

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: da diferença colonial à interculturalidade crítica

Ana Luísa Zanon Alonso
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Carmem Lúcia Eiterer
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Resumo

Este artigo nasce de um estudo realizado no âmbito de uma pesquisa de mestrado de natureza qualitativa. À luz de autores decoloniais como Mignolo (2005, 2007, 2020), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2007), Quijano (2005) e Walsh (2007), busca-se fortalecer o diálogo entre o campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA ou EPJAI) no Brasil e o da produção de conhecimentos acerca da colonialidade do poder (do ser e do saber). O intuito é refletir sobre como a diferença colonial se delineia na EJA. Debate-se sobre os pensamentos fronteiriços insurgentes que emergem do encontro entre culturas e saberes escolares e não-escolares das pessoas adultas e idosas nessa modalidade da educação básica. A partir disso, pensa-se um possível caminho para a decolonialidade da educação escolar e, mais especificamente, da EJA.

Palavras-chave: EJA; educação de pessoas jovens, adultas e idosas; diferença colonial; pensamento fronteiriço; interculturalidade crítica; educação decolonial.

Abstract

This article stems from a study realized within a master 's research of qualitative nature. In light of decolonial authors such as Mignolo (2005, 2007, 2020); Castro-Gómez e Grosfoguel (2007); Maldonado-Torres (2007); Quijano (2005) e Walsh (2007), we aim at strengthening the dialogue between the field of Education of young, adult and elderly people (abbreviated as EJA or EPJAI in Brazilian Portuguese) in Brazil and the field of production of knowledge about coloniality of power (of being and of knowing), with the objective of reflecting on how the colonial difference is delineated in EJA. From a debate about insurgent border thoughts that emerge from the encounter between cultures and school-related and non-school-related knowledge of the adults and the elderly people attending basic education, we thought of a possible path for decoloniality of school education and, more specifically, of EJA.

Keywords: EJA; education of young, adult and elderly people; colonial difference; border thinking; critical interculturality; decolonial education.

Introdução

O propósito deste artigo é trazer um recorte da discussão realizada no âmbito de uma pesquisa de mestrado de natureza qualitativa realizada com estudantes adultos e idosos do ensino médio matriculados na EJA, numa escola pública federal em Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), onde uma das pesquisadoras atuou como professora. Realizamos uma oficina na escola, no período noturno, com três encontros de duas horas de duração para discutir sobre a diversidade de conhecimentos e saberes de si construídos pelos estudantes ao longo da vida e no contexto escolar. Apoiamos a oficina em disparadores com objetos reativadores de memórias (Correia Xacriabá, 2018), como a carteira de trabalho, e em fragmentos de textos de autoras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

A seguir, apresentamos a discussão conceitual que fundamenta o debate proposto na dissertação. Nosso objetivo é fortalecer o diálogo entre o campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA ou EPJAI) no Brasil e o tema da colonialidade nos âmbitos do poder, do ser e do saber, com o intuito de interpretar o delineamento da diferença colonial da EJA em relação à colonialidade da educação escolar (Ramalho e Alvarez, 2020) e refletir sobre um possível caminho decolonial nesse contexto. Começaremos por um debate atual que, aparentemente, extrapola o cenário da escola e da EJA.

No início de 2022, em contexto pandêmico, enquanto este texto é produzido, Rússia e Ucrânia iniciam um conflito armado. Não é do escopo deste artigo se debruçar sobre a relação entre as duas nações e as profundidades das causas e consequências da invasão russa, que, para alguns, tem potência de uma terceira guerra mundial e, para “outros”, não. A menção ao acontecimento da guerra recente mira, visto do lado de cá das fronteiras, outro ponto: a forma como a imprensa internacional europeia e estadunidense narrou, em seu momento inicial, a crise que se desenvolve entre os dois países localizados no norte geopolítico. Essas falas fazem ressoar um incômodo óbvio para muitos dos que estão localizados na diferença colonial (Mignolo, 2020) e, por isso, ilustram o diálogo proposto por este artigo, auxiliam-nos a introduzir as ideias.

No final de fevereiro de 2022, na mídia internacional, assistimos a uma correspondente de Londres que dizia: “esses não são refugiados da Síria, esses são refugiados da Ucrânia vizinha. *Eles são cristãos, são brancos, eles são muito similares às pessoas, a muitas pessoas que vivem na Polônia*”¹ (Kelly Cobiella, NBC News, 25 de fevereiro de 2022, tradução e grifos nossos). Essa fala já nos bastaria para refletirmos sobre a problemática da islamofobia, do racismo e da xenofobia.

No entanto, dois outros fragmentos também serão considerados para ilustrar com mais camadas a colonialidade à qual Quijano (2005) e outros autores se referem. Na mesma data, em noticiário de um famoso canal estadunidense, o acontecimento foi abordado da seguinte forma:

Este não é um lugar, com todo o respeito, como o Iraque ou Afeganistão que têm visto o conflito de força violenta por décadas. Este é um relativamente civilizado, uma cidade relativamente europeia – eu tenho que escolher essas palavras com

muito cuidado também – onde *você não teria as expectativas disso* ou esperaria que isso acontecesse.² (Charlie D’Agata, CBS News, 25 de fevereiro de 2022, tradução e grifos nossos).

Por fim, reportando da Polônia, país fronteiro à Ucrânia, uma repórter narra: “Agora *o impensável aconteceu com eles, e esta não é uma nação de terceiro mundo em desenvolvimento, esta é a Europa.*”³ (Lucy Watson, Britain’s ITV, 27 de fevereiro de 2022, tradução e grifos nossos).

O estranhamento dos repórteres diante de uma guerra no referido contexto, entre a Rússia e a Ucrânia, deve-se tão somente a esses serem países e povos europeus e, portanto, formados por pessoas brancas, cristãs e compreendidas por eles como civilizadas. Da mesma forma, suas narrativas revelam um imaginário compartilhado que os compreende como superiores em relação aos povos de países localizados nas periferias do sistema-mundo moderno/colonial, chamados por eles de terceiro mundo. Logo, as passagens acima são exemplos precisos, cotidianos e naturalizados do exercício da colonialidade do poder, que gera a diferença colonial, ou seja, “a periferia como natureza” (Mignolo, 2005, p. 34). Ambos os conceitos serão aprofundados e contextualizados no decorrer deste texto.

A formação desse imaginário de superioridade de uns sobre *outros* no interior do mundo moderno/colonial (Mignolo, 2005), sob o ponto de vista da Europa ocidental, fez-se possível graças à maneira como a colonização se instituiu: por meio da criação de categorias mentais, como “raça”, para legitimar o controle do trabalho mediante a subalternização das identidades criadas e definidas como “outras”. Quijano (2005, p. 111, grifos do autor), ao se referir à forma como os europeus se autointitularam *naturalmente superiores* aos demais povos do mundo, afirma:

Essa instância histórica expressou-se numa operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo com respeito às relações intersubjetivas que lhe são hegemônicas e em especial de sua perspectiva de conhecimento: os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa (Mignolo, 1995; Blaut, 1993; Lander, 1997). Porém, notavelmente, não numa mesma linha de continuidade com os europeus, mas em outra categoria naturalmente diferente. Os povos colonizados eram raças *inferiores* e - portanto - *anteriores* aos europeus.

Para o autor, a formação desse padrão de poder mundial assegurou que a Europa tivesse “sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 110). De modo consonante, Garcés (2007, p. 224), ao indicar como a diferença colonial elaborada por Walter Mignolo se articula à colonialidade do poder, por intermédio do que se conveniu chamar de modernidade, destaca que ela,

em sua prática e em sua racionalização, implica e constrói um novo ordenamento epistêmico e linguístico: a subalternidade de conhecimentos e línguas. Esta aponta para uma classificação e uma hierarquização das comunidades humanas, sob a base da posse ou não da escrita alfabética.⁴ (GARCÉS, 2007, p. 224, tradução nossa)

Assim, tem-se que uma das importantes formas de garantir o estado de subalternidade dos povos feitos “outros” nas relações coloniais de poder se propôs por meio do domínio das dimensões epistêmicas e culturais dos colonizados. Com o estabelecimento da diferença colonial, formou-se também uma geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2020) que, ao conceber os conhecimentos europeus ocidentais como verdadeiros, universais e legítimos, define também que “o conhecimento gerado nas periferias coloniais não tem caráter de conhecimento”⁵ (GARCÉS, 2007, p. 224, tradução nossa).

Consideramos, ademais, o que as autoras Ramalho e Alvarez (2020) têm compreendido como *colonialidade da educação escolar* e a forma como a Educação de pessoas jovens, adultas e idosas historicamente ocupa uma posição marginal nas políticas públicas e nos sistemas educacionais. Com isso, esperamos alargar a reflexão sobre a potência dessa modalidade enquanto local de pensamentos fronteiriços (Mignolo, 2020) decoloniais.

Colonialidade do poder e colonialidade da educação escolar

Autores latino-americanos decoloniais, como Quijano (2005, 2007) e Mignolo (2005, 2007, 2020), afirmam que, com o fim do período colonial (ou colonialismo), os processos de independência ou descolonização de territórios nas Américas, iniciados a partir do fim do século XVIII, não apagaram ou encerraram a colonialidade. Esta, constitutiva da modernidade, continua se expressando hegemonicamente, como revelam os fragmentos da cobertura jornalística feita em fevereiro de 2022, citados acima. Assim, a colonialidade do poder se manifesta enquanto um padrão mundial de poder (Quijano, 2005) dos países localizados ao centro do “*sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial* (Grosfoguel, 2005)” (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007, p. 13, grifo nosso) sobre aqueles que se localizam nas periferias do mesmo sistema mundial e foram denominados “outros” pela Europa ocidental moderna/colonial.

Destarte, retomando o acontecimento jornalístico recente que introduz este artigo e ressalta as características de ser *cristão, branco e civilizado* enquanto motivos que sublinham a incoerência de uma guerra entre países do norte geopolítico, entende-se que, no imaginário dos jornalistas europeus, apenas seria aceita e encarada como “natural” a mesma forma de violência — e possivelmente sub-representada na cobertura da mídia internacional — se localizada num país periférico e, portanto, “inferior” da América Latina, Ásia ou África. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 18-19, tradução e grifos nossos) discorrem sobre as ideias de Aníbal Quijano:

Sua teoria da “colonialidade do poder” busca integrar as múltiplas hierarquias de poder do capitalismo histórico como parte de um mesmo processo histórico-estrutural heterogêneo. No centro da “colonialidade do poder”, está o padrão de poder colonial que constitui a complexidade dos processos de acumulação capitalista articulados em uma *hierarquia racial/étnica global e suas classificações derivativas de superior/inferior, desenvolvimento/subdesenvolvimento, e povos civilizados/bárbaros*. Do mesmo modo, a noção de “colonialidade” vincula o processo de colonização das Américas e a constituição da economia-mundo capitalista como parte de um mesmo processo iniciado no século XVI. A construção da hierarquia racial/étnica global foi simultânea e contemporânea espaço-temporalmente com a constituição de uma divisão internacional do trabalho organizada em relações centro-periferia na escala mundial.⁶

Fica evidente, segundo os autores, que a colonialidade ultrapassa a dominação de territórios, tornando-se um padrão de poder pautado na dominação de corpos, mentes e subjetividades (que abrangem as capacidades do poder, do ser e do saber). Em consonância, Maldonado-Torres (2007, p. 130, tradução e grifos nossos) sintetiza esse entendimento da seguinte forma:

Se a *colonialidade do poder* se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação e a *colonialidade do saber* tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento, a *colonialidade do ser* se refere, então, à experiência vivida da colonização e a seu impacto na linguagem.⁷

As diversidades e diferenças pré-existentes no que hoje se compreende como a América Latina transformaram-se em desigualdades a partir do universalismo próprio do projeto moderno-colonial. A imposição das línguas espanhola e portuguesa, do cristianismo e da cultura europeia aos indígenas, africanos e seus descendentes na América constitui-se uma das formas que inauguram os processos educativos na colônia brasileira.

Ramalho e Alvarez Leite (2020) argumentam que a educação escolar foi construída no interior dos mecanismos de poder coloniais enraizados na formação do Brasil após a invasão europeia. Conforme as autoras, desde o período colonial, “as práticas educativas se orientaram pela busca da superação da condição de primitivismo em que os sujeitos feitos ‘outros’ estariam encerrados e, conseqüentemente, destinados ao objetivo de transformação à condição civilizada da qual desfrutava o colonizador” (Ramalho e Alvarez Leite, 2020, p. 8).

Assim, desde seu início, a escola serviu ao apagamento de epistemologias locais e à imposição dos conhecimentos originados no imaginário europeu ocidental sobre os povos subalternizados, cujos conhecimentos e culturas foram considerados inválidos e descartáveis. Essa dinâmica colonial se manteve na estrutura da educação nacional oficial ao longo da história, mesmo após a descolonização, em virtude da colonialidade do poder e do saber que ainda se manifestam na formação docente, nas tradições escolares, nas formas

de avaliação dos estudantes, nos currículos orientadores da educação básica obrigatória e na exclusão de determinados grupos sociais do direito constitucional à educação.

Após a constituição do Brasil República, segundo Ramalho e Alvarez (2020, p. 8), “a educação formal passou a ser sugerida como um dever no qual “sujeitos em estágios primitivos do desenvolvimento” deveriam ser submetidos à promessa de serem transformados em “sujeitos de direitos”. Nesse cenário, conforme argumentam as autoras, a escola é compreendida enquanto “único, neutro e universal meio de redenção da sociedade” (Ramalho e Alvarez Leite, 2020, p. 9). Isso explicita a aproximação entre a “educação escolar hegemônica e o projeto colonial” e endossa o que Ramalho (2019) nomeia de *colonialidade da educação escolar*, considerando que o sistema educacional hegemônico se constituiu “e ainda se constitui uma estratégia central na (re)produção do projeto Moderno/colonial de sociedade e, como consequência disso, do sistema-mundo capitalista” (Ramalho e Alvarez Leite, 2020, p. 9).

O que Ramalho (2019) identifica como colonialidade da educação escolar permeia todos os níveis de ensino e modalidades da educação básica no país, de formas diversas, conforme as especificidades de cada contexto. É de se esperar que os efeitos da colonialidade da educação escolar sejam mais fortes conforme o lugar de análise esteja mais composto pelos “sujeitos feitos ‘outros’” (Ramalho e Alvarez Leite, 2020, p. 10) da educação escolar, ou seja, por aqueles que estão histórica e continuamente colocados às margens das políticas públicas e das ações educativas, ao passo que têm seus saberes e culturas constantemente questionados, como ocorre com os estudantes da EJA, da educação especial, da educação indígena, quilombola e do campo, bem como os discentes de escolas públicas localizadas em territórios condicionados à situações de maior pobreza.

Diferença colonial e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

Diante desse panorama histórico e estrutural da educação brasileira, podemos considerar a EJA enquanto demanda produzida pela colonialidade da educação escolar. Di Pierro (2008), com uma equipe extensa de colaboradores dos 20 países da América Latina, reuniu notas em um artigo para analisar a situação da educação de jovens e adultos no continente. Seu objetivo foi “recuperar a trajetória recente e traçar uma cartografia da EPJA⁸ na região, analisando as políticas e os programas de governo e da sociedade civil neste início do terceiro milênio” (Di Pierro, 2008, p. 368). Embora a autora faça ressalvas acerca da grande diversidade apresentada entre os países latino-americanos, é possível perceber que alguns aspectos da educação de adultos se manifestaram de maneiras próximas ao longo desse extenso território, que possui a colonização (e a colonialidade) em comum como parte constitutiva de sua história.

Em sua cartografia, Di Pierro (2008) não considerou em seu argumento a colonialidade enquanto elemento central dessa formação, tampouco aprofundou uma análise interseccional quando mencionou os avanços percebidos para a categoria universal “mulheres”, embora reconheça, ao longo do texto, superficialmente, a presença da

diversidade étnico-racial entre os sujeitos de direito à EPJA. Apesar disso, o artigo apresenta um volume de informações e interpretações relevantes para compreender aspectos da EPJA em larga escala dentro dos seguintes eixos que orientaram a pesquisa:

a construção do direito à educação de jovens e adultos, sua articulação com o mundo do trabalho e da geração de renda, a formação de seus educadores, a consideração da diversidade sociocultural dos beneficiários, sua contribuição para a redução da pobreza e para o desenvolvimento sustentável. (Di Pierro, 2008, p. 368)

Segundo a autora, a EPJA do início do terceiro milênio era chamada para cumprir quatro funções sociais primordiais, sendo a primeira delas constituir

um espaço de acolhida dos *migrantes rurais (muitos dos quais de origem indígena cuja língua materna não é a dominante)* que necessitam *reavaliar os conhecimentos e modos de vida, redefinir sua identidade sociocultural, aprender comportamentos e adquirir os códigos culturais para inserir-se na sociedade urbana letrada*, transpondo os preconceitos que lhes restringem a fruição dos direitos que os marginalizam no acesso ao mercado de trabalho e às instituições sociais e políticas. (Di Pierro, 2008, p. 370, grifos nossos)

As partes em itálico da citação acima poderiam descrever os violentos e compulsórios “processos educativos” do período colonial, por meio dos jesuítas, que buscavam civilizar indígenas para salvá-los do estado “natural” de barbárie. Esses processos se manifestavam mediante o epistemicídio, a imposição de conhecimentos europeus e a aculturação dos povos originários americanos por meio da catequização e da alfabetização compulsória em línguas europeias. Trata-se da colonialidade nos âmbitos do poder, do ser e do saber, como descrito por Maldonado-Torres anteriormente. Ao nos depararmos com uma das quatro *funções sociais* destacadas por Di Pierro (2008), é perceptível como a EJA possui uma herança estreitamente relacionada com a colonização, especialmente considerando que “a categoria que melhor define os sujeitos da EPJA [...] é a da exclusão” (Di Pierro, 2008, p. 373).

Segundo a autora, nos países latino-americanos,

o mapeamento dos participantes da EPJA nos diferentes países da região delinea um sujeito social prioritário relativamente homogêneo, constituído pelos setores populares empobrecidos que habitam assentamentos urbanos precários e sobrevivem de trabalhos pouco qualificados da economia informal. (Di Pierro, 2008, p. 374)

No Brasil, esse sujeito social está predominantemente localizado entre os grupos étnico-raciais compostos por afro-brasileiros, indígenas e seus descendentes. São os sujeitos mantidos como “outros” pela colonialidade do poder, que têm sua inferiorização naturalizada conforme seu pertencimento racial e se encontram na diferença colonial

(Mignolo, 2020), porque têm suas identidades transformadas em classificações epistêmicas com o objetivo da subalternização.

No entanto, é imprescindível destacar, conforme Rosa e Silva (2019, p. 20), que o histórico colonial delineado na educação de jovens, adultos e idosos faz emergir uma segunda face igualmente característica dessa modalidade da educação: a da resistência.

É neste contexto que se situa a educação de adultos na América Latina. Ocupando, historicamente, um espaço de resistência ao modelo tradicional de educação. 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”. Quase que uma atualização do processo colonizador que mantém vigentes e funcionando os padrões que orientaram a dominação e exploração das riquezas do continente americano desde a chegada dos primeiros europeus por estas terras. (Rosa e Silva, 2019, p. 220)

De modo conflituoso, a escola pode ser compreendida tanto como o agente de exclusão das pessoas que possuem direito à educação escolar, quanto como um lugar pelo qual esses sujeitos lutam para acessar, por intermédio da EJA, em busca da efetivação de seus direitos básicos. Sobre isso, Ramalho e Alvarez (2020, p. 10) afirmam:

não há dúvidas quanto à relevância e à legitimidade das lutas dos sujeitos feitos “outros” pelo acesso à escola. Ocupar o espaço do qual foram historicamente alijados é, certamente, um importante passo no que diz respeito à afirmação de suas existências e, claro, constitui-se uma estratégia para atingir maior dignidade em uma sociedade que é escolocêntrica.

Reconhecer a EJA como segmento da educação básica que opera na diferença colonial faz emergir sua potência na ação e no pensamento decolonial. Estar na zona de fronteira em que se dão os encontros entre conhecimentos eurocêntricos e os conhecimentos “outros”, por exemplo, revela-se um dos fatores que permitem contestar a colonialidade. Conforme Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 20, tradução e grifos nossos),

a questão aqui é *colocar a diferença colonial no centro do processo de produção do conhecimento* (Mignolo, 2000). A “outredade epistêmica” de que falamos não deve ser entendida como uma exterioridade absoluta que irrompe, mas sim como aquela que se situa na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimento intersticiais, “híbridas”, mas não no sentido tradicional de sincretismo ou “mestizaje”, [...] mas no sentido de *“cumplicidade subversiva” com o sistema.*⁹

De fato, esse movimento tem garantido muitos dos avanços nas pautas e políticas públicas de EJA do contexto brasileiro, exigidos e fortalecidos ao longo da história mediante a educação popular, por forças coletivas de resistência e reivindicações dos movimentos sociais e organizações civis. Como Rosa e Silva (2019, p. 236) destacam,

a educação de jovens e adultos na América Latina esteve e está intimamente relacionada com as lutas por libertação social, política e econômica; caracterizando-se como um movimento híbrido entre a colonialidade e a de(s)colonialidade. Como vimos, as políticas públicas EJA estão, ao mesmo tempo, inseridas na dinâmica dos movimentos globais, do capital, do contexto sócio histórico da região, da conquista de Direitos Humanos, do trabalho e das novas formas de convivência social e comunitária. Esse hibridismo é compreendido como um entrelaçamento, uma justaposição de tensões entre medidas conservadoras e libertadoras na construção das políticas.

No entanto, a conquista de avanços não garante sua efetividade e permanência. Alguns (dos muitos) desafios ainda presentes na EJA, que têm origens na colonialidade do poder e na diferença colonial, são: o paradigma compensatório com a oferta de cursos de aceleração e de recuperação do “atraso escolar”, em oposição à perspectiva da Educação ao Longo da Vida enquanto direito; a formação insuficiente ou inadequada de professores e educadores para o trabalho docente com a população-alvo específica da EJA; a ausência de currículos específicos para a modalidade e a falta de diálogo ou o não reconhecimento das culturas e conhecimentos “outros” que os sujeitos levam em si para o contexto escolar.

Silva, Souza e Barbosa (2021) demonstram como os desafios ainda presentes na EJA são antigos e, neste momento, mais agravados. Nessa pesquisa documental, desenvolvem uma reflexão crítica sobre os avanços (e os retrocessos) alcançados 20 anos após a publicação do Parecer CNE/CEP n. 11/2000, considerado um marco histórico no reconhecimento das especificidades dessa modalidade educativa e o único documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no país.

Os autores analisam as ações e políticas públicas dos governos nas últimas duas décadas. Elas se fazem por meio da presença ou da ausência do reconhecimento da EJA enquanto modalidade educacional que demanda ações públicas e coletivas pela garantia de reparação histórica a uma parcela da sociedade que possui direito à escolarização. Em suas palavras:

se o direito à educação de jovens, adultos e idosos conquistou relativo avanço nas legislações e documentos oficiais nas últimas décadas, na materialidade histórica impera o hiato entre o prescrito e o executado, já que os avanços contidos na letra da lei não se fizeram acompanhar por práticas e projetos político-pedagógicos fundamentados nos saberes, expectativas e no modo em que os sujeitos produzem a existência. (Silva, Souza e Barbosa, 2021, p. 90)

Embora se façam ressalvas a todos os governos desde a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2000, os autores ressaltam a rápida precarização e desemparelhamento das políticas públicas que ocorreram a partir do governo de Michel Temer (2016-2018), sendo continuadas de forma mais impactante por meio do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-atual). Citam-se a redução de investimentos na modalidade e o encerramento de programas destinados a seu público-alvo, como o ProJovem Urbano, o Pronera e o Brasil Alfabetizado (Silva, Souza e Barbosa, 2021). No mesmo sentido de desconstrução política de avanços conquistados ao longo dos últimos anos, o atual governo também foi responsável pela extinção da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Considerando que a maior parte da população que possui direito à EJA no país é composta por pessoas negras e pobres, as recentes medidas de retrocessos e precarização política da EJA demonstram a forma como a colonialidade, associada ao neoliberalismo capitalista, opera. Ela mantém os sujeitos feitos “outros” em posições de subalternidade e submetidos a apagamentos típicos da experiência dos que vivem na diferença colonial, ou seja, assegura que as desigualdades enfrentadas por eles sejam naturalizadas subjetivamente.

Os sujeitos ouvidos no trabalho de campo que desenvolvemos no escopo desta pesquisa de mestrado são estudantes concluintes do ensino médio matriculados na EJA no contexto de um projeto de ensino voltado a jovens, adultos e idosos desenvolvido como ação extensionista numa escola de educação básica de uma universidade federal. Essa ação procura, ao longo dos anos, aliar a formação docente supervisionada em serviço para estudantes graduandos da universidade e a oferta de escolarização para jovens, adultos e idosos da comunidade.

As três oficinas desenvolvidas com o mesmo grupo de sujeitos, ao longo de três encontros com intervalos de, em média, três a quatro dias entre eles, no período noturno, permitiu identificar que os estudantes pertencem a uma identidade partilhada com os demais sujeitos da EJA, já comumente apontada por outras pesquisas, como as de Bastos (2017), Cruz (2016) e Paiva (2019). As oficinas foram realizadas após convite por telefone (os contatos foram viabilizados pela secretaria escolar) a um grupo de oito estudantes selecionados por terem cursado o ensino fundamental no mesmo Projeto.

O grupo é formado por sujeitos que, entre outras instâncias, vivenciaram os impactos da pandemia como trabalhadores que não puderam se precaver da doença ficando em casa e como estudantes que não possuíam os meios tecnológicos adequados para a continuidade dos estudos no modo remoto ou que não dominavam as tecnologias para acesso às aulas que ocorreram em plataformas como *WhatsApp* ou *Google Meet*. Eles relataram um cansaço advindo dos desafios vivenciados nos últimos anos assim como das novas aprendizagens limitadas ao meio remoto, fato que gerou o sentimento de privação dos conhecimentos que se desenvolvem no interior da escola.

Esses alunos são, em sua maioria, negros (pretos e pardos), de origem de famílias numerosas que migraram para Belo Horizonte, e trabalhadores com ocupações laborais

pouco especializadas. As mulheres são adultas, mães ou avós, em sua maioria. Entre elas, há apenas um homem. Buscam na escola, mediante a EJA, acesso ao direito à escolarização para alcançar um diploma que lhes garanta a passagem ao ensino superior, melhores posições no mercado de trabalho ou realização pessoal.

Pensamentos de fronteira: interculturalidade crítica e diálogo entre saberes na EJA

Para Mignolo (2020, p. 219), a formação de outras lógicas é possível diante dos conflitos experienciados pelos sujeitos que vivem nas fronteiras da diferença colonial. Nas palavras do autor,

outra lógica (ou pensamento de fronteira, desde a perspectiva de subalternidade) vai com uma geopolítica do conhecimento que regionalize o legado europeu fundamental, localizando o pensamento na diferença colonial e criando as condições para a diversalidade como projeto universal. (MIGNOLO, 2020, p. 219)

Criar condições para a “diversalidade como projeto universal” por meio da formulação de outras lógicas é, em síntese, decolonizar. Ao compreendermos o conhecimento eurocêntrico, naturalizado como hegemônico e universal pela constituição da modernidade/colonialidade, enquanto um saber regional, construído em meio à diversidade de conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, estabelecemos condições de coexistência entre os saberes contra uma hierarquia de poderes. Esse (re)posicionamento se aproxima da ideia da interculturalidade crítica defendida por Catherine Walsh (2007, p. 47, tradução e grifos nossos):

Mais do que a simples ideia de inter-relação [...], a interculturalidade indica e significa processos de construção de um *conhecimento outro*, de uma *prática política outra*, de um *poder social (e estatal) outro* e uma *sociedade outra*; outro modo de pensamento relacionado com e *contra a modernidade/colonialidade*, e outro paradigma que é pensado através da práxis política.¹⁰

A interculturalidade apresentada por Walsh (2007, p. 47), enquanto fruto do movimento indígena equatoriano, “é, por si mesma, ‘outra’”. Sendo assim, trata-se de uma configuração conceitual que não provém de uma instituição acadêmica, mas de um movimento étnico-social que “reflete um pensamento que não se baseia em heranças coloniais eurocêntricas ou perspectivas de modernidade [...] e não se origina nos centros geopolíticos de produção de conhecimento acadêmico, ou seja, o Norte global”¹¹ (WALSH, 2007, p. 47-48, tradução nossa). Dessa forma, Walsh (2007, p. 51, tradução nossa) indica que a interculturalidade crítica parte da diferença colonial, mas age para “transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado”.¹²

Considerações Finais

Como abordado anteriormente, compreendemos que as culturas e os conhecimentos escolares foram herdados dos violentos processos de dominação por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser e da imposição das epistemologias modernas europeias enquanto únicas. A colonialidade da educação escolar (Ramalho, 2019; Ramalho e Alvarez, 2020) ainda se estrutura e se expressa de formas parecidas e, no campo da EJA, manifesta-se nas salas de aulas, nas ausências políticas públicas que garantam o acesso a esse segmento educacional e a permanência de estudantes nessa modalidade da educação, na falta de currículos que acolham as diversidades de saberes presentes em diversos contextos, na invisibilização das especificidades dos educandos, entre outros lugares.

Para promover fendas nessa estrutura que se move historicamente a favor da geopolítica do conhecimento, a interculturalidade crítica se faz um caminho potente e necessário, na medida em que “afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade” (Candau, 2020, p. 681) e desvela as maneiras pelas quais a colonialidade se mantém presente na educação escolar e no cotidiano de todos.

A partir do reconhecimento positivo das diferentes identidades e de suas diversas produções de conhecimentos dentro e fora da escola, delinea-se um caminho decolonial possível para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, localizada na diferença colonial. Ciente da potente insurgência que se origina nesse lugar geopolítico, Mignolo (2007 p. 44, tradução nossa) nos lembra de que “a força e a energia do pensamento decolonial sempre esteve “lá”, na exterioridade, no que foi negado pelo pensamento imperial/colonial¹³. E os grupos sociais considerados “outros” historicamente demonstram sua potência em suas diferentes formas de resistir.

Notas

¹ Trecho original: “These are not refugees from Syria, these are refugees from neighboring Ukraine... They’re Christian, they’re white, they’re very similar to people, many people who live in Poland”. (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D1RNz_0Wmp4&t=2895s, [00h:48min:40s - 00h:48min:58s]).

² Trecho original: “This isn’t a place, with all due respect, like Iraq or Afghanistan, that has seen conflict raging for decades. This is a relatively civilized, relatively European - I have to choose those words carefully too - city, where you wouldn’t expect that or hope that it’s going to happen.”. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CXYrbCCERSo>, [00h:11min:23s - 00h:11min:42s]).

³ Trecho original: “Now the unthinkable has happened to them, and this is not a developing, third world nation, this is Europe”. (Disponível em: <https://twitter.com/jrc1921/status/1497878168216252416>, [00h:00min:00s = 00h:00min:11s]).

⁴ Trecho original: “En su práctica y en su racionalización, implica y construye un nuevo ordenamiento epistémico y lingüístico: la subalternidad de conocimientos y lenguas. Ésta apunta a una clasificación y jerarquización de las comunidades humanas, sobre la base de la posesión o no de la escritura alfabética”. (Garcés, 2007, p. 224).

⁵ Trecho original: “el conocimiento generado en las periferias coloniales no tiene carácter de conocimiento”. (Garcés, 2007, p. 224).

⁶ Trecho original: “Su teoría de la ‘colonialidad del poder’ busca integrar las múltiples jerarquías de poder del capitalismo histórico como parte de un mismo proceso histórico-estructural heterogéneo. Al centro de la ‘colonialidad del poder’ está el patrón de poder colonial que constituye la complejidad de los procesos de acumulación capitalista articulados en una jerarquía racial/étnica global y sus clasificaciones derivativas de superior/inferior, desarrollo/subdesarrollo, y pueblos civilizados/bárbaros. De igual modo, la noción de ‘colonialidad’ vincula el proceso de colonización de las Américas y la constitución de la economía-mundo capitalista como parte de un mismo proceso histórico iniciado en el siglo XVI”. (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007, p. 18-19).

⁷ Trecho original: “Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje”. (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

⁸ Sigla escolhida pela autora para se referir à Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Esta é a sigla utilizada em larga escala nos países latino-americanos, mas também podem ser encontrados os nomes Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA), Educação de Jovens e Adultos (EDJA ou EJA, como é mais comum no Brasil) e Educação de Adultos (EDA), conforme apresentado por Rodriguez (2009, p. 327).

⁹ Trecho original: “El punto aquí es poner la diferencia colonial en el centro del proceso de la producción de conocimientos (Mignolo, 2000). La ‘otredad epistémica’ de la que hablamos no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno. Son formas de conocimiento intersticiales, ‘híbridas’, pero no en el sentido tradicional de sincretismo o ‘mestizaje’, [...] sino en el sentido de ‘complicidad subversiva’ con el sistema”. (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007, p. 20).

¹⁰ Trecho original: “Más que la idea simple de interrelación [...], la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política” (Walsh, 2007, p. 47).

¹¹ Trecho original: “refleja un pensamiento que no se basa en los legados coloniales eurocéntricos ni en las perspectivas de la modernidad y [...] no se origina en los centros geopolíticos de producción del conocimiento académico, es decir, del norte global”. (Walsh, 2007, p. 47-48).

¹² Trecho original: “transgredir las fronteras de lo que es hegemónico, interior y subalternizado” (Walsh, 2007, p. 51).

¹³ Trecho original: “la fuerza y la energía del pensamiento decolonial estuvo siempre ‘ahí’, en la exterioridad, en lo negado por el pensamiento imperial/colonial”. (Mignolo, 2007, p. 44).

Referências

- BASTOS, L. C. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA.** 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AU8KPD>. Acesso em: 15 out. 2022
- CANDAUI, V. M. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678-686, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

- CORREA XACRIABÁ, C. N. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xacriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34103>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- CRUZ, N. C. da. **“Esse ambiente não é para todo mundo”**: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQQR6/1/tese_final.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.
- DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZPmTBC89kS4V6FDF8Qrmqzb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 217-242.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.
- MIGNOLO, W. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 48, n. 48, p. 187-224, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.
- PAIVA, T. M. S. **As experiências de educandas e educadoras/es no cursinho popular Quilombola Córrego do Meio Belo Horizonte**. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31935>. Acesso em: 15 out. 2022.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.
- RAMALHO, B. **A escola dos que (não) são**: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32782>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- RAMALHO, B.; ALVAREZ LEITE, L. H. Colonialidade da educação escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p.1-23, 3 nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22412>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- RODRIGUEZ, L. M. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro,

v. 14, n. 41, p. 326-334, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZLysc7BtTsNTj56FDFfj67v/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

ROSA, C. S.; SILVA, G. F. Educação de jovens e adultos: um sul teórico descolonial para compreender o contexto latino-americano. **Revista COCAR**, Belém, v. 13, n. 25, p. 214-239, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2158>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVA, J. L.; SOUZA, J. C. L.; BARBOSA, C. S. Vinte anos do Parecer CNE/CEB n. 11/2000: dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57738>. Acesso em: 12 out. 2022.

Correspondência

Ana Luísa Zanon Alonso: Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE-UFMG). Participou do Programa de Educação de Jovens e Adultos como professora em formação inicial na mesma universidade. Desenvolve pesquisa no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas em uma perspectiva intercultural e anticolonial.

E-mail: zanaluisalonso@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2575-2228

Carmem Lúcia Eiterer: Graduada em Filosofia pela FFLCH-USP. Mestre e Doutora pela FE-USP. Professora Titular do DMTE da FaE-UFMG. Integra o Programa de Pós-Graduação em educação: Conhecimento e Inclusão Social. Participa do grupo de pesquisa NEJA/FaE-UFMG.

E-mail: eiterercarmem@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6978-155X

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
