

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

ISSN: 2525-9571

Vol. 6 | N.º. 3 | Ano 2024

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE: implicações na Educação de Jovens e Adultos

*From coloniality to decoloniality:
implications on the education of young
people and adults*

**Joilson Batista de São
Pedro**

*Universidade do Estado da
Bahia*
didazen@hotmail.com

Caroline Silva Oliveira

*Universidade do Estado da
Bahia*
cauoliveira22@hotmail.com

Silvar Ferreira Ribeiro

Universidade do Estado da Bahia
sfribeiro@uneb.br

Resumo: O presente estudo objetiva refletir sobre as perspectivas interculturais e decoloniais e suas interfaces com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista as marcas das matrizes coloniais e neocoloniais na educação, sobretudo cristalizadas nas práticas pedagógicas, no currículo, na avaliação e entre outras dimensões. Além disso, o estudo aqui discutido tem o intento de responder: quais os desafios e possibilidades de adoção de um currículo intercultural e decolonial na educação de Jovens e Adultos? Ante ao exposto, pretendemos apresentar as implicações e as possibilidades pedagógicas no chão da escola e seus (des)encontros de uma pedagogia decolonial possível. As discussões partem da revisão de literatura que versam sobre às questões interculturais (o outro, o diferente e os marcadores étnicos, raciais, de gênero e social) e como estas questões implicam na educação EJA. Para a análise dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2016), que será utilizada para operacionalizar a análise das informações, com base nos documentos, teorias e leis pertinentes ao fenômeno em estudo.

Palavras-chave: colonialidade; decolonialidade; interculturalidade; educação de jovens e adultos.

Abstract: *The present study aims to reflect on intercultural and decolonial perspectives and their interfaces with Youth and Adult Education (EJA), taking into account the marks of colonial and neocolonial matrices in education, especially crystallized in pedagogical practices, in the curriculum, in assessment and among other dimensions. Furthermore, the study discussed here aims to answer: what are the challenges and possibilities of adopting an intercultural and decolonial curriculum in the education of Youth and Adults? In view of the above, we intend to present the implications and pedagogical possibilities on the school floor and their (dis)encounters of a possible decolonial pedagogy. The discussions start from the literature review that deals with intercultural issues (the other, the different and ethnic, racial, gender and social markers) and how these issues imply EJA education. For data analysis, we opted for Content Analysis developed by Bardin (2016), which will be used to operationalize the analysis of information, based on documents, theories and laws relevant to the phenomenon under study.*

Keywords: *Youth and Adult education; coloniality; decoloniality.*

1. Introdução

A relação entre colonialidade¹ e a neocolonialidade na e educação tem sido um tema de estudos e pesquisas com vistas à educação. Nesse sentido, a influência das estruturas e matrizes coloniais (no poder, no saber e no ser) na educação, especialmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), levanta questões fundamentais sobre poder, conhecimento e identidades. Diante disso, pensar na transição da colonialidade para a decolonialidade² é uma condição primária para a promoção de uma educação mais inclusiva, emancipatória, crítica e, portanto, decolonial.

O presente artigo tem como premissa básica discutir as perspectivas interculturais e decoloniais e suas interfaces com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista as marcas das matrizes coloniais e neocoloniais na educação, sobretudo cristalizadas na EJA. Pretende-se ainda, analisar as implicações da transição da colonialidade para a decolonialidade na EJA.

Neste artigo, pensando nos aspectos metodológicos, realizamos análises aprofundadas das implicações da colonialidade na EJA, destacando os desafios (im)postos nesta modalidade de ensino. Além disso, trata-se de uma revisão de literatura, numa abordagem qualitativa. Dessa forma, este estudo apresenta-se como potencial, pois contribui para a reflexão e o debate sobre a importância de (re)pensar as marcas da colonialidade e as novas matrizes da colonialidade na EJA.

2. Percorso metodológico

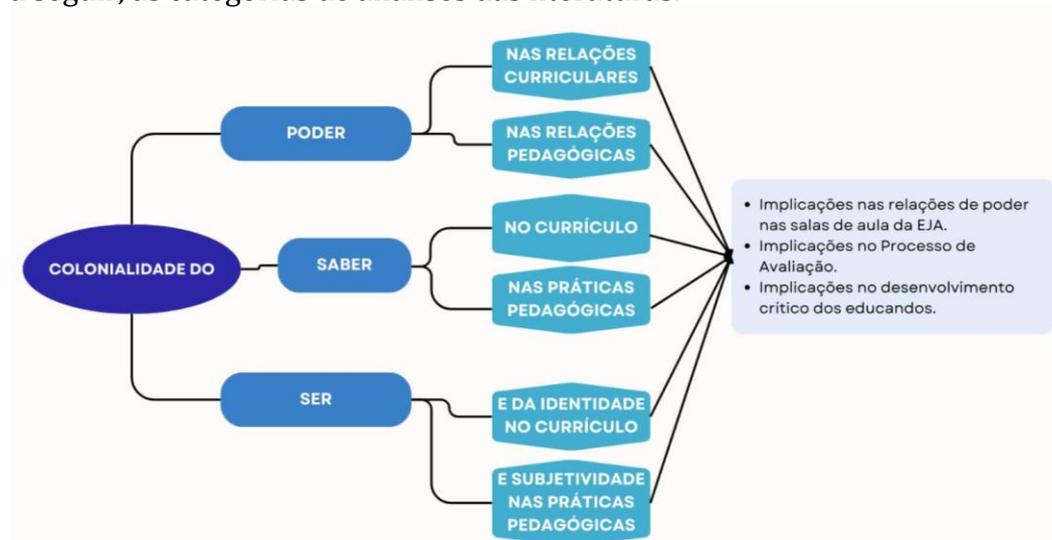
A pesquisa aqui apresentada é fruto de leituras e reflexões acerca das temáticas, a saber: colonialidade, neocolonialidade, decolonialidade e suas interfaces com a EJA. Portanto, é uma revisão de literatura a partir de teóricos que discutem e produzem teorias sobre o fenômeno supramencionados, visando a investigação de propostas e práticas pedagógicas que visam promover uma educação decolonial e emancipatória para os sujeitos da EJA.

Analizando as relações entre as três instâncias da colonialidade e as conceituações propostas pelos autores anteriormente citados, o fluxograma a seguir sintetiza as concepções que compõem as categorias de análise a serem discutidas neste estudo. É uma pesquisa caracterizada como básica, conforme propõe Gil (2008), com o objetivo de descrever as marcas da colonialidade e neocolonialidade na EJA. Apresenta-se uma abordagem analítica e qualitativa com revisão de literatura. Para operacionalizar a análise

¹ O conceito de colonialidade, conforme Aníbal Quijano (2005 e 2010), refere-se a um sistema de poder que se originou com a colonização europeia das Américas e que continua a influenciar as estruturas sociais, políticas, educacionais e econômicas até os dias atuais, com os padrões de poder, de saber e de ser são impostos pela lógica europeia, capitalista.

² Quijano (2005;2010) propõe o rompimento com esta colonialidade, apontando para uma perspectiva decolonial, que se encontra com a educação como prática da liberdade, contribuindo para uma educação decolonial.

utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Veremos no fluxograma 1, a seguir, as categorias de análises das literaturas.



Fluxograma 1 - Conceções teóricas categoria de análise desse estudo.
Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As categorias apresentadas no fluxograma 1 funcionaram como indicadores para a análise dos sentidos construídos nos textos investigados, tendo em vista a compreensão das marcas e as implicações da (neo)colonialidade na EJA.

3 Colonialidade na Educação de Jovens e Adultos: marcas e implicações

Aníbal Quijano (2005) criou por meio de seus estudos o conceito de colonialidade, o qual faz referência a um modelo de poder que perdura para além do colonialismo formal - essa estrutura conserva hierarquias e desigualdades fundamentadas em gênero, raça, classe e outros diferentes marcadores sociais. Quijano (2005) amplia ainda esse conceito, ao abordar a colonialidade do saber, que nega o legado intelectual e histórico de povos vistos subalternizados como indígenas e africanos, repreendendo assim, qualquer forma de produção de conhecimento que não tenham bases europeias. Essa dinâmica os reduz à categoria de "primitivos" e "irracionais" por serem considerados pertencentes a uma "outa raça".

Além disso, acrescenta a colonialidade do ser, ao basear-se nas hierarquias étnica, sociais e culturais que impõe aos estudantes da EJA identidades subalternas. Há nessa modalidade de ensino manifestação da colonialidade sob diversas formas, que vão desde o currículo até as práticas pedagógicas, influenciando intensamente a maneira como o conhecimento é produzido, transmitido e legitimado. A partir dessa perspectiva, a pesquisa contemplou a análise qualitativa de estudos teóricos que apontam as implicações e as possibilidades pedagógicas no "chão da escola" e seus (des)encontros de uma pedagogia decolonial possível. Em seguida, foi feita uma análise qualitativa dos conceitos coletados à luz da revisão das literaturas examinadas neste estudo, tendo em vista a inferência de conhecimentos. Em seguida, procedemos com a Análise de Conteúdo, sob a ótica de Bardin (2016).

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

Historicamente a educação brasileira se construiu a partir dos princípios e fundamentos colonialistas, forjada pela perspectiva cristã, branca, europeia e capitalista. Na Educação de Jovens e Adultos esses sinais não são diferentes.

Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 108-109).

Nesse sentido, observa-se que a matriz colonial de poder oprimia as populações colonizadas, exercendo controle da autoridade, da economia, da natureza, dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e da consciência. Desse colonialismo, enquanto matriz de poder permanente, emerge a colonialidade do poder que se encontra enraizada nas estruturas sociais da atualidade, perdurando na opressão das culturas, línguas, valores e conhecimentos subalternizados, assim como corpos racializados e sexualizados. Nesse sentido, Quijano (2010) aborda a ideia de que há três dimensões da colonialidade: do poder, do saber e do ser. A primeira é econômico-política, a segunda epistêmica e a terceira ontológica.

As marcas da colonialidade na EJA podem ser observadas nas formas de organização curricular, nas práticas pedagógicas e nas abordagens epistemológicas dominantes, que muitas vezes marginalizam saberes não ocidentais e perpetuam visões eurocêntricas da realidade. Para entender como essas marcas se manifestam, é fundamental recorrer a uma análise teórica que aborde a colonialidade do saber, do ser e do poder, conforme definido pelo autor Aníbal Quijano (2005, 2010) e em diálogo com outros teóricos: Paulo Freire (1987), Arroyo (2005), Di Pierro (2020), Gomes (2012) e Alonso e Eiterer (2022).

Quijano (2010) discute a colonialidade do poder sob a ótica da perpetuação de relações de dominação e hierarquia que surgiram durante o colonialismo e continuam a influenciar as estruturas sociais e educacionais. Ao pensar sobre o contexto do currículo da EJA, essa colonialidade manifesta-se de diferentes maneiras, como nas relações pedagógicas e na forma como o conhecimento é transmitido. Gomes (2012, p.5) destaca “o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”.

Observa-se assim, que as marcas da colonialidade no currículo da Educação de Jovens e Adultos refletem a manutenção de estruturas eurocêntricas, que ignoram e marginalizam saberes locais, experiências de vida e identidades dos sujeitos. Superar essas marcas é um desafio, tanto para abrir espaço na educação formal quanto na valorização da pluralidade de saberes, experiências e culturas, sendo de fundamental importância a desconstrução dessas estruturas coloniais no currículo quando se pretende a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória, que promova a justiça social e o respeito às diversidades. Assim, para Alonso e Eiterer (2022),

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. (Alonso; Eiterer, 2022, p. 9)

Ante a essa realidade, aponta-se que a conquista de avanços teóricos e legais para a EJA não garantem a efetivação da prática educacional que supere o enfoque do paradigma compensatório. Por sua própria natureza, a EJA carrega uma visão colonial de poder e concebe-se enquanto medida corretiva e não como um direito humano contínuo e transformador. Essa narrativa, de que os estudantes da EJA estão em desvantagem ou precisam “compensar” suas lacunas educacionais, impede a promoção e a compreensão do aprendizado como processo contínuo e permanente, independentemente da idade ou do percurso escolar anterior.

Quanto a colonialidade do saber, segundo Quijano (2005), refere-se à imposição de uma estrutura epistêmica eurocêntrica, de valorização e privilégio ao conhecimento produzido no ocidente em detrimento dos saberes locais, indígenas e afrodescendentes. Essa forma de colonialidade está profundamente enraizada no currículo da EJA, que tende a reproduzir narrativas e conteúdos voltados para um padrão de conhecimento ocidental, muitas vezes desconectado das realidades e vivências dos alunos dessa modalidade de ensino. Para Gomes (2012), a descolonização do currículo passa pelo reconhecimento das diferentes culturais, históricas e saberes que compõem a realidade dos sujeitos, algo frequentemente ausente na EJA.

A colonialidade do saber se revela ainda na ausência de valorização das experiências de vida e do conhecimento prático dos educandos. Para Arroyo (2005), a EJA deve reconhecer e valorizar os saberes e experiências dos seus sujeitos coletivos, uma vez que essas práticas são cruciais para a construção de uma educação significativa e transformadora. A ausência desses saberes no currículo revela a colonialidade, na medida em que os currículos padronizados reforçam um modelo de ensino rígido e distante da realidade dos educandos, replicando o formato colonial de imposição de um conhecimento único e hierarquizado.

3.1. Currículo decolonial: desafios ou possibilidade na Educação de Jovens e Adultos?

Quijano (2005; 2010), aborda a colonização do ser, do saber e do poder como elementos fundamentais que permeiam as estruturas sociais e culturais, incluindo o campo da Educação. Segundo Quijano (2010), a colonialidade³ do ser se refere à

³ A influência da colonialidade do poder e do saber vai além da interação entre a Europa e os países colonizados, tornando-se um modelo de relações replicado em diferentes sistemas políticos. O eurocentrismo não se restringe aos europeus ou ao período colonial, sendo uma perspectiva cognitiva-epistêmica presente também naqueles que foram educados sob sua hegemonia, seguindo Quijano (2005). Ver mais em: QUIJANO, Anibal.. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. pp. 117-142.

imposição de identidades e hierarquias que moldam as relações sociais, influenciando a forma como os indivíduos se veem e são vistos na sociedade.

No que diz respeito à colonialidade do saber, Quijano (2005; 2010) destaca a influência das narrativas dominantes e eurocêntricas na produção e transmissão do conhecimento, que tendem a marginalizar e silenciar outras formas de saber e de experiência. Essa colonização do saber se reflete nos currículos educacionais, que muitas vezes reproduzem visões unilaterais e excludentes da realidade. Logo, a colonialidade do poder, segundo Quijano (2005; 2010), está intrinsecamente ligada à imposição de estruturas de dominação e exploração que perpetuam as desigualdades e as injustiças sociais. No contexto educacional, a colonização do poder se manifesta nas relações de autoridade, nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais que reproduzem e reforçam as hierarquias e as assimetrias de poder.

No que se refere à colonização do ser, a imposição de padrões culturais hegemônicos pode impactar a autoestima e a autoconfiança dos educandos da EJA, dificultando seu processo de aprendizagem e de empoderamento. Nesse sentido, é fundamental promover uma educação que valorize e respeite a diversidade de experiências e trajetórias de vida dos adultos em processo de escolarização. Quanto à colonização do saber, autores como Arroyo (2018) e Gomes (2012) ressaltam a importância de reconhecer e integrar os saberes populares e as experiências de vida dos educandos da EJA no processo educacional. A diversidade de conhecimentos e vivências enriquece o ambiente de aprendizagem e contribui para uma educação mais contextualizada e significativa para esse público.

No âmbito da colonização do poder, Quijano (2005; 2010) alerta para as relações de poder presentes na educação e seus desdobramentos nas práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos, que podem reproduzir hierarquias e exclusões. É essencial promover práticas pedagógicas democráticas, que estimulem a participação ativa dos educandos, fortalecendo sua autonomia e capacidade crítica. Portanto, a análise da colonização do ser, do saber e do poder na educação, a partir das contribuições de diversos autores, revela a complexidade e a interdependência desses elementos no contexto educacional. Descolonizar a educação implica em reconhecer e valorizar a diversidade de identidades, saberes e poderes, visando construir um sistema educacional mais democrático, crítico e comprometido com a promoção da equidade e da justiça social.

Diante desse cenário, a reflexão sobre a colonização do ser, do saber e do poder na educação, à luz das contribuições de Quijano (2005; 2010), revela a urgência de repensar as práticas educacionais, de modo a promover uma educação crítica, intercultural e emancipatória. Descolonizar a Educação implica em reconhecer a diversidade de saberes, experiências e identidades dos sujeitos da EJA, visando construir um sistema educacional mais inclusivo, igualitário e comprometido com a transformação social.

As perspectivas interculturais e decoloniais na EJA são fundamentais para uma educação mais inclusiva, pluriétnica e diversificada na contemporaneidade. Ao considerar as interfaces com a educação básica, é essencial reconhecer a importância de valorizar e respeitar as diferentes culturas, saberes e experiências dos estudantes,

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

promovendo assim uma educação mais equitativa e plural. A abordagem intercultural na educação básica busca promover o diálogo entre diferentes culturas, incentivando a valorização da diversidade e o respeito mútuo. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças são vistas como um enriquecimento para o processo educativo.

Ao falar das perspectivas interculturais e decoloniais faz-se necessário compreender a EJA como modalidade de ensino. Nesse sentido, para Batista, Monteiro e Assis (2021),

A EJA é um “caldeirão” heterogêneo preenchido por sujeitos que dela fazem parte. Pensando assim, quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Como eles chegam a essa modalidade de ensino? Quais as suas expectativas? O que temos de novo nessa modalidade? Quem são os professores que atuam na EJA? Como eles (professores) chegam nesta modalidade? O que revelam as pesquisas sobre a EJA? Quais são as leis/ normativas que asseguram essa modalidade? (Batista; Monteiro; Assis, 2021, p. 03).

Para Batista, Monteiro e Assis (2021), os sujeitos da EJA são coletivos que apresentam diversas identidades de seu público. São indivíduos que possuem um vasto conhecimento em diferentes áreas, como social, cultural, popular e histórica. Esses coletivos, compostos por diversas categorias, frequentemente são marginalizados socialmente, principalmente devido à falta de acesso aos espaços escolares na “idade apropriada”. Esses sujeitos apresentam “trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e sobrevivência”, aponta Arroyo (2018, p. 24).

Para ilustrar os sujeitos coletivos da EJA, com vistas ao processo da colonização do ser, Arroyo (2018) pontua que

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros nos limites de sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização [...]. (Arroyo, 2018, p. 29).

A colonização é um fenômeno complexo, como propõe Quijano (2010). Ele destaca a necessidade premente de refletir sobre as matrizes coloniais presentes na educação, a fim de compreender e superar as estruturas de poder e dominação que ainda permeiam as práticas educacionais. O autor ainda ressalta que a colonialidade do poder e do saber continua influenciando as relações sociais e culturais, moldando as formas de conhecimento e perpetuando desigualdades e exclusões.

Nesse sentido,

Diante do exposto, cabe então discutir o que propõe Quijano (2010), pois não há como falar de **poder/domínio**, se não falar de raça, na categorização de pessoas, tão comum no século XVI até o século XIX. Aqui, **vamos compreender os desdobramentos das práticas curriculares a partir da racialização**. Cabe acrescentar que o conceito de raça foi criado e perpetuado num dado momento da historiografia, para uma finalidade determinada: dominação e subjugação de povos em detrimento do desenvolvimento econômico da Europa, em especial, na

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

Europa Ocidental. Destacamos que, ainda, hoje, muitos se consideram, por algumas narrativas errôneas, como centro da civilidade do pensamento e do progresso científico. (Batista, 2020, p. 95. Grifo nosso).

A partir da perspectiva de Quijano (2010), torna-se fundamental repensar os currículos, as metodologias e os objetivos da educação, de modo a desnaturalizar as hierarquias e as assimetrias presentes no sistema educacional. A reflexão sobre as matrizes coloniais na educação implica em reconhecer e valorizar os saberes e as experiências dos povos historicamente marginalizados. Ao problematizar as relações de poder e as heranças coloniais presentes no campo educacional, é possível promover uma educação mais plural, diversificada e comprometida com a justiça social e a equidade.

Para Batista (2020), que corrobora com Quijano (2010), a colonização do poder se manifesta na imposição de uma visão eurocêntrica e hierarquizada do mundo, que se reflete nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a reflexão sobre as matrizes coloniais na educação envolve questionar as narrativas dominantes. Portanto, a reflexão sobre as matrizes coloniais nos currículos da educação, à luz da colonização do poder, evidencia a necessidade de repensar as práticas educacionais, de modo a construir um sistema mais plural, diversificado e sensível às diferenças culturais e étnicas. A descolonização do poder na educação para adultos é, portanto, uma (ins)urgência.

Nesse sentido, ao pensar os processos educacionais para a EJA (currículo, avaliação, planejamento e as práticas pedagógicas), devemos compreender como uma modalidade de ensino de (re)existência. Esse processo possibilita revisões, afirmações e valorizações das identidades étnicas, de gênero e sexualidade, políticas, entre outras. Assim, para Santos e Dantas (2020) citado por Batista (2020), para materializar uma EJA decolonial, é preciso (re)pensar que

a Afrobetização deve ser adaptada e implementada nos diversos contextos da EJA, como forma de garantir uma prática pedagógica decolonial com bases em um modelo de educação antirracista, sobretudo considerando que no caso do estado da Bahia, esse universo é majoritariamente composto por sujeitos de direitos negras e negros. Essa via associada às práticas de letramento de (re) existências compõe uma forma inovadora de viabilizar processos pedagógicos de ensino-aprendizagem significativos. (Santos; Dantas, 2020, *apud* Batista, 2020, p. 134).

Concordando com os autores, é necessário e urgente pensar outras pedagogias como forma de descolonização dos currículos da/na EJA, com a premissa básica de enfatizar a possibilidade de uma mudança praxiológica⁴, política e social no que se refere à modalidade EJA. Nesse prisma, para Batista (2020),

E, hoje, temos discussões sobre decolonialidade para compreender a macroestrutura e, como isso implica na educação. Essas discussões são válidas

⁴ Compreendemos os fazeres e saberes praxiológicos como sendo o ato pedagógico, compreendido como práxis, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, a partir da perspectiva de Freire (2003). Ver mais em: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

para entender o sujeito-tempo-espaço dos sujeitos latino-americanos, na estrutura de poder no mundo. [...] Por consequência disso, os coletivos negros procuram ser e estar no tempo-espaço. Além do mais, nessa trajetória secular, criou-se pelo currículo eurocêntrico a imagem do sujeito de forma estereotipada, demonizada, coisificada, de sujeito inferior (Batista, 2020, p. 95).

Para Batista (2020), toda a estrutura criada pelos colonos desdobrou na estratificação étnica que temos nos dias atuais: branco com privilégios sociais, enquanto os demais sujeitos (tradicionais, negros, pretos e pardos) estão sujeitos e expostos às mazelas e a todo tipo de desigualdade, retroalimentada em todas as esferas nos dias atuais. A divisão racial do trabalho vai reverberar em todos os campos sociais, inclusive, sustentado por estruturas organizadas, para manter determinados povos, etnias, grupos, classe, gênero, cultura e religião em espaços subalternos da sociedade. Para a desconstrução de matrizes coloniais nos currículos da Educação Básica, em especial, no currículo da EJA, faz-se necessário revisar os “conteúdos”, práticas pedagógicas, planejamento, incluindo perspectivas não hegemônicas e promovendo o diálogo intercultural.

A descolonização dos currículos da EJA requer uma revisão crítica dos conteúdos, das práticas pedagógicas e das relações de poder presentes no ambiente educacional. É fundamental incluir perspectivas não hegemônicas, valorizar os saberes tradicionais e promover o diálogo intercultural como forma de romper com a lógica colonial que ainda permeia o sistema educacional. Reconhecemos que a desconstrução das matrizes coloniais nos currículos da EJA é um processo complexo e desafiador, que exige a reflexão-ação de toda a comunidade escolar. É preciso repensar as narrativas históricas, questionar os estereótipos e ampliar o repertório cultural dos estudantes, de modo a promover uma educação crítica, reflexiva e comprometida com a equidade e a justiça social.

Segundo Gomes (2012), a reflexão sobre as matrizes coloniais nos currículos da EJA é fundamental para promover uma educação emancipatória e que respeite a diversidade étnico-racial e cultural do Brasil. A autora destaca a importância de reconhecer e valorizar os saberes (políticos, estéticos e corpóreos) e as experiências dos sujeitos historicamente marginalizados, como os afrodescendentes, indígenas e quilombolas no processo educacional.

Nesse sentido, para Gomes (2012),

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e **silenciadas nos currículos**. (Gomes, 2012, p. 102, grifo nosso).

A abordagem de Gomes (2012) enfatiza a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os currículos da EJA, de modo a superar as heranças coloniais e construir uma educação mais democrática e inclusiva. Para Gomes (2012), é preciso reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial e cultural do Brasil, promovendo a equidade e o

respeito às diferenças como pilares fundamentais da educação emancipatória. Assim, a perspectiva decolonial na EJA questiona as estruturas de poder e os padrões eurocêntricos presentes no currículo escolar, buscando desconstruir visões hegemônicas e promovendo uma EJA mais crítica, reflexiva e emancipatória.

Para Freire (1987), a educação é responsável pela manutenção da colonização das mentes herdada da invasão cultural europeia, ao passo em que invisibiliza o saber cultural do outro. Logo, “a experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado” (Freire, 1987, p. 7). Portanto, a descolonização do currículo na EJA envolve a valorização dos saberes prévios dos sujeitos, a problematização das estruturas de opressão e a promoção de uma educação libertadora.

Ante ao exposto, para Quijano (2010), Gomes (2012) e Batista (2020), é preciso e (ins)urgente materializar uma EJA com abordagem interseccional na descolonização do currículo, que considere as múltiplas formas de opressão e discriminação presentes na sociedade. A inclusão de perspectivas feministas, antirracistas e decoloniais no currículo da EJA é essencial para ampliar a visão dos sujeitos e promover uma educação para os coletivos da EJA com um currículo plural e diversificado, que incorpore diferentes saberes e epistemologias. A descolonização do currículo na EJA passa pela desconstrução de narrativas dominantes e eurocêntricas, abrindo espaço para o valor da diversidade cultural e do conhecimento local.

4. Considerações

A partir das discussões nesta pesquisa, compreendemos os desafios e as possibilidades da descolonização do currículo na Educação de Jovens e Adultos. À luz das reflexões de diversos autores, a saber: Quijano (2005; 2010), Gomes (2012) e Batista (2020), Arroyo (2018); Freire (1987); Santos; Dantas (2020), reconhecemos a necessidade de pensar a materialidade de uma pedagogia ou de um currículo decolonial como potencial, representando um movimento de resistência e transformação para a modalidade de ensino.

Além disso, a pesquisa evidenciou como a inclusão de perspectivas decoloniais nos currículos da educação, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos, pode contribuir para a formação de sujeitos coletivos da EJA mais críticos e conscientes, capazes de questionar as narrativas dominantes e construir novas formas de conhecimento.

Neste contexto, este trabalho propôs analisar criticamente as estruturas curriculares existentes na EJA, identificando as influências (neo)coloniais presentes nos conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas. Portanto, é necessário (re)pensar a desconstrução das hierarquias (neo)coloniais na EJA, indo ao encontro de uma perspectiva decolonial e emancipatória.

5. Referências

ALONSO, Ana Luísa; EITERER, Carmem Lúcia. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: da diferença colonial à interculturalidade crítica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-15, 2022.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BATISTA DE SÃO PEDRO, J.; MONTEIRO DA CONCEIÇÃO, J. L. .; PEREIRA ASSIS, C. . Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos? Qual tem sido a formação dos professores? Youth and Adult Education: who are the subjects? What has been the training of teachers?. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4744>. Acesso em: 3 out. 2024.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <[https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8D\]k85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8D]k85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt)>. Acesso em: 27 de set. 2024.

Pedro, Joilson Batista de São. **Ateliês Formativos da lei nº 10.639/2003: o que revelam as narrativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Cairu-BA?**. Salvador: UNEB, 2020. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade do Estado da Bahia, 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005. p.118-142.

_____, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 45, n. 1, e96659, 2020.

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

Joilson Batista de São Pedro

Licenciado em Pedagogia e Geografia, Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Especialista em Gestão e Coordenação, Leitura e Produção Textual Aplicadas à Educação de Jovens e Adultos, Ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Professor da Educação Básica (Cairu-BA) e Superior,(FAZAG), Doutorando no Programa de Doutorado Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento(PPGDCUNEB/UFBA/LNCC/UEFS/IFBA/SENAI).

Caroline Silva Oliveira

Licenciada em Pedagogia, Mestranda em no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA), Especialista em Coordenação Pedagógica. Tecnologias Educacionais e Educação à Distância, Educação de Jovens e Adultos, Metodologias Ativas, Educação Especial Professora da Educação Básica (Cairu-BA). Atualmente é Secretária de Educação no Município de Cairu-BA.

Silvar Ferreira Ribeiro

Doutor em Difusão do Conhecimento (UFBA/UNEB/UEFS/LNCC/IFBA/SENAI/UFabc). Mestre em Engenharia de Produção da Linha de Pesquisa Mídia e Conhecimento. Especialista em Psicopedagogia e em Metodologia do Ensino Superior. Graduado em Pedagogia. Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT-UNEB), Campus XIX. Professor do Programa de Doutorado Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (PPGDCUNEB/UFBA/LNCC/UEFS/IFBA/SENAI).