

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**RETRATOS DA EJA NA LÍNGUÍSTICA APLICADA: indícios de (de)colonialidade em
trabalhos acadêmicos no período de 2006-2017**

HERMINDO ELIZEU DA SILVA

Anápolis-GO

2018

HERMINDO ELIZEU DA SILVA

RETRATOS DA EJA NA LÍNGUÍSTICA APLICADA: indícios de (de)colonialidade em trabalhos acadêmicos no período de 2006-2017

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.
Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof. Dra Barbra Sabota.

Anápolis-GO

2018

Ficha catalográfica

S586r

Silva, Hermindo Elizeu da.
Retratos da EJA na linguística aplicada
[manuscrito] : indícios de (de)colonialidade em
trabalhos acadêmicos no período de 2006 -
2017 / Hermindo Elizeu da Silva. – 2018.
103f. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Barbra Sabota.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em
Educação, Linguagem e Tecnologias).
Universidade Estadual de Goiás, Campus de
Ciências Socioeconômicas e Humanas,
Anápolis, 2018.

Inclui bibliografia.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Linguística
aplicada – EJA – Ensino de inglês . 3.Teses e
dissertações – Linguística aplicada - Práticas
decoloniais. 4. Dissertações – PPG-IELT – UEG.
I.Sabota, Barbra. II.Título.

CDU 374.3/.7(043.2)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/Anápolis - CCSEH
CRB1/2385

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca examinadora

**Ariovaldo Lopes Pereira
PPG-IELT**

**Barbra Sabota
PPG-IELT**

**Carla Conti de Freitas
POSLI**

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus. Ele me deu a força necessária para prosseguir em minha caminhada. Quando tudo parecia perdido, Ele me sustentou. Nos momentos de alegria, Ele também se fez presente. Por sua bondade, meus medos se dissiparam. Por seu amor, tive a certeza que eu venceria.

Agradeço também a minha família. Como relatado neste trabalho, por conta dos sacrifícios feitos, das lições ensinadas, das dificuldades vividas, foi-me possível tanto ficar instigado a pesquisar, quanto motivado a vencer. Nesse sentido, em especial, destaco as figuras de minha mãe, Hermenísia, minha avó, Enísia, e minha esposa, Lídia. Cada qual me ensinou de alguma forma. Cada uma delas foi uma base fundamental para minha vitória. Nos momentos de tristeza, por conta de algo ter dado errado, elas me acalentavam com suas palavras dóceis, palavras de ânimo, palavras de empoderamento, mas também com o abraço que dissipava toda e qualquer insegurança.

Agradeço também à Universidade Estadual de Goiás por ter me oportunizado a chance de cursar uma graduação e uma pós-graduação *stricto sensu*. Nessa universidade, tive momentos de muita alegria, assim como aprendizados que carregarei para a vida. Aqui, estendo meus agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, a Fapeg, pois ela financiou meu trabalho, possibilitando, dessa forma, que ele fosse concluído.

Dentre os agradecimentos feitos à academia, destaco a figura da professora Barbra Sabota, minha orientadora. Em todos os momentos ela se mostrou aberta ao diálogo. Ensinou-me, de maneira bastante enfática, o que é ser uma excelente profissional na área. Ademais, teve a paciência necessária para me conduzir pelo melhor caminho possível, mesmo com as complicações que se interpuseram no processo.

Ainda dentro da academia, agradeço aos professores Ariovaldo Lopes e Carla Conti, os quais atenderam minhas solicitações improváveis, de maneira solícita e profissional. Eles foram os responsáveis pelo refinamento do trabalho que passou pelo processo de qualificação. Assim, devido às orientações tecidas naquele dia, tem-se o trabalho que aqui se apresenta.

Aqui, agradeço também aos meus colegas de turma(s), os quais muito contribuíram para o andamento dessa dissertação. Em especial, destaco as figuras de: Jonathas, o qual me ajudou de inúmeras maneiras, inclusive com as conversas informais que acabaram culminando em nossa amizade para além do mestrado; Bruna Gabriela que me acompanhou desde a graduação e, em muitos momentos, proporcionou momentos de descontração; Ricardo Regis,

o qual se tornou amigo, desde o período da graduação, auxiliando-me de diferentes maneiras, inclusive com a leitura crítica de meus trabalhos.

No âmbito do trabalho, agradeço aos meus colegas que sempre me auxiliaram em minhas dificuldades, pois não foi fácil conciliar os deveres laborais com os deveres acadêmicos. Sempre que necessitei, houve flexibilização de horários, negociação, apoio moral. Destaco, aqui, todos os diretores que estiveram comigo desde o início do mestrado e, em específico, a figura da minha atual diretora, uma vez que ela participou do momento crucial do trabalho, de maneira que sempre esteve disposta a me ouvir. Destaco também a figura da Renata, uma colega que compartilhou as aflições do mestrado comigo, bem como momentos de alegria; a Laís, minha companheira de sala há muito tempo, a qual me dizia palavras de ânimo; a Karla, quem me orientou quanto ao trabalho, nos momentos de desespero; ao Ramon, pelas conversas descontraídas, quando minha cabeça somente pensava em teorias, enfim, a cada um, muito obrigado.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Hermindo Elizeu. **Retratos da EJA na Língua Aplicada**: indícios de (de)colonialidade em trabalhos acadêmicos no período de 2006-2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias)- Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2018.

O momento sócio-econômico-político atual é marcado por crises. Nele, tem-se uma escalada de movimentos e ações que atentam contra a democracia. A título de exemplo, no âmbito político, pode-se citar o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, deflagrado em decorrência de jogos de poder que tomaram forma nos bastidores, os quais buscavam a mudança no panorama político no Brasil; no âmbito educacional, o que também não deixa de ser político, a recente perseguição da figura de Paulo Freire, ocorrida na Internet, constitui, segundo Walsh (2017), uma demonstração das novas formas pelas quais os agentes de perpetuação da colonialidade estão agindo. De igual modo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a situação não é diferente. Durante anos, jovens e adultos têm sofrido pelo descumprimento da legislação, a qual garante, ao seu favor, tanto o direito ao acesso à escolarização, quanto à permanência, respeitadas suas características pessoais. No entanto, a despeito da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 trazerem pontos importantes para esse segmento da educação básica, como, por exemplo, a regulamentação da oferta de ensino adequado às necessidades do educando jovem e adulto, essa modalidade tem enfrentado dificuldades que vão desde a ausência de políticas públicas voltadas para a área até as práticas educativas muitas vezes incoerentes com a real necessidade dos alunos. Dito isso, assume-se que a EJA, no Brasil, tem apresentando um status secundário quando a mesma é contrastada com outros segmentos do ensino básico, o que pode evidenciar uma situação de aprofundamento de desigualdades, sendo, assim, caracterizada como um local de perpetuação da colonialidade (ROSA, 2017). A partir dessa visão, tem-se que o objetivo deste estudo é analisar as produções bibliográficas a nível de *stricto sensu*, presentes no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o intuito de identificar e mapear essas produções no que diz respeito à data de defesa, ao tipo de trabalho, à produção por região federativa, à metodologia escolhida pelos pesquisadores, bem como quanto ao tema e linha teórica das mesmas, para então analisar os

indícios de (de)colonialidade presentes nestes trabalhos. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007) de caráter qualitativo interpretativo (ERICKSON, 1986; FLICK, 2009), na qual foram analisadas dezessete produções, dentre as quais se encontram quinze dissertações e duas teses. Por meio da análise do material, uma das conclusões à qual se chega é que existem práticas decoloniais nos trabalhos escrutinados, porém ainda há uma predominância marcante de conceitos de língua inglesa que evidenciam resquícios da colonialidade.

Palavras-chave: EJA. Linguística Aplicada. Colonialidade. Práticas Decoloniais.

ABSTRACT

SILVA, Hermindo Elizeu. **Retratos da EJA na Língua Aplicada: indícios de (de)colonialidade em trabalhos acadêmicos no período de 2006-2017.** Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias)- Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2018.

The current Brazilian socio-economic-political moment is marked by crises. In it, there is an escalation of movements and actions that attempt against democracy. As an example, in the political arena, one can cite the impeachment of the late President Dilma Roussef, triggered by power plays that happened behind the scenes, which sought to change the political landscape in Brazil; in the educational sphere, which is also political, the recent persecution of Paulo Freire on the Internet constitutes, according to Walsh (2017), a demonstration of the new ways in which agents of perpetuation of coloniality are acting. Similarly, in Youth and Adult Education (EJA) the situation is no different. For years, young people and adults have suffered from non-compliance with legislation, which guarantees, in their favor, both the right to schooling, including access and permanence, respecting their personal characteristics. However, in spite of the Federal Constitution (BRASIL, 1988) and the Lei de Diretrizes e Bases (LDB) of 1996, important points should be made for this segment of basic education, such as, educating young and adult, this modality has faced difficulties ranging from the absence of public policies focused on the area to educational practices often inconsistent with the real need of the students. Having said that, it is assumed that the EJA in Brazil has a secondary status when it is contrasted with other segments of basic education, which may show a situation of deepening of inequalities, being, therefore, characterized as a place of perpetuation of the coloniality (ROSA, 2017). Based on this view, the objective of this study is to analyze the bibliographic *stricto sensu* productions, available in the Catalog of Thesis and Dissertations (CTD) of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and in the the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBCT), aiming at identifying and mapping these productions with regard to the date of defense, type of work, production by region, to the methodology chosen by the researchers, as well as to the theme and their theoretic choices, to analyze the evidence of (colonial) present in these works. For this, a bibliographic research (LIMA; MIOTO, 2007) was carried out with a qualitative interpretive perspective (ERICKSON, 1986; FLICK, 2009), in which seventeen productions were

analyzed, among which fifteen dissertations and two theses were found. Through the analysis of the material, one of the conclusions is that there are decolonial practices in scrutinized works, but there is still a marked predominance of English-language concepts that evidence remnants of coloniality.

Keywords: Youth and Adult Education. Applied Linguistics. Coloniality. Decolonial Practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- As LDBs e a educação de adultos no Brasil: uma questão de colonialidade?.....	25
1.1 As LDBs: conceitos e particularidades.....	33
1.2 Histórico da educação de adultos Brasil: uma questão de colonialidade e opressão.....	38
CAPÍTULO 2- A Educação de Jovens e Adultos no Brasil	48
2.1 A EJA na atualidade	51
2.2 Linguística Aplicada, ensino de inglês e EJA	55
CAPÍTULO 3- Metodologia	63
3.1 Análise de dados referentes à pesquisa bibliográfica	68
3.2 Índícios de práticas decoloniais	77
3.3 Índícios de resquícios de colonialidade	84
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	93
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO.....	104

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Matrículas na EJA em 2016	16
Gráfico 1- Número de programas em L.A entre 1998 e 2017.....	57
Quadro 2- Trabalhos presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por entrada.....	66
Gráfico 2- Trabalhos de pós-graduação por área de conhecimento	67
Quadro 3- Teses e Dissertações por ano e por autor	69
Gráfico 3- Teses e Dissertações por ano de defesa	70
Gráfico 4- Teses e Dissertações por região geográfica	72
Quadro 4- Metodologia presente nas Teses e Dissertações	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CTD- Catálogo de Teses e Dissertações

E.B- Educação Básica

E.F- Ensino Fundamental

E.M- Ensino Médio

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L.A- Linguística Aplicada

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

INTRODUÇÃO

A epígrafe que dá início a este trabalho traz pelo menos dois pontos para a reflexão: primeiro, a sociedade pode ser transformada; segundo, a educação é um agente *sine qua non* para que essa transformação de fato ocorra. Diante desses pontos, pode-se pensar que a sociedade deve estar em constante transformação, a qual só é lograda pela educação. Assim, quando a educação é ofertada às pessoas, tem-se, por meio dessa, a mudança de contextos micros que refletem em questões macros. Por outro lado, caso não haja oferta de educação, há uma perpetuação das condições que carecem de ajustes, o que pode incidir na constituição da sociedade enquanto local de participação plena dos sujeitos. Afirma-se, portanto, que a educação de homens e mulheres é fundamental para a cidadania, como uma maneira de participação ativa e, conseqüentemente, sua transformação gradativa.

O processo educativo, no entanto, não está restrito à escolarização (ALMEIDA, 2016), pois ele acontece durante toda a vida e em diferentes esferas, por mais que seja pensado para ocorrer de maneira intencional na escola (GATTI, 2013). Quando se afirma que a educação ocorre em diferentes ambientes, suscita-se a ideia de letramentos, isto é, práticas sociais que emergem da interrelação de pessoas, por meio da linguagem, nos mais diversos locais (ROJO, 2009), sejam eles em contextos formais, como por exemplo nas instituições de ensino, ou informais, a exemplo das redes comunitárias (STREET, 2014). Nesse sentido, a escola é um local a mais de construção de conhecimentos, não sendo o mais ou menos importante deles, constituindo, dessa forma, uma oportunidade para que os alunos compreendam os conhecimentos produzidos pela humanidade que corroboram para a formação de valores para a vida humana (GATTI, 2013). A escola, por conseguinte, constitui um importante local de troca de saberes, porém não deve ser vista como o mais importante, nem como se não possuísse importância alguma.

Não há, contudo, uma relação de sinonímia entre a escolarização e o letramento. Preocupados com o produto educacional alcançado por meio da escolarização, um grupo de estudiosos, o qual é chamado de *New London Group*¹, chegou ao conceito de multiletramentos, o qual, segundo Cope e Kalantzis (2000), compreende dois argumentos: o

¹ Grupo formado pelos teóricos Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata e Joseph Lo Bianco, o qual, à época, tinha como interesse estudar as questões voltadas para a linguagem e suas implicações sociais. O nome do grupo é derivado da cidade na qual esse grupo se encontrou em 1994 para discutir esses assuntos, a cidade de New London, em New Hampshire (COPE; KALANTZIS, 2000).

primeiro diz respeito à multiplicidade das esferas de comunicação e mídia e o segundo tem a ver com o crescimento tanto da diversidade cultural quanto da diversidade linguística. Nesse sentido, entende-se que, por terem se multiplicado os meios de comunicação, as mídias que podem veicular a mesma, assim como, devido à pluralidade das expressões culturais e linguísticas com as quais um indivíduo pode ter contato, não há possibilidade de se enclausurar os conhecimentos apreendidos ao ambiente escolar. Por conta desses fatores, afirma-se que o processo de apreensão e produção de sentidos pode ocorrer de variadas formas e por causa de variados estímulos, de modo que também produzirão uma gama de novos significados. Destarte, caso um indivíduo participe de uma comunidade religiosa, por exemplo, ele produzirá sentidos tanto naquela e para aquela comunidade, assim como para além da mesma.

Nessa perspectiva, o trabalho considerando os multiletramentos que fazem parte da constituição de um aluno, enquanto sujeito cognoscente, impede que o processo educativo, no ambiente escolar, seja caracterizado como um processo excludente. Assim, tudo aquilo que é trazido pelo aluno para a sala de aula pode ser considerado como um elemento a ser explorado pelo professor, para a mediação pedagógica dos conhecimentos do mundo. Por outro lado, caso não haja uma consideração da experiência desse aluno (ALMEIDA, 2016), tem-se uma condição de ser menos, isto é, segundo Paulo Freire (2016), a negação do direito de ser mais de um indivíduo na condição de opressão. O problema, então, está no fato de que o sujeito que leva consigo tudo aquilo que aprendeu durante a vida, em diferentes contextos de atuação, ao chegar à escola, pode ter essa bagagem desconsiderada no processo educativo, caracterizando, dessa maneira, uma situação de opressão na qual o professor ocupa o papel de silenciar o aluno que se torna omisso, domesticável. Em outras palavras, a educação passa a ser uma instância de apagamento do ser e de suas subjetividades.

O problema relatado acima pode ser visto na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Por mais que a EJA desponte como uma modalidade formal da Educação Básica (doravante E.B) brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que busca ser uma possibilidade a mais de oferta de educação para alunos que não puderam acessar ou continuar os estudos formais na idade regular, de forma a considerar os saberes trazidos pelos alunos, bem como suas experiências de vida (BRASIL, 1996; ALMEIDA, 2016), percebe-se que, segundo estudos como o de Almeida (ibid.) e Rosa (2017), há indícios de que esta modalidade de ensino está relegada a algo de segunda grandeza, portanto, inferior ao processo

educacional que ocorre na idade regulamentada pelos documentos que regem a E.B. Essa ideia de secundarização manifesta-se na formulação de políticas públicas, já que somente em 1996 se teve uma regulamentação oficial a respeito da EJA. Outrossim, é possível perceber tal movimento de inferiorização quando se pensa nos materiais didáticos oferecidos aos alunos desse segmento, os quais, segundo Almeida (ibid.), tentam apenas transpor o conteúdo de um livro didático voltado para o ensino do público infantil para a realidade dos adultos, o que pode, também, ser entendido como um reflexo da secundarização aqui relatada, já que os alunos dessa modalidade necessitam de materiais didáticos condizentes com suas necessidades educacionais, apropriados à sua idade e seus contextos de vida e aprendizagem.

Não obstante e a despeito da tendência de colocar a EJA em segundo plano, basta uma visualização de dados estatísticos para se compreender a relevância desse segmento para as pessoas que se encontram na condição de exclusão, por conta do não prosseguimento de seus estudos, bem como as dificuldades por elas enfrentadas. A esse respeito, no seguinte quadro, é possível visualizar os dados referentes à quantidade de matrículas realizadas na EJA, no ano de 2016, por região e por nível de ensino, ou seja, Ensino Fundamental ou Ensino Médio (doravante E.F e E.M, respectivamente).

Quadro 1- Matrículas na EJA em 2016

Educação de Jovens e Adultos					
Região Geográfica	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
		Total	Integrada à educação profissional	Total	Integrada à educação profissional
Brasil	3.517.874	2.045.790	61.256	1.376.332	34.496
Norte	424.703	273.328	6.996	141.051	3.328
Nordeste	1.394.024	951.099	44.463	374.579	23.883
Sudeste	1.106.210	517.223	5.446	580.702	2.839
Sul	360.733	188.743	1.951	168.338	1.701
Centro-Oeste	232.204	115.397	2.400	111.662	2.745

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados disponibilizados pelo MEC, 2018.

Percebe-se que as regiões Nordeste e Sudeste concentram um maior número de matrículas tanto no Ensino Fundamental (E.F) quanto no Ensino Médio (E.M), seguidos da região Norte. A respeito da região Nordeste se destacando em número de matrículas, sendo, dessa forma, a região que mais possui matrículas na EJA, a justificativa pode passar pelo

argumento de que, dos 11,8 milhões de analfabetos no Brasil, em 2016, 14,8%, a maior média, encontra-se na Educação de Jovens e Adultos.² Por sua vez, a região Centro-Oeste desponta como a região que tem a menor procura por turmas de EJA, nas duas etapas da E.B. Além disso, nota-se que há uma procura maior pelo E.F que pelo E.M. Isso pode se justificar pela substituição da conclusão do ensino médio via Encceja³, isto é, pelo exame de certificação do ensino médio, o qual traz consigo, segundo Catelli Jr, Gisi e Serrão (2013), apenas o diploma, sem contribuir, dessa forma, para a efetivação da EJA enquanto modalidade de ensino. Outro ponto que pode ser pensado, quando se verifica uma procura maior pelo E.F do que pelo E.M, diz respeito à necessidade dos alunos que tiveram pouco ou nenhum contato com a escola em superarem a lacuna deixada quanto à escolarização, como se verifica na questão do analfabetismo, isto é, um dos grandes problemas a serem enfrentados no Brasil.

Nessa perspectiva, a procura pelo E.F na EJA se dá por conta de fatores externos que incidem no acesso e na permanência dos alunos em sala de aula. Segundo Rojo (2009), “se você é pobre, homem, está acima da faixa etária da série, é chefe de família e trabalha, tem pais que cursaram apenas a 1ª metade do ensino fundamental, você tem altas chances de ser reprovado e excluído da escola” (p.21). Contudo, essa realidade não deve ser aplicada tão somente a homens, visto que as mulheres também sofrem com as pressões exercidas por diferentes segmentos da sociedade, uma vez que se espera, por exemplo, de dados setores, que a mulher tão somente constitua família e, para que isso aconteça, ela abandone tudo aquilo que lhe é de direito e se torne um sujeito passivo diante das vontades alheias. Assim, por mais que haja interesse, vontade e disposição, concluir o ensino formal brasileiro pode ser um desafio para milhares de brasileiros que estão nas condições supracitadas.

Ainda sobre a questão das matrículas, o MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴, afirma que a migração do Ensino Regular para a EJA, entre os anos de 2014 e 2015, ocorreu prioritariamente no final do E.F, representando um total de 3,2% e 3,1%, no 7º e 8º anos do E.F. Isso significa dizer que muitos

² Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>.

³ Avaliação nacional oferecida pelo MEC que favorece a eliminação da obrigatoriedade de frequentar aulas, caso determinada pontuação seja atingida.

⁴ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206

alunos que estão nos anos finais do E.F, que possuem a idade para estudarem na EJA⁵, têm buscado esse segmento como alternativa para o prosseguimento de seus estudos, o que, muitas vezes, não significa a conclusão destes, uma vez que, como apontado anteriormente, em alguns casos, o ensino ofertado não tem sido condizente com as especificidades do aluno. Dito isso, afirma-se que a EJA tem se constituído em um local de potencialidades, bem como de dificuldades.

Por conta das dificuldades e no anseio por mudança, muitas vezes tem-se levantado a bandeira das reformas legais, como se as mesmas fossem, de fato, a solução para os problemas do acesso e da permanência dos alunos nas séries que compõem a E.B. Ora, como afirmado por Saviani (1997), a legislação deve ajustar as discrepâncias entre a sociedade e a educação e não o contrário. Dessarte, não basta que se crie um decreto, uma lei, uma diretriz, para que a educação mude, mas a educação deve mudar por conta das mudanças perceptíveis na sociedade. Dessa forma, convém que o legislador esteja em contato direto com educadores e outros representantes da sociedade, para que assim possam identificar as lacunas e, com isso, ajustar a realidade educacional.

Todavia, apesar da mudança na legislação, ao longo de quase meio século desde a primeira lei que versa sobre as diretrizes da E.B, podem ser vistos poucos avanços no que tange à qualidade de ensino, bem como muitos desafios. Este é o caso, por exemplo, daqueles que precisam se desdobrar para conseguir algo que parece simples: concluir a etapa básica da formação educacional, como apontado por Leon e Menezes-Filho (2002 apud ROJO, 2009). Isso se dá porque, historicamente, há uma predileção pelas classes mais abastadas da sociedade, ao passo que a educação dos jovens e adultos fica escanteada, como visto em Ciavatta e Ramos (2012), Libâneo (2012) e Marchelli (2014). Com esse escanteamento, como que por consequência, tem-se o silenciamento do indivíduo, já que, de acordo com Paulo Freire (2016), se não houver dialogicidade, uma práxis⁶ libertadora, o ser torna-se menos, isto é, não pode ser em sua plenitude, ficando, dessa forma, à mercê das estruturas coloniais que imperam nas estruturas do mundo.

Outro ponto referente aos avanços concernentes à modalidade diz respeito às publicações teóricas que têm a EJA como foco de estudo. Segundo Rosa (2017), apesar de haver uma quantidade significativa de produções teóricas sobre a EJA, a mesma aparece de

⁵ Permite-se a matrícula do aluno no Ensino Fundamental da EJA a partir dos 15 anos de idade (BRASIL, 2010).

⁶ Segundo Paulo Freire (2016), práxis é igual à reflexão e ação, de modo que há um movimento dialógico e constante entre essas

maneira deslocada entre as licenciaturas e a academia, de modo que esse abismo reflete diretamente na proposição de políticas públicas para esse segmento. Nesse sentido, é possível afirmar que, mesmo com a produção de pesquisas teóricas em âmbito nacional, a EJA ainda constitui um local de desinteresse para pesquisadores de diversas áreas, promovendo, assim, um distanciamento entre a academia, os pesquisadores e, conseqüentemente, os legisladores.

Em suma, afirma-se que a educação constitui uma possibilidade de transformação da sociedade; a EJA é um local de retomada de direitos, os quais são preconizados pela legislação educacional, em específico a LBD/96; a EJA tem enfrentado desafios que incidem tanto no acesso quanto na permanência dos alunos nos bancos escolares; por último, que tem havido um distanciamento entre a academia e a EJA, de modo que este tem incidido na formulação de políticas públicas para essa modalidade da E.B brasileira.

Diante dos pontos aqui apresentamos, é possível afirmar que esse segmento, no Brasil, tem enfrentado desafios de diversas frentes: na área de políticas públicas que auxiliem na luta em prol da educação de qualidade para os alunos; uma alta taxa de evasão por parte dos alunos, o que pode indicar que a escola não tem sido um local relevante ou agradável de frequentar, bem como indica uma necessidade de reflexão acerca das práticas desenvolvidas em salas de aula da EJA.

Por conta disso, tem-se uma necessidade de se pensar em práticas libertadoras que permitam que os alunos que se encontram à margem possam ser inseridos em todos os processos, de maneira que, por meio da ação, eles possam se sentir importantes para a educação. Essas práticas, grosso modo, são chamadas de práticas decoloniais, pois, segundo Walsh (2017), toda ação que busca a insurgência, a rebeldia, a oposição ao sistema guerra-morte impetrado pela colonialidade desde o período do colonialismo, isto é, o sistema de ranqueamento, de exclusão, perpetuados pelos agentes de colonialidade, pode ser considerada como uma prática libertadora.

Dessa maneira, por meio da problematização aqui apresentada, tem-se que o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as produções bibliográficas presentes tanto no Banco de Teses e Dissertações da Capes, quanto no Banco de Dissertações e Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), concernentes à área de Linguística Aplicada, entre os anos de 2006 e 2017, no que diz respeito aos possíveis indícios de práticas de (de)colonialidade presentes nos trabalhos que trouxessem a Educação de Jovens e Adultos como tema, objeto ou local de pesquisa. Como objetivos específicos, buscou-se

explorar as produções presentes nos bancos de dados; identificar e mapear as produções por data, nível, local, tipo de pesquisa e linha teórica; analisar as produções, de modo a problematizá-las; apresentar caminhos que podem ser seguidos em novas pesquisas. Para tanto, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica (FLICK, 2009), de cunho qualitativo interpretativo (ERICKSON, 1986), nos bancos de dados já citados, seguindo os pressupostos de Lima e Miotto (2007).

A ideia de pesquisar algo a respeito da EJA tem estado presente em minha formação. Durante o mestrado, devido a sua natureza, não são fornecidas problematizações sobre a EJA. Com exceção de algumas disciplinas ofertadas pelo curso, como, por exemplo, Processos Pedagógicos, Mediações e Tecnologias, bem como Tópicos Especiais: formação de professores, a maioria das disciplinas não abordou a realidade do jovem e do adulto na condição de aluno da EJA. Na graduação, temos a oportunidade de escolher o campo de estágio, mas as particularidades de ensino em cada modalidade nem sempre contemplam a EJA. Ainda assim, apesar do pouco preparo teórico, realizei meus estágios obrigatórios, isto é, no E.F e no E.M, em um colégio que ofertava essa modalidade de ensino, no período noturno. Nesses estágios, comecei a questionar tanto a minha formação enquanto docente, bem como as situações que se interpunham ao processo educativo em si. Percebi que o currículo voltado para a EJA deixava a desejar, no que dizia respeito às aulas de língua estrangeira, uma vez que havia apenas uma aula por semana, o que, grosso modo, interferia na aprendizagem dos alunos, já que eles não tinham contato recorrente com o idioma, em contexto escolar; observei a falta de professores qualificados nas áreas de atuação, a exemplo de profissionais de pedagogia lecionando Língua Portuguesa em salas de aula do E.M, o que também pode influenciar na aprendizagem do aluno; a falta de material didático, de modo que os professores por si próprios tinham de buscar os recursos necessários para a realização de suas aulas; as metodologias utilizadas para o ensino das línguas, as quais não levavam em consideração as necessidades do aluno, bem como não consideravam sua bagagem, isto é, a experiência acumulada durante os anos, o que é problemático para a aprendizagem do aluno adulto, já que todas essas questões devem ser consideradas como condições primárias para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem. Diante dessas questões, senti-me instigado a produzir meu trabalho de conclusão de curso, o qual focou em um dos pontos que me sensibilizava: a variação linguística na EJA. Com isso, tive a oportunidade de pensar mais sobre esta modalidade, pesquisando questões que para mim eram relevantes, como, por

exemplo, a composição da EJA no estado de Goiás, o número de professores com a titulação adequada para lecionar nesse segmento, o (des)conhecimento da Sociolinguística por parte de alunos e professores. Por ser um trabalho de conclusão de graduação e por conta do que eu havia selecionado como objeto, ele me serviu para compreender algumas questões, mas também me permitiu outras indagações.

Com o passar do tempo, essas indagações se tornaram mais pulsantes, principalmente depois que eu adentrei o mestrado. Nesse curso de pós-graduação, pude refletir sobre minha formação enquanto ser humano, enquanto professor, bem como pude problematizar questões referentes à educação no Brasil, de modo geral, e em específico as questões referentes à EJA. Em uma dessas reflexões, por exemplo, sensibilizei-me com a história de vida das pessoas que me rodeiam, de minha família. Percebi, por meio desta reflexão, que fui o primeiro membro de minha família a concluir o E.M, o ensino superior e, agora, a ter a oportunidade de realizar uma pós-graduação *stricto sensu*, devido às condições de vida dos que me antecederam. Fatos como a migração de meus avós de Minas Gerais para Anápolis; o sonho nutrido por minha avó de tornar-se professora, ceifado por falta de recursos financeiros; a situação de minha mãe e tias que por tiveram de adentrar cedo na vida adulta (mercado de trabalho; casamento precoce). Assim, ao entender meu local de fala, desenvolvo este estudo no intuito de sensibilizar professores e pesquisadores quanto à relevância e carência deste tema, por vezes tão silenciado quanto os sujeitos da EJA.

Tal como observado em diferentes contextos universitários, minha formação inicial também pouco contemplou a EJA. Dessa maneira, busquei leituras sobre o tema, bem como participei de eventos, na condição de ouvinte e também de expositor, na tentativa de entender mais sobre o mesmo. Nessa busca, pude constatar que eram poucos os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* e apresentações em eventos na área de Linguística Aplicada (L.A) que focam nessa modalidade.

A justificativa para a realização desta pesquisa é que, tendo em vista a relevância desta modalidade para a inclusão social dos estudantes em defasagem escolar e a baixa quantidade de trabalhos na área de L.A, o presente estudo se coloca como um instrumento de mapear e ampliar a visibilidade do tema e dos estudos sobre eles produzidos até então. Além disso, espera-se que, por meio da presente pesquisa, os indícios de colonialidade e as práticas de decolonialidade sejam escrutinados. Por conta disso, espera-se que, por meio da problematização de conceitos engendrados na literatura analisada, seja possível favorecer

reflexões acerca da EJA, para que assim haja negociação de espaços dentro da colonialidade, principalmente no sentido de oportunizar espaços de fala aos professores e alunos dessa modalidade. Acredita-se, portanto, que a visualização e exposição dos indícios de práticas (de)coloniais pode contribuir para fortalecer os trabalhos teóricos produzidos na área de L.A, de modo a apontar caminhos para a realização de futuras pesquisas, tendo em vista a necessidade constante de fazer e refazer ciência por meio de diferentes prismas, metodologias e objetivos, os quais evidenciem os saberes locais, bem como a relação entre o global e o local na EJA.

Por conta do que foi apresentado, nessa introdução, é possível afirmar que a dissertação que aqui se apresenta está inserida dentro de um campo de investigação interdisciplinar, o que é uma das características da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1999). Nele, há interesse em lançar mão das teorias pertencentes a outras áreas do conhecimento, como uma tentativa de analisar as relações que se dão por meio da linguagem, de maneira integral. Dessa forma, é possível reafirmar que o presente trabalho está ancorado em teorias sociológicas, filosóficas e linguísticas, adentrando às áreas tanto da Educação quanto da Linguagem, o que é condizente com a proposta do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, uma vez que o mesmo nasceu com o intuito de interrelacionar as disciplinas já referidas.

Feita a justificativa da produção deste trabalho, passa-se, então, à apresentação da dissertação. Exposta a seção introdutória, tem-se o primeiro capítulo do referencial teórico. Nele, as legislações educacionais brasileiras, ao longo dos anos e, conseqüentemente, os períodos históricos nos quais elas foram pensadas e promulgadas, são exibidos, primeiramente, de modo a problematizá-los posteriormente quanto à questão da perpetuação da colonialidade percebida ao longo dos textos legais, no que diz respeito à educação de adultos. Para isso, esse capítulo traz como teóricos Arendt (1997), Saviani (2001), Mézaros (2005), Libâneo (2012), Gatti (2013), os quais falam sobre a educação de um modo geral, focando em suas crises; Ciavatta e Ramos (2012), Marchelli (2014), dentre outros, que falam sobre os direitos legais e o acesso à educação tratado nesses textos.

Nesse capítulo, portanto, é possível acompanhar a ideia de que, por mais que se levante a bandeira da mudança, por meio da força da lei, no caso dos Jovens e Adultos, tanto a formulação das leis quanto a implementação das mesmas constitui resquício de colonialidade, já que se apregoa a possibilidade e o direito à educação pública de qualidade, para todos,

porém nem as condições mínimas de permanência na escola são garantidas, o que culmina em evasão.

Apresentadas essas questões legais, ainda no referencial teórico, passa-se às discussões mais específicas sobre a EJA. Nesse sentido, por exemplo, o histórico da educação de adultos em diferentes momentos políticos é evidenciado, de maneira a destacar as questões de colonialização e colonialidade presentes nesta e a efetivação da EJA enquanto modalidade formal da educação básica brasileira. Nesse momento do texto são utilizados teóricos como Quijano e Wallerstein (1992), Haddad e Di Pierro (2000), Mignolo (2001), Paiva (2006), Almeida (2013), Rosa (2017), dentre outros.

Nesse ponto do texto é possível perceber que o processo de colonialidade, inaugurado desde a colonização, ainda opera nos dias de hoje, nessa modalidade. Assim, quando se analisa a questão do material didático transposto da educação infantil, ou a não consideração das especificidades do aluno adulto, tem-se uma perpetuação da condição de marginalização da EJA.

Ainda nesse capítulo, tem-se a apresentação da área de Linguística Aplicada, Linguística Aplicada Crítica, do ensino de Língua Inglesa, em específico por meio da problematização dos conceitos engendrados na ideia de língua globalizada e língua internacional, de modo a refletir sobre a questão específica dos alunos de EJA. Nesse ponto do texto, autores como Cavalcanti (1986), Moita Lopes (1999), Makoni e Pennycook (2007), Rajagopalan (2007), Celani (2016), dentre outros, são explorados.

Nessa parte do texto, é possível verificar que, a depender do conceito de língua que se use, nas aulas de língua inglesa, pode ocorrer o apagamento dos saberes locais e a valorização do padrão, o que, no caso da EJA, pode ser um instrumento de marginalização do aluno.

Na parte dedicada à metodologia, tem-se a exposição do viés escolhido para a realização da pesquisa. Nesse sentido, foram utilizados os postulados de Flick (2009), Lima e Miotto (2007), Marconi e Lakatos (2009), Neves (1996), dentre outros. Além disso, os passos seguidos são expostos, passando-se, posteriormente, à análise do material observado, o qual, primeiramente, diz respeito à pesquisa bibliográfica em si e, posteriormente, à análise dos indícios de (de)colonialidade encontrados nos textos.

Por fim, o trabalho apresenta as considerações transitórias às quais se chegou, de maneira a resgatar os objetivos da dissertação, apontar as lacunas que não foram preenchidas, bem como sinalizar para novas pesquisas que podem surgir a partir da aqui realizada. Assim,

tem-se, por exemplo, que por mais que tenha havido algumas práticas consideradas como decoloniais, nos trabalhos analisados, ainda é possível perceber alguns resquícios de colonialidade, principalmente no que tange ao ensino da língua inglesa.

Terminadas essas considerações, tem-se a relação das referências que embasaram este trabalho, além do anexo que consiste na lista de obras analisadas.

CAPÍTULO 1- AS LDBS E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE COLONIALIDADE?

A sociedade atual se encontra em um período histórico marcado por questões que alteram relações tanto entre os indivíduos quanto entre os espaços geográficos que os abrigam. Uma dessas questões é referente à acumulação do capital, o qual se dá pela exploração da mão de obra do trabalhador. Com a mudança do sistema de distribuição da riqueza, quando se sai do mercantilismo passando-se ao capitalismo, as relações desiguais de poder se intensificam, uma vez que há, em sua gênese, uma necessidade ontológica do ser humano em buscar benefícios sobre a fraqueza alheia (GRAMSCI, 2004). Dessa forma, tem-se uma hierarquização nas sociedades modernas, a qual aumenta a distância entre aquele que possui os meios de produção e aqueles que servem como mão de obra.

Na educação, por sua vez, tem-se uma distinção da escola voltada para a elite, isto é, para os detentores dos meios de produção, e uma voltada para as demais populações, estabelecendo, dessa forma, um dualismo escolar que é percebido até os dias atuais (LIBÂNEO, 2012). Nesse sistema escolar, segundo o autor, existe uma escola que está voltada para os ricos, na qual o conhecimento é a base e seu objetivo visa à aprendizagem e à utilização de tecnologias; do outro lado está a escola para os pobres, na qual o objetivo é o de acolhimento social, porém não há ênfase nos saberes acumulados ao longo dos períodos históricos.

Essa questão, no entanto, não é exclusividade da época atual. Como aponta Marchelli (2014), desde antes da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, a LDB/61, a escola servia aos mais diversos interesses, porém sempre favorecendo os que detinham maior poder aquisitivo. Isso era traduzido, por exemplo, na necessidade que a elite brasileira tinha de buscar colégios que oferecessem disciplinas consideradas clássicas, como, por exemplo, o grego, ou o canto, pois acreditavam que quanto mais a criança ou o adolescente ficasse na escola, isto é, quanto mais longa a duração da preparação, melhor seria o resultado. Na busca de lograr sucesso, portanto, a classe mais abastada da economia brasileira não poupava esforços, pois, para que houvesse sucesso, era necessário aos seus filhos “poderem permanecer afastados das atividades práticas e econômicas durante o tempo necessário [...]” (MARCHELLI, 2014, p. 1491). Por isso que, ao analisar a questão da educação linguística no Brasil é que se vê, por exemplo, uma devoção por parte dos colégios de elite quanto às línguas

clássicas (MARCHELLI, 2014), bem como um encantamento pela língua inglesa em meados das décadas de 1940 e 1950 no país (PAIVA, 2013), principalmente por conta dos efeitos da Guerra Fria, dentre os quais é possível citar o enaltecimento à figura dos Estados Unidos (MOITA LOPES, 1999).

Ademais, a sociedade atual apresenta um aprofundamento radical das diferenças de pensamento entre os polos globais, o qual distancia as experiências dos indivíduos colocando-as dentro de autenticadores de veracidade ou de validade. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2007) afirma que por mais que as linhas cartográficas atuais não demonstrem uma divisão enquanto novo e velho mundo, de modo que o novo mundo seja marcado pelo estigma do atraso, do que é rudimentar, ainda persiste um aspecto divisor do pensamento atual que situa os ideais modernos dentro de dicotomias, nas quais, por exemplo, existe o que é verdadeiro e o que é falso, ou existe aquilo que é válido e aquilo que deve ser descartado. Para o autor, “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (2007, p.4)”, o que significa que um dos lados sempre irá prevalecer sobre o outro, ou seja, que tudo o que há nesse outro lado da linha seja desacreditado. Ele ainda afirma que “este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. (p.4)”. Dessa forma, é possível inferir que, no caso da educação, dentro do escopo de ideias trazidas por Sousa Santos, pode haver uma cisão entre o que está do lado de cá da linha e o que está de lá, de maneira que o que está lá é o autêntico, o viável, o ideal, enquanto que o que está de cá é o falso, o inviável, a utopia, o que corrobora com a afirmação do autor de que “do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SOUSA SANTOS, 2007, p.5).

Outra questão relevante, quando se pensa na configuração moderna da sociedade, diz respeito às inúmeras crises pelas quais se tem passado. Essas crises vão de uma escala micro, isto é, do nível subjetivo, a uma escala macro, a qual engloba as interrelações entre os semelhantes. Além disso, essas crises incidem nas esferas da vida: na esfera econômica, na política e na educacional, para citar algumas. Interessa-nos, nesse texto, discorrer sobre uma crise que se instaurou, segundo Hannah Arendt (1997), primeiramente nos Estados Unidos da América, mas que inevitavelmente se alastrou pelos trópicos, já que “qualquer coisa que seja

possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país” (p.222), que é justamente a crise na educação.

No Brasil essa crise é bastante evidente. Cada vez menos concluintes do ensino médio buscam a carreira docente como uma possibilidade de profissão e cada vez mais o sentimento de abandono toma conta do ideário daqueles que trabalham com a educação. Além disso, é possível perceber, com base em teóricos como Gatti (2013) e Libâneo (2012), o descaso generalizado para com a área: políticas públicas que não resolvem os problemas, mas, na verdade, aprofundam as diferenças; currículos engessados que não permitem outras possibilidades de trabalho; má remuneração dos trabalhadores, sejam eles docentes ou técnicos administrativos. Todas essas questões, quando somadas, incidem na qualidade da educação que é desenvolvida nas escolas, de maneira que muitos não conseguem, sequer, trabalhar com os conteúdos básicos necessários, como é o caso da língua/gem e da matemática.

Para constatar essas assertivas, basta olhar, por exemplo, para os resultados do PISA⁷, os quais demonstram que, de maneira geral, a educação pública brasileira tem alcançado pontuação baixíssima em relação aos demais países da América do Sul e América Latina⁸. Em Leitura (texto/linguagem), por exemplo, o Brasil se encontra na 59ª entre os 70 países que fizeram a avaliação no ano de 2015. Além disso, têm-se também os dados do IDEB, os quais demonstram que o ensino médio do país necessita de mudanças qualitativas. Esses dados, no entanto, são apenas a ponta do *iceberg*, uma vez que a crise se estende desde a confusão de concepções de educação que são assumidas pelas escolas brasileiras às estruturas de opressão que operam sobre e por meio da educação, visto que, como afirmado por Libâneo (2012), o ideal de qualidade da educação brasileira esconde por trás “mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social” (p.24). Nesse sentido, quando se olha para a EJA, é possível perceber esses mecanismos de exclusão, os quais passam desde a oferta de livros didáticos incoerentes com o alunado, às questões referentes à prática do professor, a qual, muitas vezes, pode ser um fator de silenciamento para o indivíduo em formação escolar.

Contudo, como afirma Hannah Arendt (1997) “é um tanto difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida”, pois “é tentador considerá-la como um fenômeno local e sem

⁷ *Programme for International Student Assessment*, que pode ser traduzido por “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes”. cf. <http://portal.inep.gov.br/pisa>

⁸ Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-38205956>

conexão com as questões principais do século” (p.222). Nesse sentido, pode-se pensar, por exemplo, que não há relação alguma entre as condições de vida dos educandos e os resultados apresentados nos exames internacionais, quando, na verdade, não há possibilidade de apartar as questões socioeconômicas que os envolve, uma vez que a falta de análise integral do ser humano impede a visualização dos fatores que influenciam a aprendizagem.

No sentido de buscar soluções para uma crise, muitos recorrem às normas, leis, aos pareceres, como se neles estivesse a solução para todos os problemas educacionais. Assim, o que se tem visto é uma tentativa de fomentar a chamada qualidade na educação por meio da bandeira da mudança, da transformação, a qual, muitas vezes, passa pela visão de necessidade de alteração dos textos legais. Todavia, Saviani (1997) afirma que existem pelo menos duas visões antagônicas a respeito da força da lei: primeiro, acredita-se que a lei tem o poder de moldar os rumos da educação, o que quer dizer, em outras palavras, que a mudança legal é fator de transformação, seja para uma melhoria ou para uma desqualificação generalizada. Nesse sentido, aqueles que possuem essa visão acreditam que é por meio da legislação que se pode ter mudança. Por outro lado, a segunda visão acerca da legislação é antagonista, pois acredita que ela não consegue abarcar a realidade da questão educacional, o que, portanto, a torna ineficaz. Assim, segundo o autor, aqueles que corroboram essa visão tendem a encarar o fenômeno educacional como autônomo o que, dito de outra maneira, significa afirmar que, independente do objetivo transformacional de uma lei, a educação percorre caminhos próprios contrariando as vontades do legislador.

Para Saviani (1997), uma visão viável é aquela que enxerga no texto legal a possibilidade de alteração da realidade educacional não por ela mesma, mas como um processo de adequação às transformações sociais e de sujeito. Nesse sentido, passa-se primeiramente pelos interesses e necessidades do sujeito, para então sugerir, por meio da lei, a mudança de uma realidade.

No entanto, as forças que operam no direito moderno devem ser levadas em consideração, principalmente no que diz respeito ao que é colocado como legal e ilegal. Nesse esteio, Sousa Santos (2007) afirma que

[n]o campo do direito moderno, este lado da linha é determinado por aquilo que conta como legal ou ilegal de acordo com o direito oficial do Estado ou com o direito internacional. O legal e o ilegal são as duas únicas formas relevantes de existência perante a lei, e, por esta razão, a distinção entre ambos é uma distinção universal. Esta dicotomia central deixa de fora todo um território social onde ela seria impensável como princípio organizador, isto é, o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do

legal e ilegal de acordo com direitos não oficialmente reconhecidos. Assim, a linha abissal invisível que separa o domínio do direito do domínio do não-direito fundamenta a dicotomia visível entre o legal e o ilegal que deste lado da linha organiza o domínio do direito. (SOUSA SANTOS, 2007, p.6)

Dessa forma, a validação de algo como legal ou ilegal vem de maneira prescritiva, de acordo com o entendimento dos estadistas, excluindo, muitas vezes, aqueles que não possuem lei. Conseqüentemente, com a exclusão dos indivíduos, bem como dos guetos⁹ aos quais são relegados, opera-se o silenciamento, o distanciamento geográfico, o esvaziamento político e o apagamento das relações possíveis entre os indivíduos, pois, na ótica moderna de radicalização das diferenças, os que estão do outro lado da linha não merecem a dialogicidade empregada com seus pares do lado da linha ao qual pertencem.

Ainda no esteio da questão legal, é válido trazer para o centro da discussão sobre a Constituição Federal de 1988. Segundo a referida constituição, a educação é um direito de todos. Contudo, para que esse direito seja efetivado, ele deve ser disponibilizado pelo Estado, ou seja, deve haver um esforço conjunto entre União, no sentido de suplementar e redistribuir (VIEIRA, 2001), estados e municípios, na oferta e efetivação dessa garantia. Nesse sentido, o autor afirma que a educação, vista sob o prisma da Constituição, é caracterizada como um bem jurídico, uma vez que é por meio dela que é possível arquitetar uma sociedade que prima pela liberdade, justiça e solidariedade, bem como que é por intermédio da mesma que se garante o desenvolvimento nacional (VIEIRA, 2001).

No entanto, para que o acesso e a permanência do aluno sejam alcançados, faz-se necessário que a escola tenha por objetivo o desenvolvimento integral dos alunos e não apenas o assistencial. Em outras palavras, deve-se proporcionar aos alunos o que eles necessitam para desenvolver a cognição, a afetividade, a psicomotricidade, por exemplo. Todavia, como nos alerta Libâneo, a escola brasileira é dualista, ou seja, ela serve pelo menos a dois interesses distintos: primeiro, proporcionar conhecimentos aos ricos; segundo, acolher os pobres. Dessa maneira, em uma das pontas estaria

a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p.16).

⁹ Conceito utilizado na Sociologia para se referir a um “dispositivo sócio-organizador composto de quatro elementos (estigma, limite, confinamento espacial e encapsulamento institucional) que emprega o espaço para reconciliar seus dois propósitos contraditórios: exploração econômica e ostracismo social.” (WACQUANT, 2004).

A escola assistencial, fomentada pela declaração de Jomtien¹⁰, busca apenas o desenvolvimento das habilidades mínimas necessárias para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012; HADDAD; DI PIERRO, 2015), isto é, o que está em jogo é a manutenção da ordem social, quando, na verdade, ela deveria ser encarada como uma importante agência de democratização que pode permitir a conscientização das reais condições de submissão às quais se encontram os participantes da classe trabalhadora. Isso significa dizer que a escola dos dias atuais busca fomentar a perpetuação do modo de produção capitalista, afirmação que pode ser corroborada pela fala de Libâneo que diz que “as políticas educacionais pós-Jomtien promovidas e mantidas pelo Banco Mundial escondem, portanto, é o que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista” (2012, p.20). Assim, quando se pensa na EJA, tem-se que essa modalidade oferece aos alunos a possibilidade de retornarem às salas de aula, porém o faz de maneira assistencial, garantindo a sobrevivência em duplo sentido: primeiro, em garantir o acesso aos alunos sem oportunizar as possibilidades de continuação de estudos; segundo, por dar acesso aos conteúdos de maneira inadequada, isto é, não considerando as demandas, individualidades e urgências dos estudantes, o que constitui uma perpetuação da condição do aluno dessa modalidade

Nesse sentido, Mészáros (2005) nos adverte que, para que haja uma reformulação educacional significativa, quando se pensa em termos de superação do capitalismo, é necessário que também haja, em uma mesma proporção, uma reformulação social, já que as mudanças que ocorrem sem levar em consideração essa questão são pontuais e mantêm intactas “as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo” (p.25). Além disso, segundo o autor, “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar, de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

Por conta dessas características das instituições de ensino dos dias atuais, é válido pensar na proposta de Gatti: a escola deve ser aquela que pratica a justiça social. Segundo a autora, esse tipo de instituição é a que

sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos (GATTI, 2013, p.53).

¹⁰ Trata-se de uma declaração produzida na Conferência Mundial sobre Educação para todos, a qual ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Não se trata, portanto, de tentar, por um lado, incluir a todos os alunos se esta visão de inclusão for concebida de maneira assistencialista, ou seja, de maneira a funcionar como novas companhias missionárias, a exemplo dos jesuítas. O que é preciso, na verdade, é que a escola, ao cumprir com seu papel de balizadora da justiça social, busque o trabalho com os diversos elementos que compõem a identidade de um sujeito de maneira a proporcionar aos diferentes a possibilidade de trocarem experiências, para que assim possam se tornar cidadãos éticos. Além disso, a escola também deve proporcionar aos alunos os conteúdos necessários, não para a demonstração de sabedoria livresca, mas para a intermediação das relações dos alunos com os objetos do mundo (LIBÂNEO, 2012).

Para que esse objetivo seja alcançado, no entanto, a escola deve repensar suas prioridades, assim como os legisladores devem repensar seus projetos. Libâneo, ao comentar sobre as políticas oficiais para educação e para o ensino, destaca que muitas medidas que são pensadas e implementadas na educação têm caráter evasivo, ou seja, essas medidas tiram o foco do real problema para investir em questões externas. Assim, acredita-se que o necessário à educação está ligado ao conjunto de insumos que são aplicados em conjunto na educação, como, por exemplo

os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, a gratificação financeira a professores, a progressão continuada e, recentemente, a implantação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente) [...] (LIBÂNEO, 2012, p.16).

Nessa forma de pensar e de legislar, esquece-se dos fatores intraescolares ligados ao processo educativo, como, por exemplo, as relações aluno-professor, aluno-aluno, ou até mesmo os métodos e abordagens que são utilizados para o fim de auxiliar os educandos em seu desenvolvimento holístico. Deve-se levar em consideração, portanto, que a educação escolar é um processo relacional que tem seus objetivos próprios, os quais requerem as ações adequadas que o auxiliem (GATTI, 2013). Por ser um processo relacional de objetivos próprios, a educação precisa ser pensada e repensada a partir dela mesma. Nesse sentido, Gatti afirma que a prática pedagógica “por ser pedagógica, é ação política, de cidadania [...] [que] implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia” (GATTI, 2013, p.55).

Apesar de haver uma legislação que garante e rege a educação, a simples disponibilização, isto é, o acesso à mesma, não implica, de fato, no sucesso escolar. Segundo Rojo,

embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança no quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão. (ROJO, 2009, p.23).

Neste trecho, a autora afirma que o problema diz respeito à falta de uma escolaridade de longa duração para metade da população brasileira. Isso significa, em outras palavras, que a educação não tem sido efetivada como um direito para todos, mas apenas para alguns afortunados que dispõem das condições necessárias para lograrem não somente o diploma de nível médio, como também o do ensino superior. Por isso, Rojo apresenta a necessidade de enfrentar dois problemas, os quais são “evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação” (ROJO, 2009, p.23).

Na EJA, apesar das orientações curriculares estarem direcionando para os letramentos, Landim (2015) afirma que existem relações conflituosas entre o que está sendo proposto, isto é, o trabalho por meio dos letramentos, e a prática docente. Desse modo, em alguns momentos, as práticas dos alunos não são consideradas pelo professor, de maneira que o docente, ainda hoje, tem aparecido no centro do processo pedagógico. Por isso, a autora afirma que há uma “necessidade de reformulação de práticas pedagógicas levando em conta as alternativas subsidiadas pelos estudos de letramentos, extremamente úteis ao contexto de EJA, por respeitar as localidades das práticas sociais dos estudantes” (LANDIM, 2015, p. 128). Assim, no contexto de EJA, é importante que as práticas educativas sejam revistas de modo que os alunos tenham vez, para que assim eles possam utilizar os seus conhecimentos para a transformação de suas realidades.

Em suma, nessa seção do trabalho, o objetivo era o de apresentar a crise que assola a educação, de modo a elucidar os fatores que incidem e aprofundam-na. Nesse sentido, As discussões aqui trazidas têm o objetivo de alertar quanto às questões que envolvem a escola, o processo educativo, bem como pontuar, de maneira introdutória, algumas questões referentes à EJA. Assim, percebe-se que a bandeira da mudança, por força do dispositivo legal, muitas vezes carece de funcionalidade, já que a lei deve ser mudada por conta de uma transformação

na educação, e não o contrário. Ademais, viu-se também que uma das características de um tipo de escola atual é o fato de ela ser apenas assistencial, não se preocupando, dessa maneira, com os saberes, os conhecimentos, de modo a aprofundar, no caso da EJA, o processo de marginalização dos mesmos, uma vez que não se tem uma abordagem que leve em consideração o que é trazido pelo aluno.

Assim, passa-se à problematização das LDBs, com o intuito de observar o contexto de surgimento da EJA, bem como as particularidades apresentadas pela mesma, tendo em vista o processo de colonialidade que ainda impera nas diversas estruturas sociais ainda nos dias de hoje.

1.1 As LDBs: conceitos e particularidades

Antes de adentrar às questões referentes à primeira LDB, cabe trazer uma discussão acerca do que se entende por diretrizes. Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que as diretrizes são os caminhos pelos quais os ideais e as ações devem percorrer. Assim, o que se espera de uma diretriz é que ela aponte rumos. No caso da educação, por conseguinte, espera-se que esses trilhos auxiliem a alcançar os objetivos de formação do cidadão, para que este saiba viver em sociedade. Ainda sobre o conceito de diretrizes, já contemplado o termo completo, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases, Marchelli (2014) afirma que “a função das LDB é regulamentar a Constituição no que tange aos dispositivos sobre a Educação nela expressos [...]” (p.1482). A ideia, portanto, é a de que essas leis complementem a Constituição, visto que não é sua obrigação especificar as diretrizes e muito menos a base, ou seja, o currículo a ser implementado.

Contudo, como apontado por Saviani (1997), diversas forças incidem na composição das diretrizes, o que, de certa forma, pode descarrilar o trem da educação. Por isso que se acredita, por exemplo, que essas diretrizes foram disponibilizadas somente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando, na verdade, de acordo com Ciavatta e Ramos (2012), a legislação, tanto de modo geral quanto específico, como nos casos das LDBs, já as apresenta explicitamente, não na forma como a conhecemos atualmente, mas de forma aleatória em diversos textos legais. O que ocorre, então, é que as forças às quais se refere Saviani tentam manipular as informações para que estas legislações sejam consideradas como novas, inéditas, transformadoras, em detrimento do que já estava sendo vivenciado.

Assim, vale mais uma vez retornar à ideia de que a legislação deve tão somente ajustar os pontos destoantes entre a educação e a sociedade, de modo que a primeira não seja irrelevante para os alunos.

Segundo Rubem Barros (2016), o contexto de criação da primeira LDB do Brasil possuía tensão e partidatismo, visto que se tratava de um projeto que trazia consigo o plano de nortear a educação nacional. Assim, durante o período do pós-guerra, alguns estudiosos encabeçaram a criação dessa lei, porém foram barrados por Gustavo Capanema, de maneira que a promulgação da referida legislação só foi lograda apenas treze anos depois de que ela havia sido pensada pela primeira vez. Nessa LDB houve influências de diversas frentes, como aponta Saviani (2007): os liberais-idealistas, os liberais-pragmatistas e aqueles que tinham uma tendência socialista. Por isso que, retornando a Saviani (1997), é possível corroborar a fala que afirma que “na verdade, a legislação reflete determinada correlação de forças e, nesse sentido, uma vez estabelecida a legislação, ela produz efeitos em relação à situação educacional” (p.7). Dessa forma, a LDB/61 consegue atender às pressões desses grupos, uma vez que, como afirma Marchelli (2014),

considerando que a educação nacional está voltada para os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade que têm por fim a preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais e do estado (Art. 1º, item a), tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos (MARCHELLI, 2014, p.1485-1486).

Diante disso, é possível inferir que uma legislação educacional, antes de tudo, é um local de disputa de poder no qual se apresentam ideais político-partidaristas, ou filosóficos, como forma de estampar o selo da mudança. Conseqüentemente, deixa-se de lado o interesse em favorecer um bem comum, isto é, uma educação a todos, para que ideais individualistas, bem como os contrários às propostas de estruturação educacional, tomem a frente. Diante da mesma linha de raciocínio, afirma-se que a mudança educacional por meio da legislação é infrutífera, portanto, quando vista apenas como um estandarte político-partidário, já que ela visa à acomodação dos ideários sociais no que diz respeito a esse setor estratégico.

Para que ela seja relevante, então, deve ocorrer, de acordo com Saviani (1997), uma adequação da realidade educacional às transformações que aconteceram na sociedade. Em outras palavras: a legislação educacional não deve ficar estagnada, bem como não deve ser imposta como forma de mudança, mas deve transformar-se juntamente à sociedade e, por

consequência, não corra o risco de ficar ultrapassada e, muito menos, que deixe de ser relevante para o alunado.

Contudo, o que se viu na LDB/61 foi um interesse em colocar a educação ao lado da produção de riquezas, no intuito de reproduzir um modelo capitalista que havia sido estabelecido em outros países, como, por exemplo, nos Estados Unidos. Como apresentado por Marchelli (2014) no seguinte trecho,

[a] LDB 4.024/61 correspondeu a um desejo da sociedade brasileira daquela época de massificar a ação educativa, colocando-a como um sustentáculo que deveria funcionar à luz da produção em série típica da natureza dos processos industriais, cujo aprimoramento era considerado necessário para a geração das riquezas capazes de levar o país a superar as barreiras do subdesenvolvimento econômico e cultural (p.1488-1489).

Era de interesse dos reformadores, por exemplo, aplicar um modelo de descentralização na estrutura organizacional das escolas. Esse desejo adveio da tentativa de equiparar a educação brasileira a países europeus, como aponta o autor. No entanto, com a outorga de poder aos recém-criados conselhos educacionais (Conselho Federal de Educação e Conselhos Estaduais de Educação) perdeu-se a possibilidade de apresentar, de fato, os caminhos para o contexto brasileiro, visto que a LDB/61 relegou aos mesmos o poder de pensar o currículo, legislar sobre o que não havia sendo contemplado na referida lei etc. Além dessa fragmentação legislativa, houve também uma fragmentação executiva, visto que os referidos conselhos relegaram aos educadores a tarefa de não somente pensar nos conteúdos específicos do currículo (MARCHELLI, 2014), mas também desenvolver por si próprios as diretrizes no que concernia à didática.

Ao se analisar a proposta da referida LDB, portanto, é possível perceber que os interesses político-econômicos, representados pelos liberais escola-novistas¹¹ e pelos católicos, sobrepujaram a real necessidade de adequação educacional às transformações que estavam ocorrendo na sociedade da época, de modo que somente algum tempo depois, na LDB/96, é que alguns pontos destoantes foram revistos e reorganizados.

A LDB/1996 representa mais uma tentativa de mudança na estrutura organizacional. No entanto, assim como na anterior, também existem pressões externas, principalmente de organismos direta ou indiretamente ligados aos Estados Unidos. Assim, mais uma vez, a ideia

¹¹ Escola-Nova é um movimento de renovação da educação brasileira encabeçado por Anísio Teixeira, o qual visava à transformação da forma de ensinar, que até então estava voltada para a memorização de conteúdos, sendo, dessa forma, instrutiva, passando a ser uma educação em sentido amplo, ou seja, uma educação voltada para a formação de “homens livres”. Cf. http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41.

de que a legislação educacional constitui um terreno de embates ganha força, de modo que é possível dizer que, apesar das necessidades locais de transformação, isto é, das condições observadas no Brasil, como, por exemplo, o problema das matrículas nos cursos regulares, houve interesse maior em ceder às imposições políticas dos órgãos de financiamento internacionais da educação, a exemplo do Banco Mundial, da Unesco etc (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Além disso, como apontado por Saviani (1997), ainda existem pelo menos dois problemas na LDB/96: o conceito de educação ali presente e a falta de habilidade política ao redator da lei. O primeiro, então, faz referência ao fato de que, ao expandir o conceito de educação, criaram-se precedentes para a diluição da força regulamentadora da legislação educacional, o que, segundo o autor, poderia “tolher iniciativas promissoras no âmbito da sociedade civil” (SAVIANI, 1997, p.10), visto que haveria uma possibilidade de transferência de responsabilidades. Quanto ao segundo problema, o autor ressalta que o relator da lei não teve o pulso necessário, de modo que o resultado final foi o de um texto “muito aberto e, em muitos momentos, fosse mais sugestivo do que imperativo” (Ibidem, p.11). Nesse sentido, o problema reside no fato de que “à medida que o texto abre muitas possibilidades ou se torna bastante flexível, há o risco de, nesse leque amplo de possibilidades, conter também a possibilidade de que as coisas continuem exatamente como estão e não se alterem” (Ibidem, p.11). A respeito desses problemas, recorrendo-se ao que foi apresentado sobre a LDB/61, pode-se inferir que a LDB/96 também sofreu com as influências externas, bem como tangenciou a questão do financiamento da educação, abrindo brecha para a aplicação de recursos na iniciativa privada (SAVIANI, 1997). Por conta disso, nos dias atuais, segundo dados estatísticos do INEP¹², tem havido uma procura por instituições que oferecem a EJA na iniciativa privada, enquanto que, pelo lado da educação pública, há um fechamento maciço de escolas que oferecem tal modalidade. Some-se a isso a maciça oferta desta modalidade à distância, além da disponibilização da prova que atesta os conhecimentos dos alunos conferindo-lhes o diploma, o Encceja, o qual, como afirmado anteriormente, (CATELLI JÚNIOR; GISI; SERRÃO, 2013), é alvo de críticas por tentar favorecer uma certificação da EJA, porém não possuir um caráter estruturado e nem uma regularidade.

¹² Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206

Ainda sobre a questão da disponibilização das modalidades de EJA ofertadas, bem como da certificação apresentada acima, pode-se pensar que a colonialidade ainda impera nesse segmento da educação brasileira. Se a educação é um direito de todos e um dever do Estado, como estipulado pela C.F de 1988, é possível afirmar que o governo, ao relegar a EJA às mãos da iniciativa privada, descumpra com seu propósito de oportunizar a todos os alunos a possibilidade de estudarem em instituições públicas, isto é, gratuitas. Assim, tem-se uma modalidade que tem por objetivo devolver aos alunos um direito que havia sido descontinuado, porém que não oferece aos mesmos as possibilidades tanto de acesso quanto de continuidade na mesma. Nesse sentido, a tendência de descompromisso com a EJA faz parte de um momento histórico marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais, o que tem como um de seus resultados, segundo Di Pierro e Haddad (2015)

a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminuiu lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199)

Por conseguinte, com a exclusão da possibilidade do aluno de EJA em continuar seus estudos, em uma instituição gratuita, e por conta da disponibilização de alternativas aligeiradas, como o Encceja, tem-se a perpetuação da condição de marginalização dos educandos, o que pode ser tido como um processo de colonialidade, o qual, mesmo com os compromissos firmados pelos governos brasileiros, ainda impede que os alunos sejam empoderados pela educação pública de qualidade, de modo a transformar-se bem como transformar os demais.

Apesar desses problemas, a LDB/96 é decisiva na alteração de uma realidade antes deixada de lado, no que diz respeito aos textos legais: a fundamentação da Educação de Jovens e Adultos. A LDB/96 buscava romper com o ideal de ensino supletivo que vigorava na época, pois o simples fato de ter mudado a nomenclatura, de ensino para educação, como afirma Soares (2002), tinha como objetivo imprimir uma conotação muito mais abrangente e, conseqüentemente, possibilitar um tratamento diferenciado do público ao qual se dirige.

Antes de se chegar à EJA, no entanto, tem-se uma tentativa de regulamentação da educação de adultos no Brasil. Esta é marcada pela colonialidade e opressão a todos aqueles

não considerados pela sociedade da época: índios, negros, mulheres etc. Nesse sentido, passa-se à apresentação do histórico da educação de adultos no Brasil.

1.2 Histórico da educação de adultos no Brasil: uma questão de colonialidade e opressão

Na literatura que narra o início da educação de adultos no Brasil, é muito comum que se atribua esse fato à chegada dos jesuítas, como afirmado por Rosa (2017). Teóricos que trazem a história da educação geral, como Saviani (2010), assim como os que trazem a cronologia dos fatos históricos relacionados à EJA, também atribuem aos colonos, representados pelos sacerdotes clericais, a fundação dos processos de ensino e de aprendizagem no país. No entanto, como apresentado pela autora, antes da chegada destes já existiam crianças, jovens e adultos nas terras que então seriam chamadas de brasileiras. Por que, então, a pedagogia enxerga a chegada dos colonos como o início dos processos educativos no Brasil? Se a educação é encarada como um processo de apreensão e reprodução de valores construídos pelas sociedades (GATTI, 2013), por que a educação indígena não foi considerada como educação? Por que a formalização das práticas educativas foi creditada aos jesuítas?

Diante dessas perguntas, é possível refletir sobre como a história da educação no Brasil muitas vezes tem sido contada: pela ótica do colonizador. Essa história tem sido contada dessa forma porque foi com o colonizador que veio a escrita alfabética e, com ela veio a possibilidade de registros formais, tal como conhecemos. Rosa afirma que

o conhecimento da palavra escrita, a capacidade de ler, interpretar e compreender a linguagem é, mais do que uma forma de poder e controle hegemônica – afinal, tanto o português quanto o espanhol foram “importados” para a *nuestra*¹³ América durante a invasão europeia - é uma forma de compreender o mundo e a si mesmo (a) (ROSA, 2017, p.42, grifo da autora)

Assim, por meio da palavra escrita ocidental, tem-se a subjugação dos povos indígenas, que tiveram seus saberes e modos de registros e perpetuação de cultura reduzidos a crenças e folclores. Tal fato, denominado por Grosfoguel (2016) de epistemicídio, marca brutalmente a extinção de um povo, com seus saberes, costumes, língua e cultura, em nome da dita civilização. A partir do descobrimento do “Novo mundo”, chegava a este lado do mundo

¹³ A autora utiliza a palavra em espanhol como forma de ironia.

a oportunidade de se “humanizar”. Tal aculturação, visto que por meio dessa palavra é possível enxergar o mundo através das lentes de quem escreve, assim como, o que até hoje tem acontecido, é um meio de exclusão, uma vez que aquele que não domina o código escrito, ou seja, o analfabeto pode ser reduzido à condição de marginal e, por conta disso, não ser julgado apto a exercer a cidadania. Diante dessas afirmações, é possível inferir que a subalternação dos povos indígenas no Brasil se iniciou com a chegada da palavra escrita, trazida por europeus, porém tem seus reflexos espelhados até os dias atuais nas vidas de muitos brasileiros que estão na condição de inaptidão, segundo o conceito hegemônico, para ser o que devem ser: cidadãos¹⁴.

Ademais, é possível questionar o modelo de educação trazido pelos jesuítas ao Brasil. Tratava-se, naquele momento, de uma educação específica, pois tinha como objetivo ensinar a língua e a cultura dos colonos para os habitantes da terra que passaram a possuir. Como, no entanto, eram vistos esses adultos naquela época? Como era vista a terra na qual atracaram? Qual o ideal de educação que subjazia as práticas dos jesuítas? Houve mudança nesse ideal?

Como forma de permitir uma reflexão sobre o problema em questão, Rosa afirma sobre o ensino jesuítico que

mesmo que inicialmente tenha se preocupado com a alfabetização de índios, a ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida à formação de um minúsculo estrato social de letrados, formado por herdeiros de portugueses. Assim, por meio da *Ratio Studiorum*¹⁵, os jesuítas começavam a instaurar aquilo que seria a principal marca de nossa educação ao longo da história: o elitismo, a exclusão e o domínio da cultura europeia e seu modelo econômico. (ROSA, 2017, p.43)

A partir dessa citação, é possível pensar que o que estava em questão, portanto, não era apenas que os índios aprendessem a ler ou não, para compreender a linguagem do colono. Na verdade, o que estava em jogo era uma manutenção do *status quo* por meio da escolarização, que era fomentada por meio da linguagem escrita, de modo que aqueles que

¹⁴ O conceito de cidadania, nesse texto, está ancorado em Mattos (2014). Para essa autora, ser cidadão, quando se pensa no indivíduo jovem e, posteriormente adulto, é estar preparado para a mobilidade social e estar munido das habilidades sociais necessárias para seu desenvolvimento, assim como detentores de uma consciência crítica e com um senso de responsabilidade enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade. Assim, no presente trabalho, a cidadania é o fim visado pelo trabalho crítico, o qual é capaz de negociar espaços dentro da colonialidade.

¹⁵ Conjunto de normas que foram elaboradas para guiar o processo de ensino nos colégios jesuíticos. Essas normas ultrapassaram o âmbito escolar chegando à política, de modo a influenciar a sociedade e não apenas as instituições católicas. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm.

não estivessem dentro dos padrões aceitáveis da elite ficariam reduzidos à categoria de incautos, selvagens, desumanizados, enfim, coisas¹⁶. Assim, toda a cultura indígena preexistente é reduzida pelos colonos, cometendo, assim, mais um estigma da dominação do europeu sobre o povo que aqui se encontrava.

Diante desses fatos, afirma-se que, com a chegada dos europeus às Américas, portanto, instala-se uma nova forma de ver o mundo, bem como a humanidade. Consequentemente, não cabe dizer que a modernidade começou no período histórico que costuma ser referenciado, isto é, com os desdobramentos da Revolução Francesa e do Iluminismo, por mais que os ideais iluministas estejam claramente espalhados pela maioria dos textos legais do Brasil, a exemplo da Constituição, na qual se vê o ideal de igualdade entre os povos, o que, na verdade, fica tão somente no papel, por exemplo. Ao contrário do que se pensa, a modernidade se consolidou, de acordo com Quijano e Wallerstein (1992), somente com a invasão das Américas, pois

o sistema mundial moderno nasceu ao longo do século XVI. As Américas, como uma construção geosocial, nasceram ao longo do século XVI. A criação dessa entidade geosocial, as Américas, foi o ato constitutivo do sistema mundial moderno. As Américas não foram incorporadas na já existente economia capitalista mundial. Não poderia existir uma economia capitalista mundial sem as Américas (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p.549 tradução minha)

Diante dessa afirmação é possível dizer, portanto, que o ser que já existia antes da chegada dos invasores nas terras americanas foi reinventado por estes, de modo que foram atribuídas novas alcunhas aos nativos, bem como começaram a esperar desses sujeitos uma nova postura diante do mundo, tudo para que a estrutura que buscavam consolidar, isto é, o capitalismo, surtisse efeito. Por isso que é possível reverberar a ideia defendida pelos autores no que diz respeito à existência das Américas, quando os mesmos dizem não haver possibilidade de perpetuar o capitalismo sem esses novos ambientes, visto que estes se tornaram locais de assimilação e, ao mesmo tempo, exportação tanto de bens de consumo, assim como das culturas e especiarias.

¹⁶ É importante ressaltar, aqui, que o uso que se faz do substantivo coisa. Para Freire (2016), no processo de desumanização operado pelo opressor sobre o oprimido, a liberdade desse segundo é controlada pelo primeiro, como se trata-se de um objeto inanimado que não possuísse nenhuma faculdade. Portanto, por conta desse controle, ou em outras palavras, esse exercício de poder, as pessoas na condição de oprimidos, por terem sua liberdade regulada, encontram-se na condição de coisa. Dessa maneira, todas as vezes que o substantivo coisa aparecer no texto, referindo-se às pessoas, tem-se alusão ao processo de desumanização dos mesmos realizados pelos opressores.

Assim, ao inaugurarem as Américas, inaugura-se um novo sistema mundial, o qual é marcado pela atribuição de valor empregada à força de trabalho. Os “descobridores”¹⁷, portanto, foram os responsáveis pela consolidação do modelo de mundo que está presente até nos dias atuais. Com isso, inaugura-se o colonialismo com todas as suas implicações, bem como a colonialidade, que modifica os conceitos de cultura, sujeito, relação de poder, formas de existência.

O colonialismo diz respeito ao período no qual aconteceram as grandes navegações para conquista e formação das colônias. Em outras palavras, o colonialismo marca o início histórico das relações transversais, no que concerne à supremacia do europeu sobre o nativo, constituindo, assim, um novo modo de subjugação dos povos que se encontravam instalados nas terras costeiras das Américas. Seu fim, no entanto, se dá a partir da libertação das colônias (DALBERTO, 2015), o que significa dizer que nos dias atuais não há colonialismo, como um processo em andamento, porém há colonialidade, um projeto de manutenção de uma relação de poder e superioridade. A colonialidade, no caso da EJA, por exemplo, pode ser vista no interesse neoliberal em se relegar a responsabilidade de oferta gratuita da educação para todos, de qualidade, para instituições privadas. Assim, como relatado anteriormente, tem-se uma perpetuação da condição marginal do estudante da EJA, uma vez que ou não se oferta a possibilidade de prosseguimento de seus estudos de maneira gratuita, ou força-o a desembolsar por algo que lhe é garantido por lei, fazendo com que, dessa maneira, haja uma continuação da exclusão por meio do acesso à escola e da permanência nessa instituição. Nesse caso, portanto, o poder é exercido pelo governo, o qual se utiliza das políticas públicas para descontinuar as possibilidades de desenvolvimento de alunos nas situações já apresentadas.

Assim, a colonialidade, segundo Mignolo (2001), transcende o período histórico demarcado pelo colonialismo. Trata-se de resquícios que podem ser vistos ainda nos dias de hoje em simples ações que denotam poder de uma maioria e subjugação das minorias. Com a colonialidade, bem como com a colonialidade do poder (MIGNOLO, *op cit.*), tem-se o ranqueamento de populações por conta de sua raça, assim como uma assimetria no que diz respeito ao poder desempenhado por alguns para a dominação dos que são considerados como inferiores. É nesse período, por exemplo, que o negro passa a valer menos por ser negro,

¹⁷ Descobridores, nesse texto, foi colocado entre aspas pelo fato de que concebo a chamada descoberta das Américas como uma invasão que subjugou milhares de indígenas em prol do estabelecimento de um Novo Mundo. Essa visão está baseada em autores como Mignolo (2015) e Quijano e Wallerstein (1992).

assim como o índio passa a ser considerado como uma pessoa desalmada, como muitas vezes foi retratado na Literatura. Nesse sentido, Mignolo afirma que “esse conceito chave permitiu uma classificação social e a criação de novas identidades acerca do planeta que estava sendo estabelecido como relações permanentes necessárias e não como uma justificativa histórica para o controle e exploração do trabalho”. (MIGNOLO, *op cit.*, p.434, tradução minha).

Ainda sobre a colonialidade, Rosa (2017) afirma que se trata de uma “dominação do poder, do ser e do conhecimento que persistiu ao colonialismo”. A autora ainda cita, apoiada em Restrepo e Rojas (2010), que a colonialidade perdura pela História, sendo duradoura e complexa, de modo que suas implicações contaminam novas categorias, dentre as quais se encontram o território, a cultura, enfim, tudo o que envolve o ser humano. Em outras palavras, é possível dizer que a colonialidade permanece apesar do tempo histórico, assumindo formas diversas, porém sempre com a mesma essência: estabelecer divisão entre classes, de modo que haja dominação por parte daqueles que detêm a hegemonia por meio do poder a eles conferido por categorias como raça, gênero, escolaridade e até mesmo a língua.

Considerando, portanto, a colonialidade como um exercício de poder feito por uma maioria, de modo a produzir a segregação, seja racial, seja classista, é possível inferir que a colonialidade pode estar presente tanto na EJA, enquanto modalidade, quanto nas políticas que a envolvem, bem como nas produções acadêmicas observadas no país.

Voltando-se à realidade brasileira, com a chegada dos portugueses, então, tem-se a instalação do colonialismo português e, com o passar do tempo, da colonialidade europeia. Por conta do ranqueamento aqui citado, há segregação no que diz respeito ao ensino dos adultos que não pertenciam às camadas mais abastadas da sociedade, ou seja, daqueles que se encontravam à margem. O que estava em jogo estava muito além de uma simples facilitação do acesso desses adultos aos bancos escolares. O que estava em jogo, por conseguinte, era a privação a um direito básico de poder ser por meio dos saberes adquiridos ao longo dos tempos, isto é, por meio da educação formal, de modo que esse ser que estava privado de sua liberdade se encaixasse nos desígnios daqueles que detinham o poder.

Havia, desse modo, uma estrutura de opressão instaurada em terras brasileiras. A respeito da opressão, Freire (2016) afirma que ela só existe “quando se constitui em um ato proibitivo do ser *mais* do homem” (p.83, grifo do autor). Ser *mais*, para o autor, está ligado à questão de ser humano, no sentido de devir, ou seja, aquilo que o ser humano pode se tornar. Por isso há uma ênfase no fato de que os opressores também se tornam desumanos porque

roubam a humanidade do outro. Em outras palavras, a opressão pode ser vista como um ato de suplantação do estado de vir-a-ser do homem no qual uma pessoa ou um grupo, impulsionados pelo poder a eles outorgado, interferem na existência dos demais seres, tornando-os, assim, menos do que poderiam ser.

No sentido de pensar essa opressão no que dizia respeito às justificativas sobre o domínio do outro, Dalberto (2015), ao falar do contexto de exploração do território e do povo haitiano, afirma que

a justificação da apropriação do espaço, dos corpos e das almas indígenas trazia então o conteúdo religioso, com o ideal de sacramentalizar o início do massacre da cultura taino em Hispaniola e, com isso, abrigar a racionalidade e os interesses econômicos que motivavam a empreitada. (p.14)

Em outras palavras, o que já existia antes da chegada dos europeus aos países americanos, isto é, o que eram antes desse assalto, tornou-se motivo de opressão por parte dos invasores, uma vez que, movidos pelo desejo de transformar tudo o que encontravam, passaram a desumanizar os demais, culminando, assim, em um estado de ser menos tanto para o oprimido, assim como para o opressor.

Assim, tanto nas terras que hoje compreendem a América Central, quanto no Sul dos trópicos, os fatos se sucederam da mesma forma. Os indígenas que já possuíam suas culturas, línguas, tradições, são obrigados impositivamente a assimilarem a cultura do outro. Dessa forma, o objetivo de levar a religião, em outras palavras, o anseio de libertar o povo indígena de sua ignorância religiosa, em pouco tempo se tornou uma desculpa para iniciar a expropriação da terra, da cultura e da língua dessas populações, de maneira que não importavam os meios desde que conseguissem aplacar sua fome de riqueza.

As consequências dessas ações foram devastadoras para os adultos que se encontravam na condição de não-europeu, visto que houve uma tendência de segregação dos mesmos por meio da educação (ou da falta dela). A opressão, então, consistia em não permitir que eles fossem o que eles tinham direito de ser, bem como interferiam no devir ontológico, impedindo, assim, a mudança da realidade em que se encontravam. Logo, os adultos que tinham o direito de ser só podiam ser menos, o que demonstra a opressão, bem como eles estavam subjugados por uma estrutura de poder que causa o *ranqueamento* e, conseqüentemente, a exclusão, isto é, a colonialidade.

A colonialidade continuou durante o período republicano. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), só eram considerados cidadãos aqueles que pertenciam a uma elite econômica,

ou seja, que dispunham de recursos para subsidiar E.B. Conseqüentemente, os indígenas, os negros, dentre outras minorias, não eram considerados aptos a usufruírem de um direito básico: o de exercer a democracia. Por conta disso, o ideal trazido pela Constituição Imperial, a de 1824, o da igualdade entre as pessoas, nutrido pelos pensamentos iluministas, não passou de uma intenção legal (HADDAD e DI PIERRO, 2000), visto que, na prática, as minorias eram excluídas, não podendo, assim, ser e muito menos estar.

Além de segregadas, essas minorias também eram oprimidas pelos detentores das riquezas, bem como por aqueles que possuíam as letras, ou seja, os popularmente chamados de letrados. Com respeito aos opressores, Paulo Freire afirma que

[p]ara eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”... (FREIRE, 2016, p.85).

Por meio dessas palavras, é possível afirmar, portanto, que as minorias eram encaradas como meros objetos, isto é, coisas, de modo que sua humanização era deixada de lado, para que sua existência fosse resumida à objetificação. Além disso, a existência dessa minoria era importante para a manutenção do *status quo*, já que, por conta da mesma, tornava-se possível a demonstração da generosidade dos opressores, ou seja, a permissão de ser, mesmo que fosse a de ser *menos*, e estar para aquela população. Por conseguinte, ao serem encarados como coisas, as minorias não necessitavam de direitos de seres humanos. Por conta disso, por décadas os oprimidos foram arrancados à força dos cenários escolares e sociais para tão somente servir aos desejos de seus opressores.

Como consequência disso, tem-se que, na Constituição de 1891, segundo Haddad e Di Pierro (2000), os adultos analfabetos, ou seja, os marginalizados, além de não obterem a legislação ao seu favor no que dizia respeito à escolarização, tiveram como fator agravante a exclusão do seu direito de voto. Assim, segundo os autores,

mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos *interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente* (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109, grifo meu).

Assim, duplamente, no sentido tanto da legislação quanto da efetivação de práticas educativas, a educação de adultos esteve à margem dos interesses governamentais.

Resgatando a ideia esboçada anteriormente, a respeito da implementação de como uma lei pode modificar ou não uma realidade, de modo a adequá-la à realidade social, percebe-se que a Constituição de 1891 não fez outra coisa senão aprofundar as desigualdades no que tangia à educação de adultos, assim como, também manteve o *status quo* societal, permitindo, dessa forma, que a colonialidade continuasse a imperar, uma vez que os referidos interesses das oligarquias regionais não incluíam o interesse das camadas minoritárias, mas buscava segregar o “iletrado”, colocando-o na condição de coisa, mais uma vez.

Um olhar lançado para as décadas seguintes nos permite ver que até meados de 1930 a EJA continuou sem a devida atenção por parte tanto dos legisladores quanto dos governantes. Nesse sentido, somente em 1934, com a nova Constituição, é que há uma menção a essa modalidade, quando se diz que a obrigatoriedade do ensino primário integral e gratuito, de frequência obrigatória, foi estendida ao aluno adulto. (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Esse é o período no qual, segundo Haddad e Di Pierro (2000) e Rosa (2017), algumas iniciativas de educação popular começaram a ganhar força no país, de modo que se buscava alcançar aquilo que não era garantido nem pela legislação nem por políticas públicas, isto é, buscava-se levar aos adultos analfabetos uma oportunidade de saírem da condição de exclusão por conta da ausência da decodificação dos signos linguísticos, tanto na questão da leitura como na escrita. Assim, movimentos como, por exemplo, a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende A Ler”¹⁸, bem como aqueles com base freireana, a exemplo do “Movimento de Cultura Popular”, auxiliaram aos adultos a ler, durante um período de aproximadamente trinta anos, até que a Ditadura Militar de 64 minou os avanços conseguidos instaurando, mais uma vez, um período histórico obscuro que retirou direitos básicos, inclusive o da educação. Diante dessas informações, é possível afirmar que houve tentativa de favorecer aos adultos uma inserção na sociedade por meio daquilo que lhes excluía: a leitura e a escrita. No entanto, percebe-se que esses movimentos, por mais que tenham trazido uma preocupação genuína, que foi a inserção dos adultos na sociedade por meio da palavra escrita e lida, não conseguiram permanecer, uma vez que fatores externos, como, por exemplo, a tomada do poder por conta dos militares, acabou com essas iniciativas.

Com o golpe militar de 1964, todos os programas ativos foram dissolvidos, havendo, então, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Esse movimento consegue representar fielmente os valores ditatoriais

¹⁸ Tratava-se de um movimento realizado no Rio Grande do Norte (ROSA, 2017).

impetrados em toda a sociedade brasileira, como, por exemplo, o autoritarismo, o medo, a repressão. Baseado em Gadotti (1991) e Rosa (2017), afirma-se que o MOBRAL enquanto movimento que busca a alfabetização de adultos nem é eficiente, nem é libertador. Ao contrário, esse esforço em prol da alfabetização era realizado com o desejo espúrio de subjugar corpos e mentes aos ideais veiculados pela ditadura, de modo que, ao invés de ler o mundo por uma ótica própria, o analfabeto era obrigado, forçadamente, a enxergar pela ótica de seus algozes, sendo, assim, colonizado.

À primeira análise pode parecer que a situação da EJA mudou, visto que hoje estamos em um período histórico diferente que prevê a existência de sujeitos que modificam e são modificados constantemente. Haja vista, por exemplo, que as legislações que versam sobre essa realidade educacional enfatizam a necessidade de se levar em consideração as experiências do indivíduo, para o favorecimento de um ensino relevante para o mesmo, bem como elas apontam para a importância da oferta de educação para todos, inclusive para aqueles que não tiveram a oportunidade de continuar na escola no período adequado. Por conta disso, somos levados a pensar que a colonialidade deixou de existir no contexto da EJA, de modo que hoje há inúmeras possibilidades de que a modalidade dê certo. Entretanto, como será exposto a seguir, a colonialidade segue latente em diversos nós que tecem a rede que oferta a educação para os adultos no Brasil.

A EJA continua sendo um *locus* de perpetuação da colonialidade, visto que, apesar do passar dos anos, a realidade desse segmento tem trazido a mesma mentalidade que havia na colônia: a de que os analfabetos constituem atraso para o país e, que por conta disso, é necessário remediar a situação (PAIVA, 2006).

Essa inadequação é fruto de um longo processo de marginalização e exclusão. A educação de adultos, desde o período colonial, esteve em segundo e, às vezes, até em terceiro plano, visto que encaravam essa população como mera coisa (FREIRE, 2016), ocorrendo, assim, uma marginalização da mesma. Almeida (2016) afirma que a marginalização da EJA ocorre, também, por conta da priorização de políticas públicas para a E.B regular, ou seja, a educação de crianças e adolescentes, em detrimento dos demais grupos que podem ser considerados, por conta disso, como minoritários. Pode ser visto, por exemplo, que houve um atraso de séculos para que se tivesse uma legislação totalmente voltada para a educação dessas pessoas, uma vez que somente no final do século XX, com a LDB/96, e início do

século XXI, com o parecer CEB nº 11/2000, é que se começa a regulamentar a modalidade por meio de políticas públicas, como será visto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Apesar da promulgação de leis e documentos que visassem apontar caminhos para a educação brasileira, como a LDB (BRASIL, 1996), as diretrizes curriculares etc., o que pode ser visto, ainda hoje, é um conjunto de problemas de diversas ordens que assolam os mais variados níveis do ensino formal. A alta taxa de analfabetismo (ROJO, 2009), a taxa de evasão escolar, bem como a falta de políticas públicas que subsidiem os vários segmentos da educação pública são exemplos de alguns dos problemas que afetam a realidade dos mesmos.

Esses problemas se fazem presentes em todos os níveis da E.B, porém eles são mais pujantes na Educação de Jovens e Adultos. A EJA, no Brasil, inicialmente pode ser vista como uma opção de educação formal para as populações que, por qualquer motivo que seja, não puderam ter a formação adequada na infância e adolescência (PAIVA, 2006). Mais do que isso, a EJA traz consigo questões que extrapolam os desafios já apresentados, uma vez que, desde o período colonial, o país tem esboçado modelos, práticas, leis, para que a mesma seja concretizada, porém ainda não foi possível transpor os abismos que se interpõem no caminho dos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Por isso convém olhar de maneira diferente para esse segmento, de modo a estabelecer a justiça por meio de uma correta caracterização dessa educação.

Discute-se, nesse momento, algumas das tensões vividas por esse segmento, ao longo das décadas, buscando ressaltar suas complexidades, tal como apontado por Haddad e Di Pierro (2000). Para Almeida (2016), quando se analisa a EJA tão somente como uma educação marginal e secundária, esquecendo-se dos aspectos sócio-econômico-políticos, reitera-se uma visão restritiva da real situação dessa educação no país. Além disso, há de se levar em consideração que, diferentemente da criança, os jovens e adultos “trazem para a relação educativa as suas experiências sociais, advindas de suas condições de sobrevivência, ou seja, do seu lugar subalterno de classe” (ALMEIDA, 2016, p.131). Por conta disso, muitas vezes ocorre o erro de tentar transpor políticas aplicadas a outras realidades no contexto da EJA, como, por exemplo, enxertar livros didáticos infantis de modo a adaptá-los como materiais didáticos para o ensino de adultos (ibid.), ou focalizar tão somente uma prática educativa para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao mundo do trabalho. Nesse sentido, afirmo que a EJA carece de atenção por parte dos professores no sentido de oportunizarem momentos nos quais os saberes dos alunos emergem, bem como estes sejam

capazes de demonstrar agência, pois acredito que dessa maneira o contexto sócio-histórico do aluno pode ser levado em consideração.

Na tentativa de mostrar os percursos pelos quais essa modalidade de ensino teve de percorrer para se constituir como um segmento da educação formal brasileira é muito comum, ao se trabalhar com a EJA, trazer o seu histórico no Brasil. Assim, tanto em trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, a exemplo de algumas das produções analisadas na presente pesquisa (SANTIAGO, 2008; ANEAS, 2010; LIMA, 2015; BOSCO, 2015), quanto em artigos que servem como referencial teórico deste estudo (HADDAD e DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001; PAIVA, 2006; ALMEIDA, 2016; FERREIRA e PEREIRA, 2018), tem-se uma predominância de sua reconstituição histórica. Dessa forma, percebe-se uma necessidade epistemológica de se remeter à história para, então, contextualizar a EJA, mostrando, por meio desse processo, os percalços assim como os avanços alcançados pela mesma. Ao recorrer ao processo histórico de formação dessa modalidade de ensino, portanto, é possível fazer jus à sua constituição enquanto modalidade diferenciada da educação formal brasileira, visto que a história pode contar os sucessos e fracassos, bem como apontar para os caminhos que já não devem ser percorridos, favorecendo, assim, um repensar de práticas, políticas, para o fortalecimento desse segmento.

Embora haja recorrência de trabalhos científicos caracterizados como artigos, no entanto, ainda há certo desconhecimento por parte de graduandos e pós-graduandos, no que diz respeito à EJA e ao universo que a rodeia. Oliveira (2006), por exemplo, afirma que, por conta da prática distante, isto é, o fato de lecionar para crianças e adolescentes nos mais variados níveis, não havia se atentado, até o momento da pesquisa, para a diferença que havia entre o ensino supletivo e a EJA, de modo que, para ela, tratava-se de termos sinônimos, o que só foi esclarecido com o aprofundamento teórico aventado pela pesquisa. Paiva (2006), por sua vez, reconhece a profusão de nomes para se referir à educação de jovens e adultos, de forma que a autora afirma que esse fenômeno traz consigo diversos significados, marcados por questões ideológicas, as quais podem direcionar os caminhos, os rumos da educação. Vale lembrar que, de acordo com o texto legal que funda a EJA, o termo utilizado em todo o documento se refere à Educação de Jovens e Adultos e não ao Ensino de Jovens e Adultos, ou à Escola de Jovens e Adultos, o que ressalta que o desconhecimento do termo advém de um histórico de cerceamento até mesmo da nomenclatura utilizada.

Assim, mais uma vez, a revisitação histórica e a teórica permitem a visualização de conceitos-chave importantes para a compreensão da EJA, além de, na medida do possível, auxiliar na dissipação dos preconceitos que circundam essa modalidade.

Nesse sentido, quando se busca as raízes da modalidade, pode-se compreender que há uma complexidade que permeia a EJA. Quanto a esta, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que há várias ramificações presentes em seu seio, o que constitui uma diversidade de processos tanto formais como informais, como, por exemplo, a educação técnica, a educação de idosos, dentre outros. Almeida, por sua vez, afirma que

a educação de jovens e adultos é constituída por práticas e reflexões que não se restringem à escolarização, pois envolve processos formativos variados, em que se aglutinam iniciativas de qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política e cultural, em espaços escolares e não escolares. Trata-se de um universo pedagógico importante para a realização plena da indissociabilidade entre teoria e prática, e que valoriza caminhos rumo aos processos da emancipação humana. (ALMEIDA, 2016, p.129).

Assim, cabe dizer que a EJA pode ser um espaço amplo, caracterizado como *locus* potencialmente reflexivo, no qual podem ocorrer intersecções entre as práticas educativas, os sujeitos e a sociedade. Afirma-se, portanto, que por conta de sua natureza, a EJA demanda a contemplação das variadas camadas do ser, já que, caso se proceda de forma contrária, ou seja, por meio de uma compartimentalização do sujeito, haverá uma simplificação ontológica, o que refletirá na formação integral do mesmo, sendo relegada ao adulto, dessa maneira, uma educação pontual que não consegue dar conta de suas reais necessidades, e nem tampouco mediar o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão.

Ainda sobre sua complexidade, a EJA revela uma pluralidade de possibilidades, sendo a alfabetização, a qual aparece como o grande tema, apenas mais uma dessas várias facetas. Por isso é importante não reduzi-la às possibilidades de abrangência por ela compreendida, a exemplo da educação para o trabalho, pois, uma vez reduzida, corre-se o risco de reproduzir discursos e preconceitos enraizados, favorecendo, dessa forma, a propagação de inverdades a respeito desse segmento. Nesse sentido, há necessidade de olhar além do que é possível enxergar.

Pensando nisso, recorre-se a uma metáfora que pode auxiliar nesse momento do texto. Quando se tem uma câmera fotográfica, torna-se possível, por meio de um mecanismo, aproximar-se de um ponto desejado para que, então, a imagem pretendida seja capturada.

Trata-se do *zoom*. Para que haja sucesso na captura da imagem, há que encontrar um equilíbrio entre a quantidade de *zoom* empregada, a quantidade de luz que entra pela lente da câmera, o tempo de exposição etc. Assim, caso seja aplicado um *zoom* desproporcional, bem como não sejam observados os outros fatores da composição de uma foto, grosso modo, a imagem pode perder a qualidade, de forma que, às vezes, perde-se até mesmo a imagem em si, já que não é possível discernir do que se trata. Dessa forma, para obter sucesso na captura de uma imagem, é crucial que haja harmonia entre os vários elementos que compõem a fotografia, para que assim seja possível obter o resultado que se espera, de forma que a imagem pretendida possa ser apresentada ao público da maneira desejada. Da mesma maneira que acontece com qualquer objeto de pesquisa, também pode ocorrer com a EJA. Caso o olhar esteja fixado em apenas um ponto, de maneira que não se considera a harmonia entre as várias partes que compõem essa modalidade, corre-se o risco de obter uma concepção distorcida, o que pode atrapalhar na correta apresentação dessa modalidade para os espectadores, influenciando, dessa maneira, o modo de ver esse segmento, bem como fortalecendo preconceitos que há muito percorrem o imaginário não só de alunos, mas de professores da EJA, formadores de professores, enfim, todos os envolvidos no processo.

Dessa forma, é preciso recorrer, mesmo que breve e panoramicamente, ao período histórico que corresponde às tentativas de efetivação da modalidade, para que assim seja possível a apresentação correta desse segmento, de modo que haja justiça em sua reconstituição histórica, assim como seja possível, por meio de problematizações, questionar as (in)verdades que têm acompanhado a EJA por um longo período de tempo. Nesse sentido, o presente capítulo discorre sobre seu histórico no Brasil, por meio de uma visita teórica aos vários momentos que a caracterizam, bem como aos construtos provenientes da de(s)colonialidade, no intuito de problematizar as relações de poder que têm operado nessa modalidade de ensino desde o período colonial aos dias atuais e apresenta os conceitos relacionados à EJA no que diz respeito a sua caracterização enquanto *locus* de tensão e de lutas, como poderá ser visto a seguir.

2.1 A EJA na atualidade

A EJA, na atualidade, desponta como uma modalidade da E.B na LDB/96, de acordo com o artigo 37, o qual afirma que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que

não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p.19). Vale lembrar, no entanto, que até a promulgação dessa lei, houve um longo processo de tramitação no qual tentou-se equilibrar os interesses das diversas frentes partidárias que atuam no Brasil, bem como aos interesses de organismos mundiais, os quais adotaram uma política de interferência em assuntos considerados como chave para o crescimento nacional, como era a questão da educação e, conseqüentemente, da alfabetização.

Inicialmente, tem-se que a EJA recobre a educação de jovens e adultos, e não apenas o ensino de jovens e adultos. Assim, a simplificação da educação quanto ao ensino, ou quanto à escolarização, não deve ser realizada, como visto em Almeida (2016), para a qual “as concepções restritas veem a EJA apenas em seu caráter marginal e secundário, camuflando os aspectos políticos, culturais e pedagógicos” (ALMEIDA, 2016, p.130). Em Jane Paiva (2006), vemos que há profusão de nomes para se referir à EJA, de forma que a autora afirma que esse fenômeno traz consigo diversos significados, marcados por questões ideológicas, as quais podem direcionar os caminhos, os rumos da educação. Dessa forma, a depender de como esse segmento é chamado, pode-se ter uma aproximação ou um distanciamento de seu real sentido, de forma que pode ocorrer marginalização, visto que, segundo Austin (1992), as palavras são performáticas, isto é, com elas podemos fazer, desfazer, inaugurar ou até mesmo destruir algo.

Assim, a vertente que mais consegue plasmar a natureza da EJA é a de que a considera como uma educação que “ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização e muito menos da alfabetização” (PAIVA, 2006, p.522). Diante desse conceito, é possível conceber o ser humano em sua formação integral, considerando, dessa forma a sua bagagem, visto que se trata de alguém que teve experiências outras que uma criança, bem como a humanização por meio da oferta de educação que não vise a uma mera escolarização, isto é, adequação do sujeito às normas institucionais, o que compreende a alfabetização, mas sim uma educação que extrapole esses conceitos compreendendo a formação do ser humano por ele e para ele.

Nesse sentido, não é possível considerar a EJA tão somente por sua função reparadora, a qual, muitas vezes é considerada como um resgate de alunos trazendo-os, novamente, para os bancos escolares, ou por sua função qualificadora. Almeida (2016) afirma que tem defendido “a necessidade de romper com essas bases estruturais em um processo que ultrapasse tanto a visão da EJA enquanto reposição de escolaridade, na lógica do ensino

supletivo, ou como o aligeiramento da prática pedagógica, na lógica da certificação.” (ALMEIDA, 2016, p.143). A EJA, portanto, na teoria, ultrapassa a mentalidade que há de ensino supletivo, ou seja, de reposição de conteúdos que faltam aos alunos por conta de sua evasão escolar anterior, bem como vai além da simples outorga de um documento comprobatório de escolarização, o qual pode ser, inclusive, adquirido por meio de uma prova específica, a qual se assemelha ao Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Tal como concebida, a EJA deve buscar transcender aspectos tradicionais de um ensino compensatório ao passo em que se ocupa, ao menos em seu documento fundador (BRASIL, 1996), em oferecer aos discentes uma formação integral que esteja voltada para os reais interesses do educando, de modo a refletir em como este se posiciona perante o mundo, buscando compreender e, quiçá, transgredir e transformar sua realidade.

O segundo ponto a respeito da caracterização da EJA, o artigo 37 da LDB/96, faz referência “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Retomando a discussão do capítulo anterior, que tratou sobre as legislações e do direito à educação, afirma-se que, com a promulgação desse segmento da E.B, busca-se disponibilizar, mais uma vez, a educação às pessoas que, por qualquer motivo que seja, ou não puderam cursar o ensino regular ou/e não puderam continuar seus estudos.

Quanto à caracterização do aluno da EJA, Almeida afirma que

os programas voltados a EJA abrangem um público heterogêneo, com perfil diferenciado em relação à idade, origem, expectativas e comportamento. Em geral, frequentam EJA jovens e adultos historicamente excluídos, seja pela impossibilidade de acesso à escola seja pela não continuidade do ensino regular ou supletivo. (ALMEIDA, 2016, p.132)

A EJA, portanto, é um segmento da E.B brasileira que busca favorecer a retomada de direitos garantidos por lei, por meio da oferta de educação que visa à formação do ser humano. Embora haja essa tentativa, no entanto, a ideia de caracterizar a EJA como uma possibilidade de recuperação de direitos, não cabe dizer que a mesma busque “dar voz” aos alunos, uma vez que, segundo Sabota, Silva e Almeida (no prelo), ao falarem sobre a educação linguística crítica, reiteram que todos os sujeitos já possuem vozes. No entanto, é importante que tenham vez, para que suas vozes sejam de fato ouvidas e tecidas em diálogo nos debates que repercutem seus interesses. Em outras palavras, falta incluir essas vozes nas discussões de modo que possam ter uma escuta sensível sobre suas necessidades e direitos. Assim, a EJA não deve funcionar como uma instituição verticalizadora de poder, no sentido

de permitir que os alunos sejam, façam, mas que seja uma modalidade na qual os alunos possam ser tal como são, de maneira que esse eu possa entrar em contato com os outros e, por meio deste contato, seja realizada a educação transformadora.

O terceiro ponto sobre a caracterização da EJA diz respeito a sua gratuidade. No parágrafo primeiro do artigo 37 da referida LDB, tem-se que os sistemas educacionais devem ofertar o ensino gratuito aos jovens e adultos que não puderam estudar dentro do período considerado como adequado. Essa gratuidade é importante, visto que, de acordo com o que foi apresentado no último tópico, o Brasil tem um histórico de exclusão educacional para com adultos, uma vez que a educação em muitos momentos da história esteve direcionada tão somente à elite branca, alfabetizada e, em muitos casos, europeia, a qual detinha de recursos tanto para o acesso quanto para a permanência na escola.

Nesse sentido, é interessante ressaltar, que o direito à educação gratuita aos adultos é estabelecido já na Constituição Federal de 1988, porém só é efetivado, como uma educação específica, com a LDB/96, o que representa pelo menos dezoito anos entre a concessão do direito e sua efetivação enquanto política educacional. Assim, trata-se de um avanço importante para a democratização do ensino, de modo que, com a atual LDB, tornou-se possível transpor, mesmo que inicialmente, o abismo que há entre a legislação educacional e as reais necessidades do alunado.

Por fim, o último ponto trazido pela LDB/96, ainda no parágrafo primeiro do artigo 37, trata da caracterização da EJA enquanto educação condizente com a bagagem trazida pelo aluno, de maneira a respeitar os conhecimentos prévios, bem como as experiências deste. Desse modo, a EJA se caracteriza por trazer “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p.19). Quanto à especificidade do aluno da EJA, Almeida afirma que “é necessário salientar que jovens e adultos trazem para a relação educativa as suas experiências sociais, advindas de suas condições de sobrevivência, ou seja, do seu lugar subalterno de classe” (ALMEIDA, 2016, p.131), o que o torna, nesse sentido, um aluno diferente de crianças que estão em processo de aprendizagem.

Por conta dessa característica, não cabe ao legislador, ao professor, ou a qualquer ente envolvido na EJA, reaproveitar modelos educacionais voltados para o público infantil. Isso por vezes pode ocorrer pela confusão entre capacidade pessoal e performance educacional. Isto é, porque o grau de letramento apresentado é, por vezes, elementar, considera-se que o

aluno tenha maturidade intelectual e pessoal diminuídas. Dessa forma, o material didático ou a abordagem de ensino não devem ser transpostos, pois quando se procede assim, as especificidades do aluno adulto são distorcidas e, conseqüentemente, a educação não alcança seus objetivos, tornando, assim, desinteressantes para o público desse segmento educacional.

No sentido de dar a importância devida à experiência trazida pelo aluno da EJA, Almeida (2016) analisou as concepções trazidas no Parecer CEB nº 11/2000, destacando que

o uso da palavra experiência é recorrente ao longo do texto. O Parecer ressalta inicialmente a importância de não se considerar a EJA apenas como um processo inicial de alfabetização, mas com o objetivo primordial de formar e incentivar um indivíduo para que ele possa vir a ser um leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais, em conjunto com as dimensões do trabalho e da cidadania.” (ALMEIDA, 2016, p.139)

Assim, a EJA extrapola os ideais reducionistas que veem apenas os pontos isolados, ou seja, como afirmado anteriormente, quando da utilização da metáfora do *zoom*, deve-se considerá-la como um todo e não apenas por meio de pequenos fragmentos que fazem desse todo. Nesse sentido, quando se olha apenas pelo prisma da alfabetização, ou da evasão, ou do trabalho, ou da formação do professor para atuação no segmento, pode-se distorcer a realidade, dando ênfase demasiada e, com isso, descaracterizando a modalidade, a qual pode ser vista, por meio de tudo o que foi explicitado, como uma educação integral, gratuita, que visa à formação de sujeitos jovens e adultos excluídos, por meio de práticas que favoreçam os conhecimentos prévios destes, na tentativa de garanti-los, novamente, o direito suplantado anteriormente.

Nessa perspectiva de EJA, tem-se, na próxima subseção, discussões a respeito do papel da Linguística Aplicada, bem como de sua vertente crítica, de maneira a problematizar a formação do professor de línguas estrangeiras, o ensino de inglês e os conceitooks de língua engendrados nas relações de poder que permeiam esse idioma.

2.2 *Linguística Aplicada, ensino de inglês e EJA*

Segundo Rocha e Daher (2015), a conceituação da Linguística Aplicada (doravante L.A) e sua conseqüente comparação com a Linguística são complicadas, dada a impossibilidade de se chegar a uma definição que consiga, de fato, estabelecer as distinções entre as áreas. Cavalcanti (1986) e Moita Lopes (1996), por sua vez, afirmam que, na L.A, busca-se, por meio da investigação, subsídios em diferentes disciplinas, com o intuito de

enfocar os problemas relacionados ao uso da linguagem em contextos formais, sendo a escola apenas mais um desses locais. Logo, segundo Rajagopalan (2007), o papel do linguista é o papel de um cientista social cujo trabalho consiste em prestar um serviço à comunidade de maneira a contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados de uma sociedade. Em suma, essa área de estudos se preocupa com questões que, de algum modo, dizem respeito ao uso da linguagem em uma sociedade, bem como nas instituições que fazem parte desta, de modo que o linguista aplicado crítico tem como trabalho a diminuição das injustiças do mundo, com o fito de transformar as condições das pessoas que estão inseridas ou não no corpo social.

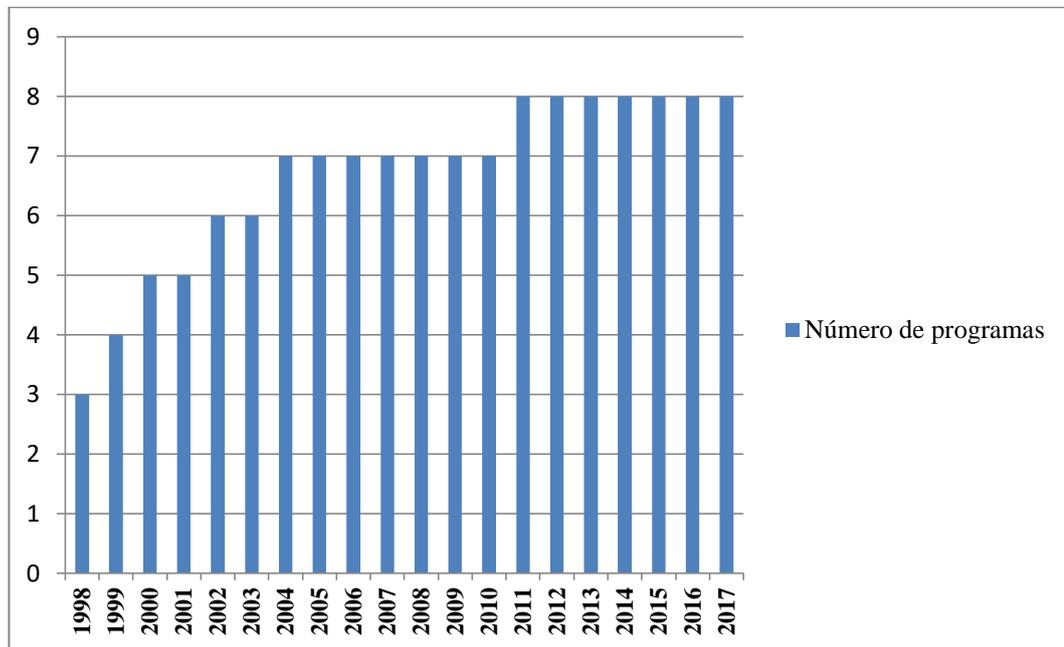
Moita Lopes (1999) apresenta algumas fotografias acerca da área da L.A no Brasil, no final da década de 60 e início dos anos 2000, visando à análise do momento em que se vivia na época, caracterizado pela expansão dos programas de Pós-graduação na área, bem como o aparecimento de revistas voltadas para os assuntos da área, além da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras. Nesse sentido, partindo do artigo publicado por Gomes de Mattos e Wigdorsky em 1968, o qual trata da exposição do panorama das pesquisas na área de linguagem da América Latina, o autor afirma que houve grande avanço na área, naqueles últimos 15 anos (1984-1999), principalmente por causa da criação de cursos de pós-graduação no Brasil.

A esse respeito, Moita Lopes (1999) enfatiza que, no período em questão (1968-1999), teve-se a consolidação de programas em algumas partes do território brasileiro. Assim, por mais que os trabalhos que surgiram nesses programas tivessem um caráter mais descritivo dos problemas sistêmicos observados na área de Línguas Estrangeiras, eles constituíram um importante passo rumo ao fortalecimento da área, no Brasil. No entanto, observa-se, nesse período, de acordo com o teórico, que havia uma tendência em realizar uma aplicação da Linguística nas questões que se apresentavam diante do ensino de línguas estrangeiras, de modo a utilizar os construtos teóricos evidenciados em uma teoria linguística como um material a ser aplicado às questões-problema encontradas pelo pesquisador. Nesse sentido, era comum encontrar trabalhos que faziam a descrição comparativa entre línguas, bem como se utilizava dos postulados da Linguística na aplicação de questões referentes ao ensino. O grande avanço, segundo o autor, portanto, está no fato de que os programas de pós-graduação começaram a focar na compreensão de que “para se produzir conhecimento que possa

iluminar os processos de ensinar/aprender LEs o que é necessário é examinar o que o aprendiz de LEs faz” (MOITA LOPES, 1999, p.423).

O crescimento do número de programas¹⁹ em L.A pode ser visto no seguinte gráfico.

Gráfico 1- Número de programas em L.A (1998 a 2017)



Fonte: Elaboração própria do pesquisador a partir do material disponibilizado pela CAPES.

Nesse gráfico é possível ver um crescimento na área de L.A, principalmente a partir do ano 2000. No entanto, quando se pensa em uma questão de localidade, tem-se uma concentração na região sudeste, sul, e apenas um programa na região centro-oeste e outro da região nordeste²⁰. Em outras palavras, por mais que haja um crescimento do número de programas na área, não há uma capilarização dos mesmos de maneira a abranger todo o território nacional.

Dessa forma, percebe-se que há um problema no que diz respeito aos conhecimentos locais e aos conhecimentos globais. A esse respeito, Celani (2016) questiona sobre como é possível passar do conhecimento global para o local, ou seja, das teorias que circundam o

¹⁹ A Capes disponibiliza dados estatísticos referentes aos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Eles estão disponíveis a partir do ano de 1998. Por conta disso, teve-se um recorte do referido ano ao ano de 2017. C.f: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

²⁰ O programa da UNB e o da UECE são os representantes da região centro-oeste e da região nordeste, respectivamente. C.f: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

fazer pedagógico, para o que se pode utilizar em determinados contextos. A autora ainda afirma que o desafio, portanto, é partir do global para o local, de maneira a relacionar essas instâncias, valorizando, dessa forma, o que é produzido localmente. Na EJA, em específico, a estrutura reinante não considera os saberes locais, como visto no capítulo anterior. Antes, tem-se um atropelamento dos saberes trazidos pelos alunos, de modo que há uma tendência em lecionar aulas descontextualizadas e sem sentido para os mesmos.

Nesse sentido, quando se pensa na questão da L.A, especificamente na formação do professor de língua estrangeira, segundo Jordão (2014)

[N]a educação de professores brasileiros de Inglês Língua Estrangeira, portanto, há uma necessidade particular de trabalho crítico na tentativa de enfrentar o conceito de língua que nos permita tamanha “estranheza”, de maneira a contestar as identidades designadas aos professores de inglês e sua submissão às maneiras de pensar e ensinar que não são compatíveis com os contextos locais. (JORDÃO, 2014. p.228)

Assim, ao profissional da área, relega-se o trabalho crítico que permita desconstruir os conceitos hegemônicos de língua, que colocam-na como um estandarte inalcançável, de maneira a transformar essas visões para o entendimento de que existem saberes locais que devem ser considerados.

A segunda fotografia apresentada por Moita Lopes (1999) diz respeito aos tópicos de pesquisa mais recorrentes nos trabalhos produzidos na área de L.A, no ensino de línguas estrangeiras, no Brasil. Nessa perspectiva, o autor expõe uma lista dos tópicos de pesquisa mais prestigiados no Brasil naquela época. A seguir, reproduzo os tópicos elencados pelo teórico:

- a) Ensino/aprendizagem de qualquer aspecto da LE, excluindo leitura, produção escrita, compreensão oral e ensino através de computador
- b) Leitura
- c) Formação do professor de línguas
- d) Descrição de algum aspecto sistêmico da LE
- e) Análise de erros / interlíngua
- f) Análise contrastiva entre a LE e o português
- e) Análise da interação oral em sala de aula
- g) Avaliação de material didático
- h) Produção escrita
- i) Planejamento de cursos
- j) Compreensão oral
- k) Aquisição de L2
- l) Elaboração de material didático
- m) Análise do discurso/pragmática em LE
- n) Construção da identidade em sala de aula
- o) Ensino de LE por computador

p) Testagem
(MOITA LOPES, 1999, p.424)

Outra questão abordada pelo autor diz respeito à hegemonia da língua inglesa em detrimento das demais línguas. A esse respeito, Moita Lopes afirma que “a consolidação do inglês como LE hegemônica no Brasil é [...] uma questão preocupante. [...] parecem ser essenciais investimentos de pesquisa e de natureza política no ensino de outras LEs” (MOITA LOPES, 1999, p.432) Ironicamente, olhando para a situação que se encontra em evidencia nos últimos tempos, isto é, a partir da formulação de políticas linguísticas, percebe-se um movimento de retorno ao estado relatado pelo autor, ou seja, o de hegemonia da língua inglesa, tanto nas escolas de E.B, haja vista a lei do novo ensino médio que estipula a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa, quanto nos temas de interesse de pesquisa na área de Linguística Aplicada, como será visto mais à frente. Por conta dessas mudanças, no caso da EJA, pode-se ter um espaço ainda mais amplo, já que além de não terem respeitadas suas características pessoais, os alunos dessa modalidade, bem como das demais, não poderão ter acesso a outras línguas estrangeiras e ampliar sua noção de língua e cultura.

De maneira concomitante a essa questão, tem-se a formação do professor de língua estrangeira, a qual contribui para o processo de colonialidade nas aulas de LE. Como já relatado, Jordão (2014) apresenta uma proposta decolonial para a formação dos professores de língua inglesa no Brasil. Essa iniciativa se dá porque muitos professores brasileiros ainda possuem visões de língua que os façam se sentir inferiores, seja pelo fato de não terem nascido em algum país anglo-falante, seja pelo fato de “não dominarem” a língua, o que causa uma sensação de não pertencimento, ou de estranheza. No projeto colonial de formação de professores desse idioma, a língua inglesa pode ser vista como uma Hidra, isto é, um ser mitológico que tinha o poder de fazer regenerar suas cabeças, as quais fazem analogia às estruturas reificantes que causam o sentimento de inadequação. A esse respeito, ela afirma que “no mundo do ensino de inglês no Brasil, nós somos ensinados a admirar os falantes ‘nativos’, seus sotaques, suas formas de conhecer, seus conhecimentos” (JORDÃO, 2014, p.231).

A esse respeito, muito se argumenta a favor da língua inglesa enquanto língua de comunicação internacional. No entanto, como afirma Pennycook (2006), atribuir à língua inglesa o *status* de língua internacional, bem como afirmar que ela é a língua da globalização, muitas vezes, implica em fugir da obrigação de questionar os processos de exclusão que estão

engendrados nessas concepções. Assim, torna-se viável apresentar a língua inglesa por outro viés: o da colonialidade.

Menezes de Souza (2006) problematiza a questão da globalização. Para esse autor, nesse processo, tem-se a reificação de conceitos e pessoas. Nessa perspectiva, Celani afirma que “não sem razão os colonizadores não tinham interesse em promover o saber local; pelo contrário, os colonizadores queriam suprimir o que ainda não se denominava saber local, sem saber que estavam produzindo algo que, depois, quereriam impor como saber local” (2016, p.547). Assim, quando se pensa em língua inglesa como uma língua ligada aos processos de globalização, tem-se que os saberes, as vivências, as personalidades locais são descartadas, de modo que há sobreposição de valores, para que assim todos os aprendizes possam estar conforme o padrão vigente. Assim, como afirmado anteriormente, esse processo de desconsideração dos saberes locais, assim como o processo de padronização da língua inglesa incidem em práticas coloniais na EJA, uma vez que, dadas suas características específicas, deve-se trabalhar de maneira a se considerar os saberes, a cultura, enfim, tudo o que é trazido pelo aluno.

Ademais, Makoni e Pennycook (2006) afirmam que as línguas, os conceitos de linguagens, assim como os regimes metadiscursivos ligados às mesmas são inventados. Por serem criadas, essas línguas carregam consigo as ideologias de seus criadores, de modo que são atribuídos valores aos processos sociais de construção de um idioma. Nesse sentido, os autores afirmam que esses “processos sociais incluem, por exemplo, o desenvolvimento das ideologias colonial e nacionalista por meio de programas de alfabetização/letramento” (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p.1). Ainda a esse respeito, os mesmos autores enfatizam que

[o] projeto de invenção [de línguas] precisa, portanto, ser visto não apenas como parte das tentativas europeias de moldar o mundo a sua própria imagem, mas principalmente como parte do processo de construção da história dos outros para eles, na qual foi uma pedra angular do governo e da vigilância do mundo” (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p.4, tradução minha)

Assim, é possível inferir que todas as línguas trazem consigo projetos de poder e dominação dos povos, de modo a imprimir nos alunos os ideais formulados no ato da perpetuação dos valores atribuídos às mesmas, para que o sujeito os incorpore, passando, então, a um processo de naturalização dos mesmos. No caso da EJA, além de se utilizar da língua, o projeto de poder se apropria das estruturas que a compõem, como, por exemplo, o

currículo aligeirado, a falta de formação adequada do professor para atuação na modalidade, a falta de material didático adequado etc. para a concretização da exclusão discente. Dessa forma, afirma-se que é necessária a adoção de uma postura decolonial que pode ser condizente com os saberes globais, considere a fala dos estudantes, bem como oportunize momentos de interrelação entre os mesmos, para que, assim, seja possível a transformação tanto de si quanto de todos.

Ainda sobre esse projeto colonial, Jordão afirma que

[as] línguas continuam a ser essencializadas como *comodities* que pertencem a nações específicas e seus povos: dessa forma, elas podem ser apenas pegadas emprestadas pelos outros povos, usadas com permissão de seus ‘donos legais’ os quais estão ultimamente a cargo de zelar pela ‘integridade’ e permanência de sua língua, fixando as regras de uso e submetendo os usuários à autoridade subjugadora dos guardiões responsáveis por preservar a língua da ‘incontaminação’ ou transformação que possa sofrer por causa de quando é utilizada de ‘modo errado’ ou ‘danoso’. (JORDÃO, 2014, p.233, grifos da autora)

Com o aligeiramento do processo educativo, torna-se ainda mais difícil sentir-se parte do processo linguístico. Dessa forma, cabe ao estudante contentar-se em ficar duplamente à margem: primeiro da língua materna, já que o português usado na escola regular tradicional ecoa a norma culta e não inclui o falante e seus processos de letramento (ROJO, 1996) e, quase que por consequência, à margem também da língua estrangeira, que é resguardada por seus senhores de direito, como afirmado por Jordão (2014).

Ainda a respeito da língua como projeto de poder, Moita Lopes afirma que “se o mundo tem que ser globalizado, é crucial que as diferenças de que somos feitos não sejam apagadas” (MOITA LOPES, 1999, p.433), o que, em outras palavras, significa dizer que, a despeito do processo de globalização, o qual tem se aliado à língua inglesa para a sua concretização, as personalidades, assim como os saberes locais que um indivíduo carrega devem ser colocadas em questão, de modo a respeitar, assim, o direito coexistência do outro, mesmo que seja diferente dos padrões em evidência. Por conta desse ideal, o conceito de L.A adotado nesse trabalho é o de que essa área, muito mais do que apenas construir ou empregar teorias, importa-se com a voz daqueles que vivem as práticas sociais (MOITA LOPES, 2006).

Apresentadas as teorias que subjazem esse texto, tem-se, a seguir, a apresentação da metodologia. Nesta seção, busca-se evidenciar os procedimentos metodológicos utilizados para a análise do material empírico. Feita essa contextualização, passa-se à análise em questão em duas partes distintas: primeiro, trabalha-se com os dados mais exploratórios, os quais dizem respeito à pesquisa bibliográfica realizada, de modo a fazer algumas inferências acerca da produção da área de L.A no que tange à EJA; segundo, apresenta-se e interpreta-se excertos desses trabalhos, no intuito de problematizar as produções dessa área principalmente no que se refere aos indícios de práticas decoloniais percebidos, bem como aos resquícios da colonialidade que ainda são vistos, principalmente na questão do ensino de língua inglesa.

CAPÍTULO 3- METODOLOGIA

A presente pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa interpretativista devido à forma como os dados gerados empiricamente foram analisados. Nesse sentido, inicialmente, afirma-se que a pesquisa qualitativa difere da pesquisa puramente quantitativa por objetivar a uma tradução, interpretação, dos fenômenos do mundo social (NEVES, 1996), enquanto que a segunda busca observar estes com o intuito de quantificar o número de ocorrências, bem como verificar a frequência e a distribuição em que ocorrem (FLICK, 2009). Quanto à natureza interpretativa desse estudo, tem-se, segundo Erickson (1986), que esse método e suas teorias fundantes tem como ponto de partida o interesse na “vida e perspectivas de pessoas na sociedade que tinham pouca ou nenhuma voz” (ERICKSON, 1986, p. 123). No caso da presente dissertação, tem-se o interesse na EJA vista pelo prisma da área de L.A, por entender que essa modalidade de ensino se encontra na situação descrita anteriormente pelo autor.

Dito isso, afirma-se que o ponto de partida da presente pesquisa é o texto, isto é, partiu-se das produções disponíveis nos bancos de dados da Capes e do IBICT para, então, apresentar os resultados em formato de texto. Esse movimento se dá, porque, segundo Flick (2009)

a pesquisa qualitativa trabalha, acima de tudo, com textos. Os métodos para a coleta de informações – entrevistas ou de observações – produzem dados que são transformados em textos através de gravação e de transcrição. Os métodos de interpretação partem destes textos. Diferentes roteiros conduzem em direção aos textos do centro da pesquisa, e também conduzem ao afastamento desses textos. Muito resumidamente, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como sendo um caminho da teoria ao texto e outro caminho do texto de volta à teoria. (2009, p.14)

Diante dessa afirmação, compreende-se a pesquisa qualitativa por meio da relação ora direta, ora indireta com os textos. Direta porque os textos são produzidos no ato da pesquisa, isto é, a pesquisa qualitativa gera material, o qual pode ser analisado. Para analisar, no entanto, é necessário partir de uma teoria. A teoria, portanto, é o caráter indireto, ou seja, para que haja texto, no sentido da construção de material legível, faz-se necessário que haja teoria, pois ela tanto embasa o texto, sua análise, quanto permite sua apresentação, da melhor maneira possível. O ciclo se completa, portanto, a partir do momento em que a pesquisa qualitativa gera os textos, os quais são tratados e, por fim, são apresentados na forma de algum gênero acadêmico, o qual, no caso do presente, é uma dissertação.

Além de ser caracterizado como pesquisa qualitativa interpretativa, este estudo também tem características bibliográficas. Lima e Miotto (2007), em um ensaio sobre a pesquisa bibliográfica, afirmam que constantemente esse tipo de pesquisa tem sido colocado como revisão da literatura ou como revisão bibliográfica, que é uma fase imprescindível de uma pesquisa, mas que, por si só, não constitui a pesquisa em si. Nesse sentido, as autoras afirmam que a

revisão da literatura é apenas um requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38)

Dessa forma, além de fazer uma revisão da literatura, deve-se atentar aos procedimentos que auxiliam no processo de problematização das questões levantadas pelo pesquisador, bem como estabelecer de forma clara o objeto de estudo, para que, dessa forma, a pesquisa possa ser caracterizada como bibliográfica.

Ademais, a pesquisa bibliográfica difere da pesquisa documental, uma vez que a segunda é caracterizada pela análise de registros que, apesar de não terem sido criados com o objetivo de composição de um corpus, podem ser utilizados por conta das informações neles contidas (FLICK, 2009). Em outras palavras, a pesquisa documental busca analisar o registro organizado de informações, de caráter institucional ou não. Assim, pode-se ter, por exemplo, como documento, uma fotografia, uma certidão de nascimento, um projeto político pedagógico etc. Por outro lado, a pesquisa bibliográfica tem como característica primordial a presença de arquivos de caráter textual, os quais podem ser analisados por um viés crítico, que busque, por sua vez, estar ancorado em princípios decoloniais (WALSH, 2017).

Nesse sentido, Severino (2007, p.122) afirma que “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”, de modo que, por meio destes, é possível tratar de “dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Marconi e Lakatos (2009) afirmam que a pesquisa bibliográfica visa “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (p.44). Em suma, a exigência de organização, bem como de procedimentos que visam a uma resolução de um problema, inserem a pesquisa bibliográfica no escopo das metodologias de pesquisa.

No caso da presente pesquisa, o problema que se busca investigar é como a educação de adultos, agora chamada de EJA, tem sofrido com a colonialidade (ROSA, 2017), isto é, com a perpetuação das hegemonias realizadas pela maioria, de modo a ranquear os indivíduos

(MIGNOLO, 2001), seja em questões de legislação, a exemplo das LDBs de 61 e 96, seja por conta das práticas observadas nesta, como o silenciamento do sujeito, a imposição de modos de se portar e falar, muitas vezes ocasionada pelo professor. Assim, busca-se analisar como a EJA tem sido focada na área de Linguística Aplicada, nos trabalhos de pós-graduação presentes nos bancos de dados já mencionados.

Contudo, não basta apenas ler, reler e interpretar um objeto textual para que a pesquisa seja caracterizada como bibliográfica. Nesse sentido, para que a pesquisa seja, de fato, bibliográfica ela precisa apresentar alguns requisitos, como elencados por Lima e Miotto (ibidem), os quais são, de maneira resumida: a) exposição do método; b) a construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos; c) a apresentação do percurso de pesquisa.

Seguindo esse percurso, o método escolhido, como já apresentado anteriormente, é o método qualitativo, haja vista a necessidade de interpretar os fenômenos do mundo social, mais especificamente das produções de pós-graduação *stricto sensu* que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos, na área de Linguística Aplicada. Para que essa interpretação fosse alcançada, partiu-se de uma pergunta de pesquisa: o que tem sido produzido na academia, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, no que diz respeito à Educação de Jovens e adultos na área de Linguística Aplicada? A partir dessa pergunta, surgiram outras, as quais são: a) Como os trabalhos estão distribuídos no que tange ao nível da pós-graduação *stricto sensu*, à região e ao ano nos quais foram produzidos? b) Quais metodologias são utilizadas para gerarem os dados dos trabalhos?; c) Que teorias embasam esses trabalhos?; d) Quais os indícios de práticas de (de)colonialidade percebidos nestes trabalhos?

Como relatado na introdução, a escolha do objeto se deu por duas questões principais: primeiro, por uma filiação do pesquisador à EJA, motivado pela vivência à época da graduação e também devido às curiosidades geradas a partir das leituras, bem como da realização do trabalho de conclusão de curso sobre essa modalidade; segundo, por conta da constatação de que há poucas pesquisas que enfocam a EJA, na área de Linguística Aplicada, assim como da inexistência de um trabalho de pesquisa bibliográfica, tal como aqui está sendo realizado.

A partir da escolha do objeto, partiu-se então para a pesquisa no banco de dados da Capes. Assim, por meio da pergunta de pesquisa, buscou-se nesse banco as pesquisas que

apresentassem a palavra EJA em seu título, no resumo, ou nas palavras-chave, inicialmente. Obteve-se, por meio dessa busca, as seguintes entradas

Quadro 2: Trabalhos presentes no Banco de Teses e Dissertações da Capes, por entrada

Termos utilizados na pesquisa	Número de trabalhos
Educação de Jovens e Adultos	987168
Educação de jovens e adultos or EJA	987173
“Educação de jovens e adultos” or “EJA”	98979
“Educação de Jovens e Adultos” or “E.J.A”	98684
“Educação de jovens e adultos”	2731
“EJA”	2008

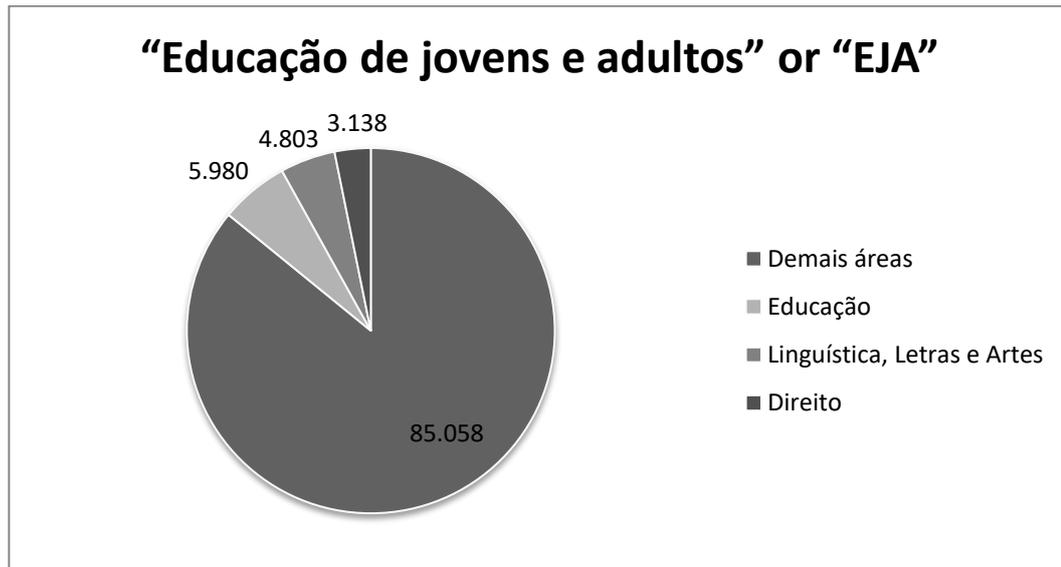
Nessa tabela é possível perceber uma complementariedade entre o termo “Educação de Jovens e Adultos” e “EJA”, visto que o primeiro, quando pesquisado entre aspas²¹, obteve um número maior de trabalhos do que o segundo, porém, quando unidos pelo conector “or”²², apresentam um número consideravelmente grande em vista de quando estão separados.

Nesse universo, escolheu-se a entrada que possuía 98.979, para, então, começar a delinear o estudo. Essa escolha se deu pelo fato de que essa entrada é a que continha maior quantidade de trabalhos, o que significa uma abrangência maior da totalidade possível. Para esse trabalho, foi de especial interesse as pesquisas dentro da área de conhecimento “Linguística, Letras e Artes”, que é a área à qual essa dissertação se subscreve. Nesta, foi possível delimitar 4.803, os quais estão separados, respectivamente, pelos níveis de mestrado, mestrado profissional e doutorado. Abaixo, apresento um gráfico que separa os trabalhos encontrados dividindo-os por área de conhecimento.

Gráfico 2: Trabalhos de pós-graduação por área de conhecimento

²¹ O termo, quando pesquisado entre aspas, gera um resultado mais apurado, visto que o buscador entende que deve encontrar especificamente os resultados que contenham as palavras que estão dentro do demarcador.

²² Conector que insere a ideia de adição na busca.



Fonte: Elaboração própria do pesquisador a partir do material empírico estudado, 2018.

A partir desse gráfico é possível ver que os trabalhos referentes à EJA, na área da Educação, ganham destaque. Em segundo lugar, tem-se que a área de Linguística, Letras e Artes, com um número também expressivo e, por último, a área do Direito. Após uma seleção mais criteriosa, passou-se, então, a considerar apenas os trabalhos que diziam respeito à subárea de Linguística Aplicada, de modo que se encontrou 178 trabalhos, dentre os quais foi feito um último recorte que diz respeito à educação linguística na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, tivemos como resultado apenas 14 trabalhos. Cabe dizer, no entanto, que foi necessário buscar uma explicação do porquê de que em um universo de 178 apenas 14 correspondiam, de fato, a trabalhos que abordavam algum aspecto da EJA, ou até mesmo à nomenclatura, em detrimento de outros trabalhos que sequer tangenciavam o assunto.

Nesse ponto, é interessante ressaltar que o banco de dados da Capes apresenta todas as pesquisas que contenham a entrada digitada, de maneira que independente de se tratar ou não de uma pesquisa sobre a EJA, ali estarão todos os resultados que possuam “EJA” em seu título, ou palavras-chave, o que dificulta a delimitação imediata do material empírico a ser analisado. Por conta disso, foi necessário identificar, por meio de leitura flutuante (BARDIN, 2011), isto é, um procedimento de leitura de escaneamento, inicial, que busca tão somente identificar os pontos em questão. Conseqüentemente, de 14 trabalhos encontrados, apenas 11 deles eram condizentes com os critérios estabelecidos. Buscando uma complementariedade dos resultados obtidos, também foi realizada a mesma pesquisa no banco de dados do IBICT,

no qual, além das pesquisas encontradas no banco de dados da Capes, também aventaram outras 6 produções, de modo que, ao final desse processo, o material empírico foi composto por 17 trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* que trazem, em seu título, resumo, ou palavras-chave, a EJA²³.

Delimitados os trabalhos, passou-se, então, a mais uma leitura, com o objetivo de mapear os dados. Com isso, foram observadas as questões referentes à data, tipo de produção, metodologia utilizada, bem como a teoria fundante dos mesmos. Cumprida essa etapa, passou-se à tabulação dos mesmos e, posteriormente, à análise qualitativa destes.

Assim, o primeiro capítulo, o qual vem a seguir, apresenta as LDBs de 61 e 96, de modo a discutir sobre as mudanças trazidas por estas, no que concerne à educação de adultos, demonstrar o caráter colonial percebido ao longo dos anos que seguem a promulgação das leis, bem como introduz as especificidades da EJA atual.

3.1 *Análise de dados referentes à pesquisa bibliográfica*

Esse tópico da dissertação visa à apresentação e discussão dos dados gerados por meio da pesquisa bibliográfica feita nos bancos de dados já referidos. Trata-se, portanto, de dissertações e teses defendidas entre os anos de 2006 e 2017, o que compreende um período temporal de 11 anos. Como afirmado anteriormente, a justificativa para esse recorte se dá por conta da promulgação da LDB/96, a qual dá início à EJA no Brasil. Ainda a respeito desse recorte, é importante ressaltar que há um lapso de 10 anos até que o primeiro trabalho foi defendido, desde a promulgação da referida lei, o que indica que a EJA teve de aguardar por uma década para ser parte do rol de pesquisas da L.A, no Brasil.

Os trabalhos que foram considerados para essa pesquisa obedeceram aos seguintes critérios: 1) estar inserido na área de Linguística Aplicada; 2) Utilizar no título, nas palavras-chave ou no resumo o termo Educação de Jovens e Adultos, ou derivados (Ensino de Jovens e Adultos, EJA etc). Diante desses critérios, obtivemos um total de quinze dissertações e duas teses, os quais serão apresentados no seguinte quadro:

Quadro 3- Teses e Dissertações por ano e por autor

²³ Além da palavra EJA, também foram consideradas as entradas Ensino de Jovens e Adultos, Escola de Jovens e Adultos, que, por mais que apresentem a nomenclatura de modo errado, ainda assim tratam das questões referidas à modalidade.

	Dissertação	Tese
2006	STIVAL; OLIVEIRA	
2008	SANTIAGO; IBRAHIM; SILVA; MESQUITA	
2009	FONSECA	
2010	ANEAS; BREGEIRO	
2011	MACEDO	GARCIA
2013	RAMOS	
2014	XAVIER	
2015	AMARAL; BOSCO; LIMA	CARVALHO

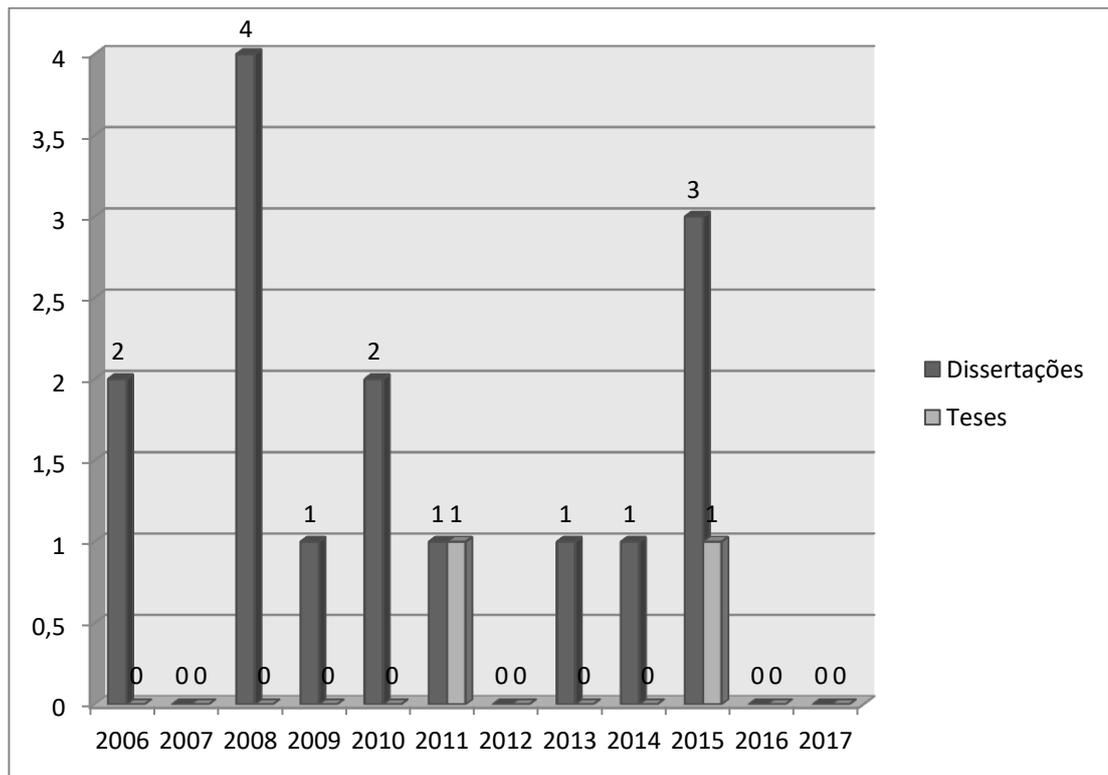
Fonte: Elaboração própria do pesquisador a partir do material empírico estudado, 2018.

Nesse quadro, percebe-se uma predileção pela produção de dissertações em detrimento das teses. Esse fato pode influenciar na escolha do objeto, já que, a depende do nível da pós-graduação, dispõem-se de maior ou menor tempo para a apreciação de um objeto e, conseqüentemente, interfere na escolha até mesmo da metodologia de pesquisa utilizada para a geração dos dados.

Por conta disso, é possível inferir que os trabalhos mais profundos só aparecem a partir da última década, porém que não apresentam crescimento quantitativo, ficando confinados a um trabalho no ano de 2011 e um no ano de 2015. Levando em consideração que o doutorado é um nível da pós-graduação *stricto sensu* que exige um tempo maior de investigação, que ele não tem sido recorrente na área de Linguística Aplicada, ao contrário do que vê na questão das dissertações.

Ainda sobre a questão da produção de dissertações e teses, temos que, nos últimos doze anos, é possível perceber uma oscilação das dissertações, como pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico 3- Teses e Dissertações por ano de defesa



Fonte: Elaboração própria do pesquisador a partir do material empírico estudado, 2018.

Nesse gráfico, é possível perceber que há poucas produções que versam sobre a EJA, na área de Linguística Aplicada. Segundo Rosa, “apesar do volume de trabalhos acadêmicos a respeito da EJA, a temática parece ocupar um não-lugar entre as licenciaturas e a academia, o que acaba refletindo diretamente na elaboração e execução das Políticas Públicas” (ROSA, 2017, p.18). Nesse sentido, percebe-se que na área de L.A, por mais haja uma recorrência na produção de dissertações, ainda não é possível ver a EJA assumindo posição de destaque.

Pondera-se que esse fato pode se dar em decorrência, alegadamente, de três fatores: primeiro, por não ser um segmento da E.B que exerça fascínio sobre os pesquisadores da L.A, de modo que, por motivos de afinidade, instigação etc, os mesmos não se dispõem a adentrar às especificidades da modalidade; segundo, por não haver uma política pública de valorização da EJA, no sentido da proposição de incentivos para aqueles que pesquisarem sobre a questão, ao contrário do que aparece, por exemplo, quanto à questão da formação do professor, a qual, nos últimos tempos, tem ganhado destaque nacional; terceiro, por conta da marginalização que tem imperado na educação de adultos desde o período colonial, já que, como apresentado no capítulo teórico, a EJA constitui um segmento marginalizado da E.B, de modo que tanto as

políticas quanto as práticas docentes são colocadas em segundo plano o que, conseqüentemente, pode estar interferindo no interesse do pesquisador.

Para encontrar a razão da baixa quantidade de trabalhos voltados para a EJA, na área de L.A, no entanto, seria necessário que se procedesse com outra análise de cunho também qualitativo, mas que tivesse a motivação dos pesquisadores como foco central para que pudesse dar conta desse objeto.

Apesar disso, um dado que chama a atenção diz respeito à disposição dos trabalhos nas Unidades Federativas em que foram produzidos. Percebe-se uma predominância de dissertações produzidas na região sudeste do país, mais especificamente, produzidas em São Paulo, na PUC, e também na região sul do país, com uma recorrência de trabalhos feitos no Rio Grande do Sul.

Esse fato nos faz pensar sobre a produção intelectual como um todo no Brasil. As universidades de maior prestígio se encontram na região sudeste do país. Esse prestígio é dado tanto por questões internas, que dizem respeito à infraestrutura, ao financiamento, quanto por questões externas, como é o caso da atribuição valorativa de organismos estrangeiros, como o *Center for World University Rankings (CWUR)*²⁴, o qual faz o ranqueamento das melhores universidades do mundo. Por conta desse prestígio, tem-se, então, no Brasil, uma inversão dos polos epistêmicos (SOUSA SANTOS, 2007), de modo que o nosso “norte” se encontre na região sudeste, e não na região do norte geográfico. Nesse sentido, segundo Moita Lopes (1999), ao pensar nos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada, afirma que houve um crescimento dos mesmos no período que compreende o final da década de 1960 e o final da década de 1990. Segundo o autor, esse aumento auxiliou na consolidação dessa área dos estudos da linguagem, haja vista que houve um processo de independência dos cursos de línguas como o do Yazigi, o qual emprestava o material humano para os programas então existentes. Assim, com a formação de massa crítica²⁵, a L.A pôde se estabelecer como uma área distinta da Linguística, no sentido de analisar de maneira interdisciplinar e, em muitos casos, de maneira indisciplinar (2006) para os problemas que se interpunham às linguagens, por meio da produção de material científico.

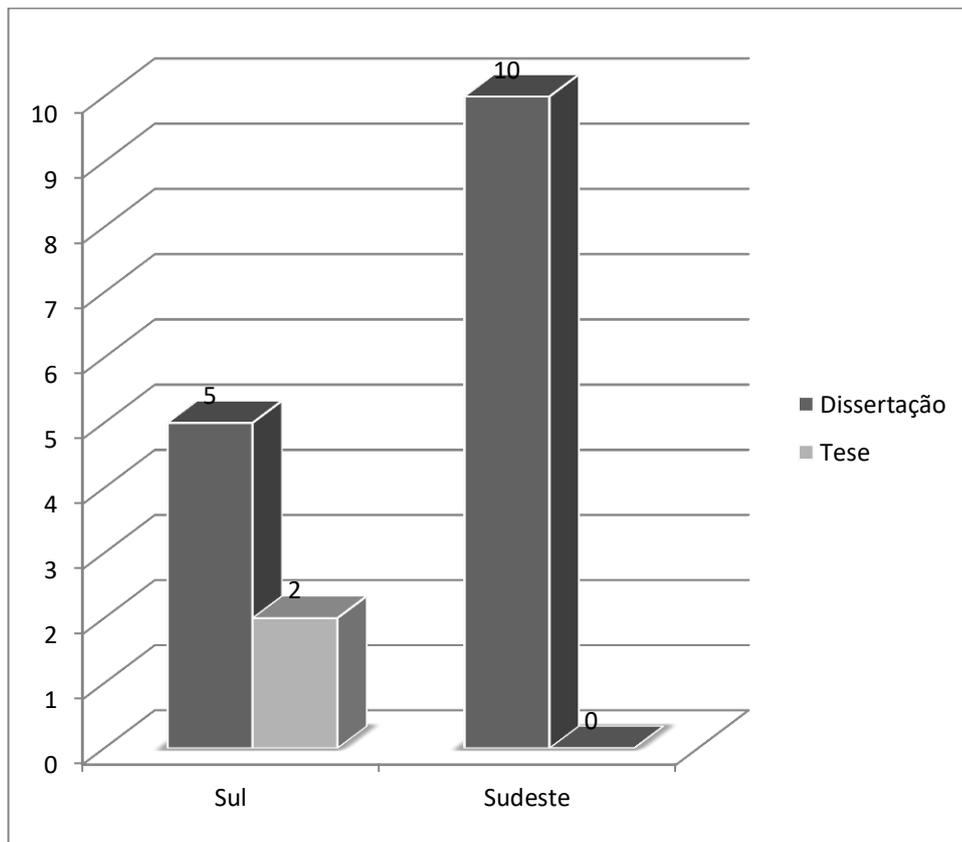
No entanto, apesar de ter havido um aumento quantitativo dos programas de pós-graduação em L.A, não se percebe uma capilarização das produções referentes à EJA nos

²⁴ C.f <http://www.cwur.org/>, para maiores informações.

²⁵ Termo usado por Moita Lopes (1999) para se referir aos doutores e mestres que começaram a atuar na área de L.A.

mesmos, o que permite pensar sobre o processo de colonialidade que ainda impera na área, no Brasil. Nessa perspectiva, é possível inferir que a despeito desse crescimento, tem-se a recorrência do problema identificado por Celani (2016) como a dualidade entre os conhecimentos globais e os locais. Assim, a questão da EJA se apresenta como um problema local, isto é, recluso a localidades específicas, como se pode perceber no material empírico em questão. Ao se olhar com um zoom em uma questão específica, esquece-se que a questão da EJA envolve vários fatores, de maneira que a desconsideração dos mesmos, dentro das pesquisas na L.A, perpetua a marginalização da modalidade no sentido de que não há uma abordagem do problema nas várias localidades que ele se encontra. Assim, há de se pensar, por exemplo, na questão do Nordeste, o qual, como visto na introdução, apresenta a maior taxa de analfabetismo no país, haja vista que a L.A se ocupa das questões sociais que envolvem a linguagem.

Gráfico 4- Teses e Dissertações por região geográfica



Fonte: Elaboração própria do pesquisador a partir do material empírico estudado, 2018.

Quanto à questão da escolha metodológica feita pelos pesquisadores que produziram as dissertações e teses, tem-se uma variedade de escolhas, por mais que a maioria delas esteja no âmbito da pesquisa qualitativa. Assim, o que está disposto no seguinte quadro diz respeito a como os autores identificam suas produções.

Quadro 4- Metodologia presente nas teses e dissertações

Outras	Qualitativa	Pesquisa-ação	Estudo de Caso	Pesquisa colaborativa de intervenção	Hermenêutica Fenomenológica	Etnográfica
STIVAL (2006)	GARCIA (2011)	MACEDO (2011)	FONSECA (2009)	IBRAHIM (2008)	BREGEIRO (2010)	CARVALHO (2015)
OLIVEIRA (2006)	FONSECA (2009)	BOSCO (2015)	ANEAS (2010)			
SANTIAGO (2008)	CARVALHO (2015)	LIMA (2015)				
SILVA (2008)	BOSCO (2015)					
MESQUITA (2008)						
RAMOS (2013)						
XAVIER (2014)						
AMARAL (2015)						

Fonte: Elaboração própria do pesquisador a partir do material empírico estudado, 2018.

Por meio da análise desses dados é possível tecer algumas considerações. Primeiro, há uma recorrência de trabalhos que não indicam a metodologia no resumo, o que dificulta a realização da pesquisa bibliográfica, uma vez que, nesse tipo de pesquisa, por conta de seus objetivos, isto é, a geração de dados por meio de uma busca rápida no material disponível nos bancos de dados, tem-se a tendência em investigar os elementos visíveis no campo do resumo, como o título do trabalho, o resumo em si e também as palavras-chave. Nesse sentido, Vóvio e Kleiman afirmam que a falta de informações tanto dificultam a geração e classificação dos dados quanto torna inviável “a continuidade nos mapeamentos que tenham por finalidade a

avaliação da área e a proposição de uma agenda de pesquisas para as próximas décadas” (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p.192). Por conta disso, afirmamos a importância da adoção da prática de escrever resumos informativos, utilizando-se dos pontos trazidos pela norma 6028 da ABNT, a qual afirma, no item 3.1, que o resumo deve “ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento” (BRASIL, 2003, p.2). Desses trabalhos, muitos estão relacionados à área da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, como o trabalho de Mesquita (2008), Ramos (2013) e Amaral (2015).

Em relação aos trabalhos que permitem a visualização de sua metodologia no resumo, é possível identificar uma tendência à atribuição do termo “qualitativa” às pesquisas, ora de maneira específica, ora de maneira composta, como, por exemplo, em Bosco (2015), que apresenta “pesquisa qualitativa interpretativista pesquisa-ação”, ao mesmo tempo. Assim, esse tipo de pesquisa aparece como predominante, seguida pela pesquisa-ação, que constitui um tipo de pesquisa interessante por permitir, por meio do levantamento de questões e do repensar de práticas, propor atividades para a mudança de uma realidade (FLICK, 2009). Percebe-se, também, a escolha por pesquisas do tipo “estudo de caso”, as quais consistem no olhar lançado para um caso específico, de modo a problematizá-lo. A escolha desse tipo de pesquisa pode se dar por conta de vários motivos, sendo um deles a possibilidade da observação, no quesito do tempo de realização do estudo, em um período menor que o da pesquisa etnográfica, uma vez que esta procura imergir no contexto a ser pesquisado de maneira a buscar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas (FLICK, 2009).

Apresentados esses dados, torna-se possível abordar outros pontos: o título, a temática dos trabalhos e as palavras-chave. Quanto aos títulos, percebe-se que alguns trabalhos, como os de Ibrahim (2008), Silva (2008) e Garcia (2011) não mencionam a palavra Educação de Jovens e Adultos ou EJA, apesar de, no bojo do resumo, apresentarem a EJA como “Ensino de Jovens e Adultos”, enquanto que as demais produções trazem-nas em alguma parte do título, ora como o elemento especificador, ora como o elemento especificado.

Ainda nesse sentido, ocorre algo interessante: o trabalho de Fonseca (2009) traz o título utilizando-se da denominação “Ensino de Jovens e Adultos”, repetindo essa palavra no resumo, porém nas palavras-chave, a autora utiliza “Educação de Jovens e Adultos”. Mesquita (2008), por outro lado, apresenta a EJA como “Escola de Jovens e Adultos” e assim se refere à modalidade ao longo do resumo. Assim, considerando que o artigo 37 da LDB/96, bem como o parecer CEB nº 11/2000, utilizam-se da nomenclatura Educação de Jovens e Adultos,

percebe-se que há uma mistura de nomenclaturas. Nesse sentido, é possível recorrer à Paiva (2006), ao afirmar que há grande profusão de termos e, conseqüentemente, questões ideológicas ligadas aos mesmos. Portanto, quando se utiliza “ensino” ao invés de “educação”, tem-se um encurtamento do sentido trazido pelo segundo termo, visto que, como discutido no capítulo anterior, trata-se de um processo de formação integral do ser humano e não somente um processo que foque na figura do professor, como muitas vezes a palavra “ensino” é concebida. A palavra ensino, se referindo à educação de jovens e adultos, ainda pode ser encontrada em Oliveira (2006), nas palavras-chave. Da mesma forma, quando se utiliza da palavra “escola” para se referir à EJA, tem-se uma redução do processo formativo no quesito de escolarização formal, já que essa educação, de acordo com a concepção de escola ainda vigente nos dias atuais, é uma concepção que privilegia os saberes transmitidos através de professores, de maneira transversal, abandonando, assim, os saberes trazidos pelo alunado.

Além disso, percebe que a EJA, na área de L.A, muitas vezes tem sido vista como um local de aplicação de tecnologias, como é possível perceber em Fonseca (2009) e Xavier (2014), sendo que a primeira, além de apresentar a EJA como ensino, também apresenta a modalidade como um local onde deve-se haver o emprego das TDICs para a complementação do trabalho do professor. Já a segunda, apresenta a EJA como um local para a aplicação das TDIC para a mediação entre professores e alunos. Assim, há uma redução desse segmento educativo às possibilidades por ele trazidas, sem muitas vezes problematizar as relações existentes entre tecnologia e exclusão social, como é possível ver em Warschauer (2003).

Outra questão que pode ser destacada, no sentido de analisar as questões trazidas pelas dissertações e teses produzidas no Brasil, é concernente ao fato de que, em alguns momentos, os alunos da EJA são representados nesses trabalhos. Em Silva (2008), por exemplo, o objetivo da dissertação é o de “despertar nos alunos o gosto pela leitura”. Assim, o aluno da EJA é representado como alguém que naturalmente não lê e que, por isso, é necessário despertá-lo de seu sono, desenvolvendo nesse o “gosto” pela leitura. Já em Macedo (2011), ocorre algo similar, uma vez que o aluno da EJA é representado como alguém que não lê e que, portanto, precisa ser formado enquanto “aluno leitor”, bem como seja dada a voz necessária para o mesmo. Nesse sentido, como apresentado por Sabota, Silva e Almeida (no prelo), os alunos já possuem voz, mas o que eles realmente precisam é de oportunidades de serem ouvidos por aqueles que são seus interlocutores. Além disso, mais uma vez é possível

perceber o ideal de que, por conta de ser aluno da EJA, ele não lê, de modo que seja necessário formá-lo enquanto leitor.

Diante dessas afirmações, é possível tecer algumas considerações iniciais. Primeiro, há predominância de trabalhos produzidos no Sudeste e no Sul do país, bem como uma predileção por trabalhos de dissertação em detrimento das teses. Com isso, cria-se uma sensação de que os departamentos de L.A desses estados têm se importado mais com a EJA que os demais estados, de modo que isso nos permita pensar em estratégias para que esse tema também passe a constar em rodas de conversa, eventos nacionais, grupos de pesquisas, enfim, todos os ambientes nos quais a academia se faz presente.

Segundo, é possível notar um problema recorrente nos trabalhos produzidos no Brasil no que tange à produção do resumo. Dos dezessete trabalhos analisados, pelo menos oito deles não disponibilizava a metodologia utilizada para a geração de dados. Nesse sentido, reitera-se a necessidade de redigir essa parte do texto de acordo com as normas da ABNT 6028 que tratam dos resumos e apresentações dos trabalhos científicos no Brasil, pois dessa maneira será possível fazer mais pesquisas a partir das que já existem, favorecendo, dessa forma, o meio científico como um todo.

Terceiro, as referências feitas por alguns autores tanto no que tange à caracterização da EJA, considerando-a como ensino, bem como na questão da caracterização dos alunos, permite a inferência de que a EJA, na área de Linguística Aplicada, muitas vezes tem sido vista como um mero local de ensino, de aplicação de tecnologias, ou de despertar para alunos. Dessa forma, é possível resgatar as ideias esboçadas por Haddad e Di Pierro (2001), Paiva (2006), Almeida (2016) e Rosa (2017), reiterando-se que esse segmento da E.B no Brasil tem sido marginalizada e que, por isso, tem sido reduzida às questões que a envolvem, de modo que não se tem atribuído o valor de formação integral do ser humano, por meio da valorização de suas experiências, bem como da sua bagagem, mas tem sido relegada ao mero ensino tecnicista que visa tão somente à acomodação desses sujeitos a uma lógica de atendimento às necessidades do capital.

Na sequência, será apresentado aquilo que foi interpretado como indícios de práticas decoloniais e de resquícios de colonialidade nos estudos analisados. Cabe ressaltar, de antemão, que os dados aqui apresentados constituem indícios e não evidências, já que, dado o caráter interpretativo deste estudo, bem como sua orientação decolonial, não se trabalha com

evidência, por entender que esse termo traz a ideia de algo fatídico, o qual, por sua vez, nessa visão positivista, não poderia ser contestado.

3.2 *Indícios de práticas decoloniais*

Como apresentado anteriormente, a presente dissertação busca analisar os indícios de (de)colonialidade nos trabalhos presentes nos bancos de dados já referidos. Esses indícios foram observados no resumo, introdução ou considerações finais, por serem essas partes as que mais expõem a voz do autor. Assim, primeiro, são apresentados os indícios de decolonialidade, ou seja, de práticas de insurgência, luta, oposição etc. (WALSH, 2017) contra o *status quo* perpetuado desde a instauração da colonialidade nas Américas, para, então, serem apresentados os indícios de colonialidade ainda presentes na área de Linguística Aplicada no Brasil. Observa-se, inicialmente, que os trabalhos de Stival (2006), Santiago (2008), Mesquita (2008), Bregeiro (2010), Ramos (2013), Carvalho (2015) e Bosco (2015) se inserem no rol de trabalhos que tentam, de alguma forma, negociar espaços dentro da estrutura imperante na Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho de Stival (2006), segundo a autora, busca verificar os conceitos, mediante o discurso, referentes à EJA por parte de alguns sujeitos: de alunos da EJA; de alunos que não são da EJA; de pessoas do público geral; de docentes, administradores e pedagogos que atuam na EJA. A pesquisadora, então, por meio do material produzido pelos participantes investiga a premissa que deu origem à pesquisa: que os sujeitos tendem a reproduzir protótipos por meio do discurso.

Nesse sentido, com a análise do material produzido pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, a autora enfatiza que

[1]	tendo a linguagem um importante papel na reprodução de ideologias e práticas sociais, verifica-se através das análises dos discursos que o preconceito tende a se disseminar se não forem tomadas medidas que modifiquem a postura social em relação à modalidade de ensino EJA
-----	---

Dissertação de Stival (2006, p.98-99)

Nesse trecho, é possível destacar dois pontos: primeiro, a autora chegou ao resultado de que existem preconceitos que circundam a EJA; segundo, que é necessário tomar medidas para modificar a postura da sociedade quanto à EJA.

Explorando a primeira questão, pode-se afirmar que a exposição dos preconceitos que são perpetuados na EJA constitui uma tentativa de agir de maneira decolonial, uma vez que há questionamento e, por conta de tal exposição, de modo que as ações sejam pensadas e realizadas para a superação do sistema de guerra-morte instaurado no mundo (WALSH, 2017). Assim, concomitante à primeira questão, quando se pensa na segunda, tem-se também um indicativo de movimento para a superação da condição em que se encontram os alunos da EJA, por mais que a autora não aponte ações concretas para a superação dessa condição. Assim, ainda que não exista esse movimento de práxis²⁶, o trabalho de Stival (2006) auxilia tanto na visualização de preconceitos quanto na reflexão acerca dos mesmos, por meio de sua leitura. Para corroborar essa afirmação, trago o excerto 2, no qual a autora faz um apanhado geral acerca dos achados de sua pesquisa, concluindo, dessa forma, que

[2] [...] de modo geral, o maior preconceito reside na naturalização de um sentimento de aversão a uma classe “inculta” que necessitaria de um modelo “diferente” (leia-se pior) de educação. Os próprios termos utilizados em nosso trabalho apontam para uma fala discriminatória: o ensino “regular” a que nos referimos supõe a existência de uma outra modalidade que seria “irregular”; a escola que muitas vezes chamamos de “normal” faz com que qualquer outra pareça “anormal”. E assim vai se construindo a diferença.

Dissertação de Stival (2006, p.103-104)

A ação decolonial, nesse trecho, pode ser caracterizada como uma ação de denúncia dos preconceitos engendrados nos discursos de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional a qual, por sua vez, causa uma reflexão por parte do leitor, de modo que pode gerar uma mudança de postura a partir do que foi encontrado. Esse preconceito, como exposto em Sousa Santos (2007), estabelece dicotomias entre os lados da linha, de modo que tudo o que está no lado de lá, isto é, no lado em que as práticas hegemônicas se encontram, é melhor, é autêntico, é culto, enquanto que as do lado de cá são piores, inautênticos, incultos, enfim, carregam predicativos que denotam elementos negativos.

O trabalho de Santiago (2008), por sua vez, está inserido dentro do escopo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, a exemplo dos trabalhos de Ibrahim (2008), Bregeiro (2010) e Lima (2015). Nele, a autora busca analisar as percepções dos alunos

²⁶ Freire (2016) afirma que a práxis se refere à ação em conjunto com a reflexão de forma cíclica, isto é, age-se e pensa-se ou pensa-se e age-se.

quanto ao trabalho com uma unidade didática, a fim de verificar se há contribuição ou não desse material para a aprendizagem dos alunos.

Sobre a contribuição de sua pesquisa, ela afirma que seu intuito era o de

- | | |
|-----|--|
| [3] | <p>ampliar o conhecimento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trazendo à luz suas percepções a respeito do material didático utilizado, bem como a interação em sala de aula e em especial, seus anseios e percepções sobre a própria aprendizagem.</p> <p style="text-align: right;">Dissertação de Santiago (2008, p.6, grifos meus)</p> |
|-----|--|

Nesse trecho, é interessante ressaltar que a contribuição almejada pela pesquisadora constitui uma aposta decolonial, que segundo Walsh (2017) pode ser entendida como “este viver de luz e liberdade em meio às trevas. Portanto, não é de se surpreender a inclinação dos agentes coloniais em apagar a luz e, ao mesmo tempo, impor e moldar uma racionalidade fundada em binarismos dicotômicos [...]” (WALSH, 2017, p.18).

Essa ideia pode ser corroborada em Sousa Santos quando o autor fala da cisão que há entre os lados da linha abissal. Assim, para o autor, quando se pensa o outro lado da linha com os olhos do pensamento colonial, tem-se que lá “não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SOUSA SANTOS, 2007, p.5). Assim, quando Santiago traz a afirmação de que o intuito de seu trabalho é o de trazer à luz, pode-se inferir que os discursos dos alunos da EJA se encontram do outro lado da linha. A escuridão inferida no trecho remete à invisibilidade e ao campo da não-ciência, isto é, das crenças, das opiniões etc. e, por conta disso, muitas vezes não é levado em consideração, visto que o que dizem, na visão colonial, pode ser descartado por não ter valor algum. Por conta da escuta sensível (SABOTA, SILVA e ALMEIDA, no prelo), foi possível que a pesquisadora chegasse à seguinte afirmação:

<p>Diferentemente do que se apregoa, esses alunos revelam que é possível aprender inglês na escola pública, que é possível que alunos adultos de um curso noturno da periferia de São Paulo possam aprender inglês. Foi gratificante perceber que alunos adultos sentem satisfação ao aprender uma língua estrangeira, um conhecimento rotulado por muitos como difícil, só para pessoas de poder aquisitivo maior ou como algo que não se aprende na escola. Pude perceber que esses alunos têm interesse em aprender sim, precisam, no entanto, de material adequado, que possa ser manuseado e consultado quando necessário, que apresente a língua vinculada ao cotidiano, não como prescrição de regras, mas com uma função</p>
--

- | | |
|-----|------------------------------------|
| [4] | social clara e relevante. |
| | Dissertação de Bosco (2008, p.115) |

Dando sequência à análise dos trabalhos que buscam a abertura do diálogo com os estudantes da EJA, têm-se os trabalhos de Mesquita (2008), Bregeiro (2010), Ramos (2013), Bosco (2015) e Carvalho (2015). Dentre eles, destaco, a seguir, o trabalho de Bosco (2015) e posteriormente o de Carvalho (2015).

Bosco (2015) parte dos conceitos de língua como interação e interculturalidade para elaborar uma proposta de intervenção em uma sala de aula de EJA. Assim, tem-se uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, que tem por objetivo

- | | |
|-----|---|
| [5] | desenvolver uma proposta pedagógica e intercultural na EJA visando ampliar e legitimar o trabalho com as linguagens em uma perspectiva dialógica, subsidiada pelos discursos de ex-alunos e atuais alunos [...] |
| | Dissertação de Bosco (2015, p.18). |

Diante desse objetivo, a autora faz a seguinte afirmação, a qual pode ser vista como uma tentativa de prática decolonial:

- | | |
|-----|---|
| [6] | [o] encontro de sujeitos que pronunciam o mundo coletivamente, sendo, portanto, um ato de criação na conquista pelo diálogo, culminando em um ato de libertação . Mas para isto é preciso, de fato, escutar o aluno (ex-aluno) e romper com o que, geralmente, se observa na escola: uma prática de ausência de diálogo, em que o professor faz uma aula expositiva, os alunos reproduzem o conteúdo do quadro ou do livro e ‘copiam’ respostas prontas ao preencherem exercícios de forma descontextualizada. Portanto as várias vozes que poderiam ser articuladas e consideradas acabam por ser omitidas [...] |
| | Dessa forma, é preciso a ruptura com tais práticas, na intenção de estabelecer um processo de diálogo, o qual possibilita que haja sentidos do/no dizer, que cada sujeito sinta-se participante, capaz de expor ideias pelas suas vivências, contribua social, cultural e educacionalmente com a escola e seja capaz de transformar pela sua voz e transformar-se pela voz dos demais sujeitos na sala de aula. Portanto, os discursos de uns educandos e do professor influenciam e constituem outros alunos nas suas teorias e práticas [...] |
| | Dissertação de Bosco (2015, p.14, grifos meus) |

Nesse trecho, é possível destacar o uso de sinônimos para descrever o que se pretende por meio do diálogo com os alunos dessa modalidade: libertá-los de práticas excludentes

ocorridas em sala de aula. Assim, a autora utiliza palavras como libertação, ruptura, além dos verbos romper e transformar.

Diante do que foi apresentado pela autora nesse trecho, é possível tecer algumas considerações a respeito do que se tem percebido na EJA. O primeiro ponto diz respeito à posição em que o aluno da EJA se encontra no processo educativo. Assim como no caso da educação regular, percebe-se que, muitas vezes, o aluno se encontra em um estado de silenciamento. Esse silenciamento se dá em escala micro e macro. Em sentido micro, tem-se o distanciamento entre o professor e o aluno e também entre aluno e aluno, seja por conta de como o aluno se expressa (PENNYCOOK, 2006), ou por aquilo que é considerado como verdadeiro ou falso, legal ou ilegal, de modo a criar um distanciamento abissal (SOUSA SANTOS, 2007) praticamente intransponível entre essas personagens do processo de educação. Em escala macro, como uma ampliação das práticas silenciadoras menores, tem-se o apagamento da relevância do aluno no processo dialógico, pois, por estar como receptor de um conteúdo ou reproduzidor de costumes, ele fica ausente dos diálogos que antecedem a criação de políticas públicas restando a este, portanto, apenas a aceitação de formas de se portar e se vestir (MIGNOLO, 2001), bem como formas de aprender e até mesmo de *ser mais* (FREIRE, 2016).

No sentido de tentar subverter essa condição, a primeira postura presente no trabalho de Bosco (2015) consiste em oportunizar o diálogo com os alunos em condição de silenciamento, para que, por meio deste, fosse possível que o aluno se parte do processo educativo, de modo que esses alunos fossem capazes de, segundo a afirmação da autora,

[7]	expor ideias pelas suas vivências, contribua social, cultural e educacionalmente com a escola e seja capaz de transformar pela sua voz e transformar-se pela voz dos demais sujeitos na sala de aula.
Dissertação de BOSCO (2015, p.14)	

Ainda a respeito do silenciamento e de sua postura antagônica, ou seja, do diálogo, Freire (2016) afirma que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa [...]” (p.134). Para o autor, portanto, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2016, p.134). Ademais, como apresentado por Freire (2016), ninguém educa a si próprio a não ser pelo outro, ou seja, os homens educam-se em um processo dialógico, o que torna possível, dessa maneira, resgatando a epígrafe que deu início a

essa dissertação, transformar as realidades dos mesmos. Assim, porque os alunos da EJA entram em diálogo, torna-lhes possível modificar o mundo por meio de sua problematização, de modo que eles sejam constituídos, portanto, como sujeitos ativos no processo dialógico.

A segunda postura, como reflexo da primeira, diz respeito à tentativa de transformação da condição do aluno da EJA. Essa transformação, de acordo com Walsh (2017), passa pela instauração de práticas pedagógicas decoloniais que podem ser vistas como “práticas, estratégias e metodologias que se entrecruzam com e se constroem tanto na resistência e na oposição, como na insurgência, na selvageria, na afirmação, na re-existência e na re-humanização” (WALSH, 2017, p.21). Assim, o ato de buscar o diálogo com o aluno excluído da EJA trata-se de uma pedagogia decolonial, uma vez que, ao adicionar o discurso do aluno marginalizado, não no sentido de dar voz ao aluno, já que o mesmo já a possui, mas no sentido de realizar uma escuta sensível e por meio dela permitir que ele exerça seu direito de fala (SABOTA, SILVA e ALMEIDA, no prelo). Ao garantir seu local de fala, legitima-se sua condição de sujeito da aprendizagem e isso torna possível enfrentar a colonialidade. No entanto, como nos alerta Freire (2016), não é uma questão de trazer o marginalizado para o centro, isto é, não se trata de que o oprimido troque de lugar com o opressor, mas sim que seja possível uma transformação que permita que haja uma pluralização dos espaços de atuação daqueles que são oprimidos, de modo que consigam/possam se tornar humanos e deixem de ser meras coisas²⁷.

Também um terceiro ponto apresentado pela autora que pode ser colocado como uma tentativa de enfrentamento da colonialidade diz respeito à crítica tecida ao trabalho com atividades descontextualizadas. O texto da LDB de 1996 traz a importância de que na EJA sejam veiculadas “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (BRASIL, 1996, p.19). Almeida (2016), por sua vez, afirma que os alunos da EJA carregam consigo “experiências sociais, advindas de suas condições de sobrevivência, ou seja, do seu lugar subalterno de classe” (ALMEIDA, 2016, p.131). Ademais, a mesma autora ainda cita o descompasso que há entre os livros didáticos ofertados aos alunos dessa modalidade, já que muitas vezes ocorre a transposição de material utilizado com o público infantil para o público adulto, de modo a minar as possibilidades de oferta de uma educação voltada para as reais necessidades dos

²⁷ Recuperando o que foi dito anteriormente, o uso do substantivo coisa é proposital no sentido de mostrar que a opressão exercida sobre os marginalizados tem como uma de suas características a desumanização do oprimido, transformando-o, dessa forma, em coisa.

alunos. Além disso, retomando uma discussão apresentada anteriormente, bem como a ideia apresentada por Bosco no trecho 7, em análise, a utilização de materiais didáticos incoerentes pode culminar no silenciamento do aluno, mantendo-o, dessa forma, como um reproduzidor de conteúdos que até já fizeram parte de sua vida, em algum momento, mas que podem ser desinteressantes para seus momentos atuais. Assim, quando Bosco (2015) insere uma crítica ao trabalho descontextualizado, há, por oposição, a possibilidade de contextualização, a qual seria, segundo a autora, caracterizada pela dialogicidade entre os indivíduos inseridos no processo de ensino e aprendizagem, de modo a garantir a plena atuação nas esferas sociais de modo a se transformar e transformar o outro pelo diálogo ativo.

Apresentadas as questões acima, é possível afirmar que o trabalho de Bosco (2015) apresenta três pontos que podem ser considerados como uma tentativa de negociar espaços dentro da colonialidade, constituindo, assim, um indício de decolonialidade. Afirma-se ser uma tentativa porque, como visto em Walsh (2017), não existe um estado nulo da colonialidade, isto é, não há possibilidade de superar esse estado, mas existem posturas que podem ou não ser consideradas como perpetuadoras dessa estrutura, ou que inserem as práticas de negociação e luta dentro desse espaço, de modo que a tentativa de resistir, transgredir, lutar seja encarada como um enfrentamento do *status quo* reinante, apesar do sistema em curso no mundo.

Por último, apresento o trabalho de Carvalho (2015). Trata-se de um estudo que tem como base a linguagem, pois, para a autora, tudo se inicia na linguagem e tem continuidade nela (CARVALHO, 2015), bem como tem a teoria dos letramentos como uma das possibilidades para o trabalho com a EJA. Assim, o trabalho também apresenta uma tentativa de prática decolonial por advogar pela prática contextualizada e pelo atendimento das necessidades dos alunos da EJA. Para a autora, portanto, a possibilidade de transformação do cenário de exclusão do aluno da EJA se dá pelas práticas de letramento, uma vez que

[8] as práticas [sociais], nesse sentido, trazem a diversidade de discursos e linguagens pela inserção no contexto profissional. Desse modo, elas podem contribuir para outros processos de letramento [...]

Tese de Carvalho (2015, p.21)

Por conta do que foi apresentado, tem-se, à semelhança do que é percebido em Bosco (2015), um interesse por favorecer o diálogo entre os sujeitos, assim como o objetivo de

disponibilizar recursos a estes para que eles possam enfrentar as condições que lhes foram impostas, de maneira a negociar espaços dentro da estrutura vigente.

Ademais, a tese também apresenta um interesse pela história de vida dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, ao se considerar a bagagem do aluno, tem-se a possibilidade de desenvolver uma prática educativa que está pautada, segundo Paiva (2006), pela ressignificação do processo educativo, de modo a transformar esse processo em algo muito maior do que o processo de escolarização, ou seja, transformando-o no processo de educação para a vida. Dessa maneira, como afirmado no referencial teórico, quando as práticas educativas estão de acordo com as reais necessidades dos educandos, há possibilidade de que o ser humano seja considerado em sua totalidade, o que, de certa forma, constitui um dos princípios da pedagogia decolonial, quando se pensa na valorização das formas de ser, de sentir, de viver (WALSH, 2017) e de saber locais (SOUSA SANTOS, 2007).

3.3 *Indícios de resquícios de colonialidade*

Ao refletir sobre indícios de colonialidade, pensa-se nas variadas formas de silenciamento que têm sido utilizadas desde a instalação do processo de colonização nas terras que hoje compõem as Américas. Walsh (2017) afirma que, historicamente, o silenciamento operou como um dispositivo de disciplina e de dominação. Nesse sentido, práticas como imposição de costumes, vestimentas e supremacia da língua do colonizador podem ser vistas como atitudes de silenciamento. Nesse estudo, o interesse recai sobre a questão da(s) língua(s) abordada(s) pelas dissertações e teses, de modo a identificar e analisar os indícios de resquícios de colonialidade presentes nessas obras. Assim, nessa subseção do trabalho, serão apresentados os trabalhos de Aneas (2010) e Lima (2015). Neles, os mitos acerca da língua inglesa serão abordados, bem como o papel dessa língua será problematizado, de modo a se chegar à exposição dos princípios coloniais que são percebidos nas obras.

Inicialmente, apresento o trabalho de Aneas (2010). Por meio de um estudo de caso, Aneas (2010) busca verificar as representações tanto de alunos como de professores, para tentar entender o porquê do “fracasso” escolar dos alunos de EJA. O autor, então, chega à constatação de que essas representações têm em comum uma visão socio-interacionista do processo. No entanto, não é possível perceber explicitamente a visão adotada pelo autor do trabalho, o que poderia indicar, implicitamente, uma tentativa de abordagem neutra do objeto estudado, isto é, uma tendência positivista de se fazer ciência. Apesar disso, como exposto na

subseção anterior, pode-se afirmar que há uma tentativa de estabelecer um canal de comunicação com os envolvidos no processo educacional, de modo a escutá-los.

No entanto, como se percebe na parte inicial da dissertação, quando o autor utiliza-se de algumas palavras em específico para se referir a sua trajetória profissional, diferente de outros trabalhos, algumas suspeitas surgiram. Abaixo, tem-se o excerto no qual elas são encontradas:

[9]	um fato me intrigava e me deixava inquieto: apesar de todo o empenho que procurava dedicar ao planejamento e execução de minhas aulas, o resultado obtido em atividades avaliativas revelava baixo desempenho por parte dos alunos.
Dissertação de Aneas (2010, p.11, grifos meus)	

Esse excerto permite pensar em alguns pontos: primeiro, a postura do professor frente aos seus alunos, isto é, a figura de um professor detentor do conhecimento frente aos alunos, que não o possui; segundo, a realização de uma avaliação que visava ao desempenho dos alunos, de modo a não considerar o que eles levaram para a sala de aula, ou seja, sua experiência, bagagem etc.; terceiro, a tentativa de estipular um padrão para esses alunos, o qual poderia ser inadequado à realidade dos alunos da EJA. Esses pontos nos levam a pensar em como a colonialidade tem operado nas relações entre professor e aluno. Quando se pensa na figura do professor como detentor do conhecimento, tem-se um retorno às práticas tradicionais que centralizavam o conhecimento no professor para que esse, por meio de um processo transversal, transmitisse todos os saberes para os alunos, os quais tinham-no como fonte principal de sabedoria. Ademais, como já abordado no referencial teórico, o processo de avaliação na EJA precisa levar em consideração os saberes locais trazidos pelos alunos, de modo que, ao professor, cabe a tarefa de fazer a mediação entre o global e o local de maneira cíclica. Por último, na questão da estipulação de um padrão e também na comparação explícita entre modalidades, é possível pensar nos atropelamentos trazidos pelo processo de globalização, de modo que, mais uma vez, o que é produzido pelo aluno não é considerado.

Assim, quando se pensa na escolha de palavras do professor e em que preceitos embasam sua fala é possível remeter a conceitos trazidos por alguns teóricos da linguagem, como Makoni e Pennycook (2006), Pennycook (2006), Rajagopalan (2007) e Nero (2017). Dessa forma, pode-se pensar em algumas questões ligadas à colonialidade que ainda imperam no discurso de muitos professores de língua.

Makoni e Pennycook (2006) afirmam que a língua inglesa, assim como as demais línguas, tem servido aos interesses de subjugação e exclusão de inúmeras pessoas e povos. Esse ato de subjugação, muitas vezes, está ligado aos regimes metadiscursivos empregados para se falar da linguagem. A esse respeito, os autores afirmam que

os regimes metadiscursivos que emergiram para descrever as línguas são parte de um processo de violência epistêmica que acometeram os falantes dessas línguas, como se eles não existissem. A menos que nós nos engajemos ativamente com a história da invenção das línguas, com os processos pelos quais essas invenções são mantidas, com o trabalho político imperativo que diz respeito a sua desinvenção e com a reformulação dos conceitos básicos em linguística e linguística aplicada, nós continuaremos a violentar comunidades de fala e negar a essas populações oportunidades educacionais [...] Línguas foram colocadas como entidades separadas em um momento particular do pensamento filosófico e político europeu. Depois do grande dano que tem sido causado às comunidades através da violência epistêmica, é tempo de colocar as línguas de volta no mundo. (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p.21, tradução minha)

Assim, quando se afirma que há um baixo rendimento por parte dos alunos, reitera-se que esses alunos não alcançaram o que o professor coloca como o aceitável, o que muitas vezes está fundamentado na crença do inglês enquanto uma língua padronizada, a qual não admite falhas de seus falantes (PENNYCOOK, 2006). Ademais, na visão de Pennycook, “a construção do inglês padrão foi um projeto que produziu uma gama de crenças a respeito dos supostos objetos santificados em dicionários, gramáticas, e nos manuais de estilística; não produziu uma ‘coisa real’ chamada de ‘inglês padrão’”. (p.97). A violência consiste, portanto, em estipular um padrão a ser seguido sem compreender que esse padrão precisa ser problematizado, de modo a questionar os regimes de verdade carregados tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Nesse sentido, vale destacar mais um trecho dessa dissertação, a qual traz o padrão comparativo estabelecido:

Superadas as expectativas iniciais, seguiu-se o trabalho de ensino-aprendizagem da língua estrangeira escolhida. Na media em que ia conhecendo os alunos, procurava adaptar as atividades e o ritmo das aulas às suas características e necessidades. Os alunos demonstravam interesse, questionavam, tiravam dúvidas. Os objetivos didáticos pareciam ser alcançados. Contudo, o resultado de atividades avaliativas realizadas pelos alunos demonstrava o contrário, deixando-me intrigado sobre o que estaria de fato ocorrendo entre o ensinar e o aprender. [...]
Retomei então ao trabalho como professor de Inglês em cursos regulares de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ainda assim,

- | | |
|------|---|
| [10] | <p>mantive-me intrigado com o baixo desempenho dos alunos de EJA em atividades avaliativas de Inglês.</p> <p style="text-align: right;">Dissertação de Aneas (2010, p.15)</p> |
|------|---|

A tese sustentada pelo autor, no estudo sob análise, é de que as representações que tanto professores quanto alunos possuíam a respeito da EJA poderiam ser o motivo da falta de rendimento dos alunos nessa modalidade de ensino. Assim, quando se olha para o trecho 10, pode-se pensar que a interação dentro de sala de aula, os conhecimentos trazidos pelos alunos, bem como o interesse pelo conteúdo não eram suficientes, isto é, se não houvesse êxito na realização de uma atividade, tudo o que foi construído pelo aluno seria reduzido a nada, ou quase nada.

Mais uma vez, Aneas (2010) reitera o que havia dito no início de sua dissertação utilizando-se de novas palavras e acrescentando informações, como pode ser visto no excerto a seguir:

- | | |
|------|---|
| [11] | <p>Como relatado na introdução, em duas experiências que tive como professor de inglês em cursos dessa natureza, intrigava-me o fraco desempenho dos alunos durante as atividades de ensino-aprendizagem. Inquieto, lancei-me à busca por respostas ou informações que pudessem tornar possível reverter ou modificar para melhor essa situação.</p> <p style="text-align: right;">Dissertação de Aneas (2010, p.174) grifos meus</p> |
|------|---|

Nesse trecho, é possível destacar alguns pontos: primeiro, a distinção entre os alunos de cursos “dessa natureza” e, implicitamente, os da “escola regular”; segundo, a visão de língua como competência (MAKONI; PENNYCOOK, 2006); terceiro, a ideia de que a situação dos alunos da EJA, quanto à aprendizagem de língua inglesa, deve ser melhorada.

Como não foi possível identificar a teoria que embasa o trabalho, a não ser a que o autor explicita, isto é, a L.A, bem como a teoria das representações, pode-se pensar nesses pontos pelo viés da colonialidade. *A priori*, como ressaltado nos parágrafos anteriores, pode-se afirmar que o trabalho do pesquisador conta com objetivos viáveis; porém quando se pensa em um contexto de subjugação, passa-se então a conceber as ideias como sendo pertencentes aos dispositivos utilizados pelos agentes dessa estrutura para poder enfraquecer os grupos minoritários. Dessa forma, quando se analisa o primeiro ponto, por exemplo, quando se pensa na comparação constante entre o esperado tradicionalmente e o constatado por ele durante as experiências docentes estabelece-se o abismo do projeto de colonialidade. Ao fazer escolhas

lexicais com resquícios de colonialidade, inferidos a partir de expressões como “cursos dessa natureza” e “fraco desempenho”, automaticamente se reforça um preconceito de que os alunos da EJA são menos capacitados deixando implícito, nesta fala que compara o desempenho obtido com alunos da EJA com o de alunos de escolas “regulares”²⁸, como inferido no excerto 10, estabelecendo, dessa forma, mais uma divisão abissal entre as várias possibilidades de instituições educacionais possíveis.

O parâmetro para atestar esse desempenho, diz o autor, está relacionado às atividades de ensino e aprendizagem, o qual, por sua vez, está arraigado ao regime metadiscursivo empregado para descrever a ação pedagógica. Walsh (2017), quando clama por uma pedagogia decolonial, afirma que a ação pedagógica nessa vertente deve incitar “possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo” (p.20). Makoni e Pennycook, por sua vez, afirmam que a violência epistêmica se manifesta nos regimes metadiscursivos, isto é, nas representações de língua que denotam ação social, compreendem fatos relacionados à sociedade e também atuam como agentes que exercem um poder social e político, uma vez que essa violência permeia a construção dessas estruturas de poder.

A respeito da língua inglesa dentro do projeto imperialista/colonialista, Pennycook (2006) afirma que esse idioma tanto ilude os falantes quanto exclui aqueles que se atrevem a utilizá-lo, uma vez que “enquanto o inglês abre as portas pra alguns poucos, ele é ao mesmo tempo uma barreira para a aprendizagem, desenvolvimento e emprego para outros, e assim mais os mantém distantes do que os insere” (103). Assim, quando se atribui um adjetivo para caracterizar as ações dos alunos no que diz respeito às atividades desempenhadas, reitera-se a ideia de que há uma forma aceitável de inglês, um padrão, o que, conseqüentemente, coloca todos aqueles que não atingirem esse padrão do lado inaceitável da linha, de modo a constituir, assim, uma forma de exclusão por meio da língua. Portanto, a comparação implícita entre os alunos das modalidades, de modo a criar um abismo entre eles, bem como a atribuição de predicativo de carga negativa por conta de como os alunos se expressam nas

²⁸ Utiliza-se a palavra regular, entre aspas, como uma forma de evidenciar que, ao utilizá-la, automaticamente, tem-se a possibilidade de conceber qualquer outra modalidade de ensino como irregular, como aconteceria no caso da EJA. O mesmo aconteceria com a palavra normal, que tem por antônimo anormal. Nesse sentido, quando essas palavras são utilizadas, pode-se tem um aprofundamento das distinções entre as modalidades, bem como o estabelecimento inconsciente de valoração das mesmas.

atividades em questão, de maneira a reforçar preconceitos enraizados sobre os alunos da EJA²⁹, caracterizam indícios de colonialidade.

Outro ponto que pode ser ressaltado é referente ao desejo do pesquisador em “reverter ou modificar para melhor essa situação” (ANEAS, 2010, p.174). Uma vez que há, nessa visão de língua, uma incompatibilidade no uso da mesma por parte dos alunos, tendo-se como padrão aceitável o “falante nativo”, a solução é realizar uma intervenção. De acordo com Nero (2017), o ônus da política de expansão linguística permeada pela colonialidade é o de exercer filantropia, ou seja, “compartilhar as riquezas da tradição e culturas britânicas (e americanas) com as demais nações *in need*”³⁰ (p.15, grifo da autora). Aqui, corrobora-se a ideia trazida por Jordão (2014) no que diz respeito aos guardiões da pureza linguística, de modo que qualquer uso errado da língua implica em uma contaminação da mesma. Ademais, Moita Lopes (1999), ao se referir à globalização, afirma que nesse processo costuma ocorrer o apagamento das personalidades, o que, como visto em Celani (2016), pode implicar no atropelamento dos saberes locais. Dessa forma, o aluno da EJA é visto como alguém que precisa ter sua situação modificada, alterada, pois o local que ele ocupa enquanto aprendiz não é adequado, uma vez que precisa ser melhorado, na visão do opressor. Assim, quando o opressor determina os objetivos de ensinosa serem alcançados, de maneira a não considerar as expectativas do aluno, nem levar em conta seus conhecimentos, tem-se um distanciamento entre o fazer pedagógico e a mediação do conhecimento sócio-historicamente construído. Para superar esse abismo, torna-se necessário oportunizar práticas que partam não do que o professor espera, mas do que é trazido pelos alunos. Nessa perspectiva, o aluno da EJA que já produz conhecimentos locais necessitará do professor para a mediação e interrelação entre esse saber e os conceitos globais já produzidos pela humanidade.

Caso contrário, tem-se o que é apontado por Nero (2017), a qual afirma que o sujeito que faz uso da língua estrangeira.

é levado a alcançar o ideal do falar perfeitamente, o imaginário para alcançar a língua do sujeito falante nativo na ilusão de apreender *sua totalidade linguística*. Imerso na discursividade do bem comunicar-se, o sujeito (professor e/ou aluno) de LI busca uma identidade pronta inflexível, a qual não condiz com o seu Outro, repleto de fissuras, equívocos estes que se manifestam por meio da linguagem. (NERO, 2017, p.18, grifos da autora).

²⁹ Conferir Stival (2006); Santiago (2008).

Diante do exposto, afirma-se que as formas de saber, ser, expressar-se, agir dos alunos da EJA, quando o assunto é aprender outro idioma, podem estar debaixo de conceitos de língua que perpetuam os abismos nos quais esses alunos já foram colocados, pluralizando, dessa forma, as maneiras de subjugação que já operam nessas populações desde um passado colonial até os dias de hoje.

Lima (2015) também apresenta algumas visões acerca da língua inglesa que podem ser problematizadas, pois carregam consigo alguns indícios de colonialidade. A primeira questão aqui destacada diz respeito à visão de língua que a autora apresenta: a língua como fator de inclusão social. Segundo a autora,

[12] pensar em inclusão social, através do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, é conceber a ideia de mudanças tanto na vida do professor quanto na vida do aprendiz. Inclui, também, pensar na cidadania do aprendiz dentro de um cenário de ascensão quase que desenfreada da língua inglesa. Língua essa que, motivada pela globalização da economia e popularização dos meios e das formas de comunicação, vem cada vez mais reforçando a ideia de ser ela a língua útil para as comunicações internacionais entre o Brasil e os países que têm o inglês como língua nativa ou que a usam como segunda língua.

Dissertação de Lima (2015, p.12)

Esse trecho, a priori, traz uma ideia que vai ao encontro da ideia de pedagogia decolonial: proposição de mudança que culmina na inclusão social. Todavia, quando se pensa em como incitar essa inclusão, chega-se à conclusão de que há uma relação entre inclusão e domínio da língua. A língua, por sua vez, como colocado pela autora, está atrelada aos processos de globalização e, por conta disso, acredita-se que se trata de uma língua internacional. Diante dessas informações é possível pensar algumas visões acerca da língua inglesa, presentes no trabalho: a língua inglesa como parte da globalização; a língua inglesa como língua internacional.

Quanto à língua inglesa como parte da globalização, Pennycook (2006) nos adverte acerca das relações perniciosas que há entre a língua inglesa e esse processo. Em seu turno,

Souza (2006) afirma que há uma tendência em homogeneizar conhecimentos locais, de maneira a reificar³¹ conceitos. Assim, ocorre o processo de invenção e propagação das visões de mundo coloniais, de modo que, segundo Makoni e Pennycook (2006),

[o] projeto de invenção precisa, portanto, ser visto não apenas como parte das tentativas europeias de moldar o mundo a sua própria imagem, mas principalmente como parte do processo de construção da história dos outros para eles, a qual foi uma base do governo e da vigilância do mundo (p.4)

Assim, no caso específico da língua inglesa, pode haver reificação no sentido de transformar os conhecimentos locais, que os sujeitos produzem, em conceitos homogeneizados de acordo com os padrões já estabelecidos por aquilo que Pennycook (2006) chama de livros de referência, isto é, nos dicionários, nos manuais de estilística etc. No caso do aluno da EJA, por se tratar de um aluno que traz consigo uma bagagem sociocultural e política, o que pode ser chamado de experiência (ALMEIDA, 2016), a homogeneização é um processo de violência não só epistêmica como também existencial. O problema, portanto, da visão da língua inglesa como uma língua da globalização consiste em não problematizar as relações que há entre essa língua e o poder colonial vigente, em relação aos saberes locais trazidos para a sala de aula, de modo a se render aos aparentes encantos do idioma, esquecendo-se para que ele serviu e tem servido até os dias de hoje. Assim, mais uma vez, retomando a metáfora de Jordão (2014), tem-se a língua inglesa como uma Hidra, no sentido de que ela, ao mesmo tempo que encanta aqueles que se aventuram nos mares desse idioma, conduz esses aprendizes à frustração.

Ao relacionar a globalização em consonância com a língua inglesa, tem-se o mito de que esse idioma se trata do “inglês como língua internacional”. Não se pode negar que existem milhares de pessoas que utilizam esse idioma no seu dia a dia para diversos fins. Contudo, como já apresentado no referencial, é preciso lembrar que, como afirma Rajagopalan (2007), “a linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas” (RAJAGOPALAN, 2007, p.16). Nesse sentido, ao passo que o aluno da EJA se utiliza da linguagem para se expressar,

³¹ Transformar em coisas, objetos. Cf. Pennycook, 2006.

ele está agindo na sociedade. Agir pela linguagem, portanto, é dissipar a linha divisória da abissalidade colonial na tentativa de negociar espaços dentro dessa estrutura.

A esse respeito, como já apresentado anteriormente, Pennycook (2006) afirma que

mitos sobre a língua inglesa colocam-na dentro do discurso. Um dos meios insidiosos nos quais a noção de inglês como uma língua internacional é empregado é na contagem do número de falantes/usuários de inglês ao redor do globo. Figuras baseadas nas políticas linguísticas, programas educacionais e estimativas de uso são adicionadas para produzir uma ideia de mais de um bilhão de usuários do idioma. [...] As alegações de que o inglês é meramente uma ‘língua de comunicação internacional’ são particularmente salientes hoje, ao invés de uma língua incorporada em processos de globalização; que o inglês oferece uma promessa de desenvolvimento social e econômico àqueles que o aprendem (ao invés de que a língua esteja relacionada a posições bem particulares de classe bem como possibilidades de desenvolvimento); e que o inglês é uma língua de oportunidade igual (ao invés de uma língua que cria barreiras tanto quanto apresenta possibilidades). (PENNYCOOK, 2006, p.100-101, tradução minha)

Nesse sentido, quando se olha para o ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos, deve-se pensar que: as línguas são invenções humanas e possuem efeitos materiais que podem ser devastadores; a língua inglesa é utilizada como um instrumento de exclusão, pois, do modo como tem sido ensinada, cria mais barreiras aos aprendizes do que facilita aberturas e trânsitos político-culturais; o processo de globalização se utiliza da língua inglesa como um dispositivo de homogeneização dos saberes locais, o que, no caso específico da EJA, pode ser caracterizado como uma morte tanto epistêmica quanto existencial o que retarda o processo de ruptura com o projeto de colonialidade executado desde o início da modernidade e ainda em vigor.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A educação, no Brasil e no mundo, tem sofrido com crises. Essas crises decorrem da colonialidade ainda em curso no mundo, desde a colonização das Américas. Esse processo, que segundo Walsh (2017) apresenta variadas formas de subjugação, bem como tem se renovado nos últimos anos, pode ser observado em inúmeras instâncias, como no caso da Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo do texto, buscou-se apresentar a EJA sob o prisma da colonialidade. Assim, observou-se que essa modalidade, bem como os alunos que nela se inscrevem, estão debaixo da ação desse sistema excludente. Percebeu-se, nesse sentido, que a colonialidade se manifesta desde a elaboração de políticas públicas voltadas para esse segmento da educação brasileira, já que, como foi enfatizado, houve um processo tardio de regulamentação dessa modalidade, passando-se pelas práticas de sala de aula, até chegar na área da Linguística Aplicada.

Resgatando-se a metáfora utilizada no capítulo teórico que versou sobre a EJA, tem-se que a mesma deve ser olhada de uma maneira ampla e não somente com o desajuste de um *zoom* que foque tão somente nos problemas enfrentados por essa modalidade. Nesse sentido, os retratos da EJA, nesta pesquisa, apresentam-se da seguinte forma: primeiro, tem-se o retrato da EJA na pesquisa bibliográfica, a qual evidencia alguns pontos que precisam ser problematizados; segundo, um retrato dos indícios de práticas coloniais e decoloniais percebidos nos estudos que aqui se analisou; terceiro, um retrato das possíveis pesquisas a serem realizadas, a partir da que aqui se apresenta; o quarto retrato que traz as limitações do estudo; por último, um autorretrato.

O primeiro, segundo e terceiro retratos puderam ser alcançados por meio dos objetivos dessa pesquisa, os quais são lembrados a seguir: explorar as produções presentes nos bancos de dados; identificar e mapear as produções por data, nível, local, tipo de pesquisa e linha teórica; analisar as produções, de modo a problematizá-las; apresentar caminhos que podem ser seguidos em novas pesquisas.

Nesse sentido, tem-se que as produções presentes nos bancos de dados tanto da Capes quanto do IBICT evidenciam um pequeno número de publicações sobre a EJA, na área de

Linguística Aplicada, a despeito da quantidade de programas de Pós-graduação criados, como os percebidos em Moita Lopes (1999); somado a isso, tem-se uma concentração de estudos tanto no sudeste do país quanto no sul, o que vai de encontro à capilarização dos programas de pós-graduação em L.A, em todo o Brasil. Assim, pergunta-se, por exemplo, por que unidades federativas como o nordeste e norte não apresentam trabalhos nessas plataformas. Assim, pensa-se que há uma necessidade de expansão do número de produções acadêmicas que tenham como o foco a EJA, uma vez que se acredita que uma das práticas decoloniais que podem ser assumidas é justamente a oportunização de espaços de falas para aqueles que se encontram na situação de marginalização. Para tanto, um dos retratos que derivam desse primeiro é referente à viabilização de pesquisas que tenham como objeto as diversas possibilidades de EJA, bem como abarquem problemas como o do letramento de alunos dessa modalidade, principalmente nos locais aqui já referidos, já que, no momento da realização desta pesquisa não foi possível localizar uma explicação plausível para o porquê de haver um grande número de matrículas em EJA na região nordeste do país, bem como a relação desse número de matrículas com os anseios dos alunos no que tange ao retorno aos bancos escolares.

O segundo retrato, por sua vez, foi alcançado por meio da análise das obras quanto aos indícios de práticas decoloniais e aos resquícios de colonialidade. Nessa perspectiva, foi possível chegar à fotografia de que há indícios de práticas decoloniais, principalmente no sentido da oportunização de um espaço de fala para os alunos da EJA. Dessa maneira, o aluno da EJA foi colocado como um dos elementos importantes do processo dialógico, o que é contrário à prática perpetuada de silenciamento. Assim, foi visto, por exemplo, que não basta ter uma tentativa de inserção de jovens e adultos de qualquer maneira, pois é fundamental que suas subjetividades sejam consideradas. O professor, nessa visão, não é o detentor de um conhecimento, ou da exclusividade de fala, mas ele funciona como o facilitador do processo interrelacional entre os alunos e consigo. Trabalhar de maneira dialógica, na EJA, portanto, é acreditar em Paulo Freire, quando este autor diz que as pessoas não se educam sozinhas, mas em um processo de mão dupla com seus pares. Assim, toda e qualquer transformação na realidade societal passa pela educação, como ressaltado na epígrafe que dá início a esse estudo. Logo, por ser a educação um processo dialógico, é na interrelação entre pessoas que se tem o enfrentamento dos abismos que se interpõem no caminho, isto é, o enfrentamento da colonialidade.

Por outro lado, entretanto, foi possível revelar que também existem resquícios de colonialidade em estudos inseridos na L.A, nos bancos de dados já referidos. Esses resquícios dizem respeito á forma como o professor se refere aos alunos da modalidade, utilizando-se, muitas vezes de comparações que evidenciam um abismo entre os lados da linha (SOUSA SANTOS, 2007), de modo que os alunos da EJA podem ser vistos como aqueles que não atingem o padrão estipulado. Nesse sentido, a língua inglesa surge como um agente de colonialidade, uma vez que, por conta da mesma, tem-se um apagamento dos saberes locais e superexposição dos ideais hegemônicos. Ademais, essa língua funciona como uma espécie de ser místico que tem a capacidade de encantar aqueles que se aventuram em aprendê-la, bem como os frustra pelo fato de não alcançarem o que esperam alcançar, isto é, o ideal de um “falante nativo”, de uma língua sem interferência da língua materna etc. Assim, tanto a padronização da língua, quanto a supervalorização de um desempenho exigido, consistem em resquícios de colonialidade ainda presentes nos dias de hoje. Por conta disso, propõe-se uma decolonização tanto da formação do professor de língua estrangeira brasileiro, a exemplo do que foi realizado por Jordão (2014), quanto uma postura decolonial frente aos alunos da EJA, no sentido de não atropelá-los com as imposições imperialistas da língua inglesa, mas sim na valorização do indivíduo, bem como de suas particularidades. Para isso, pode-se ter como novos trabalhos derivados do que aqui se apresenta aqueles que busquem investigar a formação do professor de línguas, bem como as ações em sala de aula, de maneira a realizar uma problematização dos conceitos de língua reinantes, das práticas excludentes verificadas, bem como da valorização do aluno dessa modalidade. Essa problematização, por sua vez, pode ser realizada a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica, na qual o linguista assuma a posição de balizador das injustiças sociais atuando, dessa forma, por meio da linguagem (RAJAGOPALAN, 2007).

O quarto retrato, por sua vez, consiste no levantamento da limitação da presente dissertação. Acredita-se que não foi possível fazer certas inferências, como, por exemplo, a respeito das motivações implícitas dos autores, uma vez que se trabalhou exclusivamente com os textos por eles produzidos. Por conseguinte, para uma abordagem mais integral, seria necessário proceder a entrevistas, para, então, cruzar os dados, até se chegar a pontos mais escondidos a respeito tanto das práticas decoloniais quanto dos resquícios de colonialidade presentes não só no texto, mas também na prática educacional desses pesquisadores.

O último retrato é de especial relevância. Quando a presente pesquisa foi iniciada, havia pouca ou nenhuma profundidade no que diz respeito aos fundamentos da EJA, suas características e sua urgência. A modalidade, portanto, era observada de longe, de um prisma que não considerava o todo, mas as partes, ou o todo, tem prestar atenção às partes que a compõem. Com o amadurecimento da pesquisa, com as constantes leituras sobre o assunto e com uma visão mais coerente, foi possível enxergar o que não se enxergava antes, de modo que as visões foram modificadas e, principalmente, as atitudes ganharam novos contornos. Assim, por conta da presente pesquisa, hoje minha prática docente está mais consciente das práticas coloniais e as possibilidades decoloniais de enfrentamento da realidade; os espaços de fala têm sido respeitados, de modo que todos possuem vez, podem sugerir, podem criticar, podem, enfim, ser mais; os alunos têm feito parte do processo de aprendizagem, de modo que os planos têm sido mudados, no intuito de que eles possam contribuir com suas experiências e vontades; há uma tentativa de respeitar as individualidades, apesar que, nesse ponto, ainda existe um caminho a ser percorrido. Com essa pesquisa, portanto, foi possível, além de alcançar os objetivos específicos, chegar a um nível de amadurecimento enquanto ser, de maneira que, ao observar meu autorretrato eu consiga ver um docente em processo de formação contínua que necessita, constantemente, analisar suas práticas a fim de ser o mais coerente possível e, dessa maneira, conseguir levar o ensino de qualidade a todos.

À guisa de concluir este estudo, sem nenhuma intenção de esgotá-lo, afirma-se que a presente dissertação alcançou seus objetivos, de modo que foi possível apresentar os retratos presentes na área de Linguística Aplicada, no Brasil. Assim, espera-se que a mesma sirva como ponto de partida para novas pesquisas, a fim de que o processo de colonialidade vigente na EJA possa ser enfrentado, para que assim os alunos e professores que atuam nessa modalidade sintam-se cada vez mais como participantes de um importante segmento da sociedade, haja vista a busca por retomada de direitos negados, a concretização do desejo por retornar à escola, bem como a transformação da sociedade por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **EJA**: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v.4, n.8, 2016.

ARENDDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 de Set. 2015.

_____. **Lei 9.394**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

_____. **Parecer CEB 11. 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acessado em 15 de novembro de 2014.

_____. **Norma 6028**. Informação e documentação- resumo e apresentação. 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/download/NBR6028.pdf>. Acessado em 27 de março de 2018.

CATELLI JR., R; GISI, B; SERRAO, L. F. S. Enceja: cenário de disputas na EJA. **Rev. Bras. Estud. Pedag.**, Brasília , v. 94, n. 238, p. 721-744, Dec. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000300005>.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z de.; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada**: da aplicação à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p.15-23.

_____. **Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais.** *DELTA* [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.543-555. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445081919576720433>

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A **“era das diretrizes”**: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso aos 23 de fevereiro de 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** London: Routledge, 2000.

DALBERTO, G. **Para além da colonialidade**: os desafios e as possibilidades da transição democrática no Haiti. CLACSO, Buenos Aires, 2015. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150622105955/artigo_final.pdf. Acesso em 01 de setembro de 2017.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** *Cadernos Cedes*, n.55, 2001.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes*, v.35, n.96, p.197-2017, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em 16 de agosto de 2018.

ERICKSON, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching.* In M. Wittrockk (Ed.), **Handbook of Research on Teaching** (3rd ed., pp. 119-161). New York: MacMillan.

DRAGO-SEVERSON, E. **Leading adult learning**: supporting adult development in our schools. Thousand Oaks, CA: Corwin/Sage Press, 2009.

FABRICIO, B. F. **Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical.** *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2017, vol.17, n.4, pp.599-617. Epub Aug 28, 2017. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711426>.

FERREIRA, D. F.; PEREIRA, V. A. **A relação trabalho e educação e suas implicações na Educação de Jovens e Adultos.** *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade.* v.4, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

GROSFOGUEL, R. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado. v.31. n.1. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>. Acesso aos 05 de abril de 2018.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. nº.14, 2000.

JORDÃO, C. M. **BraSilian teacher education: decolonizing the 'local south'**. In: STELLA, Paulo Rogério.; CAVALCANTI, Ildney.; TAVARES, Roseanne.; IFA, Sérgio. (Org.). **Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no BraZil**. 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2014, v. 1, p. 227-256(a).

KOCH, I. G. V. **Concepções de língua, sujeito, texto e sentido**. In: KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LANDIM, Denise Silva Paes. **O inglês da EJA para a vida: letramentos sociais e escolares refletidos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.8.2015.tde-10092015-154351. Acesso em: 2018-04-10.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-451, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>. Acesso em 19 de fevereiro de 2017.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Feb. 2018.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (orgs). **Desinventing and (re)constituting languages.** Multilingual Matters LTD, Clevedon, Buffalo, Toronto, 2006.

MARCHELLI, P. S. **Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais.** *Revista e-Curriculum [en linea]* 2014, 12 (Outubro-Dezembro). Disponível em :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904004>> . Acesso aos 23 de fevereiro de 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M, **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto, relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOLO, W. Coloniality of power and subalternity. In: RODRÍGUEZ, I. **The Latin American Subaltern Studies Reader.** Ileana Rodríguez, ed. Durham: Duke University Press, 2001: 224-244.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é lingüística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de lingüística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. spe, p. 419-435, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 abr. 2018.

_____. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MENEZES de SOUZA, L. M. T. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, S. PENNYCOOK, A. (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, p. 135-169.

MÉSZÁROS, I. 2005. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 77 p.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração., São Paulo, v.1, n.3, 2º Sem., 1996.

NERO, P. H. **Língua (des)?colonizada ou língua colonizadora? Autorrepresentações de editoras, representações do sujeito-aluno, do sujeito-professor e da língua inglesa em dois sites institucionais e mercadológicos no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-02052018-114514/>>. Acesso em: 2018-08-16.

PAIVA, J. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33. 2006.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Desinventing and (re)constituting languages**. Multilingual Matters LTD, Clevedon, Buffalo, Toronto, 2006.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. **Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system**. 1992. Disponível em: <http://www.javeriana.edu.co/blogs/syie/files/Quijano-and-Wallerstein-Americanity-as-a-Concept.pdf>. Acesso aos 10 de outubro de 2017.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. Língua & Letras, v.8, n.14, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/900/765>. Acesso em 16 de julho de 2018.

ROCHA, D.; DAHER, D.C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. DELTA [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.105-141. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445062753693134622>. ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, C. S. **Toda a idade é certa se a educação é ao longo da vida**: horizontes de(s)coloniais para política de educação de jovens e adultos na América Latina. 2017. Dissertação.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SABOTA, B.; SILVA, H. E.; ALMEIDA, R. R. **Sobre o que vamos falar hoje?! Educação linguística crítica em le/la e a escolha de temas para debate em aula de inglês**. No prelo.

SAVIANI, D. A nova LDB. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 7-13, 1997. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508/11927>>. Acesso em: 22 fev. 2018

_____. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Aug. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

STREET, B. B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional**. Cad. CEDES, Campinas , v. 21, n. 55, p. 9-29, Nov. 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Feb. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300002>.

VOVIO, C. L.; KLEIMAN, A. B. **Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica**. Cad. CEDES, Campinas , v. 33, n. 90, p. 177-196, Aug. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622013000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Aug. 2016.

WACQUANT, L. **Que é gueto?** Construindo um conceito sociológico. Revista de Sociologia e Política, [S.l.], n. 23, nov. 2004. ISSN 1678-9873. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/3702>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

WALSH, C. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Alternativas, 2017. Disponível em: <https://alternativas.osu.edu/en/ebooks/catalog/new-ebook.html>. Acesso em 15 de julho de 2018.

WARSCHAUER, M. **Social capital and access**. Universal Access in the Information Society, v. 2, n. 4, 2003

ANEXO

Lista de trabalhos analisados

AMARAL, Pedro Luís Fagundes do. **A ditadura militar brasileira no discurso midiático: a leitura por um viés discursivo na EJA.** Dissertação. Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

ANEAS, Flávio. **Educação de Jovens e Adultos: representações de professores e alunos sobre ensino aprendizagem de inglês.** 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BOSCO, Débora de Macedo Cortez. **Educação de jovens e adultos: dos discursos de alunos evadidos à construção de uma proposta pedagógica e intercultural com as linguagens.** 217 p. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2015.

BREGEIRO, Erika Teixeira. **Learning English from the perspective of 1st term EJA students: needs, wants, and preferences.** 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARVALHO, Evanir Piccolo. **Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da educação de jovens e adultos (PROEJA).** Tese(Programa de Pos-Graduacao em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

FONSECA, Lucilene Santos Silva. **O uso do blog no ensino de jovens e adultos: uma investigação em linguística aplicada.** 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GARCIA, Simone Carboni. **Objetos de aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento: um estudo com base na epistemologia histórico-cultural.** Tese. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.

IBRAHIM, Elizete Cardoso. **A música na formação crítico-discursiva do aluno de língua estrangeira: uma pesquisa crítica de intervenção.** 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, Elizabete Rocha de Souza. **(Re)pensando o material didático de língua inglesa para a EJA em uma perspectiva social inclusiva.** Dissertação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

MACEDO, Lílian Polo de Queiroz. **A investigação da ação docente em práticas sociais de leitura de lendas indígenas amazônicas para a formação de alunos de EJA como leitores.** Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MESQUITA, Luciana Aparecida de. **Autobiografia de ubatubanos e de ubatubenses e o silenciamento da cultura caiçara: uma análise discursiva dos textos de alunos da EJA.** Dissertação de mestrado- programa de pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

OLIVEIRA, Regina Maria Loreto de. **A modalidade no discurso de professores de ensino de jovens e adultos sobre a experiência da aprendizagem mediada de Feuerstein.** 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

RAMOS, Fábio de Oliveira. **Representações de escola por alunos evadidos e reinscritos em turmas de educação de jovens e adultos (EJA).** Dissertação. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

SANTIAGO, Célia Aparecida Barros. **A situation of english language learning with students from EJA: perceptions about a didactic unit and the learning process.** 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Maria Cláudia de Oliveira Silva. **A leitura do cordel nas aulas de língua portuguesa no ensino médio.** Dissertação de mestrado. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

STIVAL, Edivana Maria. Educação de Jovens e Adultos: **Representações Discursivas.** 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.

XAVIER, Célia Cristina Gautier Maria. **A utilização de objetos de aprendizagem para ensinar espanhol na EJA: "voltando à escola para aprender através de uma tecnopedagogia".** 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.