1005**, 10 setembro de 1997. Brasília, Ministério da Educação e do esporte, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf

_____. **Portaria nº 125** de 13 de fevereiro de 2014. Brasília, Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15764-port125-13022014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

_____. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA**. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

_____. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014b. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>

_____. **Coletânea de Textos CONFITEA Brasil +6**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672POR.pdf

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: Estrategias para entrar y salir de la modernidad; México: Editorial Grijalbo, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação e Sociedade – **Revista de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Campinas**. Campinas, v. 33, n. 118, 2012. p. 235-250. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>

CARRILLO, Alfonso Torres. **Alfabetización y Educacion Popular**. Disponível em: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/pdf/alfabetizacion-edupopular-atorres.pdf>

CARVALHO, Marta M. C de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In SOUSA, Cynthia P. de e CATANI, Denice B. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p.80-87.

CASTRO GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón . Prólogo. Giro Decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: iglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.

CLADE. **Consulta Ampliando Voces: La educación de personas jóvenes y adultas desde la mirada de sus sujetos**. Oficina Campaña Latinoamericana por el Derecho e la Educación: São Paulo: 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/356101490/Consulta-AMPLIANDO-VOCES-La-Educacion-de-Personas-Jovenes-y-Adultas-desde-la-mirada-de-sus-sujetos>.

_____. **El Derecho a la Educación em Contextos de Encierro Políticas y Prácticas em América Latina y el Caribe**. São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.alainet.org/imagenes/mapeo_ampliando_voces.pdf

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

_____. A colonialidade do saber e o sentido da escola na América Latina. In: **25 Reunión Anual da ANPED**. Caxambu, 2002. Disponível em: 25reuniao.anped.org.br/textoclaccsosandracorazza.doc

DIAZ, Leonela Inés R.; SOUZA, Ester Maria F. Alfabetização: Método “Yo, si puedo”. **Revista Práxis Educacional**, v.5, n.6. Vitória da Conquista: 2009, p. 81-88. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/305/339>.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. **Revista Tabula Rasa**, nº1. Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2003, p. 51-86.

_____. **Sentipensar con la tierra**. Nuevas Lecturas sobre Desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

_____. **Mas allá des tercer Mundo**. Globalización y Diferencia. Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e História, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/6147069/Mas-Alla-Del-Tercer-Mundo>

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. México: Nuestro Tiempo, 1973.

FIORI, Ernani Maria. **Educação e Política**: Textos escolhidos – volume 2; coordenação: Otília Beatriz Fiori Arantes. - 2. ed. Porto Alegre, UFRGS Editora, 2014.

FONSECA, Claudia. **Família, Fofoca e Honra**: Etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

FRANCO, Mônica Gardelli. **A apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados**: um direito humano a ser garantido. As diretrizes da UNESCO. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'Água, 2000.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1991.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991.

HADDAD, Sérgio et al. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

IANNI, Octavio. **El labirinto latinoamericano**. Ciudad Universitaria, México: UNAM, 1997.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Brasília, 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Taxa de distorção idade-série (TDI) 2015**. INEP, 2017. Disponível em: http://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageld=initial_years&year=2015

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

LANDER, Edgardo (orgs.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 1993. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Da cooperação dos municípios com o Estado em matéria de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, 1949.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, n.9. Bogotá, 2008, p. 61-72.

MANCILLA, Claudio Andres Barria. **Pela poética de uma Pedagogia do Sul**: Diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal Fluminense, 2014.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de cultura**: origem histórica e perspectivas epistemológicas. Dissertação (Mestrado em Educação). 127f. Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MEDEIROS, Elisabeth. Educação na América Latina: Trajetórias e Perspectivas. **Revista Vidya**, nº 35. Centro Universitário Franciscano, 2001. p.133-150. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2001/35/educacao.pdf>

MEJIA, Julio. Epistemología de la investigación social em América Latina. Desarrollos en el siglo XXI. **Cinta de Moebio**, no.31, marzo, 2008.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa Editorial, Barcelona, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/130753026/1-Walter-Mignolo-La-Idea-de-America-Latina-La-Herida-Colonial-y-La-Opcion-Decolonial>

_____. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

Disponível

em:

<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistemic3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>.

_____. **Historias locais/disenos globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, 2003. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/11-mignoloun%20paradigma%20otro.pdf>

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO GOMÉZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.

_____. **Colonialidade:** o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.32, n.94. 2017. p.1-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>

MORA-OSEJO, Luis Eduardo, FALS BORDA, Orlando, La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. **POLIS**, Revista Latinoamericana [en línea] 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500703>

MORAES, Alex Martins. Ciência rebelde e desobediência epistêmica: um breve “encontro” com Orlando Fals Borda. **Revista Cadernos IHU**, nº44. Instituto Humanitas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013, p. 26-44.

MORETTI, Cheron Z. **Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas:** a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana. Dissertação (Mestrado em Educação), 188f. Programa de Pós Graduação em Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008, 188f.

MORETTI, Cheron; ADAMS, Telmo. Fontes da Educação Popular e da Pesquisa Participativa na América Latina: epistemologias ao sul da colonialidade do conhecimento. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/** Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/le/Trabalhos%20em%20PDF/GT06-6516--Int.pdf>.

MOTT, Luiz. **Rosa Egípcia:** Uma Santa Africana no Brasil. Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil, 1993.

NASCIMENTO, Elisângela Bernardes do. **Processo de Construção de Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos em Mesquita/RJ:** Descolonização do Poder? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

NAVARRETE, Julio Mejia. Epistemología de la investigación social em América Latina. **Desarrollos en el siglo XXI**. Cinta de Moebio, n.31, marzo, 2008. p. 1-13. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/101/10103101.pdf>.

NETO, Joao Colares Da Mota. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Pará, 2015.

ORQUIZ, Isabel Cristina de Aguiar. **Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos: Programa de Alfabetização Solidária**. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2004, 123f.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane M.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cíntia. (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire**. Ensayo sobre alternativas para la integración de nuestra cultura. Presentación al Premio Andrés Bello de Memoria y Pensamiento Iberoamericano, 2004. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B51i86Lkj5dyVWpJMm5tVDFKeDQ/view>

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur: CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p.227-278.

_____. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina (Análisis). **Ecuador Debate**, n.44 - Descentralización : entre lo global y lo local Quito : CAAP, 1998, p. 227-238. Disponível em: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf>

QUIJANO, Anibal; WALLERSTEIN, Inmanuel. La americanidad como concepto o America en el moderno sistema mundial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, nº134, 1992, p.583-591.

REPUBLICA DOMINICANA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Marco curricular del Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas**. República Dominicana, 2014. Disponível em: https://www.papse2.edu.do/images/pdf/publicaciones/Marco_Curricular.pdf.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Samava, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa** [online]. 2008, vol.34, n.1, pp.27-45.

SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos**. Ensaios sobre dependência cultural. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2. Salvador, dez. 2013, p. 25-46.

SILVA, Gilberto Ferreira. Sociedade Multicultural: educação, identidade(s) e culturas(s). **Educação** (PUCRS. Impresso): Porto Alegre, v. 2, n.53, p. 283-302, 2004.

_____. Da embriaguez de um conceito: procurando a sustentabilidade das diferenças e das identidades. In: Rejane Penna; Ana Maria Machado Toaldo; Sydney Sabetot. (Org.). **Conhecimento, sustentabilidade e desenvolvimento regional**. Canoas: Salles, 2006, v. 1, p. 23-32.

_____. Formação de professores: perspectivas docentes para a construção da cidadania intercultural. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online) , v. 61, p. 1-13, 2013.

SILVA, Jacira Reis. **Resistência Negra e Educação**: limites e possibilidades, no contexto de uma experiência escolar. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1992. 143f.

SOUSA, Antonio Ozielton de Brito. **Identidades (Des)Coloniais nas Práticas de Letramento do Projovem Campo – Saberes Da Terra**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual do Ceará, 2015.

STRECK, Danilo R. Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In: MAFRA, Jason et al. **Globalização, Educação e Movimentos Sociais**: 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire-Esfera, 2009, p. 63-72.

_____. José Martí e a formação de nossa América. In: STRECK, Danilo R.(org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Z. Pensamento Pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo R.(org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Conferência Internacional sobre a educação de adultos. Brasília: UNESCO, 1999.

_____. **Educación en Prisiones en Latinoamérica:** derechos, libertad y ciudadanía. Brasília: 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>

_____. **Marco de Ação de Belém.** Conferência Internacional sobre a educação de adultos. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>.

_____. **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.** Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247056por.pdf> .

_____. **Relatório de monitoramento global da educação 2017/8.** Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos. Representação da Unesco no Brasil, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n.37. Salvador, 2012, p. 71-82. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/458/398>

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, N^o. 46, 2005. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>.

_____. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **NOMADA**, Revista da Universidad Central da Colombia, 2007. p. 102-113. Disponível em: https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_8_son_posibles_catherine.pdf

_____. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

ZAIRA, Ary. **Uma experiência de educação popular:** Centro de Cultura D. Olegari-nha. Monografia (Graduação em Serviço Social). Escola de Serviço Social de Pernambuco. Universidade de Recife, 1962.