



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL**



IVANA PATRICIA SENA DE SÃO PEDRO

**A EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL E OS PRESSUPOSTOS DE AUTONOMIA
FREIRIANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: A (RE) EXISTÊNCIA E
RESISTÊNCIA DAS CULTURAS NEGADAS**

Salvador
2023

IVANA PATRICIA SENA DE SÃO PEDRO

**A EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL E OS PRESSUPOSTOS DE AUTONOMIA
FREIRIANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: A (RE) EXISTÊNCIA E
RESISTÊNCIA DAS CULTURAS NEGADAS**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos do Mestrado Profissional (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Linha de Pesquisa II – Formação de Professores e Políticas Públicas, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria

SALVADOR
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

S239e São Pedro, Ivana Patrícia Sena de
A epistemologia decolonial e os pressupostos de autonomia freiriana na
formação de professores da EJA: a (re)existência e resistência das culturas negadas /
Ivana Patrícia Sena de São Pedro .-Salvador, 2023.
94 f. : il.

Orientadora: Edite Maria da Silva de Faria.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens
e Adultos - MPEJA, Campus I. 2023.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de Jovens e Adultos - Bahia - Formação de professores. 2.
Educação de Jovens e Adultos – Bahia – Pedagogia crítica. 3. Pedagogia da autonomia
- Bahia. 4. Educação - Aspectos sociais - Bahia. 5. Libertarismo. I. Faria, Edite Maria
da Silva de. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.
Campus I. III. Título.

CDD: 370.98142

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

**MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

**“A EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL E OS PRESSUPOSTOS DE AUTONOMIA
FREIRIANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: A (RE) EXISTÊNCIA E
RESISTÊNCIA DAS CULTURAS NEGADAS”**

IVANA PATRICIA SENA DE SÃO PEDRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 06 de setembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA (UNEB)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. CARLA LIANE NASCIMENTO DOS SANTOS (UNEB)
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. DEBORA CRISTINA JEFFREY (UNICAMP)
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho à minha, Edivalda Sena,
por todo exemplo de coragem na vida.

AGRADECIMENTOS

À minha amada Prof^a. Dr^a. Graça Costa, que desde a graduação tem sido uma grande incentivadora e intelectual negra que me inspira, sendo a sua fé em mim grande alicerce para a realização deste mestrado.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Edite de Faria, pelo cuidado e atenção ao longo deste percurso no MPEJA.

À Prof^a. Dr^a. Carla Liane, por participar da minha banca com alegria em compartilhar saberes com leveza e gentilezas no caminho.

À Prof^a. Dr^a. Debora Jeffrey, por também participar da minha banca e proporcionar contribuições inestimáveis.

À querida parceira que o MPEJA meu deu Jeane, pela paciência e, principalmente, pela doçura.

À Nildete Barbosa, pelo acolhimento, pelo carinho e pelas orientações que nos confortam para além de uma secretaria acadêmica.

À Turma 8 do Programa do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos, minha turma, pelo aprendizado.

Aos mestres que passaram pelo meu caminho.

Às professoras Genilda Santana e Denise Silva pelas sementes do *tornar-me educadora*.

Às mulheres do Movimento Negro da Bahia, decoloniais em marcha.

Às minhas irmãs Edvanda Sena e Anaquele Sena que são grandes exemplos do que eu quero ser “quando crescer”.

Ao meu Pai biológico, pelo amor, pela amizade, por tudo que fez e ainda faz por mim.

Ao meu Babalorixá, pelo amor, pelo incentivo e pelo axé.

E, principalmente, à minha Mãe que dedicou a sua vida à minha, se tornando a maior e melhor professora que tenho.

Ao meu abèbè, por TUDO!

Durante a colonização, o colonizado não cessa de se libertar
entre nove horas da noite e seis da manhã”.

Frantz Fanon

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a formação de professores, pautada na epistemologia decolonial e os pressupostos de autonomia freiriano, contribui para a (re)existência e resistência das culturas negadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, propõe-se uma investigação baseada no conceito de epistemologias decoloniais e nas contribuições de Paulo Freire, a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*, com três pressupostos: “não há docência sem discência”, “ensinar não é transferir conhecimento” e “ensinar é uma especificidade humana”, enquanto marcadores possíveis para uma formação de professores intercultural na educação de jovens e adultos. Com isso, buscou-se evidenciar a discussão da relevância do “professor decolonial” enquanto articulador e (de)formador da EJA em ruptura com os silêncios e a invisibilidade das culturas negadas e verificar limites e possibilidades da formação continuada decolonial na EJA, compreendendo a modalidade a partir da necessidade de transformação e justiça social. A pesquisa é documental e de intervenção, de cunho qualitativo e de natureza aplicada, que utilizou como instrumentos de coleta de dados um formulário para leitura sócio cultural e profissional semiaberto a ser aplicado com os docentes, tendo como produto cartas pedagógicas dos docentes produzidas no trabalho de campo. A perspectiva é de que com o procedimento seja possível investigar uma possibilidade de interlocução político-formativa entre coordenador-formador e professor e que, por consequência, viabilize o empoderamento dos sujeitos na educação de jovens e adultos, por meio dos círculos de cultura freireano a serem implementados com os estudantes, na perspectiva de estruturar momentos de cultura que potencializam aulas mais participativas para as turmas. A pesquisa foi realizada em uma escola pública na capital do estado da Bahia, com a perspectiva de questionar de que modo a formação de professores, pautada na epistemologia decolonial e nos pressupostos de autonomia de Paulo Freire, contribui para a (re)existência e resistência das culturas negadas na EJA.

Palavras-chave: Decolonialidade; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Pedagogia da Autonomia

ABSTRACT

This research aims to analyze how teacher training, based on decolonial epistemology and Freire's assumptions of autonomy, contributes to the (re)existence and resistance of cultures denied in Youth and Adult Education (EJA). To this end, an investigation is proposed based on the concept of decolonial epistemologies and the contributions of Paulo Freire, based on the work Pedagogy of Autonomy, with three assumptions: "there is no teaching without teaching", "teaching is not transferring knowledge" and "teaching is a human specificity", as possible markers for intercultural teacher training in youth and adult education. With this, we sought to highlight the discussion of the relevance of the "decolonial teacher" as an articulator and (de)former of EJA in breaking with the silences and invisibility of denied cultures and verify limits and possibilities of continued decolonial training in EJA, understanding the modality based on the need for transformation and social justice. The research is documentary and intervention, qualitative and applied in nature, which used as data collection instruments a semi-open socio-cultural form to be applied with teachers, and pedagogical letters produced by teachers in field work. The perspective is that with the procedure it will be possible to investigate a possibility of political-training dialogue between coordinator-trainer and teacher and that, consequently, enable the empowerment of subjects in the education of young people and adults, through Freirean culture circles to be implemented with students, in the belief that moments of culture enhance more participatory classes for the classes, so that they gain paths of projection away from a compensatory model, with reduced time and content, far from integral and liberating training. was carried out in a public school in the state of Bahia, in the capital, with the perspective of questioning how teacher training, based on decolonial epistemology and Paulo Freire's assumptions of autonomy, contributes to the (re)existence and resistance of cultures denied in EJA

Keywords: Decoloniality; Teacher training; Youth and Adult Education; Pedagogy of Auto

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Mapa do Bairro do IAPI

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01 Levantamento de pesquisas nas faculdades públicas de Educação no estado da Bahia sobre Decolonialidade.
- Quadro 02 Sistematização dos Círculos de cultura
- Quadro 03 Sexo, cor, formação e tempo de atuação na EJA dos sujeitos da pesquisa.

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEHCM	Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NTE	Núcleo Territorial de Educação
SEC	Secretária de Educação da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL.....	18
2.1 Os impactos da colonização/colonialidade no Brasil	22
2.2 O Giro Decolonial: agora são outros 500.....	25
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: (RE) EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA DAS CULTURAS NEGADAS.....	28
3.1 Os sujeitos da EJA e a educação como prática da liberdade.....	35
4 PRESSUPOSTOS DE AUTONOMIA DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DECOLONIAIS.....	40
4.1 “Não há docência sem discência” – Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.....	42
4.2 “Ensinar não é transferir conhecimento” - Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.....	45
4.3 “Ensinar é uma especificidade humana” - Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo	48
	51
5 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	
5.1 Conhecendo o Território e a Territorialidade.....	55
5.1.1 A escola e o espaço.....	57
6 REFLEXÕES EM CAMPO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: PROFESSORES DECOLONIAIS (?) NA EJA APRENDENDO E ENSINANDO A TRANSGREDIR.	60
7 CONSIDERAÇÕES	68
REFERÊNCIAS.....	71
APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DE PESQUISAS.....	77
APÊNDICE B - FORMULÁRIO SOCIO PEGADGÓGICO.....	83
APÊNDICE C – PROJETO DE INTERVENÇÃO (CIRCULOS DE CULTURA)	87

1 INTRODUÇÃO

Todas as escritas têm em si uma marca pessoal. Esta escrita tem a sua marca pessoal, mas, sobretudo, uma marca coletiva que diz respeito às memórias, às lutas e ao legado dos povos originários e dos afrodescendentes no Brasil. Esta escrita dialoga com os filhos e filhas das florestas devastadas, das senzalas e dos incontáveis quartos de despejos que abafavam em si a fome de mudança, os cantos de dores que sustentaram escritas de vidas de um legado nem sempre convergente com a escrita traçada pelo lápis do branco, que tentou na linha da história descolorir o que somos e de onde viemos.

Esta escrita é um deslocamento da margem para o centro do debate de como o colonialismo deseduca e anula novas perspectivas de pensar as culturas, as diferenças. É um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um lugar de garantia de direitos: à vida, à memória, à resistência e ao futuro descolonizado.

Nesse sentido, pesquisar a EJA na perspectiva da decolonialidade imbricado às colaborações de Paulo Freire atrela-se também à minha vivência escrita nos Movimentos Sociais, mais especificamente no Movimento Negro da Bahia e no Movimento de Mulheres Negras da Bahia, que são meus cenários para exercício da pedagogia da aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação (WALSH, 2019). Mais que isso, a EJA é também um caminho trilhado por minha mãe enquanto menina preta - empregada doméstica - interrompida no seu sonho de tornar-se professora em uma sociedade racista que tenta até hoje limitar o lugar do negro.

No entanto, ao compreender que sou a continuidade de muitas lutas que são minhas, mas que também são da minha mãe e que são igualmente coletivas, decidi pela escrita de resistência, onde afirmo desde o meu percurso de estudante de escola pública o compromisso e direito de pensar e construir educação em ruptura com os limites impostos pela exclusão social.

Hoje, como sonho realizado da minha mãe e de muitas outras mães-pretas, sou a realização do meu próprio sonho, atuando enquanto pedagoga na rede pública

de ensino do estado da Bahia; sou semente das lutas pela implementação da lei de cotas raciais nas universidades¹, sendo cotista na graduação e pós-graduação, brotando dentro da educação básica com uma força que continua a se somar a um Movimento perene de conscientização de que nós podemos e escolhemos o nosso lugar. Sou um corpo decolonial que transita a cidade e a escola incomodando pessoas acomodadas em um sistema que folcloriza a minha identidade. Sou uma mente decolonial que busca credenciar as escritas dissidentes dos jovens negros periféricos dentro e fora dos muros da escola. Sou professora decolonial que acredita no movimento de ensinar e aprender com autonomia, sem a tutela colonialista impregnada nos espaços de educação.

Sigo sendo uma partícula de vida bonita e esperançosa, fruto da amorosidade e do compromisso ético-político da luta negra que me reconstruiu, durante todo percurso que caminhei até tornar-me professora, por isso fortalecida na perspectiva de que outros homens, mulheres, trabalhadores negros, negras e indígenas, encontrem dentro da escola pessoas empoderadoras dos lápis, que valorizam a reescrita de narrativas que se rebelam contra o preconceito, contra as intolerâncias e contra o sucateamento da EJA que resiste “apesar de tanto não, tanta dor que nos invade”.²

Nesse sentido, hoje, enquanto mulher preta, ativista e professora, acredito na escola, no ensino e na educação que denuncia a necessidade de real ruptura com os projetos de dominação perpetrados no Brasil, que em âmbito educacional são fortalecidos com políticas públicas educacionais ilhadas, com as práticas docentes isoladas e com uma formação de professorado afastada da urgência do pensamento e do movimento de aquilombamento para a luta insubmissa de decolonizar os espaços de educação, contraditoriamente preenchidos por nossas travessias, nossas maritimidades, nossas marchas, nossos encontros diaspóricos

¹ Lei n 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 39 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br>)

As cotas raciais são uma medida de ação contra a desigualdade num sistema que privilegia um grupo racial em detrimento de outros – esses, oprimidos perante a sociedade. [...] Em várias universidades, por exemplo, existem cotas para indígenas e seus descendentes, que visam abarcar as demandas educacionais dessas populações. (Fonte: Cotas raciais no Brasil: entenda o que são – UFG.)

² Trecho da canção “Alegria da Cidade”, composta por Jorge Portugal e Lazzo Matumbi, que trata do empoderamento e resistência da população negra frente às negações e exclusões sociais.

transformadores de novos caminhos para a liberdade e as diferenças e as oportunidades.

Nessa perspectiva, discutir e projetar a formação de professores como momento de trabalho científico, ético e político para o engajamento docente, respaldado na discussão dos estudos decoloniais e nas contribuições de Paulo Freire, nos dá caminhos para desconstruir, reinventar e despertar desejos de justiça social, com subsídios epistemológicos que encorajam aqueles que historicamente seguem silenciados em sala de aula. Com Freire a discussão decolonial no Brasil se alinha com as possibilidades de habitar a escola para tornar reais todos os sonhos que este espaço deveria inspirar: os sonhos de liberdade, da emancipação pelos estudos.

É nesse sentido que esta escrita propõe discutir a formação de professores à luz do movimento epistemológico decolonial, iniciado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade e do pensamento freiriano, a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*, em uma pesquisa que se desmembra em seis capítulos, divididos respectivamente em: A epistemologia decolonial; Educação de Jovens e Adultos: (re) existência e resistência das culturas negadas, pressupostos de autonomia de Paulo Freire na formação de professores decoloniais; Construção do percurso metodológico, reflexões em campo sobre a formação docente: Professores decoloniais (?) na EJA aprendendo e ensinando a transgredir, para uma discussão articulada que aprofunda questões sobre a formação docente na EJA e caminhos de reflexão e ação, a fim de fortalecer e enriquecer a qualificação profissional dentro de uma modalidade de ensino historicamente forjada em um projeto de reparar desigualdades sociais.

Para tanto, foi preciso questionar de que modo a formação de professores, pautada na epistemologia decolonial e nas concepções de Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia*, contribui para a (re)existência e resistência das culturas negadas na Educação de Jovens e Adultos; de modo que, desse imbricamento epistêmico, se crie um aprofundamento teórico e metodológico, para estimular significativa mudança no campo da formação de professores da EJA.

A epistemologia decolonial se mostra como uma renovação crítica das ciências sociais na América Latina sob o argumento pós-colonial no continente, apresentando

a noção de “giro decolonial” e reunindo intelectuais como Edgardo Lander (2000), Arturo Escobar (2000), Walter Dignolo (2000), Enrique Dussel (2000) e Aníbal Quijano (2000), estudiosos que propõem a ruptura com opressões a que foram submetidas às culturas não-europeias. A partir dessa proposta de desestrutura da colonialidade, Dignolo (2010, p. 12) afirma que a colonialidade do poder está atravessada por atividades e controles específicos tais a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e de pensar, a colonialidade de ouvir, etc.

Ainda hoje, é possível perceber a educação escolar permeada por práticas da colonialidade que aprofundam as desigualdades, e que torna imprescindível a discussão da formação docente na perspectiva decolonial. Primeiro, porque a decolonialidade percebe e não nega uma pluralidade de sujeitos que, historicamente, tiveram suas culturas negadas; segundo, porque exige dos sujeitos uma constante reelaboração de si e dos outros, tarefa inerente a educadores, que para maior e melhor alcance de suas práticas precisam se construir e desconstruir de forma constante no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, a proposta da formação decolonial freiriana aponta para uma intervenção na história que, ainda, revela a negação de direitos à educação aos povos originários, às mulheres, aos negros africanos trazidos no processo de escravização e aos seus descendentes, todos estes protagonistas das culturas negadas e das narrativas silenciadas na escola Santomé (1993). Assim, essa conexão epistemológica torna viável uma potente projeção na reconfiguração da formação continuada na EJA, que, deve considerar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural e a convicção de que a mudança é possível Freire (2016). Para isso, é necessário assumir o epistemicídio³, a existência e importância de pensamentos fronteiriços e a descolonização dos saberes (MIGNOLO, 2010), de modo a evitar o que Santomé (1993) denomina daltonismo cultural, que é apagamento das diversas culturas presentes na escola.

³Termo conceituado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos como “o processo político-cultural pelo qual o conhecimento produzido por grupos sociais subordinados é morto ou destruído, como forma de manter ou aprofundar essa subordinação.” (Santos 1998, p. 208)

Além disso, é preciso reconhecer de que “[...] no âmbito da EJA grande parte do professorado tem formação precária ou até mesmo nenhuma formação específica, (DANTAS E ALMEIDA, 2017, p.135). Além de outras problemáticas que cercam este campo como a carência de material didático apropriado para o trabalho com adultos, chegando até a inexistência de uma política pública voltada específica para atender às necessidades formativas dos docentes. Dantas (2017).

Com isso, é importante também observar que “[...] ser professor vem se transformando em uma atividade que desafia a resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas”, (CANDAU, 2014, p. 34). Para estas experiências, é preciso devolver a formação de professores aos professores Nóvoa (2005), compreender que o processo de formação se aprofunda em sentidos se construída dentro da profissão, por isso Nóvoa ainda defende:

a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. (Nóvoa, 2005, p.07)

De modo que a escola se constitua enquanto espaço de práticas criadoras de liberdades, apartada dos modelos de dominação e de subjugação que delimitou o que é ou não saber, o que é ou não cultura e o que é ou não aceitável enquanto identidade a ser vista. Porque a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes (FREIRE, 2001, p.16). Recusa-se também a se estreitar numa estrutura onde paredes e muros limitam a expansão da produção de conhecimento dos indivíduos que se intercomunicam a todo tempo com a sua comunidade, e transitam para além desses espaços.

É importante pensar uma EJA que enfrente os dispositivos de poder que constroem o “outro” dentro de uma lógica binária que reprime as diferenças (CASTRO-GOMEZ, 2005), tornando a EJA uma modalidade de ensino da educação básica em contínua luta contra as violências epistêmicas e que considera seus sujeitos perceberem a si e aos outros fora de uma perspectiva de mundo para uma só cor, um só pensar e uma só linguagem a comunicar. É insurgir contra um modelo formativo que se delinea na pouca participação do professorado em relação à

construção dos projetos e programas de formação propostos pelo Estado, que se apega a metas estatísticas para implementar políticas educacionais que desconsideram as especificidades culturais de cada unidade de ensino, enfraquecendo o diálogo entre coordenadores e professores no que diz respeito a construir um trabalho coletivo que potencialize as práxis e que, invariavelmente, reverbera naquilo que é construído com os estudantes em sala de aula.

Assim, descolonizar a formação docente na EJA com os professores é possibilidade de fortalecer a autonomia de trabalho pedagógico na escola e potencializá-lo a romper com os construtos da opressão, que desumaniza e fragiliza o docente na tarefa de descolonizar saberes, as possibilidades e os limites no ensino da EJA. Descolonizar a formação na tentativa de demonstrar a relevância da coordenação pedagógica e do professorado enquanto articuladores de um processo de (de)formação de professores em ruptura com os silêncios e a invisibilidade das culturas negadas na escola, fortalecendo este espaço (a escola) como espaço de formação da cidadania e empoderamento, sob a égide da sua importância intelectual, humana, ética e social.

Assim, discutir a relação entre decolonialidade e as contribuições de Freire na formação de professores emergiu de debates e leituras que se encaminharam por desvelar sentidos, representações, problemas e diálogos que evidenciaram temáticas tão importantes quanto necessárias à educação em Salvador, na Bahia.

Por isso, os saberes sistematizados que a escola oferece há muito tempo vem sendo utilizado como um instrumento da colonização, e a descolonização do conhecimento é uma das tarefas urgentes que temos pela frente, uma vez que esta descolonização implica na descolonização do saber e do ser, segundo Mignolo (2010), que ainda, sobre suas críticas, defende que:

Para se desprender da matriz colonial do poder e da lógica da colonialidade acomodada no pensamento único (a monocultura da mente) é necessário pensar uma epistemologia fronteira e em alternativas à modernidade (e não em modernidades alternativas): isto é, o desprendimento e o processo de descolonização ter por horizonte um mundo transmoderno, global e diverso (MIGNOLO, 2010, p.24).

Esse pensamento, que não se conforma no marco pós-colonial, mas no enfrentamento incessante às formas de dominação, se alinha as críticas de Freire

(1987), que defende que os órgãos de classe priorizem o empenho de formação permanente dos quadros do magistério, como tarefa essencialmente política, que estimule uma tomada de consciência do sujeito-professor, imerso em um trabalho que deve propor uma revolução de ação dialógica, em que se ouça os oprimidos e onde estes se reconheçam aderindo à práxis de transformação da realidade injusta, uma práxis que se refaz constantemente. Em uma luta que não se dará fora da reivindicação de um projeto político pedagógico que pauta os direitos humanos.

Esta pesquisa se ancora à pesquisa interventiva, com subsídios da bibliográfica, estruturada para a escuta de coordenadores pedagógicos e professores da rede pública de ensino, que terá como produto oficinas interculturais de formação de professores que atendam às especificidades da modalidade, para ampliar os referenciais teóricos que subsidiarão um diálogo importante sobre uma formação contra-hegemônica e insurgente, diante do atual contexto de retrocessos políticos e de perda de direitos dos sujeitos na educação e possibilidades de implementação de práticas decoloniais na EJA.

2 A EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL

Discutir a epistemologia decolonial é um desafio que remete a reavaliar importantes conceitos, sob nova perspectiva, isso porque os estudos decoloniais propõem uma ruptura com padrões estruturais eurocêntricos de construção política, de organização econômica e de produção de conhecimento, que foram historicamente forjados em violências e desigualdades fundadas no mito da modernidade. Dussel (1993).

A perspectiva do mito revela que, “1942 será o momento do ‘nascimento’ da Modernidade como conceito, o momento concreto da ‘origem’, de um ‘mito’ de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de ‘encobrimento’ do não-europeu” (DUSSEL, 1993 p.09). E a partir daí, constrói um discurso anti-colonialista que denuncia apagamentos e violações articuladas num projeto de dominação do outro. Este outro colocado como a tudo e todos que fossem alheios à Europa Moderna ocidental colonizadora, atuante dentro de uma lógica genocida que anulou toda e qualquer experiência que antecedeu a presença colonial.

O olhar decolonial ao analisar todo o processo sob a ótica do oprimido, do subjugado, do colonizado acaba por revelar que a modernidade destruiu civilizações indígenas e aviltou povos africanos no processo escravista que sustentou o mito, e que estabeleceu nas Américas a ideia de raça⁴ para inferiorizar e segregar outras existências e experiências em nome da dominação defendida pela (ir)racionalidade eurocêntrica.

Logo, estudo decolonial é uma perspectiva de luta contra as violências hegemônicas da colonialidade/modernidade legitimada pela colonização europeia que se deu nas Américas. Desse modo, se apresenta como uma renovação crítica das Ciências Sociais, que busca uma narrativa de libertação, resistência e (re) existência frente às heranças do colonialismo e aos seus impactos globais, que por séculos colocou a Europa como centro do mundo. Para Mignolo(2014):

A genealogia do pensamento des-colonial se estrutura no espaço planetário da expansão colonial/imperial, contrário à genealogia da modernidade europeia que se estrutura em uma linha temporal de um espaço reduzido, de Grécia a Roma, a Europa Ocidental e aos Estados Unidos (MIGNOLO, 2014. p. 88)

Desse modo, o pensamento decolonial é pluriversal, aberto a novas introduções de memórias, subjetividades, organizações sociais. Uma teoria em movimento, em marcha, para revelar outras epistemologias que foram negadas no mundo. A decolonialidade funciona com base na pluriversalidade e na verdade plural, e não na universalidade e em uma verdade única (MIGNOLO, 2019, p.6). Logo, MALDONADO-TORRES (2020) afirma que:

a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. (MALDONADO-TORRES. 2020. p.36).

Para WALSH

⁴A codificação das diferenças entre conquistadores e conquistado em uma ideia de raça é por dizer, uma suposta diferente estrutura biológica que colocou alguns em uma situação natural de inferioridade em relação aos outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como principal elemento constitutivo, fundante, das relações de dominação que a conquista impôs (QUIJANO. P.203. 2000)

o termo decolonialidade, com a supressão com “s” pretende marcar uma distinção com o significado “des” que pode vir a ser entendido como um simples desfazer ou reverter o colonial, passar de um momento colonial para um não-colonial, com o jogo linguístico põe em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, se não posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in- surgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua na qual se pode identificar, visibilizar e alentar “lugares” de exterioridade e construções alter(n)ativas. (WALSH, 2017, p.25)

Nesse sentido, esta discussão segue com o uso do termo decolonial/ decolonialidade, sugerido por Walsh, na perspectiva de reafirmar o caminho de lutas epistêmicas contínuas, que não se esgotam num espaço-tempo histórico de pós-colonização, mas, que, sobretudo, avança em uma insistente disputa contra tecnologias que remodelaram o racismo, a negações de direitos, os apagamentos epistêmicos, as assimilações culturais e tantas outras formas de violências que se perpetuam e ainda consolidam uma estrutura hegemônica de desigualdades.

O pensamento decolonial, então, se organiza e reconstrói uma narrativa sobre a perspectiva dos sujeitos (de)(s)colonizados em crítica a um falso discurso de modelo civilizatório imposto pela Europa Ocidental neste processo de colonização. E nessa contra narrativa, o projeto decolonial se apresenta como:

“O projeto decolonial, por outro lado, se impulsiona com a força de uma retórica e com a busca de práticas que se orientam na valorização da vida e do respeito a biodiversidade e a pluriversidade (PALERMO, p.245)

É um projeto que, de certa forma, faz enfrentamento sobre toda civilidade desumanizante estabelecida na Modernidade, que denuncia, segundo Cesaire(2020), o quanto “A Europa é indefensável”, quando avaliada na sua incapacidade de resolver os problemas causados pelo colonialismo, em um processo dito civilizatório, fundamentado em massacres, no desprezo pelo homem nativo, pela animalização dos sujeitos tanto colonizado, quanto colonizador.

Sobre os impactos do colonialismo na América Latina, Quijano (2000) defende que os europeus encontraram um número significativo de diferentes povos, com histórias próprias, linguagens, memórias e identidades, de modo que havia no território das Américas uma grande diversidade e riqueza cultural que mais tarde viria a ser homogeneizada e apagada.

São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, ai maras, incas, chichicas, etc. Trezentos anos mais tardes todos estavam unidos em uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também aconteceu com as pessoas trazidas forçadamente da futura África como escravas: ashantis, oruas, zulus, congos, bacongos, etc. No espaço de trezentos anos, todos eles não eram mais que negros (QUIJANO. p.222. 2000)

Então, em contexto, as diferenças, no encontro-confronto, entre colonizador e colonizado, é instituída pelo apagamento, mas também pela apropriação, pelo estupro e pela tortura, numa complexa teia de dominação, degeneração e morte, onde o ético, o moral dos “princípios” europeu se ausenta na ação colonial, respaldada num discurso de inferiorização das raças. A Europa, assim, assume o centro, com a imposição da espada, e se institui no eu conquistador, eu escravizador dos outros corpos, das outras culturas, dos outros homens e mulheres que se apresentam na alteridade. Deste modo, (Castro-Gomez, 2000, p.145) trata que “a modernidade é uma máquina geradora de alteridades, mas que exclui do seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, as diferenças das formas de vida concretas”.

Essa máquina geradora de violências instaurada pelo colonizador também (re)constrói o outro pela anulação, estabelecendo a diferença segregacionista que define quem ou não está excluído nas fronteiras demarcadas pelo poder imperialista, que desvela no que FANON (2021) afirma sobre todo grupo colonialista ser racista.

O colonialismo divide, classifica e hierarquiza existências, e, além disso, normaliza a produção das diferenças, do racismo, das violências. “A formação das relações sociais fundadas na dita ideia de raça produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (QUIJANO, 2000, p.203). Essa construção de diferenças fenotípicas, muitas vezes também apontadas como diferenças biológicas, serviu para estabelecer uma suposta superioridade dos colonizadores sobre os colonizados. “Raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”(QUIJANO, 2000, p.203).

Então, não há como pensar a Modernidade/Colonialidade endossada em uma perspectiva de desenvolvimento. É fundamental rever esse conceito quando se constata um período histórico onde as relações foram estabelecidas no maniqueísmo, na quase totalidade de apagamento do *outro*, em uma dita relação de progresso em que não há ganhos entre as partes, somente um desequilíbrio onde a terra sangra na brutalidade, na desumanização e na mistificação dos diferentes.

Isto posto, nessa jornada de ocidentalização:

Na América, a ideia de raça foi um modo de outorgar legitimidade às reações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu sobre o resto do mundo, levaram a elaboração da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e com ela a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus [...] Desse modo, raças e converteu no primeiro critério fundamental para distribuição da população mundial em fileiras, lugares e funções na estrutura de poder da nova sociedade (QUIJANO, 2000, p.24)

É isso o colonialismo. É a superação do diferente, em uma doutrinação que ainda reivindica uma narrativa salvacionista. Bhabha (2018) trata esta narrativa como um discurso que apresenta o colonizado em uma perspectiva de degeneração para justificar a conquista, em um discurso racial estereotipado em posições conflituosas que constitui o sujeito colonizado. Mas, nesse sentido, “ninguém mais acredita na missão cultural e moral, mesmo original, do colonizador (MEMMI, 2007, p.37). Pois, a lógica colonialista da Europa Moderna não se firma em uma inter-relação com o outro, mas na expropriação do seu corpo, da sua mente e do seu território. Se sustenta na negação do outro ou no que Memmi chama de marca do plural, quando explica a despersonalização do sujeito colonizado, marcado sempre pelo anonimato, sem definições diferenciadas, sem marcas que o definam na sua individualidade. “Enfim, o colonizador nega ao colonizado o mais precioso direito reconhecido à maior parte dos homens: a liberdade.” (MEMMI, 2007, p.124). Daí justifica a sua exploração e reforça a sua coisificação, na tentativa de colonizar a sua totalidade.

2.1 OS IMPACTOS DA COLONIZAÇÃO/COLONIALIDADE NO BRASIL

Sobre os impactos do colonialismo nos territórios explorados pela Europa, é possível perceber que marcas coloniais não se apagam na história, são violências perpetradas pela conveniência de manutenção do funcionamento do sistema capitalista que se (re)modela como um *continuum* de explorações estabelecidas neste padrão de poder mundial que se deu com a constituição das Américas.

A assimilação e doutrinação das etnias indígenas existentes deflagram/denunciam, até hoje, a devastação que foi o projeto de dominação⁵ e de apagamento dos povos originários.

“O índio resistirá durante séculos; sua vida cotidiana certamente será afetada de todas as maneiras pelos invasores (...), o índio deverá recompor totalmente sua existência para sobreviver numa opressão desumana: as primeiras vítimas da modernidade – o primeiro holocausto moderno, como chama Russel Thornton” (DUSSEL, 1993, p.160)

É importante, então, afirmar que houve luta. Houve resistências no circuito de violências instaladas na (a)normalidade da cruzada europeia. Os indígenas, os primeiros protagonistas da história latino americana, em choque e confronto com a Modernidade, foram os primeiros invisibilizados, caçados, silenciados.

Nesse sentido, garantir aos povos originários as linhas da sua história de resistência ao aprisionamento e à doutrinação católica é parte do movimento decolonial, de libertação; pois, no Brasil, mas precisamente a partir do ano de 1500, com a chegada dos portugueses, a história se reescreveu a partir das mãos de Pero Vaz Caminha, que em uso das suas facetas de colonizador não dá conta de abarcar em seu registro as verdadeiras marcas da invasão e exploração do solo indígena.

Então, mesmo que essa história seja, hoje, *desenhada na língua dos brancos*⁶, é importante ser registrada e entendida na perspectiva cultural dos indígenas, para que estes e, principalmente, os outros, não perpetuem uma história de silenciamentos, mas garanta uma história em resgates de memórias, de uma tradição pautada na oralidade que resiste e persiste no discurso da (re)existência dos seus povos.

Ainda com as resistências das populações indígenas brasileiras, a animalização e a objetificação de corpos se estendeu e se aprofundou com os povos africanos, que chegariam aqui tempos depois, submetidos à empreitada escravista que se intensificou com o avanço da exploração no Brasil colonial. É justamente nesse período, já estabelecida a ideia de raça, que indígenas, africanos e afro-brasileiros foram aparelhados, por séculos, na lógica exploratória e expiatória euro-

⁵ Dominação é o ato pelo qual se coage o outro a participar do sistema que o aliena. É obrigado a realizar atos contra a sua natureza, contra a sua essência histórica. É o ato de pressão, de força. O servo obedece por temor, por costume (DUSSEL, Filosofia da Libertação. p. 60)

⁶ Ver livro A queda do céu, de Daniel Mundukuru

patriarcal-cristã, que elencava um conjunto impetuoso de ações para a sedimentação do modelo econômico capitalista no mundo.

“[...] antes de investir maciçamente no tráfico africano, os colonos portugueses recorreram à exploração do trabalho dos povos indígenas que habitavam a costa brasileira. A escravidão foi um tipo de trabalho forçado também imposto às populações nativas. O índio escravizado era chamado de “negro da terra”, distinguindo-o assim do “negro da guiné”, como era identificado o escravo africano nos séculos XVI e XVII.” (ALBUQUERQUE, 2006, p.40)

Frente a isso, o comércio atlântico dentre suas inúmeras atividades, intensificou o tráfico de escravizados com a mão-de-obra negra africana, que se tornou um dos negócios mais lucrativos.

A chegada forçada dos escravizados africanos no Brasil, para fortalecimento do agressivo processo de exploração da colônia, também configura na linha do tempo da história outras narrativas de lutas, de resistências ainda em travessias, em alto mar. Um deslocamento que não se deu de forma pacífica, e não foi encarada como uma promessa de novo mundo para aqueles e aquelas que seguiram com seus corpos amontoados em tumbeiros. Afinal, “Nunca na história humana, em tal número e de tal maneira coisificados como mercadorias, foram tratados membros de nenhuma raça” (DUSSEL, 1993, p. 163).

O campo de alteridades, então, foi regido pela invasão territorial, por roubos, por sequestros, por cativos, pelo poder imperialista e para o mercado capitalista que se sustentaria à custa do comércio de sangue e suor de homens e mulheres rudemente engessados na lógica dos estrangeiros-dominadores, os brancos. Isso fez com que o Brasil carregasse marcas ainda vistas dos profundos impactos da colonização no seu território, sofrendo com a secular exploração do estrangeiro-invasor, com o racismo, com a colonialidade e com a negação de direitos mantém a matriz de poder colonial.

Por isso, no discurso do pensamento decolonial, sob a ótica do solo brasileiro, se faz necessário questionar, confrontar o mito da democracia racial que mitifica a harmonização dos povos, a alegria no discurso da relação entre a casa-grande e senzala enquanto um fluxo sem barreiras tensionadas, sempre postas de forma harmoniosa.

É necessário tencionar a discussão de como o colonialismo articulou a disjunção entre os povos africanos territorializados no Brasil, a partir das suas

linguagens, das suas religiosidades, suas diversas expressividades na tentativa de enfraquecer qualquer possibilidade de rebelião dos colonizados frente ao entendimento do esquema de dominação humano-comercial que se estabelecera. Assim, o esquema colonialista-capitalista que permeia o mundo moderno entendeu que fragmentar grupos sociais tornara mais fácil a tarefa de dominação e de acumulação do estrangeiro negro-colonizado, além de dificultar a sua comunicação, a organização de fugas, de lutas e confrontos que atrapalhassem a empreitada capitalista. “Existe, portanto, uma cumplicidade objetiva do capitalismo com as forças violentas que explodem no território colonial” (FANON, 1968, p.50). Dá-se aí as revoltas, os levantes daqueles e daquelas que se compreenderam enredados numa teia de violências.

Dessa forma, hoje, a diáspora africana e coloca em um movimento de olhar o passado, onde ficam evidentes as tensões, as lutas pelo direito de simplesmente existir, e projetar no futuro a justa expectativa de construir uma história outra, mais humana, mais igualitária e que tenta romper com a estrutura da colonialidade impregnada no mundo. O racismo, a intolerância religiosa, o subemprego, a falta de acesso a espaços de poder refletem hoje o que opera esta matriz colonial de poder, que relega aos territórios marcados pela colonização os esforços de luta contra as violências vigentes ainda hoje.

O que se tem estabelecido, no Brasil, é justamente o rascunho de um desenho histórico de exclusões, que não se esgotam no passado, mas, que se arrastam na contemporaneidade, estabelecendo uma pirâmide de desigualdades profundas que expõem o fracasso do sistema capitalista como projeto de desenvolvimento e progresso.

2.2 O GIRO DECOLONIAL: AGORA SÃO OUTROS 500

Hoje, é possível perceber as investidas do sistema exploratório colonialista-capitalista, mesmo após o fim do período colonial, e ver como avança o projeto que perdura uma lógica de relação colonial entre os diferentes sujeitos, seus diferentes modos de vida e saberes na contemporaneidade e ainda os cerceia a liberdade. E é sobre essa preservação dos modelos de violências globalizadas pela Europa, que se tem então o que Quijano (2000), define como Colonialidade do poder, onde se

imbricam os conceitos de raça e trabalho para manutenção do sistema capitalista. Palermo, afirma que:

A crítica ao projeto moderno/colonial é centrada tanto no eixo da economia, como na da política e no da produção de conhecimento, desde uma posição, definitivamente radicalizada pela relação com o projeto global, seus efeitos se exacerbam nas regiões da diferença constitutiva gerada e naturalizada pelo princípio moderno de “progresso” (PALERMO, 2014. p. 241)

Dessa forma, MIGNOLO (2010) dá conta de mostrar que a colonialidade de poder se organiza em uma matriz de forma e níveis complexos, com atividades e controles, tais como a colonialidade do saber, do ser, de ver, de fazer, de pensar e ouvir, etc.

Esta Matriz de colonialidade de poder se mantém no controle das políticas econômicas e sociais, da exploração dos recursos naturais, das subjetividades e dos conhecimentos. Em resumo,

“a colonialidade do poder remete à complexa matriz o padrão de poder sustentado em três pilares: o conhecer (epistemologia), entender ou compreender (hermenêutica) e o sentir (estesia)” (MIGNOLO, 2010. pg.12).

De forma, que é importante pensar como se mantém tais mecanismos. Mignolo ainda afirma que

“o conceito de colonialidade abriu a reconstrução e restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela ideia de totalidade definida sob o nome de modernidade e racionalidade” (MIGNOLO, 2010, p.14)

Desse modo, pensar e pôr em curso o que Quijano trata como desprendimento epistêmico é romper com estruturas tais de poder que se organizam para a manutenção de domínio e manutenção do sistema de exploração ainda posto. Um desprendimento urgente que sugere uma mudança total nas epistemes que sustentam práticas e discursos de morte e que afetam, até hoje, sujeitos de forma planetária. Uma mudança que sugira total deslocamento com forças que se encontram estabilizadas nas raízes de obscurantismo; um rompimento que se movimenta para outras epistemologias e assim, outras políticas, outras economias e posicionamentos mais éticos no mundo.

Nas expectativas e projeções de mudanças, se compreende a necessidade de realizar um movimento de ruptura com vias de conhecimentos que vigoram sobre a ótica de modernidade, para construir outros percursos que desestruturam e rompem com o colonialidade.

Nesse sentido, fazer uma mudança que afete velhas formas de pensar, conhecer e sentir para viabilizar o giro-decolonial, entendendo que este *Giro*:

se refere em primeiro lugar, à percepção de que formas modernas de poder produziram e ocultaram a criação de tecnologias de morte que afetam de formas diferenciadas diferentes comunidades e sujeitos (MALDONADO,2008, p. 66)

Essa ideia de giro-decolonial se estabelece em novas formas de produção de conhecimento e do resgate do que outrora foi negado, mas, sobretudo, infere sobre a necessidade de atitude dos sujeitos afetados pelas violências epistêmicas. É quando Maldonado-Torres (2008), chama de atitude decolonial, quando nasce o espanto e uma postura crítica diante de um mundo de mortes, com a busca pela afirmação da vida daqueles que estão submersos no construto de violências postas, para além do espaço-tempo do colonialismo.

Isto posto, Mignolo também afirma que “[...] não há outra maneira de saber, fazer e ser descolonial, se não mediante um compromisso com a epistemologia fronteira, o desprendimento e a desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2014, p. 35), e com a necessidade de reconhecer saberes negados como culturas subalternas.

O pensamento decolonial reforça um compromisso, com os subalternizados, os condenados da terra, os oprimidos e os excluídos, no Brasil mais especificamente os indígenas e os negros, à insurgência. Um pensamento de libertação ao cativeiro mental que afeta a autoestima, o empoderamento dos afetados por um percurso de continua exclusão e que permanece na periferia do círculo poder que movimenta o curso do sistema-mundo capitalista.

O Giro Decolonial é também contribuir para um estado de desordem sobre a estruturação da ordem imperialista que estagna as possibilidades de deslocamentos entre diferentes sujeitos, culturas, economias e conhecimentos. E é a partir deste último que todas as estruturas se movimentam para uma marcha de (re)tomada de protagonismos, de (re)territorialização, de (re)ocupação e (sobre)vivências. É

reescrita histórica, organização de um novo discurso que denuncia e anuncia que o capitalismo e o racismo não devem se sustentar mais fora da modernidade porque, agora, os excluídos se movimentam para uma história de “outros 500” anos, desestruturando a lógica de dominação, subjugação e apagamentos, no resgate epistemológico que ergue nas fronteiras do conhecimento, no levante que reivindica o direito às diferenças da cor, das crenças, das culturas, das linguagens e dos diversos saberes que constituíram o Brasil e que, principalmente, nega o mito da democracia racial.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: (RE) EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA DAS CULTURAS NEGADAS

A historiografia do Brasil considera que a sistematização da educação no país se deu com o processo de catequização dos indígenas pelos jesuítas. Neste período, demarcado como colonial, há quem considere este processo de apagamento e violências epistemológicas como marco para conceitualização do que é educação, ou melhor, escolarização no país.

Desse modo, Paiva (2015), afirma que

Aqui chegados, começaram os jesuítas a organizar classes de ‘ler e escrever’ destinadas às crianças, as quais limitavam-se à catequização e alfabetização, servindo a alfabetização aos objetivos de introdução da língua portuguesa e ensino da catequese. A atuação sobre os meninos indígenas era não somente um meio eficaz de preparar as novas gerações de aliados, mas também uma influência direta sobre os indígenas adultos. (PAIVA, 2015, p. 66).

A autora ainda relata que

com a introdução do regime escravagista, também os negros buscava-se catequizar, combatendo o culto dos deuses africanos e difundindo-se entre eles o catolicismo. Entretanto, era-lhes vedado o sistema formal de ensino e sua educação se fazia através de sermões que os exortavam à prática moral cristã e à fé católica. (PAIVA, 2015, p. 67)

Nesse sentido, a historiografia instituiu este “início” com o advento da “descoberta” e anulou as experiências educativas que antecederam a presença do colonizador em terras brasileiras. Além disso, também tentou impor o apagamento

de outras experiências que atravessaram o Atlântico negro no período de exploração da existência e mão-de-obra escravizada.

Mas, o que dizem os indígenas e negros sobre seus costumes passados de geração em geração, de etnia a etnia, na oralidade, antes da ocupação e tráfico colonial? Diz-se ainda no silenciamento da palavra? Ou, diz-se na resistência do que canta, do que dança e do que reza?

Segundo BRANDÃO (1981), uma divisão social do poder realiza-se entre os homens como oposições simbólicas — e nem por isso menos reais — de diferenças do poder de falar. A palavra, então, é instrumento de poder, que diferencia o dominador do dominado, é também o que justifica a força do silenciamento dos diferentes, da diversidade. Ele ainda complementa que:

A divisão social do trabalho faz, de quase todos os mundos sociais da América Latina, lugares onde o saber e a palavra que o conduz não estão igualmente distribuídos de modos diferentes, mas são desigualmente repartidos de modo hierárquico. (BRANDÃO. 1981. p.02)

Disso se discuti a palavra dita, mas, sobretudo, a escrita, a instituída como aquela que documenta, formaliza, uniformiza e legitima determinados padrões de poder. Nesse sentido ainda para Brandão, a palavra:

Dita e principalmente escrita é como o selo, mais do que o sinal, de um poder desde onde a posse não contestada do direito de dizer o sentido de tudo, de torná-lo legítimo e fazê-lo circular como saber crença, idéia, valor e código, estabelecem a necessidade social de sua existência como poder e funda a necessidade do seu exercício sobre o silêncio do outro. (BRANDÃO. 1981. p.03)

Então, o romper os silêncios perpassa não somente pela quebra com as imposições do poder hegemônico, mas por vislumbrar um campo de disputas epistêmicas que contemple as diferenças, as culturas diversas que deveriam coexistir no território brasileiro, ainda que estas outras culturas assumam a posição de resistir sobre o silêncio ao aprender a dominar as tecnologias do ler, escrever e saber dizer, no e ao mundo, sob a instrumentalização do dominador. Mas, aprender para dizer-se em uma perspectiva de anúncio, na disputa e na sua (re)existência, tal como a perspectiva de Kopenawa e Albert (p.75. 2015) quando dizem que:

Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm dos nossos antepassados.

Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso, nossa memória é longa e forte (KOPENAWA E ALBERT. p.75. 2015)

Desta forma, os povos originários conhecem e reconhecem as suas matrizes e especificidades diante da colonialidade do poder e da colonialidade do saber, do que se impôs sobre as diferenças na tentativa de uniformizar e aculturar. E desta forma Kopenawa e Albert (2015) ainda apontam que:

O pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumadas e obscuras. O caminho de sua mente costuma ser tortuoso e espinhoso. Eles não conhecem de fato as coisas da floresta. Só contemplam sem descanso as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras. Se não seguirem seu traçado, seu pensamento perde o rumo. (KOPENAWA E ALBERT, 2015. p. 76)

No campo da alteridade o outro dominado se reconhece e estranha o *outro dominador*, e cria as estratégias possíveis para a manutenção da história do seu povo, então declina e investe em uma nova aprendizagem imposta, mas a ressignifica como possibilidade de resistir. De modo que, Kopenawa e Albert (2015), defendem que:

Para que minhas palavras fossem ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta. (KOPENAWA E ALBERT, 2015, p.76)

É nesse sentido que o instrumento de poder que é a palavra escrita instituída em terra brasileira ganha um novo sentido sobre um poder onde a posse não é contestada, daí a subversão de agora dizer-se também na língua do outro dominador para que ele não estabeleça o sentido de tudo e o privilégio de fazer do que diz legítimo.

Na compreensão do percurso histórico do Brasil Colônia até a República, não se pode perder de vistas os reflexos das violências presentes na História da Educação do Brasil que faz com que, hoje, a educação não seja concebida como doutrinação, mas, sobretudo, como resistência e subversão para a (re) existência e resistência das culturas negadas. Assim, Freire (1987) defende a ruptura dos

silêncios, o anúncio da existência humana na sua diversidade e a possibilidade do encontro entre os homens pelo diálogo, como uma exigência existencial. Assim, afirma que:

“Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.” (FREIRE, 1987, p. 109)

O dizer-se no mundo ressignifica as experiências que, em seu anúncio, encaminha os sujeitos da palavra para seu empoderamento, para a reflexão-ação, em uma investida crítica sobre (re)existir e resistir no mundo.

Nesse sentido, (re)existência e resistência são palavras essenciais na construção histórica da Educação Popular no Brasil, pois, mesmo com todo processo de aculturação por meio da educação, esta se reconfigura ao longo do tempo, ampliando sua ressignificação para além de palco das primeiras estratégias e resistências das culturas oprimidas, alcançando cunho de movimento político, organizado pelos movimentos sociais, na busca por garantias de direitos para a educação das classes populares.

A educação popular torna-se decolonial, então, quando se ocupa do sujeito para a transformação social, além da reduzida idéia de educação apenas preparatória para o mundo do trabalho, preocupada na qualificação a serviço do sistema capitalista; mas, bojo da educação que se desvela em uma vertente de protagonismos de indivíduos e grupos sociais, percebidos no seu tempo político, como agentes sociais, conscientes de seu tempo e de seu papel cidadão. Nesta perspectiva decolonial, emancipatória e libertadora, a educação popular é humanista e pautada no desenvolvimento de uma consciência crítica, aspecto que destaca Paulo Freire na discussão da educação popular como um dos precursores da decolonialidade no Brasil, ao apresentar o diálogo como base para a educação, reforçando a necessidade de ruptura com o legado colonial de silenciamentos.

Assim, o diálogo, os protagonismos das diversidades, a não homogeneização das culturas dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, nas contribuições de Freire, superam toda e qualquer categorias e modalidades de educação na compreensão de que em princípio toda educação precisa ser libertadora.

Decolonizar a educação denota uma leitura crítica sobre problematizar o presente dentro das perspectivas dos movimentos sociais populares, indígenas e

afrodescendentes, insistentes na afirmação sociocultural, política e epistêmica que comunga com a ruptura dos silêncios impostos. Neste movimento de educação concentra-se o não-silenciamento da diversidade dos povos originários (indígenas), dos africanos escravizados e dos afrodescendentes no Brasil, compreendendo que, “A colonialidade do poder não é uma entidade homogênea que é experimentada da mesma maneira por todos os grupos subalternizados” (WALSH, 2014, p. 27).

Na discussão das relações de poder instituída que são confrontadas pela decolonialidade, Quintero sinaliza que:

O fenômeno do poder se caracteriza por ser um tipo de relação social constituída pela co-presença e interatividade permanente de três elementos: a dominação, a exploração e o conflito. É por isso que a dominação se levanta de forma mais geral nas relações de poder e, portanto, como sua condição básica. (QUINTERO, 2014, p. 25-26).

Essa tríade, ainda segundo ele, se articula em torno do controle de áreas básicas da existência social. Logo, é importante perceber a educação como um campo político de importante desestruturação da colonialidade do saber, do pensar e do ser, pois:

[...] uma das características centrais do debate educativo, particularmente no interior das instituições educativas nacionais e globais, é a crença compartilhada segundo a qual, o peso o fator social da educação é tão grande que pode modificar todas as estruturas sociais circundantes. Pois, a educação tem sido um dos maiores fatores de mobilidade social, durante o século XX, também tem sido um dos melhores instrumentos utilizados para se manter as desigualdades e assimetrias sociais, não somente na América Latina, mas também em sociedades “ocidentais” e do primeiro-mundo (QUINTERO, 2014, p. 42-43).

Ao pensar as diversificadas formas de atravessamentos de ações de controle da matriz colonial de poder, os estudos decoloniais nos conduzem a reflexão e a construção de uma “outra” educação, que nos movimenta a um “outro lugar”, e também nos conduz a pensar a educação, sob as exigências de “outras perspectivas” de políticas públicas que envolvam, principalmente, o sistema público de ensino, onde se respalda a universalização da educação e onde se amplia o debate da educação como direito humano. Essa questão é apenas uma das muitas que nos direcionam às urgências contemporâneas para pensar que, “[...] a força e a energia do pensamento des-colonial esteve sempre “aí”, na exterioridade; no negado pelo pensamento imperial/colonial” (MIGNOLO, 2014, p. 87).

Assim a educação decolonial se apresenta como caminho para criar práticas e políticas nas diversas possibilidades de reiterar, consolidar e defender a sala de aula como um espaço de resistência frente aos projetos de educação que até hoje almeja uma homogeneização cultural no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, é possível atentar para um caminho pedagógico decolonial fora da perspectiva divisionista, e dentro de um lugar de enunciação construído a partir das experiências de anulações, de retomada e de rearticulações que não se perdem no academicismo; nem no autoritarismo do Estado que demanda à Educação sem considerar quaisquer especificidades das diversas culturas que preenchem a escola; e nem no racismo que ergue entraves nos caminhos de uma educação que Freire (2020) viria a chamar Educação Libertadora.

Nesse sentido, a educação decolonial é aquela que segue o caminho da liberdade e faz trânsito nas fronteiras subalternas onde resistem as narrativas, as culturas e as epistemologias dos povos colonizados e impactados pela mercantilização global.

A educação decolonial busca resgatar a subjetividade negada, a diversidade ora homogeneizada na anulação das diferenças frente a um modelo sociocultural e econômico avassalador, que resulta na colonialidade do poder, se ramifica na colonialidade de saberes e que acaba por estruturar um sistema que hierarquiza e classifica populações dentro de uma perspectiva racista e excludente. Desse modo, todo capital cultural existente nas fronteiras da subalternidade, se movimenta para a decolonialidade em sua organização de resgate e empoderamento dos sujeitos.

Pensar uma educação decolonial é pensar também uma pedagogia descolonizadora das práticas, historicamente, instituídas. É desconstruir uma educação sistematizada, mas, a partir de um modelo desobediente, onde o pensamento fronteiro se estabelece como contra-narrativa ao modelo da colonialidade. Nesse aspecto, a pedagogia decolonial é proposta de insurgência, principalmente, quando pensado na modalidade da EJA que se conceitua na seara decolonial, do povo, dos oprimidos, dos condenados da terra.

Assim, FREIRE sinaliza que

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária,

fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político- pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de- obra técnica. (FREIRE, 2000. p.37)

Entretanto, construir um projeto decolonial de educação perpassa por pensar em educadores e professores imersos na proposta de desconstrução da colonialidade do saber, no entendimento de uma outra via que amplia em muitos aspectos a participação e visibilidade dos sujeitos no processo educativo. Isso demanda uma formação com, para e entre os profissionais da educação, ao passo que se tenha um repertório político-pedagógico de auto(re)conhecimento das muitas negações que resultaram no engessamento e limitação dos diversos saberes. Assim, para PALERMO (2014).

as instituições dedicadas à formação de formadores insistem em reproduzir esta estrutura para que o “efeito dominó” para os outros níveis do sistema educativo seja inevitável com as consequências que ficam à vista: a persistência da colonialidade de saber, ver, de fazer (PALERMO, 2014,p. 65)

Desse modo, é preciso rebeldia para romper com a estrutura hegemônica, mudar o olhar da direção dos saberes impostos para os saberes postos no mundo. Conceber a formação de professores fora do modelo estático que perpetua o colonialismo na colonialidade pensar outros modos de fazer educação. Palermo afirma que:

Entende-se que estão produzindo epistemes “outras” localizadas em outros movimentos sociais, no pensamento de muitos grupos (em particular indígenas afro-caribenhos) também nos espaços acadêmicos (PALERMO, 2014,p. 67)

É justamente nesses espaços que o colonialismo legitima em exclusividade a produção de conhecimento, a intelectualidade -, é que o deslocamento decolonial se afina na proposta de enunciação dos muitos pensamentos coletivos, até então, afastados dos espaços acadêmicos e mais precisamente das universidades. Ao pensar a educação decolonial na proposta de formação de professores -

profissionais da intelectualidade -, é que a aceitação da mudança, do desprendimento e a problematização das práticas educativas afloram como possibilidade de abertura para que outras epistemologias endossem a necessidade da construção de um currículo libertador.

3.1 OS SUJEITOS DA EJA E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

O que é a Educação de Jovens e Adultos do período colonial, onde os homens e as mulheres não alfabetizados e não convertidos ao cristianismo resistiam à dominação, ao controle e a alienação? O que é a Educação de Jovens e Adultos, hoje, quando a marginalização e os preconceitos aos sujeitos oprimidos tentam cristalizá-los na estrutura de uma sociedade ainda excludente?

A Educação de Jovens e Adultos foi e continua sendo um território de conflitos e lutas por narrativas de anunciação, onde seus sujeitos, pela necessidade de ser, estar e (re)fazer-se no mundo, continuam resistindo.

A EJA traz esses “Outros Sujeitos” (ARROYO, 2014), trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, indígenas para a discussão da educação, como sujeitos coletivos históricos que incomodam, e que no pensamento sócio-pedagógico ainda são excluídos, subalternizados. Nesse sentido, a EJA é, sobretudo, o território de afirmação das diferenças. Como afirma Arroyo (2014), quando defende que:

A força pedagógica dessas presenças afirmativas está em desestabilizar o próprio campo do conhecimento e de seus critérios de validade que produzem como inexistentes, invisíveis a eles próprios e suas formas de conhecer. Se as pedagogias brutais no próprio campo do conhecimento operaram para produzir seu desaparecimento como sujeitos de conhecimento, as pedagogias que eles apontam como eficazes passam, não tanto para mostrar seus saberes, suas culturas, mas por tornar-se visíveis, críveis, incômodos como sujeitos de conhecimentos e modos de pensar. (ARROYO, 2014, p. 65).

Em uma construção histórica, que perpassa pelos Movimentos Sociais, a Educação de Jovens e Adultos, mesmo quando institucionalizada na lei nº 9.394/96 (LDB), enquanto modalidade da educação básica, não pode perder de vista sua gênese na Educação Popular, a luta contra a marginalização dos seus sujeitos e seu tempo formativo diferenciado, as suas especificidades e proposta reparatória. E

ainda a luta contra escassas políticas públicas de educação, que se aprofundou consideravelmente, hoje, quando da não inclusão da modalidade na Base Nacional Comum Curricular⁷ (BNCC), que de certa forma denota uma certa fragilização no reconhecimento da importância da EJA para a sociedade.

É nessa arena de lutas que a escolarização de jovens e adultos se dá. E é também onde as hierarquias de classe, raça e gênero se estabelecem de modo mais perceptível, para demarcar espaços no currículo e nas relações escolares. Isso é mais visível na EJA. E, bem por isso, também é esta modalidade que permite discutir com mais profundidade como reconstruir subjetividades que foram negativadas e estigmatizadas. Pois,

“os sujeitos pertencentes às classes populares, tanto do campo como da cidade, historicamente herdaram do Estado uma escola pública marcada pela insuficiente estrutura física e na maioria das vezes com dimensão pedagógica incapaz de satisfazer seus desejos e necessidades educacionais” (FARIA, 2009, p.159)

Este contexto se apresenta com fatores ainda preocupantes e corroboram com COSTA e MACHADO, 2017, quando afirmam que em relação à educação, no Brasil:

“... a experiência histórica foi marcada pela discriminação e exclusão do direito aos denominados bens humanos, sobretudo no campo educacional, cuja oferta, desde o início deste país, foi concebida a poucos, consolidando assim em uma grande parcela dessa população sem instrução escolar” (COSTA e MACHADO, 2017, p.26)

Desse modo, a inação e a despolitização, mais especificamente com a modalidade, escancara um projeto de marginalização social e de ataque à educação

⁷A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNE), a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

como direito humano no sistema público brasileiro de educação, longe da compreensão de que “A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública se for equacionada no campo de direitos e deveres públicos” (ARROYO, 2007, p.26).

Por isso, é importante discutir a EJA, enquanto uma educação contra-hegemônica, fortalecida nos Direitos Humanos, pois:

A EJA na perspectiva dos direitos humanos ajuda na construção de caminhos e possibilidades de inclusão educacional de toda a população durante toda a vida. Essa premissa corrobora com a efetivação de direitos, socioeconômico e laboral, favorecendo a participação nas políticas sociais. (NEVES, FREITAS, AMORIN e LEPKISON, 2020, p. 6)

É na confluência das diferenças que conformam a EJA que se estabelece uma possibilidade real de educação para sujeitos políticos e se consolida uma fonte potente de produção de conhecimento para se (re)pensar a educação na perspectiva do poder/saber, na decolonialidade. Por isso, os sujeitos da EJA são fundamentalmente aqueles e aquelas que vislumbram a educação como um espaço de luta por garantia de direitos, que consolidam a modalidade como aquela que demanda ao Estado e aos professores uma sistemática discussão do seu projeto – desde sempre decolonial -, na perspectiva de uma educação dialógica, libertadora, pensada para o povo e, sobretudo, feita com o povo; mantendo vistas à sua gênese na Educação Popular, mesmo enquanto modalidade. Por isso, para PEREIRA (2019, p.282):

“Refletir a EJA como lugar de inclusão social é condição primeira para garantir o direito a essas pessoas a alfabetização, escolarização ampla, profissionalização, assistência social, psíquica etc., que os integrem ao mundo social e produtivo dignamente” (PEREIRA, 2019, p.282)

Essa integração viria a firmar a Educação de Jovens e Adultos como um espaço de inclusão dos oprimidos, dos excluídos, se de fato fossem garantidos projetos e programas respaldados pelo compromisso de avaliação governamental e da sociedade. Entretanto, a EJA segue campo fértil para embates contra o sucateamento da modalidade, contra o assistencialismo e a antialogicidade refletida na falta de política educacional para uma formação humanitária e reflexiva específica aos professores da área, no esvaziamento de salas de aulas por falta de

projetos que tenham um olhar específico para as características próprias dos educandos desse segmento escolar, além do progressivo fechamento das turmas por inobservância de políticas que garantem o acesso e a permanência de quem precisa estudar, não no “tempo certo”, mas, no seu próprio tempo.

Bem por isso, o pensamento freiriano recorre a amorosidade, à ética e à consciência para denunciar no Brasil a necessidade de estruturar uma sociedade mais justa, inclusiva, igualitária e indignada na sua incapacidade política de democratizar direitos e convidando as massas a reivindicar um espaço menos oprimido, limitado e esvaziado de força de luta, ao demonstrar como a conscientização e a educação são capazes de reverter e atenuar as condições precárias de se (sobre)viver no país. Logo, FREIRE defende que:

Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu. Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana. (FREIRE. 2001. p. 8)

A concepção freiriana de mudança é, assim, uma narrativa de afirmação da conscientização e do direito de existir com dignidade, existir como gente. Onde, nestes tempos, os espaços de produção de conhecimento e outras instâncias de luta pelo bem viver, têm sido constantemente atacados, como tentativa de blindar a organização de sujeitos que pautam condições de exercer a sua cidadania no Brasil. E exercer cidadania é basicamente reconhecer deveres, mas, sobretudo, conhecer seus direitos, mesmo negados.

O pensamento de Paulo Freire é um discurso vivo no seio dos espaços que combatem a obscurantismo da violência histórica, do racismo e da desumanização dos sujeitos. É presente nos espaços de disputas de poder onde se desequilibram e se enfrentam a corrupção e o esperar, este traz à tona verdades desconfortáveis, mas coloca em curso o desejo de mudança porque “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos em luta para fazê-lo” (FREIRE, 2000.p.20). O futuro é um imaginável de muitas formas, que quando projetado positivamente, preenchido de sonhos e

utopias, apartados da passividade e da ingenuidade, reafirma-se como um tempo melhor, talvez, mais humano, sustentado no direito à diversidade das raças, dos sexos, das religiões; no direito existir, e existir aprendendo e reaprendendo. Existir na luta, resistir na vida.

Mesmo em lugares onde as fronteiras têm instaurado em seus territórios tensões políticas, culturais e simbólicas, é justamente no campo destas tensões, e para além das fronteiras, que a educação como prática de liberdade se respalda na luta pelo fim das opressões e das discriminações, em favor da justiça e da liberdade.

Desse modo, discutir a EJA como modalidade das práticas de liberdade é defender uma educação pulsante, que denuncia a necessidade de reformulações políticas para que seus sujeitos alcancem o mínimo direito que se institui sobre um todo. Daí, então, resistência continua como a palavra de ordem na modalidade que luta pelo direito à dignidade, à educação, e a educação como possibilidade de mobilidade social, como possibilidade de ascender, melhorar, superar dificuldades da vida. Como defende Santomé.

“Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidade de êxito” (Santomé, 2013, p.171)

Logo, a EJA não se compreende somente como uma mera etapa de escolarização, mas da educação para a vida, de valorização das experiências. Como defende FARIA (2009.p.161), quando diz que “A escola, ainda que seja a instituição validada pela sociedade como espaço de socializar o conhecimento sistematizado não é mais a única responsável pelo processo de formação educacional do homem”. Assim, é possível pensar que a EJA mesmo enquanto modalidade tem uma proposta para além dos muros da escola, onde as aprendizagens são ressignificadas no cotidiano e levadas de volta para o espaço da escolarização, se consolidando no seu aspecto de construir conhecimentos na ideia de que

“a educação não é voltada para as carências, as exclusões e o passado, pelo contrário, ela reconhece e legitima jovens e adultos, como sujeitos plenos de direito, procura identificar seus anseios e necessidades no seu aqui e no seu agora, com seus pares e também com a natureza. Enfim, nos faz acreditar que um mundo melhor é possível e que o presente nos convida a mudar, a recriar, a superar e a ousar” (FARIA, 2008, p. 124)

Contudo, essa ousadia que muda as coisas e supera os medos parte da consolidação da autonomia dos sujeitos da educação e nos abre possibilidades de (re)pensar a autonomia e ousadia a partir do *lócus* docente para que a EJA se estruture em bases teóricas e práticas verdadeiramente insurgentes, capazes de envolver o alunado em um trabalho que converge para a descolonização dos saberes, para a reflexão crítica sobre a prática para que a mudança seja possível.

4 PRESSUPOSTOS DE AUTONOMIA DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DECOLONIAIS

No Brasil, século XXI, pós-pandemia da COVID-19 em uma conjuntura política conservadora que se configura em retrocessos políticos, perdas de direitos e negação da produção e pensamento científico, discutir os pressupostos freirianos, na perspectiva da Pedagogia da Autonomia diz muito da necessidade uma formação de professores fundamentada no reconhecimento do outro, na dialogicidade para plena realização da prática docente e na urgência de reconhecer a pluriversalidade como propulsora de uma formação de professores decoloniais. Profissionais decoloniais aqueles e aquelas que confrontam as violências epistêmicas historicamente sobrepostas à concepção de educação como prática de liberdade.

Assim, discutir pressupostos de autonomia de Paulo Freire na formação docente é, sobretudo, consolidar uma narrativa decolonial que (re)coloca o oprimido no protagonismo do debate sociopolítico afim de provocá-lo à movimentação de mudanças estruturais que perpassam fortemente pelas políticas públicas de educação no país.

Mas, quem seria hoje o sujeito oprimido do discurso freiriano quando se trata de Educação?

No atual contexto, o oprimido se consolida como todo e qualquer sujeito impactado por uma educação bancária e deslocada da realidade, ou seja, sujeitos aluno e também professor, um em luta no percurso de inserção e permanência ao seu direito de estudar, e o outro na saga exaustiva contra o sucateamento da

educação e a desvalorização profissional. Então, dentro de uma proposição decolonial, que se sustenta na contraposição ao ódio, no reconhecimento da pluriversidade e na interculturalidade, um não se sustenta sem o outro, pois é acelerada a necessidade de romper com a colonização dos saberes.

Nesse sentido, Paulo Reglus Neves Freire se apresenta hoje como um dos principais intelectuais da resistência para a (re)existência de sujeitos impactados pelo desmonte da educação no Brasil. Sua história, seu método pedagógico, sua luta contra a ditadura, seu lugar nordestino, tudo, enfim, é decolonial porque Freire é o intelectual do povo, aquele que efetivamente mostrou ser possível pensar a educação como possibilidade de intervir no mundo, de pensar sobre ele existencialmente, politicamente e subversivamente. Mesmo não sendo Freire um autor localizado na escola dos Estudos da Modernidade/Decolonialidade, o seu pensamento é; inclusive o colocando como referência para muitos autores da América Latina que tomam como referência fontes que tangenciam a crítica pós-colonialista, onde se classificam as obras de Freire e Fanon.

Dentre sua vasta obra, a Pedagogia da Autonomia apresenta um estreito diálogo com o leitor-professor por evidenciar reflexões sobre a prática docente e sobre a formação profissional, com questões que se associam a prática pedagógica como um ato político e ideológico, com intencional sistematização e produção de conhecimento onde sujeito reflete sobre si e sobre o outro para refletir sobre o mundo, cumprindo a exigência da criticidade que se dá no processo de ensino, aprendizagem e re-aprendizagem.

Bem por isso, Freire e sua a Pedagogia da Autonomia são essenciais em uma proposta de educação que se rebela contra o ódio, contra o obscurantismo, contra as possibilidades de o oprimido continuar a ser anulado em seus modos de ser e dizer-se no mundo. Essa obra apresenta pressupostos para a construção de um caminho educativo amoroso, revolucionário, político, comprometido com o rigor crítico e com a ética no que diz respeito ao processo formativo-reflexivo para um professor ou professora decolonial. E o professor ou professora decolonial nada mais seria do que aquele que não é, mas está sendo. O professor que percorre um caminho gerúndio no que diz respeito à sua formação, à sua curiosidade, à sua pesquisa; aquele sujeito nunca contido, sempre inacabado, quando pensa e trabalha

nas e para as diferenças, trabalha não somente para o que foi, mas para o que é e que será.

O professor decolonial é justamente aquele em que se pode fazer uma analogia com o pássaro Sankofa⁸, sendo aquele que olha para o passado na perspectiva de construir melhor o futuro, onde as asas da liberdade estão abertas, em vôo. Sankofa, aqui, no sentido de resgatar memórias do que foi invalidado pela eurocentrismo, mas nunca esquecido pelos povos oprimidos, pelos condenados das suas próprias terras, descendentes dos povos africanos transatlânticos, hoje em travessias de reparação.

4.1 NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA – “ENSINAR EXIGE RISCO, ACEITAÇÃO DO NOVO E REJEIÇÃO A QUALQUER FORMA DE DISCRIMINAÇÃO”.

Neste primeiro pressuposto apresentado, a intencionalidade é perceber que as diversas existências que permeiam o espaço da EJA coexistem. “Não há docência sem discência”, não existe professor, sem aluno e não há concretude de ação educativa sem ambivalência, sem verbos distintos construindo a dialogicidade.

Ensinar, nesta perspectiva, é permitir que o outro se anuncie, rompendo silêncios, entrando num ciclo de narrativas diversas onde todos são sujeitos aprendentes e ensinantes, e onde o mediador do trabalho pedagógico fluidamente reconhece e respeita a diversidade e os saberes dos seus educandos. De modo que, para Santos e Dantas (2020):

[...] para a garantia da justiça social, o exercício da cidadania incluyente e ativa, defende-se para essa modalidade um modelo de educação antirracista como via para a prática do reconhecimento dos direitos por meio de uma educação para as diversidades. O que perpassa pela defesa de uma pedagogia libertadora, crítica, decolonial e emancipatória. (Santos e Dantas. 2020. p.6):

⁸ Para NASCIMENTO e GÁ (2009), o ideograma Sankofa remete à missão e ao momento de recuperar a dignidade humana desses povos. Espalhados pelo mundo, africanos e seus descendentes se reconhecem herdeiros de uma civilização que engendrou a escrita, a astronomia, a matemática, a engenharia, a medicina, a filosofia e o teatro.

“*Se wo were fi wo sankofa a yenkyi*” – significa que, “Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”. Símbolo de sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro.

O viés decolonial está, justamente, em o professor perceber dentro do seu preparo científico, que ensinar não é transferir conhecimento, mas possibilitar que os conhecimentos se reformulem na beleza do encontro com o outro, que se anuncia e se movimenta na construção do seu próprio saber, de um saber democrático nas suas reformulações. Assim, Freire afirma que:

“nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.” (FREIRE, 1996, p. 13)

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem exige respeito aos saberes dos educandos e desvela a discussão de que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação FREIRE (2016). Este pensamento na perspectiva decolonial, tem como “risco” a percepção de que a docência não se estabelece na unilateralidade de conhecimento, há riscos de o aluno apresentar o desconhecido, aquilo que desloca o docente do lugar de “saber tudo” e que ao mesmo tempo o reconduz ao processo de formação que potencializa o aceitação do novo, para aquilo ou aqueles que por tempos estiveram ali, silenciados, somente ouvindo, sem a possibilidade recíproca de escuta. Por isso, de acordo com SANTOS E DANTAS (2020), na construção de estratégias de aprendizagem significativa na EJA, deve-se considerar o pertencimento cultural e a valorização das raízes identitárias como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem.

O reconhecimento e valorização destas diversas raízes, quando na perspectiva do anúncio, desconstroem o professor como único detentor de conhecimento dentro dos muros da escola e fortalece a relação fundamental para a ampliação de construção de conhecimentos, quando BARCELOS (2019) afirma que:

Quanto maior a possibilidade de diálogo proporcionada pelas atividades programadas com as diversidades presentes, maiores são as chances de participação e de envolvimento do grupo. Isto, em verdade, nada mais é que valorizarmos aspectos conjunturais e culturais na produção de conhecimento. (BARCELOS, 2019. p.94)

Assim, a ampliação da participação ativa dos diferentes sujeitos em qualquer modalidade de ensino, mas, principalmente na EJA, influencia sobremaneira na aprendizagem e no empoderamento dos educandos, sem perder de vista que:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE. 1996, p. 17)

Por isso, polêmico seria o silenciar, pois “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 108). Ao educador em formação fica a tarefa de refletir criticamente sua prática, de repensar os indivíduos dentro do fluxo pedagógico de ensino e aprendizagem, que na perspectiva decolonial se movimenta também em refluxo, na bilateralidade. Ou melhor, na pluriversalidade, que apresenta a educação no exercício de múltiplas perspectivas, na interculturalidade.

Assim, pensar os indivíduos no processo de ensino e aprendizagem nesse pressuposto freiriano é, também, abrir-se à memória porque, como defende Arroyo (2019), “reconstruir a memória é uma das formas de reconstruir a realidade pessoal, coletiva e social”, de forma que a memória se dá como um reavivamento ou como a assunção daqueles que outrora foram negados e ocultados na história. O trabalho pedagógico, a formação docente, nessa construção, precisa se aprofundar em sentidos e significados sociais, culturais e econômicos para que num caminho educativo intercultural os sujeitos da EJA se compreendem construindo um percurso que não pretende recuperar “o tempo perdido”, mas formular um novo tempo possível de ressignificar o ensino e a aprendizagem para um futuro de memórias descolonizadas.

Este pressuposto, na perspectiva de formação decolonizadora, pluraliza caminhos pedagógicos, rejeita a violência epistêmica de apropriações e apagamentos, evitando, de fato, qualquer forma de discriminação ou pelo menos conduzindo o professor ao caminho de dirimir tais violências. Um caminho de cura social, de política afirmativa, de mentalidade descolonizada.

Entretanto, não se pode desconsiderar a existência de uma grande lacuna formativa, para tempo sem que se necessite a compreensão de que ensinar exige

aceitação do novo, do outro, do que foi e é velado; exige sensibilidade e esforços políticos para a educação, principalmente no que se refere à responsabilidade da implementação das leis 10.649/2003 e 11.645/2008, que dentro de um contexto de cultura hegemônica escolar é preterida e folclorizada em datas comemorativas estanques.

4.2 ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO –“ENSINAR EXIGE A CONVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL”.

Este segundo pressuposto em discussão “Ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, é um pensamento freiriano imbricado às narrativas decolonizadoras que se organizam para desestruturar a matriz colonial de poder, onde se estabelece a colonialidade do saber; pois a forma doutrinária como foi posta a educação corroborou para a alienação de massas e genocídio de culturas sobrepostas pelo colonialismo. Como afirma Nunes; Santos; Eugenio (2020):

A tradição brasileira de construção de currículo têm sido responsável por definir e controlar as políticas de currículo que são implementadas nas escolas, sendo este tipo de prática responsável por uma relação verticalizada e autoritária das esferas decisórias da administração pública para com as escolas (Nunes; Santos; Eugenio. 2020. p.497)

No entanto, uma formação decolonial defende caminhos novos, e de libertação, que se fortalecem em uma formação de professorado que fuja à lógica transmissora. “a formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-los, precisa criar condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam” (IMBERNÓN,2016, p.145). O se colocar em constante situação de aprendizagem também diz respeito ao que Freire chama de consciência do inacabamento que traduz o professor como individuo crítico, predisposto à mudança, entendedor de que o mundo é movimento. Assim ele reitera o compromisso de que

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos

fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE,1996. p. 30)

E essas questões seguem como feitas por quem perguntou ontem sobre o nosso compromisso formativo para uma educação autônoma, libertadora e esperançosa, porque a decolonialidade em seu projeto emancipador tangencia todo legado de Freire, no esperar e nos exige a crença de que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 1996. p.31). Fora disso, a decolonialidade não avançaria para além de um discurso inoperante frente a políticas neoconservadoras, não seria um caminho policêntrico possível para a (re)existência de culturas negadas que se organizam para além das fronteiras.

Ensinar na perspectiva de que mudança é possível é também se colocar no reconhecimento de que pela via de formação de professores haja um despertar sobre as necessárias transformações estruturais no currículo, apresentando outras epistemologias que permitam ao professor ser o trabalhador movido pela curiosidade crítica, que percebe que:

Com um currículo de conteúdos e metodologias tão tradicionais, os alunos muito dificilmente conseguem ver as possibilidades que têm de apostar em outro conhecimento, de exercer seus poderes cívicos e de contribuir para atuar de maneiras mais eficazes para construir outro mundo, mais democrático, justo e solidário. (SANTOMÉ, 2013 p.81)

Na proposta de uma formação decolonial, o professor se atenta para o vivo e vivido na escola, para o discurso que está imposto no cerne do seu trabalho, já que:

“O currículo tem, tradicionalmente, vivido entre as paredes da sala de aula, isolando-se do mundo e suas influências. Os saberes dissociados, a fragmentação disciplinar, o academicismo e o texto único são características dominantes desse modelo” (BONAFÉ, 2013, p.443).

Mas, é também, na percepção desse modelo dominante que o professor decolonial, em consequência, busca a desestruturação do padrão instituído, que questiona e pode vir a propor outras formas de pensar e fazer educação, corroborando ao que defende BONAFÉ, quando afirma que:

Nas cidades, escreve-se uma nova gramática da política, e o texto produzido se torna um movimento social. [...] A rua mostra, a cada dia, formas diferentes de um movimento organizado que se revolta e contesta as diferentes agressões ao corpo, ao desejo, ao trabalho, à sexualidade, à comunicação, ao deslocamento, identidade, à moradia, à educação, às relações, etc. e o faz em práticas alternativas no próprio cotidiano. (BONAFÉ, p. 451).

A busca por um currículo também decolonial, que dialoga com o este professor em formação, no compromisso insistente do refazimento do seu trabalho, na ressignificação da sua práxis e da sua relação com os estudantes é não perder de vista que “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓM, 2011, p. 55).

Essa formação pungente mantém acesa a chama da curiosidade que move o fazer docente, a fim de que a prática não se torne repetição. É a justa curiosidade que torna o processo formativo mais que continuado, mas buscado, para o refazimento epistêmico de desestruturação da colonialidade do saber, do pensar e do fazer. Por isso,

Na condição de educadores/as, somos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, sujeitos fundamentais para aprendizado dos educandos. Assumindo o papel de protagonistas, educador e educando podem construir novas possibilidades para o desenvolvimento curricular, percorrendo caminhos outros na produção do conhecimento (Nunes; Santos; Eugenio. 2020. p.498).

Nessa perspectiva, saber, pensar e fazer EJA é, sobretudo, troca; é prática transgressora de busca docente pela estruturação de ações com intencionalidades afirmativas, de um trabalho didático participativo e com planejamento firmado na diversidade e nas diferenças, para a reorganização do tempo escolar como sólidas possibilidades de alcançar a equidade e justiça social. Assim, Arroyo (2019, p. 106) sugere que “É promissor que aos profissionais nas escolas, junto aos educandos, organizem seminários e temas vinculando direitos humanos e educação, que afirmem essa dimensão ignorada, negada: reconhecê-los como sujeitos de direitos”. É assim que toda prática organizada na escola precisa estimular a construção de um trabalho educativo diferenciado que desafie as desigualdades de classe, raça e gênero, que humanize a práxis.

4.3 ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA –“ENSINAR EXIGE COMPREENDER QUE A EDUCAÇÃO É UMA FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO”.

E de que importa a mudança na educação, se não for como forma de intervir no mundo? De que modo se move a educação decolonial se não for sob a perspectiva de mudar a história e reverter violências estruturais e institucionais? Como muda um professor que não muda sua prática e sua forma de ver e viver o e no mundo?

É a especificidade humana de mudar e intervir nos espaços, que não foge às especificidades pedagógicas, onde juntos, uns com os outros, é possível decolonizar e ressignificar saberes, inclusive as práticas docentes.

Dessa forma, Freire avalia que:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (FREIRE, 1996, p. 39).

Assim, continua defendendo o quanto ser professor exige ser sujeito crítico, disposto e dotado de coragem para contribuir na mudança da lógica opressora que estruturou a lógica capitalista ainda vigente, e declara:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso e me admirar. (FREIRE, 1996, p. 39-40).

Das exigências da docência, dar conta de toda mudança política, de longe, é a tarefa; pois seria impossível exigir do professor ou professora uma capa mágica que não veste a nenhum indivíduo isolado em seu fazer. Contudo, das exigências do lugar docente, se têm a criticidade de pensar sistematicamente em como, na prática, contribuir para a mudança do que estruturou as desigualdades, as exclusões e o racismo que sustenta a lógica capitalista ainda vigente. Para o professor fica a tarefa de não habitar o espaço da neutralidade e de ser gente comprometida com a liberdade, coerente com a responsabilidade de se dispor à escuta e ao diálogo. De pronunciar o mundo para modificá-lo (FREIRE,1987).

Nesse sentido, a formação para um professor decolonial não se desvencilha dos pressupostos freirianos que se alicerçam na esperança, na luta e na certeza de que “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (FREIRE,1996. p.53). A pedagogia decolonial configura-se assim, na investigação fora da verdade única, na procura das histórias e dos seus protagonistas “perdidos”, invisibilizados no colonialismo e pela colonialidade.

Estes sujeitos protagonistas são “achados” numerosamente na EJA, no espaço de resistência que é a escola pública, com suas salas de aulas preenchidas pela convergente diversidade, sujeitos da retomada da pronúncia. A EJA dentre as modalidades de ensino, dá ao professor a forte compreensão das salas de aulas como espaços de encontros, onde os homens em comunhão buscam saber mais no estabelecido da relação dialógica, e no companheirismo da pronúncia do mundo (FREIRE, 1987, p. 112).

Então, o que se pensa e o que se quer de uma formação decolonial para de professores da EJA?

Uma formação pautada na experiência pluriversal e intercultural, que suscita reflexões sobre teoria e prática docente, mas, tendo como relevância a dinâmica cultural dos estudantes, sua identidade, seu território e a sua posição política no mundo.

Uma proposta que apresente uma possibilidade de interlocução político-formativa pautada na relação dialógica professor estudante e que, por consequência, viabilize o empoderamento dos sujeitos na educação de jovens e adultos, a fim de que no processo estes ganhem caminhos de projeção para fora de

um modelo compensatório, com tempo e conteúdos reduzidos, distante da formação integral e libertadora. Um trabalho que instrumentalize a EJA como modalidade potente, com profissionais atuantes, referência na luta pela garantia de acessos e permanência, no fortalecimento das pautas das classes populares, a partir do entendimento da educação como instrumento de justiça social. Uma proposta de formação que demonstre compromisso ético-político na prática, atrelada ao compromisso de ruptura da invisibilidade dos conhecimentos populares e dos silêncios para a (re)existência e resistência de docentes e estudantes no espaço de poder, que é o espaço da educação.

Assim, Candau (2012) afirma que

Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos. A naturalização é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática, que invade e povoa nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais. Trata-se de questionar esta realidade. (CANDAU, 2012, p. 8)

Mas, questionar para intervir.

Questionar para buscar estratégias de construção de novos caminhos que levem o professor e a professora a pensar as diferenças e como se dão as relações, as histórias e a construção de saberes pautada nesta diversidade. Desse modo, a proposta intercultural se anuncia como discussão estratégica em consonância com as perspectivas decoloniais, visto que

“A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos desconstrução da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais” (CANDAU, 2012. p. 7)

Apresentar uma proposta interventiva para uma formação de professores decoloniais na perspectiva intercultural é fazer emergir a possibilidade de novas construções de saber e poder, que versem para além do histórico das desigualdades e injustiça sociais postas no colonialismo e perpetradas pela colonialidade. E que

desconstroem o legado eurocêntrico para atuação educativa no contexto da diversidade, quando os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem podem se ver como sujeitos construtores da sua identidade, com autonomia e respeito às diferenças.

A formação intercultural para docentes decoloniais é a proposta de um trabalho não sectário, desinteressado da doutrinação dos sujeitos, justamente porque a doutrinação não amplia possibilidade de transformação para sujeitos que intervenham no mundo para que a mudança aconteça.

5 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

A EJA, compreendida enquanto uma modalidade da educação que garante direito a sujeitos historicamente excluídos tem no campo da formação continuada de professores uma ampla arena de discussão, dada as suas especificidades e sua necessária formação específica para os docentes que atuam na área.

Nesse sentido, se apresenta um projeto de pesquisa documental, de cunho qualitativo e de natureza aplicada – de intervenção em educação -, que desenvolve como produto da pesquisa uma formação continuada de professores na perspectiva freiriana imbricada às epistemologias decoloniais, a fim de propor uma intervenção com a metodologia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire para uma formação docente intercultural, que considera o atual contexto político de retrocessos e de perda de direitos dos sujeitos, e discute a relevância do “professor decolonial” enquanto articulador e (de)formador da EJA em ruptura com os silêncios e a invisibilidade das culturas negadas.

Desse modo, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções de dissertações e teses que versam sobre a decolonialidade e a EJA, nas faculdades de Educação das Universidades Públicas da Bahia, a saber: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); o que indicou um total de trinta produções na perspectiva decolonial, mas ainda com ausência de trabalhos sobre a temática imbricada à EJA.

Quadro 01: Levantamento de pesquisas nas faculdades públicas de Educação no estado da Bahia sobre Decolonialidade.

Levantamento de Pesquisas	
Universidade Pública	Quantitativo de Pesquisas em repositório
UFBA	20
UNEB	06
UEFS	02
UESC	-
UESB	02

Fonte: Produção da Pesquisadora

Nesse sentido, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, tem como caminho metodológico a intervenção pedagógica e os círculos de cultura como uma formação continuada em serviço, para discutir questões a cerca da formação de professores, pautada na epistemologia decolonial e nas concepções de autonomia de Paulo Freire, a fim de contribuir em reflexões para a (re)existência e resistência das culturas negadas na EJA na Bahia.

A formação pautou estratégias e análise de conjuntura escolar determinada pela realidade, discutindo elementos, dados, informações para transformar a realidade de grupos ou indivíduos.

Assim, as pesquisas de intervenção, segundo DAMIANI (2013)

“(…) são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANE, 2013, p.58)

O método de intervenção pedagógica que “assume a prática educativa como objeto de estudo, visando à sua qualificação e à produção de conhecimentos práticos” (PEREIRA. 2019. p.105). Assim, tem como princípios a intervenção e pesquisa-formação; e como dispositivos para coleta de informações o formulário com questões abertas e fechadas, os diálogos dos ciclos formativos e as cartas pedagógicas como instrumento de (auto) avaliação entre os sujeitos participantes. Pois, ainda de acordo com PEREIRA (2019):

As técnicas e dispositivos de investigação visam recolher as informações, registrar as práticas de intervenção, ouvir os envolvidos na ação, registrar relatos, atitudes, impressões, etc. A análise dos dados, que pode ser pela análise de conteúdos, de discurso ou de qualquer outra possibilite interpretação de dados, evidenciando não apenas a mudança de atitude dos sujeitos, mas a produção de conhecimento advindo da intervenção educativa (PEREIRA. 2019. p. 109.)

Ainda, vale ressaltar que

“a pesquisa de intervenção não se propõe a uma mera avaliação, porque não consegue mensurar a curto prazo o potencial transformador da teoria e prática pedagógica, ainda mais quando se trata de uma investigação centrada na mudança intencional da prática educacional, social, profissional” (PEREIRA. 2019. p.

Assim, a intencionalidade de “intervenção” em círculos de cultura é, conjuntamente com os professores, para discutir as possibilidades de conhecer, compartilhar e refletir limites e possibilidades de inserir ou reformular práticas decoloniais no trabalho com esta modalidade de ensino, a partir das formações ofertadas, ou não, do reconhecimento das potencialidades e fragilidades do corpo técnico que trabalha a com a EJA.

Nesse sentido, o formulário (APÊNDICE B) foi construído para delimitação do perfil do grupo implicado no estudo, além dos círculos de cultura dialogado para apresentar e discutir a temática decolonial e as perspectivas para a EJA.

O grupo preencheu um formulário via-plataforma *Google Forms*, que teve como proposta ilustrar o perfil de docência aberta à discussão, bem como ponderar tempo de atuação com a modalidade pesquisada, a iniciação desta trajetória na Rede Pública de ensino e suas análises colaborativas para o fortalecimento do ensino de jovens e adultos. Os círculos de cultura aconteceram em dois encontros, com carga horária de 180 minutos cada, com participação de seis profissionais.

Quadro 02 – Sistematização dos Círculos de cultura

	OBETIVO	TEMA REFLEXÃO	PROCEDIMENTOS
ENCONTRO 01	Apresentar o projeto de pesquisa e proposta de formação na metodologia de círculos de cultura; refletir sobre a formação continuada para EJA	A epistemologia decolonial e a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores: a (re) existência e resistência das culturas negadas	Acolhimento dos profissionais; apresentação do projeto; leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; encerramento da apresentação e discussões.
ENCONTRO 02	Conhecer as experiências de vida individual e profissional dos educadores e educadoras e analisar em grupos práticas docentes desenvolvidas na EJA	Pressupostos de autonomia freiriana na formação de professores da EJA: a (re) existência e resistência das culturas negadas	Acolhimento dos profissionais; apresentação temática e discussões.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Cada círculo de cultura teve como exposição o tema deste trabalho, conduzido pela pesquisadora *in lócuo*, proporcionando tempo de exposição e debates, para aproveitamento de momento reflexivo entre os cursistas no qual o diálogo foi mediado.

Nesse sentido, o primeiro encontro tomou como temática pré-definida o conceito de EJA e decolonialidade; o segundo encontro t sobre os três pressupostos da Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire: Não há docência sem discência – ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; Ensinar não é transferir conhecimento- ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; e Ensinar é uma especificidade humana” - ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, discutidos na pesquisa.

Como instrumentos avaliativos foi observado os dados do preenchimento do formulário sócio-pedagógico, antecedendo o encontro e a produção de uma “carta pedagógica” como produto dos círculos de cultura.

Os círculos formativos foram desenvolvidos presencialmente, nos momentos destinados às Atividades Complementares (A.C), onde os professores desenvolvem atividades, discussões e formações com a presença do coordenador pedagógico. Portanto, a aplicação da pesquisa em campo se tornou parte do trabalho pedagógico do Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães (CEHCM) e promoveu uma

profícua discussão de como encaminhar melhor as construções dos momentos de A.C, a partir dos debates realizados em campo.

5.1 CONHECENDO O TERRITÓRIO E A TERRITORIALIDADE

A pesquisa foi desenvolvida na capital baiana, Salvador -, que integra e sedia o Núcleo Territorial de Educação (NTE) 26, responsável por 289 escolas, distribuídas em 13 municípios do Território de Identidade Metropolitana de Salvador (Camaçari, Candeias, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho, Vera Cruz e Salvador)⁹.

O *lócus* da pesquisa foi o CEHCM, fundado em 13 de maio de 1975, situado no bairro do IAPI, considerado pela Secretária de Educação da Bahia (SEC) como território da Liberdade, bairro de grande densidade demográfica que tem o IAPI como circunvizinho. Situado na periferia de Salvador, o bairro IAPI abriga o conjunto habitacional que deu origem ao seu nome - Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI), o Instituto foi criado com a finalidade de abrigar uma parte dos funcionários e ex-funcionários da indústria.



Figura 01 | Fonte: mapasapp.com

⁹ Dados oficiais em <http://institucional.educacao.ba.gov.br/nre-26>

Na região do IAPI, se registram muitas ocorrências em função das delimitações do trafego dos moradores entre outras ruas do bairro. Desse modo, o CEHCM acolhe as crianças, os jovens e os adultos que precisam ter garantido seu direito à educação de forma regular na localidade.

Neste contexto, o CEHCM oferta os ensinosa fundamental II e médio, ambos em tempo integral, e a modalidade da EJA, sendo 220 matriculados no tempo integral, com onze turmas, e 125 matriculados na EJA distribuídos em quatro turmas, com estudantes majoritariamente da comunidade da Nova Divinéia. Esse conjunto de adolescentes, jovens e adultos, segundo dados do PPP, são estudantes que “se autodenominaram pardos(as), dado a ser considerado para ajustes pedagógicos, pois esta gradação racial só existe no Brasil, resquício de um sistema escravagista, entendemos que o público do CEHCM é majoritariamente composto por negros(as)”. (PPP, 2018, p. 43) É importante considerar esta informação do documento fonte, para também compreender como os estudantes se leem, ou não, em aceitação à identidade racial, dentro de uma comunidade que se estabeleceu de forma crítica e desorganizada em relação às questões de infraestrutura e segurança pública no bairro, fato não isolado quando se trata do mapeamento geográfico das periferias da capital.

O grupo docente que atua na EJA do CEHCM é composto com sete profissionais, sendo que destes seis participaram da pesquisa, nos círculos de cultura e com preenchimento do formulário sócio-pedagógico (APÊNDICE B), contendo informações a respeito de sexo, cor, idade, formação e tempo de atuação, como forma de situar a identidade do grupo.

Quadro 03 - Sexo, cor, formação e tempo de atuação na EJA dos sujeitos da pesquisa.

DOCENTE	SEXO	COR	FORMAÇÃO ESPECÍFICA	TEMPO DE ATUAÇÃO
PROFESSOR A	M	PARDO	NÃO	DE 11 A 15 ANOS
PROFESSOR B	F	PRETA	NÃO	DE 21 A 25 ANOS
PROFESSOR C	F	PRETA	NÃO	DE 16 A 20 ANOS

PROFESSOR D	F	PRETA	NÃO	DE 21 A 25 NOS
PROFESSOR E	M	PARDO	NÃO	DE 16 A 20 ANOS
PROFESSOR F	M	PRETA	NÃO	MENOS DE 1 ANO

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Do grupo participante, 100% dos profissionais declararam não ter formação específica para atuar com a EJA, mesmo parte relevante com atuação na modalidade a mais de uma década. Quando investigado sobre realização da última formação continuada específica para a EJA, parte significativa do grupo nunca realizou formação continuada ou realizou há mais de uma década. Este perfil do grupo da EJA no CECHM diz do trabalho realizado na unidade, dos esforços empenhados em pensar processos educativos para a modalidade.

5.1.1 A escola e o espaço

A escola afirma em seu documento orientador que “conviver em grupo requer a construção de um processo de respeito às diferenças e às singularidades inerentes à convivência humana” (PPP, 2018, p. 54). Mas, em que medida o discurso se configura na prática, sendo a escola um espaço de conflitos e disputas? Quais práticas contemplam esta diversidade e singularidades, quando também se afirma que os estudantes têm dificuldades quanto à sua auto-identificação, quanto a real aceitação de si? Seria a autonegação a reafirmação de um colonialismo imperativo que ainda coloca a escola em um estado de reprodução de violências incapaz de incluir no seu trabalho pedagógico o pensar em si, o outro, o mundo e as suas diferenças?

A Nova Divinéia, e todo o IAPI, onde não habita a classe média -, compõem parte de uma territorialidade excluída, carente em seus direitos básicos e, de certa forma, afetada pela ausência de políticas públicas que pense o lugar e as pessoas, que pense os deveres, mas, sobretudo os direitos, para que em um aspecto macro seja possível discutir cidadania.

Contudo, a escola assegura dentro dos seus espaços, com esses sujeitos, uma reflexão crítica sobre o lugar e sobre os indivíduos que habitam e transitam no bairro, e na cidade (?). A escola promove em si o trabalho de desenvolver cidadãos críticos? A Educação Integral ofertada pelo estado tem buscado cumprir com a sua missão de garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, seja ela emocional, intelectual, cultural, física e social para constituir um projeto coletivo compartilhado por jovens, adultos, famílias, educadores, gestores e a comunidades locais (?).

Indagar a educação integral e a EJA sob a perspectiva de uma formação para sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo, parte do pressuposto do cumprimento básico da missão institucionalizada, e, sobretudo, da percepção de que esta oferta de ensino, se desvelando em tais perspectivas, é decolonial, ancorado em uma intencionalidade para a constituição de sujeitos se percebendo, e sendo percebido, nas suas dimensões existenciais e no seu lugar periférico, no lugar da negação social. Mas, a escola efetivamente cumpre esta tarefa? A docência em Rede compreende a dimensão da oferta de ensino onde reverbera sua prática docente? Há um subsídio, uma formação que garanta aos docentes se perceber como articuladores de experiências educativas diversas que os estudantes podem viver dentro e fora da unidade escolar e que proporcione aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral? Existe um planejamento ou replanejamento para que a escola compreenda o estudante na centralidade do seu trabalho? O docente caminha por um trânsito de alteridade que leva em consideração *o outro*?

Estas muitas interrogações induzem a uma reflexão do que é a escola nesta seara social, de qual trabalho educativo é realizado, ou precisa ser, para que os sujeitos do território subvertam esta territorialidade indócil, que “rouba” as infâncias e as juventudes, que desesperança os adultos, que não acredita na “velhice” ou a torna utópica em um plano acelerado em que os projéteis entrecruzam nossos caminhos e por vezes (muitas vezes) ceifam nossas vidas. E na escola? O que entrecruza o caminho e o caminhar dos sujeitos que preenchem o vazio “da noite”? Qual cidadania está em exercício?

Nesse sentido, SANTOS (1997) discute o “ser cidadão” e “não- cidadão” em uma estrutura social que refuta cidadania em detrimento de privilégios, e afirma que:

Ser cidadão, perdoem-me os que cultuam o direito, é ser como o estado, é ser um individuo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas enfrentar o estado. O cidadão seria tão forte quanto o estado. O individuo completo é aquele que tem capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos.

É nesse sentido que me pergunto se a classe média é formada de cidadãos. Eu digo que não. Em todo caso, no Brasil, não o é, porque não é preocupada com direitos, mas com privilégios. O processo de desnaturaçã da democracia amplia a prerrogativa da classe média, ao preço de impedir a difusão de direitos fundamentais da população. E o fato de que a classe média goze de privilégios, não de direitos, que impede aos outros brasileiros de ter direitos. É por isso que no Brasil quase não há cidadãos. Há os que não querem ser cidadãos, que são as classes médias, e há os que não podem ser cidadãos, que são todas as demais, a começar pelos negros que não são cidadãos. Digo-me por ciência própria. Não importa a festa que me façam aqui ou ali, o cotidiano me indica que não sou cidadão neste país. (SANTOS, 1997, p.135)

Quando SANTOS (1997) questiona e aponta a existência de uma não-cidadania, implica todo um sistema que forja um discurso discrepante da sua prática. Assim, para não afirmar a não existência de cidadania dos sujeitos que teriam direito de tê-la, caso questionassem o sistema, ele trata de uma cidadania mutilada, fragmentada no jogo da manutenção histórica de privilégios da dita classe média, branca.

Ao observar o contexto das periferias do Brasil, e aqui mais especificamente o bairro do IAPI em Salvador, os questionamentos perpassam pelo trabalho, pela localização, pela moradia, no direito de ir e vir e na escola. E todos estes atravessamentos sociais junto perpassam pela discussão da práxis pedagógica do CEHCM, pelo escanteamento dos sujeitos da EJA, pela sua cor e corporeidade.

Poderíamos traçar a lista de cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso ir e vir, que alguns nem imaginam existir, mas que na verdade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação. Quem por acaso passou na maior universidade deste estado e país, a USP, não tem dúvida de que ela não é uma universidade para negros. E na saúde também, já que tratar da saúde num país onde a medicina é elitista e os médicos se comportam como elitistas, supõem

frequentemente o apelo às relações, aquele telefone que distingue os brasileiros entre os que têm e os que não têm a quem pedir um pistão. Os negros não tem sequer a quem pedir para ser tratados. (SANTOS. 2007, p. 134)

São muitas as perdas no caminho, antes e depois da escola, nos diversos espaços onde os sujeitos se constroem. Mas, até a chegada à escola muitas são as mutilações, que podem ser contadas e contestadas, por vezes criticadas num contexto de reflexões e aprendizagens. O que falta pode partir da não construção do sujeito ou da desconstrução a que foi e é submetido.

Para cada cidadão e cidadã mutilada, há um caminho real de se educar decolonialmente no intuito de recuperar em si a criticidade da (re)construção para novos trânsitos, nas encruzilhadas das possibilidades de ser, viver, sentir, pensar e existir no espaço, para a desestruturação da *matriz de colonialidade* que se arrasta na contemporaneidade, se contrapondo à libertação, à desalienação e ao empoderamento.

A leitura da marginalização local – territorial, o questionamento da (i)mobilidade urbana, das políticas públicas pensadas para alcançar o espaço e seus cidadãos, tudo isso gera um confluência de pensamentos sobre qual tipo de Unidade Educacional nos serve, nos acresce no bairro do IAPI e nos faz esperar, ou não, por um projeto de educação para a (re) existência e resistência das culturas negadas que permeiam seu espaço. Daí a importância de pensar a formação e as práticas docentes que sedimentem uma EJA com menos evasão, mas, que já sem encontra, na II unidade do ano letivo vigente, com alto percentual de desistência e descontinuidade na escola.

6 REFLEXÕES EM CAMPO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: PROFESSORES DECOLONIAIS (?) NA EJA APRENDENDO E ENSINANDO A TRANSGREDIR.

As reflexões a cerca da EJA, sob as perspectivas decoloniais, parte de uma análise crítica da constituição do sujeito professor de Jovens e Adultos em perfil

diferenciado ao trabalho do docente na educação regular, dita “*educação no tempo certo*”.

Nos aspectos desta discussão, vale pensar a constituição deste sujeito professor em um campo diverso, pois é um sujeito em uma modalidade diferenciada em todos os aspectos, inclusive nos seus aspectos históricos. Nesse sentido, é possível lembrar Hooks quando diz que:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (HOOKS, 2017, p. 63).

É por isso que refletir e discutir a constituição deste docente em EJA é importante para elaborar as possibilidades das práticas decoloniais em uma modalidade de ensino que, em si, é decolonial.

Mas, como se constituiu esse profissional para lidar com todas as especificidades que solidificam a modalidade? As cartas pedagógicas construídas no trabalho em campo ajudam a refletir e compreender quais caminhos percorre ou percorreram aqueles que desenvolvem a docência na EJA.

Para o PROFESSOR A, a docência na EJA foi direcionada em função da falta de oportunidade de se manter no ensino regular, ao se tornar excedente na Rede Pública de Ensino, afirmando que para muitos a EJA não foi uma escolha.

“Continuei a ensinar alunos regulares adultos até a extinção dessas turmas, ficando somente com as do EJA, tendo como material didático o Telecurso 2º grau, abordando: vídeos, trabalhos lúdicos-interativos e atividades de pesquisa em equipe em sala de aula. Com a disponibilização do material próprio do EJA, fornecido para os alunos e professores pela SEC-Ba. Comecei a direcionar as atividades pedagógicas para a construção e produção colaborativa, projetos pedagógicos, sem avaliação formal e, sim de construção, direcionado para um público que não tiveram oportunidade de aprender na idade desejada. Comecei a pesquisar e direcionar as atividades para esse público, adotando atividades que levassem em consideração suas vivências e, experiências.”

De forma empírica, o professor dia a dia vai buscando compreender a dinâmica, certa performance para melhor desenvolver suas práticas, mesmo que explícito a não formalização de cursos ou suportes técnicos para a construção do trabalho na Educação de Jovens e Adultos. O PROFESSOR B avalia a falta da formação técnica e acadêmica, quando afirma que:

“Seja na iniciativa pública ou privada, a EJA sempre foi negligenciada, tanto por parte da carência de políticas públicas, como também por parte dos centros acadêmicos de formação. Já começa aqui a dificuldade de quem vai atuar neste segmento da educação.”

As narrativas docentes pertencentes à EJA corroboram para uma contestação de como a modalidade segue os caminhos da marginalização dos estudantes, dos professores e do turno pouco interessante para os profissionais em atuação; mas, sobretudo para a análise das políticas para fortalecimento da educação dos trabalhadores, daqueles que por inúmeros motivos não cumpriram seu percurso educativo no tempo regular.

Contudo, as dificuldades e ausências não tornam esta modalidade dispensável ou simplesmente configurada em um ambiente de amadorismo e improvisos porque o comprometimento docente, a generosidade e a consciência do inacabamento que FREIRE (1996) defende, compõe parte importante de quem resiste no trabalho com os *Passageiros da noite* (ARROYO, 2019).

Nesta perspectiva, a PROFESSORA C relata que

“Hoje, sendo professora no Estado, vejo cada um dos meus alunos como se eu mesma fosse e mesmo sem formação inicial ou ao longo desses anos, a cada dia vejo que sempre estive em crise e que na sigla EJA devia ser acrescido um S de superação pelo sistema social e político de nosso país/estado, como também da própria escola”.

A saber, das dificuldades deste trabalho, há o entusiasmo e o esperar por conduzir a EJA para além de uma modalidade que funcione como complemento de carga horária, para além da excedência de professores no ensino regular.

Há esperar nos encontros e nos confrontos que remetem o profissional ético a uma autoformação, a um descobrir-se constante que diz da EJA uma modalidade de educação transgressora, persistente... Resistente! Essa

autoformação e esse descobrir-se se dão num contexto dialógico de aprender como fazer, de fazer juntos, muitas vezes numa construção empírica que pode se desvelar em um currículo oculto que precise dar conta das reais necessidades do corpo estudantil e docente da EJA. Com isso, ARAÚJO (2018) afirma que,

As representações que os professores têm de seus alunos fazem parte do currículo oculto, daí a necessidade dos professores e futuros professores refletirem sobre esse conceito. Essas representações corroboram com o sucesso ou fracasso escolar. (ARAÚJO, 2018, p.35).

A importância de discutir o que está implícito e não formalizado, o que está oculto, se dá pela vontade de não instabilizar, relativizar ou até mesmo personificar a EJA. É por isso que as reflexões sobre as próprias práticas externalizaram nas cartas algumas preocupações do corpo docente do CEHCM, quanto à compreensão de que o tornar-se professor ou professora da EJA é repensar com certa constância a práxis pedagógica e buscar as adaptações necessárias para atender a uma diversidade de pessoas e com interesses diversos. “Foi o contato diário que me fez perceber as particularidades, fragilidades e potencial da EJA”, afirma a PROFESSORA C.

Essa ausência de formação, de estruturação para desenvolver a EJA nas Unidades de Ensino está exposta pelos docentes, assumida como quem diz aqueles que na amorosidade e no compromisso político estão nas trincheiras de luta da EJA. A PROFESSORA C, continua a narrativa com a assunção responsável de tornar-se professora frente às ausências institucionais:

“Não tive formação acadêmica para atuar na EJA e a Secretaria de Educação nunca viu essa modalidade como uma das suas prioridades. Lembro-me que em 2009, no Tempo Formativo, por iniciativa própria membros da coordenação da EJA da época, aceitaram o convite da escola em fazer um encontro para apresentar as mudanças previstas e a filosofia a ser implementada. Não preciso dizer que esse grupo ficou pouco tempo na SEC.”

Neste ponto, recorreremos a questionar a formação inicial e continuada nos cursos de licenciaturas no trabalho com os jovens e adultos.

Mesmo no campo acadêmico, o que temos constatado historicamente é que a formação do professor tem deixado muito a desejar, existindo uma série de complicadores, como por exemplo, a tão propalada relação teoria e prática, a relação entre matérias específicas do campo de formação e

matérias de formação didática, etc., sem contar os cursos aligeirados e os assim chamados “cursos vagos” (Vasconcelos, p. 180)

Desse modo, o PROFESSOR E também complementa e desabafa que:

“Eu não me constituir professor da EJA, simplesmente fui constituído pelas forças das circunstâncias determinadas pelo Estado a um professor da EJA”.

Esta é uma análise profissional aprofundada sobre a ausência do Estado, na escassez de ofertas em formação continuada na EJA, que de certa forma torna urgentes muitas outras discussões no chão da escola, tal como o racismo, o sexismo, a educação inclusiva do jovem e adulto, as intolerâncias religiosas e tantas outras que estão correlacionadas e afetadas frente a omissão política com a modalidade.

Por isso, outro debate que tangencia a formação é o currículo oculto, que de acordo com ARAUJO (2018).

(...) ainda precisa ser pensado, discutido e estudado nos cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, a fim desses profissionais da educação perceberem que ensinam muito mais do que conscientemente acreditam. Esses ensinamentos ocultos, implícitos, disfarçados, “sem querer”, precisam tornar-se conscientes, desocultados para serem menos perversos. (ARAUJO, 2018, p.36)

É nesse sentido que a busca para desenvolver melhor o trabalho, a luta pela valorização da carreira, pelo reconhecimento de que a profissão exige curiosidade e constante formação, mesmo frente às dificuldades cotidianas e as ausências denunciadas percebidas, não asseguram que a escola esteja aberta e menos conflitiva frente às multiculturalidades, às etnicidades e às diferenças que de modo geral deveria constituí-la e enriquecê-la. Com isso, FREIRE (2020) sustenta que

(...) temos a responsabilidade ética de revelar situações de opressão. Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudança. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos(as), pouco a pouco, revelarem sua própria realidade. (FREIRE, 2020, p. 49)

A EJA, agregando uma perspectiva decolonial, pode, sim, ser um diferencial, um viés de reparação social frente às violências epistêmicas históricas, que deram

conta dos apagamentos e invisibilidades que submetem os educandos e também os educadores.

O que se coloca em questão é a tomada de consciência da existência de ensinamentos que são proporcionados aos alunos, além dos conteúdos das diferentes disciplinas que são lecionadas. Tendo consciência desses ensinamentos seria possível estar alerta, sensível, numa prática profissional ética, a fim de estabelecer um relacionamento na sala de aula pautado no respeito, no diálogo, com atitudes, gestos e linguagens que busquem eliminar da sala de aula formas de preconceitos, discriminações e violências, tendo consciência de que o professor é um exemplo aos seus alunos. (ARAUJO, 2018, p.37)

A EJA no esvaziamento, na falta do debate político, na ausência da BNCC e na marginalização das propostas de formação docente, revela as mutilações ainda presentes no percurso do jovem e adulto trabalhador, mais além, evidencia um currículo e uma docência mutilada.

Assim, ainda afirma a PROFESSORA C, que

“Hoje, estamos resumidos em números (poucos professores, funcionários e alunos), mas continuo no firme propósito de acreditar que a Educação é o diferencial da sociedade, pois através dela temos consciência de nossa história, do nosso potencial e do incentivo às potencialidades”.

E insistir é uma das grandes tarefas que se tem pela frente. Insistir e acreditar. Esperançar. Porque existe a consciência de um dever a se cumprir, mesmo com a grande dificuldade de encontrar novas conjecturas para fazer cumprir-se. Como relata o PROFESSOR F:

“A decolonialidade numa perspectiva de ensino me deixa extremamente feliz e motivado; sim, existirão dias que nem sempre serão tão felizes ou tão motivados, mas na luta e no processo de reconstrução de uma identidade real e de sonhos ou do resgate dos sonhos possíveis (resgatando a humanidade que lhes foi retirada por uma vida árdua)”.

Parte desta carta expõe o compromisso da continuidade e do engajamento, não somente para não fechamento de turmas e turnos, mas com a preocupação de quem entende a modalidade como oportunidade, como caminho de mudanças, que no pensamento freireano é difícil, mas é possível.

E, assim como muda o corpo docente, os livros e os estudantes, que o trabalho seja envolvido em uma perspectiva de se mudar também a educação, para que os trânsitos necessários sejam realizados e nenhuma cultura esteja aquém em um currículo que não transmite vida sem a sua diversidade. Nessa perspectiva, que o docente encontre sentido na sua tarefa de educador, sempre curioso e pesquisador, não importando o tempo da sua experiência.

A PROFESSORA D, argumenta que

“Fui aprendendo a trabalhar com os estudantes e apesar dos atuais não darem a mesma importância à educação, vivo buscando melhorar minha docência trazendo temas voltados para dar visibilidade aos grupos silenciados e excluídos pelo modelo de educação eurocêntrica”.

Em consonância ao relato da PROFESSORA D, MARTINS (2017) vai afirmar que:

Reivindicar saberes contextualizados e incorporados e questionar o saber eurocêntrico que tem a pretensão de ser neutro, total e verdadeiro, são formas descoloniais do saber. Facilitar práticas de democracia radical internamente e externamente (se organizando em forma de rede, por exemplo) contribui para a desestabilização de estruturas hierárquicas e autoritárias de organização, sendo assim, um exemplo de descolonialidade do poder. Valorizar a interculturalidade, permitir que os sujeitos possam elaborar suas identidades segundo os seus contextos e possam se fortalecer na troca com os outros são exemplos de descolonização do ser. (MARTINS, 2017, p.21)

Assim, as cartas corroboraram para uma possibilidade inicial de práticas decoloniais na educação do CECHM, os diálogos nos círculos denotaram o interesse em subverter o que está posto em relação ao aprimoramento e a valorização do professor da EJA.

A percepção de um planejamento que ainda não está sistematizado para avaliar pedagogicamente um processo de ensino e aprendizagem libertador, também gerou novos ânimos a caminhar para a decolonização e a desestruturação de uma matriz de colonialidade que ainda se sobrepõe nos caminhos de novas epistemologias que questionam o norte como referência ao mundo e à leitura do mundo.

A partir do círculo de cultura, e com a conscientização de currículo oculto, de formação continuada em serviço, da prática docente e de um conjunto de processos educativo-pedagógicos, sob uma nova perspectiva, fica o pensamento de que

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2020 p. 43).

Assim, das muitas interrogações não respondidas e sobre outras que surgiram a cada debate e leitura fica a compreensão de que as epistemologias decoloniais e as práticas podem estimular mudanças significativas no que diz respeito às formações na escola, dentro do espaço das ACs, momento que pode ser dedicado a pensar e a criar contribuições para a (re)existência e resistência das culturas negadas que habitam a EJA do CECHM. Isso com a participação ativa da coordenação pedagógica enquanto (de)formador de professores e articuladora de um espaço educativo em ruptura com os silêncios e com as invisibilidades perpetradas na escola.

As formações, enfim, ganham caráter intercultural para uma educação contra-hegemônica e insurgente no atual contexto político que se reorganiza frente aos retrocessos e perdas de direitos orquestrados pelo último governo do país. Nessa conjuntura de desmontes de políticas sociais e negacionismos que afetaram em profundidade a educação, as possibilidades e limites da EJA como modalidade de ensino resistem em sua aproximação aos movimentos sociais e às suas necessidades de transformação e justiça social, com o professor livre, com os livros e com as leis.

7 CONSIDERAÇÕES

O momento de diálogo foi profícuo para (re)pensar nossas limitações e possibilidades na EJA configurada em muitas fragilidades, mas amada por muitos daqueles que ocupam este posto de trabalho. Como dito, não foi um círculo, mas um círculo formativo em que se apresentou uma temática tida pelo grupo como “nova”: conceito de decolonialidade.

A finalização do trabalho, que se estabeleceu no campo como um “início” -, amplia um repertório de pensar-se e construir-se docente cotidianamente, com ou sem formações, estas bastante requeridas para qualificação do trabalho. Os porquês desta não oferta específica são muitos, mas muitas também foram às estratégias para seguir a luta que é “ser” da EJA. E o sentido de pertencimento, aqui, ganha uma conotação de círculos que se movimentam e não param porque ser é estar em constante movimento.

Nesse sentido, o debate sobre as epistemes decoloniais foram bem-vindas, mesmo que por vezes desconhecidas como conceito e outras vezes percebidas em pequenas práticas para a valorização da autonomia e empoderamento dos estudantes. Percepções do sujeito docente que ousa, que tenta, que se sensibiliza com o que pulsa nas noites do “Helena”, como é carinhosamente chamada a escola.

Desta forma o trabalho do círculo ganhou força, embora muitas vezes encontre curvaturas declináveis porque não é estável; não é fácil fazer acontecer a EJA, nem seguir sem os devidos suportes para funcionamento pleno do turno, sem as formações, sem um projeto político que assegure a EJA enquanto modalidade desejada e referendada pelo Estado. Mas, o pensar decolonial e o constituir-se continuamente nas episteme da decolonialidade também são parte do exercício de se manter resistente o lugar desses sujeitos ensinantes e aprendentes, e o acreditar que de que a mudança é possível.

São estas estratégias decoloniais, que se somam a algumas outras para que o ensino e a aprendizagem da EJA sigam fortalecidos em muitos aspectos, sobretudo, em sala de aula.

E quais seriam as estratégias possíveis em contexto?

Os círculos de cultura desenvolvidos neste projeto alavancaram ideias e instauraram novos ânimos para o trabalho. A metodologia dos círculos de cultura freireano, a partir do segundo semestre começarão a ser implementados com os estudantes, na crença de que estes momentos de cultura potencializam aulas mais participativas para as turmas. E o que já se percebe é uma construção de aulas pensadas coletivamente, possibilitando que outros sujeitos externos ao contexto escolar sejam convidados ao compartilhamento de saberes com os estudantes e ao próprio estudante dada a possibilidade de protagonizar as aulas.

Em pauta, foram pensadas temáticas como o empoderamento das mulheres negras; saúde do homem negro; artes, culturas e juventudes; educação e trabalho, dentre outras discussões propostas para, interdisciplinarmente, injetar no currículo o cotidiano, a vida dos estudantes jovens e adultos trabalhadores. Desse jeito, cumprir um currículo instituído formalmente, sempre ancorado no que se pensa *oculto* para alcançar as diferenças constituidoras do espaço. Entretanto, um oculto estudado, sistematizado e alocado com a responsabilidade que exige a prática profissional ética, que objetiva estabelecer - a partir das aulas -, um relacionamento em sala, e fora dela, alicerçado no respeito, no diálogo e em atitudes que visem minorar todas as formas de violências, preconceitos e discriminações, possibilitando a todos os sujeitos a anunciação e o sentimento de pertença na escola.

Outra questão abordada após círculo formativo foi a constante avaliação do trabalho desenvolvido, não só no aspecto do rendimento estudantil, mas no manejo docente. Estamos conseguindo? Como fazer e planejar melhor? Questões que possibilitam ao grupo estruturar periodicamente as atividades complementares com participação da coordenação pedagógica, até então debruçada para a educação integral da escola.

O suporte pedagógico da coordenação foi sentido na necessidade de melhor fruição do trabalho docente, ampliando desse modo as possibilidades de execução de formações continuadas em serviço, elaborando discussões e textos para maior sustentação e qualificação do docente.

A coordenação pedagógica foi provocada enquanto necessária para que a equipe da EJA planeje e execute atividades com a mesma visibilidade e intensidade que outras modalidades e etapas de ensino da escola executam. A função da

coordenação foi debatida enquanto elo para sistematização de um conjunto de ideias, propostas e momentos de estudos, oportunizados nos momentos das ACs.

As ACs que na EJA não acontecem com a mesma constância que na educação integral diurna, ganha desde então um caráter de ciclo de cultura entre os docentes, na preocupação de ser preservar a horizontalidade na construção do trabalho, por isso circular.

As cartas pedagógicas digitadas ou manuscritas, seja qual for o formato, denotaram certo pesar sobre algo que se faz ausente, que falta na modalidade. Transparece um sentimento de abandono e insuficiência mesmo para aqueles que têm um longo percurso com este trabalho, e isso se configura muito pelo perfil profissional de quem faria mais e melhor se pudesse, se houvessem novos rumos a trilhar. As cartas revelam, sobretudo, o esperar, o lugar onde as queixas ainda não se sobrepõem aos sonhos. E onde ainda há sonhos, ainda há esperanças, no plural de ser, existir e fazer no mundo.

Os círculos já estão em movimento, a pretexto de uma sala de aula com estudantes mais valorizados e imersos numa metodologia dialógica capaz de aprofundar mais as avaliações em cunho qualitativo e a pretexto também de proporcionar oportunidades didáticas em que os professores conheçam mais seus sujeitos da EJA e vislumbrem novas estratégias de ensino que lute contra o desânimo, o cansaço e a evasão. Também a pretexto de que as temáticas inseridas no campo das epistemes decoloniais não prossigam desenvolvidas no espaço escolar sem as devidas fundamentações teóricas, sem o devido tempo de estudo, maturação das ações que se inserem no planejamento pedagógico, este responsável com as vidas dos sujeitos que atravessam o currículo.

Das práticas presentes na Unidade Escolar, que permaneçam e se ampliem aquelas que oportunizam a visibilidade de todas as pessoas; aquelas que tiram da zona de silenciamentos os que não encontram espaço para fazer ecoar sua história. Das práticas presentes no “Helena”, que se consolidem aquelas que não negam as diferenças e as que estimam pela liberdade e autonomia, para que dentro e fora da escola haja resistência e a compreensão de que a educação é, verdadeiramente, uma forma de intervenção no mundo.

REFERENCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca **O conceito de currículo oculto e a formação docente**.

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341
REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos. Outras Pedagogias**. 2014.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2ª Ed., 1reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Editora UFMG, 2ª edição (2018).

Base Nacional Comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2022

BONAFÉ, Jaume Martinez. **A cidade no currículo e o currículo na cidade**. In: **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. José Gimeno Sacristan (org.). Porto Alegre: Penso, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues **O QUE É EDUCAÇÃO POPULAR**. São Paulo: Brasiliense, 1981. Acessado em: <http://aedmoodle.ufpa.br>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Revista Educação e Sociedade, vol.33, jan-mar 2012

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, jan./abr. 2014. p. 33-41. Disponível em:
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003/10923>>
Acesso em: 24 fev. 2020.

CESAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução: Claudio Willer; Ilustração: Marcelo D'Saete. São Paulo: Veneta, 2020.

COSTA-BERNADINO, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (organizadores). **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas.** In: **Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico.** 2. Ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

CASTRO-GOMEZ, Santiago. **Ciencias sociales, violencia epistémica y El problema de la “invención del otro”** p. 145 -161. In: LANDER, Edgar. **La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, julio de 2000.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago et al. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. *Capítulo: Ciências sociais, violência epistémica y el problema de la “invención del otro.*

COSTA, Cláudia Borges e MACHADO, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** 1ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2017. – (Coleção Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta)

Cotas raciais no Brasil: entenda o que são – UFG. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1109/o/Cotas_Raciais_no_Brasil_-_Apresenta%C3%A7%C3%A3o_CAAF-UFG.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção. Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio /agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>. Acesso em: 19 abril. 2022.

DANTAS, Tânia; LAFFIN, ALMEIDA, Valcineide Santos de. A formação nas pesquisa e no cotidiano escolar na EJA. In: DANTAS, Tânia; LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes; AGNE, Sandra Aparecida Antonini (Orgs.). **Educação de jovens e adultos em debate.** Pesquisa e formação. Editora CRV Curitiba-Brasil, 2017.

DANTAS, Tânia Regina. **A Formação de educadores de jovens e adultos: dialogando com concepções freireanas.** Presente Datthe, Coimbra, 2017.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica, p. 59-75. **Coordenação do trabalho pedagógico na escola [e-book]: processos e práticas.** FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Organizadoras). Santos (SP): Editora Universitária Leopoldina num, 2016.

DUSSEL, Enrique. **1492 O Encobrimento Del Outro. A origem do mito da modernidade**. Conferencias Frankfurt. Petrópolis, RJ. Vozes 1993

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. Editora UNIMEP. Piracicaba, SP. 1977

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. p. 41 – 53. In: LANDER, Edgar. **La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciências sociales perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, julio de 2000

ESCOBAR, Arturo. El lugar de La naturaleza y La naturaleza del lugar: ¿globalización o post desarrollo? p. 113-143. In: LANDER, Edgar. **La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciências sociales perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: CLACSO, julio de 2000.

FANON, Frantz. **Por uma Revolução Africana**. Textos Políticos. 2021

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 1968. Coleção PERSPECTIVAS DO HOMEM. Volume 42. Série Política. Ed. Civilização brasileira

FARIA, Edite. **O percurso formativo dos Professores/pesquisadores da EJA na Contemporaneidade**. Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 151-164 jul./dez. 2009

FARIA, Edite Maria da Silva de. **Trajetória escolar e de vida de egressos do Programa AJA Bahia: herdeiros de um legado de privações e resistências: Laginha - Conceição do Coité - Bahia** / Edite Maria da Silva de Faria. – 2008.142 f. II (Dissertação de mestrado)

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 48 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. –São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) 25ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 3ª ed – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5ª. ed - São Paulo, Cortez, 2001. Coleção Questões de Nossa Época; v.23.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão ipolla. - 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.14)

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

Lei 12. 711/2012 – Lei de Cotas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set, 2022

KOPENAWA, Albert, Bruce, Davi. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**;— 1 a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MALDONADO TORRES. **La descolonización y El giro des-colonial**
Decolonization and the Decolonial Turn A descolonização e o giro des-colonial.
Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 61-72, julio-diciembre 2008 23 de 2008

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueiredo. **Uma proposta de matriz metodológica para os estudos decoloniais**. Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE, Recife, v. 2, n. 11, pp. 10-31, ago., 2017. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882>

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Editora Civilização Brasileira. 2007. 1ª edição.

MIGNOLO, Walter. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar em colectivo** / Walter Mignolo ... [et.al.]; compilado por María Eugenia Borsani y Pablo Quintero. - 1a ed. - Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. MASP Afterall. 2019

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: Retorica de La modernidad, lógica de La colonialidad Gramática de La descolonialidad**., Colección RAZÓN POLÍTICA. Ediciones del Signo. 2010

MIGNOLO, Walter. El pensamiento Des-colonial, desprendimiento apertura:: Um manifesto. In: WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro Garcia. **Interculturalidade, descolonización del Estado Del conocimiento**. 2ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra: Sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro, Pallas, 2009

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/ 2012, p. 62-73.

NÓVOA, António. Para uma formação desconstruída dentro da profissão professores. p. 203 – 218. **Revista Educación**. Nº 350. Septiembre-diciembre, 2009.

NUNES, Cleiton Santos; SANTOS, José Jackson Reis dos; EUGENIO, Benedito. **Práticas curriculares de docentes da educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.7.7 –2020

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PALERMO, Zulma. **DESOBEDIENCIA EPISTÉMICA y opción decolonial**. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 5, p. 223-216, jan./jun. 2013

PEREIRA, Antônio. **Os Sujeitos da EJA e da Educação Social: As pessoas em situação de vulnerabilidade social**. Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil. V.15, n.31, p.273-294, jan./mar.2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. p. 201 – 246. In: LANDER, Edgar. **La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, julio de 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: **Alienígenas em Sala de Aula. Uma introdução aos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da, (org). Editora Vozes. 11 ed. Petrópolis, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo, justiça e inclusão**. In: **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. José Gimeno Sacristan (org.). Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa, 1998. **La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá, Colombia: ILSA; Universidad Nacional de Colombia. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf. Acesso em: 15 abril . 2021.

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

SANTOS, Milton. **O Preconceito**/ Julio Lener editor - in: As Cidades Mutiladas.- São Paulo- Imprensa Oficial do Estado, 1997.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. – 7ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Para onde Vai o professor? Resgate do Professor como Sueito de Transformação**. 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2015. – (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad)

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lodecolonial: Entretejiendo caminos. In: **Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo I. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder, um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl)**. V. 05, N. 1, Jan-Jul, 2019.

<http://nte26.educacao.ba.gov.br/> Acesso em: 30 abr. 2023.



APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS

UNIVERSIDADE	TESE/ DISSERTAÇÃO	TÍTULO	ANO
UNEB/ PPGEDUC	TESE	(EN)CANTOS E (RE)EXISTÊNCIAS QUILOMBOLAS: TURISMO DE BASE COMUNITÁRIA ENQUANTO PRÁXIS EDUCATIVA DECOLONIAL E TRANSMODERNA TÁSSIO SIMÕES CARDOSO	2022
UNEB/ PPGEDUC	TESE	PEDAGOGIA GRIÔ E SUAS INTERFACES COM OS MODOS DE SER PROFESSOR/A EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS: (DE)COLONIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE LUCIANA DE ARAÚJO PEREIRA	2021
UNEB/ PPGEDUC	TESE	DE ANGOLA À NILO PEÇANHA: TRAÇOS DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DA RESISTÊNCIA CULTURAL DOS POVOS KONGO/ANGOLA NA REGIÃO DO BAIXO SUL MILLE CAROLINE RODRIGUES(MAKYESI) FERNANDES	2020
UNEB/ PPGEDUC	DISSERTAÇÃO	PEDAGOGIA DECOLONIAL EDUCAÇÃO DE PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS E MARISQUEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE PESQUEIRA DE ILHA DE MARÉ, SALVADOR, BAHIA DANIELE FREIRE PROCÓPIO	2020

UNEB/ PPGEDUC	DISSERTAÇÃO	QUILOMBO DO CONHECIMENTO: A EXPERIÊNCIA DAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA UNILAB, UMA ANÁLISE DE SEUS DILEMAS E POSSIBILIDADES COMO PERSPECTIVA DECOLONIAL NELMA DE ANDRADE SANTOS	2022
UNEB/ PPGEDUC	DISSERTAÇÃO	ENTRE REINADOS, ENCANTOS E NEGAÇÕES: NARRATIVAS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE MENINAS NEGRAS DO MALEZINHO E DA ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS GILCIENE DOS SANTOS MARCELO	2020
UFBA	DISSERTAÇÃO	SABERES E PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO CONTEXTO EDUCATIVO DA COMUNIDADE DO ALTO DAS POMBAS. SANTOS, JULIANA CRISTINA SOUZA	2020
UFBA	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL: PERSPECTIVA PARA CONSTRUÇÃO DECOLONIAL EM TERRITÓRIO PARADIGMÁTICO DE HEGEMONIA COLONIAL ROCHA, DAVI MAIA	2022
UFBA	DISSERTAÇÃO	NOSSA AMÉFRICA LADINA: O PENSAMENTO (DECOLONIAL) DE LÉLIA GONZALEZ FONSECA, FERNANDA CARDOSO	2021
UFBA	TESE	EDUCAÇÃO E POÉTICA DO MOVIMENTO DECOLONIAL: DANÇA E INTERCULTURALIDADE QUILOMBOLA	2021

		NA BAHIA E PARANÁ FERREIRA, THAIS DE JESUS	
UFBA	DISSERTAÇÃO	CRIANÇAS DISSIDENTES E AS MILÍCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE. UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PRÓ-DIVERSIDADE DE SALVADOR/BA REIS, CARLA FREITAS DOS	2018
UFBA	DISSERTAÇÃO	O ESPANHOL E A AFROLATINIDADE: “SENDEROS DE LA DIÁSPORA NEGRA” VIANA FERREIRA, DEISE	2020
UFBA	DISSERTAÇÃO	GANCHO REDONDO, PULADINHO, PIÃO: REPENSANDO AS CONCEPÇÕES DAS DANÇAS DE SALÃO FREIRE, FRANCISCA JOCÉLIA DE OLIVEIRA	2021
UFBA	DISSERTAÇÃO	CORPOS, MEMÓRIAS E SABERES INSCRITOS NA EDUCAÇÃO NOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ DA BAHIA NO TEMPO PRESENTE SOUZA (KAGERAN), TAIRINE CRISTINA SANTANA DE	2021
UFBA	TESE	PROJETO AROEIRA - UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL NO OESTE BAIANO OLIVEIRA, ANTÔNIO RICARDO FAGUNDES DE	2021
UFBA	DISSERTAÇÃO	INJUSTIÇAS, OPRESSÕES EPISTÊMICAS E EDUCAÇÃO	2022

		JESUS, DOUGLAS CASTRO DE	
UFBA	TESE	PEDRA QUE RONCA, PEDRA DE PONTA: REDES COLABORATIVAS DE EDUCAÇÃO E CULTURAS POPULARES NO BAIRRO DE ITAPUÃ MAIA, DÉBORA MATOS	2018
UFBA	DISSERTAÇÃO	QUEM SOU EU NO PELÔ?: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A CULTURA POPULAR, ENTRE O PRECONCEITO E A RESISTÊNCIA : O PAPEL DA EDUCAÇÃO. DARCI, REIJANE	2020
UFBA	DISSERTAÇÃO	ESTUDO SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO CULTURA E NEGRITUDE: SUAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DA CULTURA E DA FORMAÇÃO COM ÊNFASE NAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA PENNA SILVA, LORENA	2019
UFBA	DISSERTAÇÃO	HISTÓRIA E TECNOLOGIA AFRICANA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. SÁ, MÁRCIA FARIAS DE OLIVEIRA E	2021
UFBA	DISSERTAÇÃO	O USO DE PLANTAS NAS CURAS POPULARES: SABERES E EDUCAÇÃO FERREIRA, GUSTAVO WADA	2020
UFBA	DISSERTAÇÃO	SABERES E PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO CONTEXTO EDUCATIVO DA COMUNIDADE DO ALTO DAS POMBAS. SANTOS, JULIANA CRISTINA SOUZA	2021
UFBA	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO DECOLONIAL, CORPOS E MEMÓRIAS NO TEMPO PRESENTE:	2021

		ENCRUZILHADAS FORMATIVAS NO MUSEU AFRO BRASILEIRO - UFBA DAMASCENA, QUÉCIA SILVA	
UFBA	TESE	TROCAS DE PELES NO ATIBA-GEO: PROPOSIÇÕES DECOLONIAIS E AFRO-BRASILEIRAS NA INVENÇÃO DO CORPO-TERRITÓRIO DOCENTE. MIRANDA, EDUARDO OLIVEIRA	2019
UFBA	DISSERTAÇÃO	OSSUARIES: INVESTIGANDO UM ÉPICO DECOLONIAL ALVES, LOURDES SILVA MODESTO	2018
UFBA	TESE	INDÍCIOS DE UMA PERSPECTIVA (DE)COLONIAL NO DISCURSO DE PROFESSORES (AS) DE QUÍMICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. CARDOSO, SILNÁ MARIA BATINGA	2019
UESB	DISSERTAÇÃO	O CURRÍCULO DE REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORRENTINA/BA E AS INTERFACES COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: UM CONVITE AO PENSAR E FAZER DECOLONIAL	2022
UESB	DISSERTAÇÃO	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR DECOLONIAL PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DAS CIÊNCIAS HUMANAS EM ILHEUS/BAHIA LÉCIA NÁJLA DOS SANTOS MELO	2023

UESC	-	NÃO HÁ REGISTROS	-
UEFS	DISSERTAÇÃO	<p>“COM LICENÇA, SENHOR NARRADOR! HOJE EU VOU CONTAR A MINHA HISTÓRIA!”: CONVERSANDO, OUVINDO E CONTANDO HISTÓRIAS INFANTIS PRETAS COM/PARA CRIANÇAS</p> <p>BARRETO, DANIELA COUTINHO</p>	2021
UEFS	DISSERTAÇÃO	<p>A FESTA DO MILAGRE DE SÃO ROQUE NO MUNICÍPIO DE AMÉLIA RODRIGUES – BA: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CULTURA POPULAR EM QUESTÃO</p> <p>BRUNO, REGINALVA DOS SANTOS</p>	2019



APÊNDICE B – FORMULÁRIO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

FORMULÁRIO SOCIO PEDAGÓGICO

Título: A epistemologia decolonial e os pressupostos de autonomia freiriana na formação de professores da EJA: a (re) existência e resistência das culturas negadas

Mestranda: Ivana Patricia Sena de São Pedro

Orientadora: Prof.^aDr.^a Edite Faria

NOME COMPLETO

NOME SOCIAL* (OPCIONAL)

SEXO:

() FEMININO

() MASCULINO

IDENTIDADE DE GENERO:

- MULHER CIS
- HOMEM CIS
- MULHER TRANS
- HOMEM TRANS
- TRAVESTI
- NÃO BINÁRIO
- PREFIRO NÃO DEFINIR

ENDEREÇO:

DATA DE NASCIMENTO:

EMAIL:

ESCOLARIDADE:

- GRADUAÇÃO
- ESPECIALIZAÇÃO
- MESTRADO
- DOUTORADO

FORMAÇÃO:

ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

PROFESSOR (A)

GESTOR(A)

REDE DE ATUAÇÃO:

PÚBLICA MUNICIPAL

PÚBLICA ESTADUAL

OUTROS. QUAL? _____

TEMPO DE ATUAÇÃO COM A EJA:

<input type="checkbox"/>	MENOS DE 5 ANOS
<input type="checkbox"/>	DE 5 A 10 ANOS
<input type="checkbox"/>	DE 11 A 15 ANOS
<input type="checkbox"/>	DE 16 A 20 ANOS
<input type="checkbox"/>	DE 21 A 25 ANOS
<input type="checkbox"/>	MAIS DE 25 ANOS

VOCÊ TEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA EJA?

SIM

NÃO

SE VOCÊ RESPONDEU "SIM" NA QUESTÃO ANTERIOR, SINALIZE A
FORMAÇÃO ESPECÍFICA

CURSO DE EXTENSÃO

APERFEIÇOAMENTO

ESPECIALIZAÇÃO

MESTRADO

DOCTORADO

COSTUMA PARTICIPAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EJA?

SIM

NÃO

QUANDO REALIZOU A SUA ÚLTIMA FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECIFICA SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

MENOS DE 5 ANOS

DE 5 A 10 ANOS

DE 11 A 15 ANOS

DE 16 A 20 ANOS

DE 21 A 25 ANOS

MAIS DE 25 ANOS



APÊNDICE C – PROJETO DE INTERVENÇÃO (CIRCULOS DE CULTURA)

PROJETO DE INTERVENÇÃO DO MESTRADO

NOME DO PROJETO: Ciclos Formativos Decoloniais para EJA: a (re)existência e resistência das culturas negadas.

ÁREA TEMÁTICA: Estudos Decoloniais e Formação de Professores.

ÁREA DE CONHECIMENTO: Educação de Jovens e Adultos.

PÚBLICO-ALVO: Professores e coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos.

INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS: UNEB - Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

MESTRANDA: Ivana Patricia Sena de São Pedro.

1 INTRODUÇÃO

Este é um projeto de intervenção que busca contribuir com profissionais da Educação de Jovens e Adultos para trabalhá-la enquanto uma modalidade potente, referência na luta pela garantia de acessos e permanência e pelo fortalecimento das pautas das classes populares, a partir das suas necessidades de justiça social.

Por meio da formação continuada, pretende aflorar um compromisso ético-político do seu professorado, como resultado da concepção de uma formação atrelada ao compromisso de ruptura da invisibilidade dos conhecimentos populares e dos silêncios para a (re)existência e resistência de docentes e estudantes no espaço de poder, que é o espaço da educação.

Desse modo, proporciona a produção de novos conhecimentos científicos e práticos que contribuem para uma nova fotografia da educação de jovens e adultos nas comunidades escolares públicas, além de oportunizar uma formação com maior

autonomia, com uma diversidade de atores envolvidos na troca de conhecimento. A intervenção também apresenta amplas possibilidades de se discutir e pensar soluções para problemas que permeiam a modalidade.

2. JUSTIFICATIVA

Pesquisar a EJA na perspectiva da decolonialidade imbricado às colaborações de Paulo Freire desvela cenários para exercício da pedagogia da aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação (WALSH, 2019).

Nesse sentido, é possível discutir a necessidade de ruptura da educação com os projetos de dominação perpetrados no Brasil, projetando a formação de professores como trabalho político de engajamento docente, que encontra nos estudos decoloniais e nas contribuições de Paulo Freire um espaço para se desconstruir, se reinventar e despertar desejos de justiça social, com subsídios epistemológicos para encorajar coletivamente aqueles que historicamente seguiram silenciados em sala de aula (e fora dela!).

O conhecimento há muito tempo vem sendo utilizado como um instrumento imperial da colonização, e a descolonização do conhecimento é uma das tarefas urgentes que temos pela frente, uma vez que esta descolonização implica na descolonização do saber e do ser, segundo Mignolo (2010), que ainda, sobre suas críticas, defende que:

Para se desprender da matriz colonial do poder e da lógica da colonialidade acomodada no pensamento único (a monocultura da mente) é necessário pensar uma epistemologia fronteira e em alternativas à modernidade (e não em modernidades alternativas): isto é, o desprendimento e o processo de descolonização ter por horizonte um mundo transmoderno, global e diverso (MIGNOLO, 2010, p.24).

Esse pensamento, que não se conforma no marco pós-colonial, mas no enfrentamento incessante às formas de dominação, se alinha as críticas de Freire (1987), que defende que os órgãos de classe priorizem o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa essencialmente política, que estimule uma tomada de consciência do sujeito- professor, imerso em um trabalho que deve propor uma revolução de ação dialógica, em que sejam ouvidos os

oprimidos e onde estes se reconheçam aderindo à práxis de transformação da realidade injusta, uma práxis que se refaz constantemente.

Desse modo, este projeto de intervenção pedagógica se ancora à pesquisa bibliográfica, com procedimentos de aplicação de formulários semi-abertos; sistematização dialógica dos ciclos e cartas pedagógicas de professores e coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino em Salvador, para, a partir disso, discutir e verificar de que forma uma formação de professores intercultural, contra-hegemônica e insurgente, para profissionais decoloniais atende às demandas da EJA, considerando o atual contexto de retrocessos políticos e de perda de direitos dos sujeitos na educação.

“E que questione os “Valores hegemônicos que se colocam aos processos formativos vividos na escola, sujeitados a uma herança colonial que não reconhece a escola nem seus professores e professoras como produtores de conhecimento” (DOMINGUES E BELLETATI, 2016. p. 63).

Enfim, uma proposta de intervenção que também investigue novas possibilidades de interlocuções político-formativas que viabilizam o empoderamento dos sujeitos da EJA, para que esta amplie seus caminhos de projeção para fora de um modelo compensatório, com tempo e conteúdos reduzidos, distante da formação integral e libertadora.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar como a formação de professores, pautada na epistemologia decolonial e nas concepções de Paulo Freire, contribui para a (re)existência e resistência das culturas negadas na EJA.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir a epistemologia decolonial e concepções de autonomia de Paulo Freire para uma formação docente intercultural, contra-hegemônica e insurgente no atual contexto político de retrocessos e de perda de direitos dos sujeitos;

- Estudar a relevância da (de)formação do professor e do coordenador pedagógico enquanto articuladores de um espaço educativo em ruptura com os silêncios e a invisibilidade das culturas negadas na escola.
- Verificar possibilidades e limites da EJA como modalidade de ensino intrinsecamente relacionada aos movimentos sociais e às suas necessidades de transformação e justiça social, a partir da qualificação da formação continuada com gerenciamento efetivo das questões interculturais.

4. CONTEÚDO /TEMA

A epistemologia decolonial e os pressupostos de autonomia freiriana na formação de professores da EJA: a (re) existência e resistência das culturas negadas.

Pedagogia da Autonomia e perspectivas decoloniais em Paulo Freire.

5. METODOLOGIA

A intervenção em círculos de cultura serão realizadas com dois encontros que acontecerão no Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães, com duração de 120 minutos.

No primeiro momento da atividade, será dialogado sobre a metodologia e explicado as etapas avaliativas do processo, para além das listas de presença que deverão ser preenchidas a cada encontro. Será apresentada a proposta de trabalho, com temas sugeridos.

Haverá uma contextualização sobre a EJA e apresentado círculo sobre o tema 'A epistemologia decolonial e os pressupostos de autonomia freiriana na formação de professores da EJA: a (re) existência e resistência das culturas negadas.' E o segundo encontro com o tema "Pedagogia da Autonomia e perspectivas decoloniais em Paulo Freire."

Em todo encontro, haverá reserva de tempo para debate, garantindo a possibilidade dialógica da proposta, com a devida mediação e análise reflexiva sobre a temática discutida.

5.1 ORGANIZAÇÃO DO CIRCULOS DE CULTURA

Serão organizados dois encontros semanais em que a pesquisadora, apresentará os conteúdos e mediação do debate.

Os professores e/ou gestores, a partir do primeiro encontro receberão textos para suporte nas discussões das aulas.

O tempo do círculo de cultura ficará em torno de 120 minutos. Ao fim dos encontros, o participante deverá produzir uma carta pedagógica com suas impressões sobre a temática decolonial, bem como uma síntese do seu percurso docente na EJA e reflexão sobre sua docência.

6. RECURSOS (HUMANOS E MATERIAIS)

Datashow

Textos digitalizados.

7. PROGRAMAÇÃO

Data a definir | 18h às 22h

- A epistemologia decolonial e os pressupostos de autonomia freiriana na formação de professores da eja: a (re) existência e resistência das culturas negadas

Data a definir | 18h às 22h

- Pedagogia da Autonomia e perspectivas decoloniais em Paulo Freire.

8. AVALIAÇÃO

Todo processo será avaliado por meio de participação e comprometimento dos cursistas. Além disso, na conclusão da formação os participantes deverão produzir e entregar uma Carta Pedagógica com relato da aprendizagem construída nos encontros e avaliação de como a formação poderá causar mudanças significativas nas suas práticas pedagógicas para a EJA.

9. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

ATIVIDADE	MAIO	JULHO	AGOSTO
Produção de Material da Formação	X		
Início do Ciclo Formativo		X	X
Finalização do Ciclo Formativo			X

10. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. –São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) 25ª edição.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: **Alienígenas em Sala de Aula. Uma introdução aos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da, (org). Editora Vozes. 11 ed. Petrópolis, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder, um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)**. V. 05, N. 1, Jan-Jul, 2019.