

Utopística e inédito-viável: diálogos teóricos para imaginar alternativas decoloniais na Educação de Jovens e Adultos

Bruno Joaquim

*Apesar de você dizer que acabou
Que o sonho não tem mais cor
Eu grito e repito: Eu não vou*

Caetano Veloso¹

O marcante verso de Caetano Veloso na letra da canção “Não vou deixar” (2021) expressa um sentido de resistência a um discurso que é hegemônico até mesmo nos campos mais progressistas da sociedade: as frustrações diante do aprofundamento das injustiças e do recrudescimento do autoritarismo no Brasil e no mundo tem, se não provocado a morte da utopia, apagado sua cor, sua capacidade de mobilizar e de imaginar um outro mundo possível. Assistimos atônitos ao fracasso do sonho. Ao mesmo tempo em que este discurso é resultado do conjunto de derrotas diante das forças dominantes do atual Sistema-Mundo (Wallerstein, 1974), na forma de capitalismo globalizado neoliberal, transpassado pela colonialidade (Quijano, 2005), ele é também consequência de um pensamento que naturaliza o processo histórico, que abraça sua inevitabilidade e ignora a condição dos seres humanos de sujeitos de sua história.

O tema da utopia interessa-nos sobremaneira. Não nos parece possível atuar no campo da educação senão amparado

¹ VELOSO, Caetano. Não vou deixar. Rio de Janeiro: Meu Coco. 2021. 4min11s

por uma postura ontologicamente utópica. Mas como seguir defendendo utopias em um cenário educacional tomado pela racionalidade instrumental – técnico – econômica² (Adorno; Horkheimer, 1985; Habermas, 2003; Marcuse, 1999), assentada na modernidade colonial? Como não cair no engodo fatalista, imobilizante e aplacador para o qual a educação pode tender a nos conduzir? Como fazer com que a nossa utopia não se limite a um sonho, cada vez mais sem cor, de educação e de sociedade?

Em busca de respostas e também de novas perguntas, este capítulo pretende, por meio dos conceitos de *utopística*, de Immanuel Wallerstein (1998), e de *inédito-viável*, de Paulo Freire (2014), propor para o campo da educação, sobretudo para a educação de jovens e adultos, estratégias de transgressão em favor de um projeto verdadeiramente democrático de sociedade. Wallerstein cunhou o termo *utopística* para se referir a uma avaliação realista, racional e sóbria de alternativas históricas possíveis. Sua proposta nos ensina que não basta criticar o sistema-mundo capitalista dominante ou imaginar um futuro dotado de perfeição, mas planejar e trabalhar por alternativas reais e atuais, construídas a partir do reconhecimento das contradições e possibilidades históricas de nossa época (Wallerstein, 1998). Sugerimos que tal conceito, que se propõe a revisar criticamente a noção de utopia, seja posto em diálogo com a noção freiriana de inédito-viável.

O *inédito-viável* é entendido como resultado do processo de conscientização, fruto da condição ontológica utópica, capaz de se tornar realidade quando se torna um percebido destacado por aqueles que são comprometidos com as práticas de liberdade (Freire, 2014). Esse diálogo entre a *utopística* e o *inédito-viável* nos permite, a partir de pontos de

² O termo é fruto de um exercício de aproximação teórica entre filósofos da Escola de Frankfurt e já foi tratado em publicação anterior (Joaquim, 2023a).

vista distintos, mas complementares, refletir acerca das escolhas feitas ao longo do nosso pensar e agir pedagógico. Acreditamos que dele pode emergir uma potência capaz de nos deslocar do pessimismo imobilista para a práxis crítica, radical e decolonial, apartada de naturalizações fatalistas e de ilusões pueris. Partimos desse diálogo para enunciar possíveis estratégias de enfrentamento da colonialidade no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As reflexões aqui presentes derivam majoritariamente de uma tese de doutoramento acadêmico em educação, defendida em 2023 pelo autor, no Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, sob orientação da Profa. Dra. Lucila Pesce. Por meio dela, procuramos analisar as possíveis contribuições teóricas das perspectivas decoloniais para potencializar a educação jovens e adultos, suportada pelo letramento digital, em face do enfrentamento da colonialidade do saber. Apresentamos neste ensaio, além do debate teórico em torno da *utopística* e do *inédito-viável*, as reflexões divulgadas na referida tese sobre o caráter marcadamente colonial da EJA no Brasil. Sendo ela parte do constructo da colonialidade-modernidade, vem ao longo dos séculos a serviço de injustiças e opressões, ao mesmo tempo em que se apresenta como um coletivo de luta e resistência.

Da necessidade de propor alternativas históricas viáveis, à luz da *utopística* e do *inédito-viável*, para enfrentar a colonialidade, emerge uma proposta de agenda dedicada a delinear os possíveis traços da pedagogia decolonial no contexto da EJA. Ela é constituída por seis programas, apresentados brevemente nas últimas páginas deste capítulo: a) decolonizar a narrativa dominante sobre a EJA; b) decolonizar a produção do saber no interior da EJA; c) decolonizar a linguagem na EJA; d) decolonizar a didática na EJA; e) decolonizar o espaço e o tempo da EJA; f) Construir uma EJA

antirracista, anticapitalista e anticisheteropatriarcal (Joaquim, 2023).

Diálogo entre a utopística e o inédito-viável

José Eustáquio Romão (2005) foi pioneiro no exercício de promover a interlocução entre Paulo Freire e Immanuel Wallerstein. Sua análise do cenário educativo mundial propõe confrontar a utopia de um com a utopística do outro, de modo a evidenciar suas aproximações e distanciamentos. O que os pensamentos de Wallerstein e Freire têm em comum refere-se à reiteração de uma importante máxima do materialismo histórico: os seres humanos podem ser sujeitos de sua história, mas dentro das circunstâncias. Deste modo, “[...] o protagonismo condutor dos próprios projetos de vida pessoal e coletiva submete-se aos limites e potencialidades dos contextos em que este protagonismo se dá” (p. 3). Somos, neste sentido, agentes de transformação social, mas dentro das circunstâncias que a materialidade histórica nos impõe.

De partida, esta premissa posiciona os dois pensadores em um mesmo campo político-epistemológico: ao reconhecerem os sujeitos como agentes de transformação, Wallerstein e Freire rejeitam o fatalismo imobilista que tende a naturalizar as estruturas de dominação e opressão advindas do Sistema-Mundo capitalista, sobretudo de ideário neoliberal. A suposta divergência entre eles, entretanto, merece nossa maior atenção, pois pode fornecer elementos importantes para o repensar da utopia. Enquanto Freire é fortemente otimista, pois entende a utopia como constituinte da condição humana e da epistemologia fundada por ele, Wallerstein apresenta uma leitura pessimista da utopia e seus efeitos.

O verdadeiro problema com todas as utopias de que tenho ciência é não só o fato de que, até o momento, elas nunca existiram em lugar algum, mas também o fato de que eu, e muitas outras pessoas, temos a sensação de que elas são sonhos paradisíacos que nunca poderiam existir na Terra. As utopias têm funções religiosas e, algumas vezes, podem ser mecanismos de mobilização política. No entanto, em termos políticos elas têm uma certa tendência em ricochetear. Pois, sendo geradoras de ilusões elas inevitavelmente também geram desilusões. Além disso, as utopias podem ser usadas – e o foram, muitas vezes – como justificativas para terríveis injustiças. Na verdade, o que menos nos falta nos dias que correm são novas visões utópicas (Wallerstein, 1998, p. 15).

Sua crítica à utopia, causadora de ilusões e desilusões, insere-se em um contexto maior. A obra do sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein é reconhecida primeiramente por sua análise do que nomeou de Sistema-Mundo. Ele se destaca por examinar a dinâmica histórica e econômica do capitalismo global, com foco nas relações de poder entre países centrais, semiperiféricos e periféricos. Wallerstein (1974) propôs que o Sistema-Mundo moderno surgiu no século XVI, impulsionado pela expansão colonialista europeia e pela consolidação de uma economia-mundo capitalista, estruturada pela divisão internacional do trabalho e desigualdades sistêmicas. De acordo com ele, a modernidade esconde o lado mais obscuro do Sistema-Mundo moderno capitalista: a legitimação da subalternização e obliteração dos dominados. Suas ideias desafiaram as visões tradicionais das ciências sociais, sobretudo por liderar um movimento de revisão epistemológica do campo, influenciando, in-

clusive, o grupo Modernidade/Colonialidade³ e outras correntes do pensamento pós-moderno⁴, pós-colonial⁵ e decolonial⁶.

O pessimismo de Wallerstein advém da sua percepção acerca do processo de esgotamento deste Sistema-Mundo. Segundo ele, tal processo de crise do capitalismo já nos conduz para o imprevisível, para a desordem, para o desbaratamento e para a desintegração de um modelo de mundo. Os possíveis males causados por esta abrupta transição para o incerto são anunciados pelo pensador com muito sofrimento, sobretudo na obra *Utopística ou as decisões históricas do século XXI* (1998). O mundo que pode emergir em função do esgotamento deste sistema é imprevisível e depende, segundo ele, do modo como atuarão aqueles que há cinco séculos são oprimidos pelo capitalismo e aqueles que há cinco séculos arquitetam essas estruturas de opressão. Para que essa atuação não seja erguida

³ O Grupo Modernidade/Colonialidade foi formado por pesquisadores renomados, como Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado Torres, Catherine Walsh, entre outros, e se tornou reconhecido por supostamente inaugurar um giro epistêmico nas ciências sociais da região e influenciar pesquisas em todo o continente. Para eles, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda e representam, deste modo, um mesmo projeto de poder que, atrelado à racialização e ao desenvolvimento do capitalismo, produz e reproduz a subalternização do Sul Global.

⁴ O pensamento pós-moderno é uma corrente filosófica que questiona as verdades universais, as grandes narrativas e a objetividade científica, enfatizando a pluralidade, a subjetividade e a fragmentação do conhecimento. Surge no século XX como reação ao modernismo, desconfiando da ideia de progresso linear e da racionalidade como única forma válida de conhecimento.

⁵ O pensamento pós-colonial analisa os efeitos do colonialismo, questionando narrativas eurocêntricas e valorizando vozes marginalizadas. Seus expoentes, de origem afro-asiática exploram a noção de identidade, poder e resistência cultural.

⁶ O pensamento decolonial analisa como a colonialidade permanece nas estruturas políticas, sociais e epistemológicas, mesmo após o fim do colonialismo formal. Ele busca descolonizar o conhecimento, valorizando as epistemologias do Sul Global e as perspectivas indígenas e afro-diaspóricas que foram silenciadas pela hegemonia ocidental. Seus expoentes pertenceram ao que ficou conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade, que mesmo após sua dissolução continua hegemônico nesta corrente de pensamento.

sobre uma ilusão e, por conseguinte, uma desilusão imobilizante da utopia, Wallerstein propõe a utopística como o horizonte possível, dentro de um cenário de fim do mundo.

“Utopística” é uma avaliação profunda das alternativas históricas, o exercício de nosso juízo para examinar a racionalidade substantiva de possíveis sistemas históricos alternativos. É uma avaliação sóbria, racional e realista dos sistemas sociais humanos, em que condições eles podem existir, e as áreas que estão abertas à criatividade humana. Não o rosto de um futuro perfeito (e inevitável), e sim o rosto de um futuro cujas melhoras sejam verossímeis e que seja historicamente possível (embora longe de ser inevitável) (Wallerstein, 1998, p. 16).

O novo Sistema-Mundo que pode emergir a partir da crise do capitalismo não é inevitavelmente melhor, nem pior. Segundo Wallerstein (1998), vivemos um momento de ruptura sistêmica e, por isso, de incertezas acerca do qual não há espaço para mais ilusões. Trata-se de um cenário de insegurança, de problemas estruturais fundamentais, diante do qual não há solução fácil.

Alguns dirão que é uma visão pessimista. Eu sustento que é realista, mas não necessariamente pessimista. É claro, se vocês estão certos que viveram até hoje no melhor dos mundos possíveis, não ficarão muito contentes ao ouvir que ele está chegando ao fim. Mas se vocês já tiveram algum nível de dúvida de que este é o melhor dos mundos, serão capazes de encarar o futuro com um pouco mais de sangue frio (Wallerstein, 1998, p. 84-85).

A crise do Sistema-Mundo, neste sentido, é também uma oportunidade de produzir o inédito. Apesar do cenário apocalíptico, o pensamento de Wallerstein nos permite pensar

que um outro mundo é sim possível, ainda que não seja necessariamente inevitável. É por essa razão que observamos como pode ser fortuito posicionar a noção freiriana de inédito-viável no seio deste cenário, sobretudo para, neste quadro de transição para um mundo outro, imaginarmos uma educação outra.

Para Paulo Freire (2014), a utopia é constituinte da própria ontologia humana. Conscientes da sua condição de seres incompletos, inconclusos e inacabados, os seres humanos esperam incessantemente pela realização da própria completude, conclusão e acabamento. Não se trata de uma espera no sentido estrito, mas de um esperar freiriano que pressupõe o agir-refletir permanente. Neste sentido, homens e mulheres buscam os parceiros para a realização da completude, tentam descobrir as melhores trajetórias para sua evolução e procuram identificar as próprias potencialidades para a atualização de seu acabamento. São, ontologicamente, seres de esperança. “Sua faculdade mais profunda é a capacidade de ter esperança, pois somente ela, como imperativo ontológico, pode determinar a busca incessante de completude, plenitude e acabamento” (Romão, 2005, p. 16).

A educação, desta forma, exerce um papel central neste movimento constante de esperar, “[...] porque é somente por meio da educação e da pedagogia que podemos sair da condição de incompletude, de inconclusão e de inacabamento, saindo do que somos para o que queremos ser” (Romão, 2005, p. 15). Portanto, a utopia freiriana caracteriza-se como um modo de estar no mundo, é parte da constituição humana. Ela exige conscientização, pois conhecer é possibilidade de projetar, lançar-se adiante, buscar o inédito-viável. É a esperança que faz do homem um ser capaz de caminhar para a frente na concretude da sua história e da sua relação com o mundo. Mas

esperança não é espera, assim como não pode ser sinônimo de ilusão.

Freire (2002) categoriza a consciência real e a consciência possível para explicar o modo como a conscientização pode nos levar ao inédito-viável. A consciência real é aquela na qual os homens se encontram limitados nas suas possibilidades de perceberem além das situações-limite, assim, são apenas capazes de operar soluções práticas percebidas; não produzem o inédito. Já a consciência possível enseja as soluções praticáveis despercebidas, ou seja, os inéditos-viáveis, concretizáveis na própria ação, cuja viabilidade antes não era percebida pelos sujeitos. A partir desse processo, torna-se viável a formação de novas percepções da realidade, que possibilitam a identificação de ações realizáveis anteriormente não consideradas como soluções.

A possibilidade de criação do inédito-viável resulta, portanto, da condição ontológica dos homens e das mulheres e depende da conscientização crítica, que produz a consciência possível. Ele consiste no processo de codificação e descodificação da realidade, ou seja, codifica-se uma situação existencial concreta para, a partir disso, iniciar o processo de descodificação, que possibilitará uma análise crítica dessa situação codificada. Isso pressupõe um movimento que vai do abstrato ao concreto, com um percurso das partes ao todo e o retorno do todo às partes, reconhecendo o sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e o objeto como a situação em que o sujeito se encontra (Freire, 2002).

Dada a necessidade de uma conscientização crítica para produzir o inédito-viável, podemos assegurar que a utopia freiriana é, além de pedagógica e esperançosa, realista. Ela exige dos sujeitos uma compreensão profunda das condições materiais por meio da ação-reflexão, reconhecendo os riscos e buscando de forma criativa os possíveis sistemas históricos

alternativos. Há, portanto, menos divergência entre Freire e Wallerstein do que se supunha. A partir do pensamento freiriano, falamos de sonhos, mas são sonhos possíveis, sóbrios e racionalmente sonhados. Mais do que isso, falamos de sonhos que são coletivos. Afinal, “[...] se algum de nós pensasse em mudar o mundo sozinho, simplesmente na sua relação solitária com o mundo já dado, saberia, em pouco tempo, que isto não é um sonho possível. É um devaneio esquizofrênico sem possibilidades. Não é um inédito-viável” (Freire, 2000, p. 17).

Atuando coletivamente, assumimos nossa politicidade para estar-fazer no mundo enquanto educadores e investigadores do campo da educação. Compreendemos, tal qual Barros (2011), que investigar é buscar pistas para construir uma utopística capaz de reinventar espaços de possibilidade para a prática contra-hegemônica, capaz de ativar processos de transformação social. Nossas pesquisas e atuações no campo da educação e linguagem assumem os riscos de perseguir o inédito-viável, reconhecendo as situações-limite impostas pela hegemonia neoliberal, pela racionalidade moderno-colonial e pelas estruturas de opressão que subalternizam os sujeitos periféricos do Sul Global.

Nos tópicos seguintes, buscamos contribuir para a construção de uma utopística em torno da educação de jovens e adultos no Brasil. Denunciamos sua trajetória como produto da modernidade colonial, marcada pela racionalidade técnico-econômica-instrumental, pela hierarquização de saberes, pelo currículo eurocentrado e pelo seu caráter conservador, que tem produzido verdadeiros abismos educacionais, que reproduzem a colonialidade. Adiante, buscamos contribuir para imaginar alternativas históricas, com base nas proposições já apresentadas na referida tese de doutoramento (Joaquim, 2023b).

A EJA como produto da modernidade colonial

A História da EJA no Brasil é atravessada pela colonialidade. No entanto, é também a EJA que desvela em suas experiências algumas das mais relevantes práticas de resistência, de viabilização do inédito. Lançar olhar sobre a EJA no Brasil sempre significou observar a hegemonia de uma educação escolar sobre outras experiências educacionais. A própria historiografia da educação concentra seus estudos no campo da educação escolar, o que, ao mesmo tempo em que restringe nossa análise, também evidencia um silenciamento. Costuma-se neste campo ignorar a educação promovida fora da égide da formalidade, deixando profundas lacunas acerca das experiências indígenas e quilombolas, por exemplo. A escola é produto da modernidade e, como é evidente, a trajetória da educação escolar pública no Brasil é profundamente colonial, da empresa jesuítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A história da educação no Brasil costuma começar a ser contada a partir das missões religiosas jesuíticas, ocorridas entre os séculos XVI e XVIII, no contexto da contrarreforma religiosa promovida pela Igreja Católica. A experiência jesuítica constitui a gênese da educação formal no Brasil e, por conseguinte, também da EJA. Ela atendeu ao objetivo de maximizar o projeto capitalista de colonização e modernidade. Este modelo educacional estruturou-se, desde o período colonial, para distinguir europeus, indígenas e negros, a partir de marcadores de raça, servindo evidentemente aos interesses da metrópole. Ele se torna, pois, instrumento da colonialidade. O perfil dos seus sujeitos, por sua vez, é, desde a sua origem, o de grupos vitimados pelo advento da divisão internacional do trabalho, erguida em meio ao pacto colonial e no seio do capitalismo comercial. Configura-se na gênese da educação escolar brasileira o presente *apartheid* de classe, gênero e raça que é

resultado direto da expressão colonial. Deste modo, toda história da educação escolar e da EJA no Brasil e na América Latina encontra-se marcada pelos epistemicídios iniciados no período colonial que, após o processo formal de independência, converteram-se em epistemicídios da colonialidade. Como consequência, hoje seguem sendo engendradas experiências de opressão, violência e silenciamento dos grupos sociais subalternizados por meio da escolarização.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, a educação oficial da colônia entra em um extenso período de desorganização, com escassos estudos sobre ele. Somente no século XIX ocorre uma incipiente organização da educação pública no Brasil. No entanto, as preocupações liberais-iluministas presentes na Constituição de 1824, que previa a garantia de instrução primária para os cidadãos, acabaram por não se consubstanciar. A estrutura social vigente prevaleceu, de modo que apenas as elites urbanas assistiram à consolidação de seu direito à educação. Este quadro não foi alterado ao longo de todo o período da Primeira República (1889-1930), que mantém a estrutura social vigente e as mesmas elites, ligadas à cafeicultura, nas principais esferas de poder (Saviani, 2008). A abolição da escravidão não vem acompanhada de nenhum projeto educacional vinculado a emancipação ou a mera inclusão de pobres, negros e indígenas na esfera da cidadania.

A colonialidade, deste modo, seguiu promovendo a distinção de quem teria ou não o reconhecimento da sua humanidade e, por conseguinte, o acesso à educação escolar. Os marcadores de classe, raça, gênero e sexualidade seguiram sendo os indicadores da posição de cada indivíduo e grupo social. Os que habitam a zona do não-ser⁷ (Fanon, 2008) têm

⁷ A zona de não-ser é fruto de uma divisão maniqueísta do mundo que posiciona os sujeitos coloniais, em geral, e os negros, em particular, na zona do não-ser, ao passo que os sujeitos europeus pertencem à zona do ser. Os sujeitos que habitam a zona

sua trajetória mantida à margem da escola até, pelo menos, a década de 1930. A inclusão destes sujeitos na escola, entretanto, nunca representou um movimento de emancipação. Pelo contrário, a constituição da educação escolar no Brasil, sobretudo da EJA, é fruto da importação de um modelo liberal-iluminista gestado pela burguesia europeia. Ela é parte do projeto inacabado de modernidade que se imbrica à colonialidade.

A desconfiança em relação à República e o enfraquecimento das ideias liberais no período entre guerras preocupavam a intelectualidade e a burguesia brasileira, representada no campo da educação pelo escolanovismo. Esse movimento passou a apoiar a ampliação da oferta educacional às camadas populares, primando pela construção da identidade nacional e pela manutenção de ideais republicanos como resposta aos problemas do país. O escolanovismo é o movimento intelectual que representa o contexto de pressão por ampliação da oferta de educação, tanto para as elites, quanto para a nova classe trabalhadora urbana, que se formava graças a tardia industrialização e urbanização brasileira. É preciso acentuar que não há nada mais nortecêntrico do que o escolanovismo. Além das inspirações teóricas advindas do Norte Global, o movimento tinha caráter liberal e suas propostas não passavam nem perto de qualquer projeto de emancipação das camadas populares. A preocupação com a educação da classe trabalhadora visava, na verdade, a atender ao projeto desenvolvimentista das elites brasileiras, formando no Brasil mão-de-obra urbana e industrial.

A EJA começa a ser percebida como uma modalidade de ensino dotada de especificidades, especialmente com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio

do não-ser não têm sua humanidade reconhecida pelo olhar imperial, não são seres (Fanon, 2008).

de Janeiro, em 1958. A modalidade passa a ser vista como importante instrumento de ação política e se torna, até o Golpe de 1964, uma arena de disputa por meio de programas e campanhas coordenadas ou patrocinadas pelo governo federal. Na efervescência das propostas de Paulo Freire, que ganhavam corpo nas mais diferentes experiências de educação popular, a exemplo de Angicos-RN, no início da década de 1960, residia uma educação concebida como “[...] constructo que se estrutura pela própria cultura, mais especificamente pela cultura popular, partindo sempre dos conhecimentos prévios do povo” (Freitas; Biccás, 2009, p. 234). Deste modo, as ideias renovadoras para a EJA serviram como sustentação política para as propostas progressistas do período pré-1964. A EJA começa a ser percebida, talvez pela primeira vez, como espaço-tempo de transformação social, potencialmente emancipadora.

O Golpe de 1964, entretanto, inflexiona este movimento. A EJA passa a ocupar claramente o lugar de instrumento de coerção social, tendo sido projetada como um símbolo “democrático” em um país que passava por um regime de exceção (Freitas; Biccás, 2009). Uma vez mais é delegada a ela o papel de conformação da classe trabalhadora, em atendimento às demandas das elites ansiosas pelo controle social e pelo desenvolvimento econômico. O modelo era concebido a partir da racionalidade instrumental-técnico-econômica (Adorno; Horkheimer, 1985; Habermas, 2003; Marcuse, 1999) e possuía um caráter conservador e tecnicista (Saviani, 2008). Inspirada na racionalidade, na eficiência e na produtividade, esta concepção de educação advoga pela reordenação do processo educativo, de maneira que o torne objetivo e operacional, já flertando com o ideário neoliberal que viria a ganhar força nas décadas seguintes. Neste sentido, a lógica que se impunha ao discurso do Regime Militar sobre a EJA ajudava a compor o mito da sociedade democrática brasileira em meio a um regime

autoritário, na medida em que a “segunda chance” ofertada pelo ensino supletivo se encarregaria de corrigir as desigualdades de oportunidades do passado.

Com a redemocratização, a ampliação dos direitos sociais passou a pautar as discussões sobre um novo projeto de país. A Constituição de 1988 e seus desdobramentos legais, atendendo à parte das demandas dos movimentos sociais ligados à educação, que retomavam as experiências de educação popular, promoveram grande avanço na materialização do direito de acesso de pessoas jovens e adultas e à educação básica. No entanto, esta garantia constitucional, assim como tantas outras, acaba por se restringir ao plano jurídico e não se efetiva nas políticas públicas das últimas três décadas. No início da década de 1990, as principais iniciativas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos são transferidas da União para os estados e municípios. Esta medida insere-se no contexto da reforma do Estado, de caráter neoliberal, que promove ajuste fiscal com o objetivo fundamental de reduzir os gastos públicos federais. A contradição das últimas décadas consiste na coexistência de bases legais inclusivas, que preveem a plena garantia de acesso da classe trabalhadora ao processo de escolarização, e de uma realidade marcada pela redução da oferta de vagas ou pela persistência de um modelo de escolarização engessado pela mesma racionalidade colonial de sempre, porém agora reconfigurada.

Walsh (2009) vem alertando para a perversidade do discurso neoliberal que, baseado nas narrativas de inclusão e multiculturalismo, está a serviço da recolonização. As reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 são orientadas por organismos multilaterais que estão na linha de frente da produção dos mecanismos que operam o Sistema-

Mundo moderno. Com uma nova roupagem, a narrativa da inclusão novamente apresenta-se a serviço da subalternização.

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade” (Walsh, 2009, p. 16).

Nas últimas duas décadas, as políticas públicas ligadas à EJA promoveram percursos que oscilaram entre a euforia e a frustração. A nova LDB, lei n. 9394, de 1996, reafirmou o direito à educação e integrou a EJA escolar aos sistemas de ensino. Entretanto, a modalidade seguiu sendo subfinanciada e excluída da distribuição de recursos do FUNDEF. Mesmo depois da aprovação do FUNDEB, em 2007, a EJA continuou sendo secundarizada, recebendo menos recursos por aluno que as demais modalidades. Entre 2003 e 2016, as políticas de EJA avançaram, ainda que de forma desarticulada, por meio da criação de diversos programas voltados para jovens e adultos, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Exame Nacional de Certificação de Competências (ENCCEJA). Apesar dos esforços, as ações

desse governo no campo da EJA não foram capazes de reverter tendências anteriormente instaladas. As conquistas do período de governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016) restringiram-se ao reconhecimento jurídico dos direitos de jovens e adultos à formação e à institucionalização da modalidade nas políticas de educação básica.

O golpe parlamentar-midiático de 2016 representou um momento de grande ameaça aos direitos sociais conquistados na Constituição de 1988 e nas duas décadas posteriores. O governo de Michel Temer (2016-2018) restringiu os investimentos públicos, o que inviabilizou o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e representou um abrupto desinvestimento na educação, sendo a EJA uma das principais vítimas dos cortes de recursos, mesmo diante de uma grave crise de desemprego que empobrecia mais o país. Já no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), a participação da sociedade civil na elaboração de políticas educacionais é praticamente aniquilada. A mudança constante de ministros da educação deixa claro o desejo pelo desmonte das políticas comprometidas com a educação das camadas populares. Em meio ao desgoverno do período, agravado pela pandemia de COVID 19, a EJA foi uma das modalidades que amargou as maiores perdas. A extinção de comissões e secretarias responsáveis por planejar e executar políticas no setor somada a interrupção da distribuição de materiais didáticos, resultou em um quase completo desinvestimento na modalidade, abandonada pelo Governo Federal⁸ (Santos; Nunes, 2021).

⁸ A vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no pleito de 2022 deu início a um processo de reconstrução das políticas sociais no país. No campo da EJA, a mais importante iniciativa foi a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). As dificuldades impostas pelas restrições fiscais e pelo governo de coalizão com governabilidade limitada, no entanto, tem sido grandes obstáculos para os avanços das políticas de EJA.

Fica evidente que, ao longo da sua história, a EJA tem sido marcada pela tensão entre a negligência das políticas públicas e a luta pelo direito à educação. Os sujeitos da EJA, professores, pesquisadores, ativistas e estudantes, marcados pela diversidade e pelo ativismo constante por uma vida justa, são os verdadeiros protagonistas desta trajetória. A institucionalização da EJA, a criação de programas destinados a promover ações de educação ao longo da vida na esfera federal, estadual e municipal, a realização de conferências, simpósios e congressos acadêmicos sobre o tema, os fóruns de EJA, as publicações especializadas, as ações de educação popular, enfim, todas as conquistas e instâncias onde atuam esses sujeitos, mobilizam sempre grande força política coletiva capaz de subverter o cenário de perecimento da modalidade na educação pública brasileira.

Adiciono a esta análise mais uma suposição: para não perecer em meio ao cenário de abandono e não ser reduzida à reprodução das mesmas tendências históricas, a EJA precisa ser atravessada pelo espírito da subversão criativa, precisa de um utopística capaz de ativar processos de transformação social, reinventando espaços de possibilidade para a prática contra-hegemônica. Repensar a EJA à luz das perspectivas decoloniais é denunciar sua trajetória de abandono e de serviços prestados ao binômio modernidade-colonialidade. Mas não é apenas isso. Os sujeitos da EJA, enquanto sujeitos de resistência, batalhadores por uma vida justa e habitantes da zona do não-ser (Fanon, 2008), podem tornar-se agentes do enfrentamento da colonialidade. Podem assumir sua identidade de agente de resistência e de conhecimento, se imbuídos de uma consciência possível (Freire, 2002). É por meio deles que, a seguir, imaginamos alternativas amparadas pelo desejo de contribuir para a construção do inédito-viável no campo da educação de jovens e adultos.

Alternativas decoloniais na Educação de Jovens e Adultos

Ainda que reconheçamos todas as amarras que a modernidade-colonialidade impõe à EJA, vislumbramos, a partir dela, possibilidades de resistir e enfrentar a colonialidade. Admitimos o caráter meritocrático da forma escolar da EJA, responsável por erguer barreiras para qualquer movimento contra-hegemônico. Entretanto, as experiências freirianas advindas da educação popular e as conquistas dos movimentos sociais, pela institucionalização da EJA, nos fazem crer que ela pode representar uma brecha para transgredir a colonialidade. Seu maior potencial são, sem dúvida, os seus sujeitos. São indivíduos cuja trajetória educacional foi interrompida, impedidos de avançar em seu percurso formativo devido à necessidade de trabalhar, de cuidar de seus filhos ou pela ausência de políticas públicas que assegurem educação para todos. Com base no conceito de interseccionalidade de Carla Akotirene (2019), afirmamos que há uma confluência de opressões na trajetória dos sujeitos da EJA. Esses grupos sociais enfrentam opressões provenientes das estruturas classistas, racistas, sexistas, etaristas, xenofóbicas, capacitistas e LGBTfóbicas que configuram a sociedade brasileira.

Ao lançar um olhar decolonial para o estudo dos sujeitos da EJA, proponho pensá-los a partir das suas trajetórias coletivas de desumanização e negação de direitos. Por isso, apoiamo-nos em Fanon (2008) para compreender esses sujeitos como habitantes da zona do não-ser, que são desumanizados pelo binômio modernidade-colonialidade, e em Miguel Arroyo (2017), que nos inspira a reconhecê-los como sujeitos de direito, resistência e luta. Nesse sentido, acreditamos que a EJA deva romper com práticas limitadoras que se restringem a reparar trajetórias interrompidas, como as abordagens supletiva e compensatória pregam. Propomos, portanto, que as

contribuições da filosofia da educação ao longo da vida sejam mobilizadas para fortalecer o compromisso político da EJA, reconhecendo seus sujeitos como plenamente humanos e portadores de direitos inalienáveis (Joaquim; Pesce, 2024).

Propusemos, por meio de um exercício de reflexão criativa, uma agenda voltada para traçar os possíveis contornos da pedagogia decolonial, com o objetivo de contribuir para o enfrentamento da colonialidade do saber nos contextos de EJA (Joaquim, 2023b). Os programas dessa agenda incorporam a ideia de uma humanização radical dos sujeitos da EJA e partem de uma postura ontológica utópica, nos termos da utopística de Wallerstein (1998): uma avaliação realista, racional e sóbria de alternativas históricas possíveis. Essa postura pode configurar um novo paradigma para a modalidade, abrindo brechas para propostas que valorizem seu potencial na promoção da emancipação de grupos sociais subalternizados.

A proposta é constituída por seis programas imaginados para enfrentar a colonialidade, no âmbito da EJA escolar, delineando possíveis traços da pedagogia decolonial e contribuindo para a construção de um inédito-viável no campo da EJA.

O primeiro deles propõe decolonizar a narrativa dominante sobre a EJA. Trata-se essencialmente de antagonizar com as ideias dominantes, de caráter meritocrático, de que a EJA representa uma “segunda chance” para os seus sujeitos que buscam escolarização fora da “idade certa”; de que a EJA existe para corrigir um déficit social, cognitivo e escolar; e de que a EJA é instrumento para o desenvolvimento econômico. Essa agenda já era presente em estudos sobre o campo da EJA, que há décadas denunciam a perspectiva compensatória e instrumental que hegemoniza as políticas públicas em torno da modalidade (Pierro; Haddad, 2015)

O segundo programa tem por objetivo decolonizar a produção do saber no interior da EJA, apontando a importância

de valorizar a biografia, a autobiografia e a história oral e local nos contextos de EJA, além de ressaltar o valor da tradição, da ancestralidade, da oralidade e da natureza. Garantir que os saberes produzidos pelas manifestações culturais e artísticas populares para dentro da escola são estratégia de enfrentamento da monocultura do conhecimento resultante da razão moderno-colonial.

No mesmo sentido, o terceiro programa propõe um movimento de descolonização da linguagem no interior da EJA. Entendemos que em uma agenda decolonial, a oralidade e a translinguagem⁹ têm centralidade, pois sugerem maiores oportunidades de partilha, de diálogo, de produção coletiva de saberes. No lugar de oprimir por meio da linguagem, a EJA pode ser um espaço de celebração da diversidade linguística e seus educadores e educadoras podem atuar como tradutores da interculturalidade que somente ela é capaz de constituir. Para isso, é fundamental que ela seja um espaço-tempo de falar e de ouvir, onde-quando a oralidade e outras formas de expressão têm o mesmo valor da letra escrita no papel e na tela. Além disso, trata-se do enfrentamento do prestígio da língua do colonizador e do grafocentrismo.

O quarto programa trata da descolonização da didática na EJA. Apoiamo-nos nos estudos de Chaves (2021) sobre didática e decolonialidade, para reconhecer como essencialmente decolonial os postulados de bell hooks (2017) e Paulo Freire (2011; 2014). Entendemos não ser possível propor um giro epistêmico sem um giro didático e assumimos a horizontalidade da sala de aula como primeiro passo para que ela se transforme em um espaço-tempo de liberdade. O fazer pedagógico pres-

⁹ O conceito se refere à capacidade de comunicação e expressão que ultrapassa as fronteiras das línguas, seja ela materna ou estrangeira. Envolve o uso de elementos e recursos linguísticos de diferentes línguas, assim como de outros sistemas simbólicos, inclusive aqueles de natureza não-verbal, para criar uma linguagem híbrida e fluida (Canagarajah, 2013).

supõe a constituição de espaços-tempo participativos para a partilha de saberes e busca por alternativas, com ênfase no bem-estar e na conscientização dos sujeitos. Além disso, destacamos a importância de uma didática que promova a corporificação das palavras pelo exemplo, em que educadores e educadoras assumam o risco político de construir caminhos didáticos alternativos, quiçá inéditos.

O quinto programa trata do espaço-tempo da EJA. Entendemos que é preciso decolonizar o espaço da EJA, garantindo um espaço próprio para a ela e repensando suas arquiteturas. Os sujeitos da EJA vivem a cidade e o campo a partir de experiências que revelam seus percursos sociais, raciais, de classe, de gênero e de sexualidade. Nos ônibus, trens ou metrô lotados, na radicalidade das suas experiências e nos trajetos que as intercalam, esses sujeitos periféricos são coletivos de direitos na luta por uma vida digna. Decolonizar o espaço da EJA é, portanto, denunciar o modo como a cidade desumaniza seus sujeitos durante os percursos casa-trabalho-EJA; tornar essa desumanização objeto de estudo nos currículos escolares; e propor novas formas de organizar, se deslocar e habitar a cidade e o campo. Também é fulcral repensar o tempo nos contextos da EJA escolar, pois seus sujeitos são essencialmente trabalhadores que, geralmente, não têm total controle sobre seu próprio tempo. Por esta razão, este programa considera necessárias as propostas de flexibilização do tempo de frequência dos estudantes, com vistas a garantir o direito de todos e todas a frequentar a escola.

Por fim, o sexto programa parte do compromisso de combater as opressões relacionadas ao colonialismo, ao capitalismo e ao cisheteropatriarcado. Para isso, ele se baseia no diálogo com os movimentos de resistência, como o movimento negro, feminista e LGBTQIAPN+, reconhecendo a interseccionalidade das opressões sofridas pelos sujeitos da EJA. Central para

essa agenda é a inclusão transdisciplinar das questões raciais e de gênero no currículo da EJA, o reconhecimento das contribuições de grupos marginalizados, a conexão das situações de diversidade com a vida cotidiana na sala de aula e o combate a estereótipos e preconceitos. Além disso, a formação de professores, a exclusão de materiais estereotipados e a promoção de uma linguagem inclusiva são considerados essenciais. A agenda também destaca a necessidade de repudiar atitudes preconceituosas e discriminatórias no ambiente escolar, a fim de garantir segurança e acolhimento para os sujeitos da EJA.

Considerações Finais

O presente capítulo buscou, por meio dos referenciais de Immanuel Wallerstein e Paulo Freire, propor um repensar da utopia, com base nos conceitos de *utopística* e *inédito-viável*, para imaginar alternativas decoloniais na EJA. Ao promover a interlocução entre os pensadores, percebemos que, a despeito do otimismo de um e do pessimismo de outro, há forte complementariedade entre os conceitos de utopística e inédito-viável. Este diálogo pode ser capaz de contribuir para mobilizar pesquisas, teorias e práticas interessadas em ativar contra-hegemonias, no campo da EJA e fora dele. Acima de tudo, nos permite seguir acreditando que educar para a liberdade, denunciar opressões e anunciar possíveis caminhos transformadores ainda é nosso modo de estar no mundo, nosso compromisso ético.

Não pretendemos nestas páginas esgotar o debate teórico entre Freire e Wallerstein. As amplas e profundas obras de ambos podem ser ainda objeto de muito estudo, de análise de interconexões e distanciamentos. Tampouco pretendemos resumir a EJA no seu caráter colonial atrelado às opressões. A EJA se constituiu no Brasil a partir de estruturas muito bem

definidas de dominação: atender ao projeto colonizador, conformar a classe trabalhadora às demandas do mercado, atender ao discurso democrático da coesão social. Não esqueçamos, entretanto, que é também na EJA que parte das experiências de emancipação por meio da educação acontecem. Enquanto fenômeno social, ela é dotada de grande complexidade e passível de ser analisada por diferentes perspectivas.

Pensar nesta agenda como parte do inédito-viável freiriano afasta-nos do fatalismo, da ideia de inexorabilidade do futuro, que bloqueia qualquer tipo de projeto de mudança, sobretudo o decolonial. Em nossa visão, se não for para esperar um outro mundo, não faz sentido produzir conhecimento. As reflexões que resultam neste capítulo nos servem, acima de tudo, para lembrar que a utopia segue viva. Não como uma ilusão, que se torna desilusão no primeiro revés e nos imobiliza, mas como utopística. Seguiremos no movimento de denunciar e anunciar, de agir e refletir, de sonhar e realizar. Se a utopia é parte da nossa constituição ontológica, então que sonhemos com este vir-a-ser, a partir da materialidade histórica. E, parafraseando a epígrafe de Caetano Veloso, se disserem que o sonho acabou, que não tem mais cor, diremos e repetiremos: “Eu não vou”.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARROS, Rosanna. Conocimiento-acción, intelectuales organicos y educación de adultos en el global-local : utopística para activar procesos de transformación social. *In.* , 2011, Madri. *II Jornada Monográfica: Pedagogía Social e Educación Social: una mirada al futuro*. Madri: [s. n.], 2011.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

JOAQUIM, Bruno. *Decolonialidade e Educação de Jovens e Adultos: uma agenda de enfrentamento da colonialidade potencializada pelo letramento digital*. 2023. 303 f. - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/0fc5cd3f-1b18-4b5b-9be1-2fb013099398>. Acesso em: 29 ago 2025

JOAQUIM, Bruno dos Santos. O potencial do letramento digital para a transgressão da colonialidade do saber nos contextos da educação de pessoas jovens e adultas. *Education Policy Analysis Archives*, [s. l.], v. 31, 2023.

JOAQUIM, Bruno Dos Santos; PESCE, Lucila. A aprendizagem/educação ao longo da vida como base filosófica para propostas de emancipação. *Revista Teias*, [s. l.], v. 25, n. 77, p. 26–38, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82592>. Acesso em: 24 maio 2024.

MARCUSE, Herbert. Algumas Implicações Sociais da Tecnologia. In: *Tecnologia, guerra e fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse*. [S. l.]: Editora UNESP, 1999. p. 74–104.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos CEDES*, [s. l.], v. 35, n. 96, p. 197–217, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2024.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. Dilemas e desafios da educação contemporânea: uma (re) leitura de Paulo Freire no cenário de Immanuel Wallerstein. *Revista Portuguesa de Educação*, [s. l.], v. 18, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37418102.pdf>. Acesso em: 29 ago 2025

SANTOS, Selma Dos; NUNES, Eduardo José Fernandes. Avanços e impasses da política de educação após as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos (EJA). *e-Mosaicos*, [s. l.], v. 10, n. 24, p. 113–129, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57601>. Acesso em: 20 dez. 2024.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O Sistema Mundial Moderno* - Vol. 1: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia do século XVI. Porto: Edições Afrontamento, 1974.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Utopistics: Or, Historical Choices of the Twenty-First Century*. New York, NY: The New York Press, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.