

DIVERSIDADE NA EJA:

dos contextos de itinerância aos contextos de potência de ação

Emanuella de Azevedo Palhares

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
<https://orcid.org/0000-0002-8438-2290>

Francisco Canindé da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
<https://orcid.org/0000-0002-5089-284X>

Kássio Wagner da Silva Medeiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
<https://orcid.org/0009-0007-0236-8975>

RESUMO:

Este trabalho é resultante do projeto de pesquisa *Diversidade, diferença e justiça social na produção de currículos da EJA*, partindo do pressuposto de que a EJA acolhe uma diversidade de sujeitos, práticas e grupos que têm sido excluídos de processos sociais e culturais. A esse respeito, estabelecemos como objetivo, compreender as maneiras pelas quais os estudantes da EJA vivenciam os tensionamentos provocados pelas diferenças que constituem a diversidade, refletindo a respeito de situações, práticas, expressões que revelam *dor e sofrimento ético-político* (Sawaia, 2014) enquanto características da diversidade desses sujeitos. Assumimos a abordagem das pesquisas *com* os cotidianos (Alves, 2008), utilizando os movimentos metodológicos, rodas de conversa (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018), conversar liberador (Maturana; Dávila, 2009) e escuta sensível (Barbier, 1998). As investigações e reflexões revelaram conflitos e desdobramentos provocados pela negação do direito à educação; tensionamentos vivenciados por quem tem a vida atravessada por exclusões sociais, familiares e culturais. Além dessas questões, desvelam-se potências de ações emancipatórias enquanto articuladoras de resistências e enfrentamentos às situações de padecimento e a percepção da escola de EJA enquanto possibilitadora de transformações almejadas, quando da oferta e garantia do direito anteriormente negado.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Diversidade. Dor e sofrimento ético-político.

ABSTRACT

This work is the result of the research project *Diversity, difference and social justice in the production of EJA curriculum*, based on the assumption that EJA accommodates a diversity of subjects, practices, and groups that have been excluded from social and cultural processes. In this regard, we aim to understand the ways in which EJA students experience the tensions caused by the differences that constitute diversity, reflecting on situations, practices, and expressions that reveal *ethical-political pain and suffering* (Sawaia, 2014) as characteristics of the diversity of these subjects. We adopted the approach of *everyday research* (Alves, 2008), using methodological movements such as *conversation circles* (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018), *liberating conversation* (Maturana; Dávila, 2009), and *sensitive listening* (Barbier, 1998). The investigations and reflections revealed conflicts and developments caused by the denial of the right to education; tensions experienced by those whose lives are marked by social, familial, and cultural exclusions. Additionally, the potential of emancipatory actions as articulators of resistance and confrontations

to suffering situations is revealed, alongside the perception of the EJA school as an enabler of desired transformations when offering and guaranteeing previously denied rights.

KEYWORDS: EJA. Diversity. Ethical-political pain and suffering.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado del proyecto de investigación *Diversidad, diferencia y justicia social en la producción de currículos de la EJA*, partiendo del supuesto de que la EJA acoge una diversidad de sujetos, prácticas y grupos que han sido excluidos de procesos sociales y culturales. En este sentido, establecemos como objetivo comprender las maneras en que los estudiantes de la EJA experimentan las tensiones provocadas por las diferencias que constituyen la diversidad, reflexionando sobre situaciones, prácticas y expresiones que revelan *dolor y sufrimiento ético-político* (Sawaia, 2014) como características de la diversidad de estos sujetos. Adoptamos el enfoque de las investigaciones *en los cotidianos* (Alves, 2008), utilizando movimientos metodológicos como los *círculos de conversación* (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018), *conversación liberadora* (Maturana; Dávila, 2009) y *escucha sensible* (Barbier, 1998). Las investigaciones y reflexiones revelaron conflictos y desarrollos provocados por la negación del derecho a la educación; tensiones experimentadas por aquellos cuyas vidas están atravesadas por exclusiones sociales, familiares y culturales. Además, se revelan las potencialidades de acciones emancipatorias como articuladoras de resistencias y enfrentamientos a situaciones de sufrimiento, junto con la percepción de la escuela de EJA como posibilitadora de las transformaciones deseadas, al ofrecer y garantizar los derechos previamente negados.

PALABRAS CLAVE: EJA. Diversidad. Dolor y sufrimiento ético-político.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo foi produzido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Gepeja), do Departamento de Educação do Campus Avançado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em Assú. Os resultados e reflexões decorrem do projeto de pesquisa “Diversidade, diferença e justiça social na produção de currículos da EJA”.

Partimos do pressuposto de que a EJA, enquanto modalidade educativa que emerge de contextos históricos, sociais e políticos de ausências, descontinuidades e principalmente de lutas, acolhe uma diversidade de sujeitos, práticas e grupos que têm sido histórica e socialmente excluídos, constituindo-se, desse modo, em *espaçotempo* de direito e realização de sonhos emancipatórios exigindo, portanto, a criação de currículos que possam traduzir-se em justiça cognitiva.

Acerca de como as escolas de EJA têm acolhido e trabalhado com a diversidade de sujeitos presentes na modalidade, por meio de seus currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2007, 2012; Oliveira; Paiva; Passos, 2016), buscamos compreender as maneiras pelas quais esses sujeitos vivenciam os tensionamentos produzidos pelas diferenças que os constituem e como criam resistências a essas tensões. Enlaçamos para reflexão situações, práticas, expressões que revelam *dor e sofrimento ético-político* (Sawaia, 2014) enquanto características percebidas e destacadas nos relatos dos sujeitos, obtidos nas rodas de conversas.

Reconhecendo os cotidianos escolares da Educação de Jovens e Adultos enquanto *espaçostempos* complexos de convergência e articulação de múltiplos saberes, emoções, práticas, subjetividades e relações, assumimos a abordagem das pesquisas *com os cotidianos* (Alves, 2008), por meio dos procedimentos metodológicos, *rodas de conversa* (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018), compreendido enquanto recurso viabilizador do *conversar liberador* (Maturana; Dávila, 2009) e da *escuta sensível* (Barbier, 1998), colocando-nos numa relação horizontal e dialógica em que a autonomia e a liberdade comunicativa são predominantes.

A roda de conversa que selecionamos para análise e reflexão, realizou-se em abril de 2023, com um grupo de 08 estudantes da EJA do município de Caicó, estado do Rio Grande do Norte, na busca por traduzir os contextos em que os sentidos da diversidade desses sujeitos emergiam durante as conversações. Vozes, gestos, expressões, posturas, narrativas dos estudantes da EJA daquele município revelaram indícios constitutivos do que compreendemos por diversidade.

O trabalho está organizado em dois momentos que se inter-relacionam para melhor traduzir os sentidos capturados e refletidos com a pesquisa. No primeiro momento, discutimos as categorias analíticas de *dor/sofrimento ético-político* e *alegria/felicidade pública* a partir de Sawaia (2014), com ênfase ao que se constitui na relação dialética *inclusão/exclusão*, enquanto *potência de ação*. No segundo momento, estabelecemos um diálogo com trechos das rodas de conversas que traduzem aspectos reveladores de diversidade, considerando

que para além do padecimento (dor e sofrimento ético-político), ações de enfrentamento a essa realidade são destacadas enquanto *potência de ação* intersubjetiva (alegria e felicidade pública). Por fim, tecemos algumas reflexões acerca de como as histórias de exclusões vivenciadas pelos estudantes da EJA têm mobilizado *potência de ação*, fortalecida por redes de solidariedade e afetividade emancipatórias intersubjetivas, implicadas ao desejo de viver com dignidade, segundo a representação socialmente atribuída aos estudos.

2 DOR E SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO – ALEGRIA E FELICIDADE PÚBLICA: CATEGORIAS ANALÍTICAS DA DIVERSIDADE NA EJA

Noções de diversidade, diferença e justiça social articulam a temática desta pesquisa, enquanto disparadoras de reflexões acerca dos processos e dinâmicas de desigualdades e injustiças sociais, vivenciadas cotidianamente por aqueles e aquelas que não foram reconhecidos por direitos sociais, constitutivos de sistemas democráticos de estado de bem-estar social.

A lógica social que vem presidindo essa negação de direitos – capitalista patriarcal e colonialista – tem subalternizado e invisibilizado inúmeras realidades, tradições, culturas e práticas sociais de grupos que não se orientam e pautam suas experiências nestes princípios hegemônicos, resultando em processos perversos de exclusão. Essa lógica, de acordo com Sawaia (2014) exclui para em seguida incluir, ou seja, cria-se uma padronagem a ser seguida e consumida, sem a qual não há legitimação. Logo, aqueles que resistem ou aderem a essa padronagem, sofrem as dores da ruptura. Os que resistem, sofrem com a ausência de reconhecimento, e os que aderem sofrem com a nulidade de suas existências identitárias.

Nessa dialética exclusão/inclusão a diversidade é gerada, especialmente quando a diferença passa a ser o marcador de preconceitos, seja para aqueles que aderem a padronagem e são vistos como “estranhos no ninho”, ou para aqueles que, resistindo, não conseguem ser reconhecidos em suas existências específicas.

Assim, as diferenças que constituem a diversidade passam a ser desconsideradas enquanto resultantes de características identitárias singulares, culturais, coletivas, passando a ser produzidas a partir de um ideal humanista universal – ou que se apresente universal –, hierarquias sociais que engendram desigualdades, exclusões, interdições, violações de direitos, ocasionando o que Sawaia (2014) tem designado de *sofrimento ético-político*. As diferenças vêm sendo reconhecidas nos grupos socialmente marginalizados e indesejados, tais como os grupos de povos preto-negros, de mulheres, da comunidade LGBT, de indígenas e tantos outros.

Nesse contexto, afirmamos que o sofrimento como exclusão, do ponto de vista da subjetividade individual ou coletiva, é uma questão social, sendo resultante das dinâmicas estruturais de desigualdades e injustiças das sociedades modernas, mutiladoras de corpos – matéria biológica, emocional e social –, de subjetividades e capacidades de autonomia.

[...] o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. [...] o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época [...] (Sawaia, 2014, p. 104-105).

O *sofrimento ético-político* é uma dor mediada por injustiças sociais que exige remédio (Fraser, 2021) para sua superação. Se tomarmos a fome como situação análoga, identificaremos que o remédio imediato para alívio da dor é alimentar-se. Agora, se tomamos a fome como mediação de uma injustiça social, o remédio será a garantia de poder se alimentar a partir de uma redistribuição equitativa da produção de bens econômicos.

Diferentemente do sofrimento ético-político, Sawaia (2014) entende que sua superação é geradora de *felicidade pública*, projeto mediado pela alegria coletiva, responsabilização democrática assumida por todos aqueles grupos marginalizados e excluídos social e culturalmente. Os integrantes destes grupos sentem no corpo a dor e vivenciam o *sofrimento ético-político* mediado por

injustiças e hierarquias sociais, mas ao se mobilizarem e resistindo à lógica predominantemente imposta, reclamam pelo direito de existir com liberdade e dignidade. A esse movimento de resistência, que provoca tensionamento das estruturas sociais injustas, Espinosa (1988 *apud* Sawaia, 2014, p. 111) refere-se como *potência de ação*, concebida como: “o direito que cada indivíduo tem de ser, de se afirmar e de se expandir [...], cujo desenvolvimento é condição para se atingir a liberdade”.

A *potência de ação* é entendida, nesse contexto, enquanto expressão do processo vivenciado pela tensão exclusão/inclusão, gestando, para além das situações sociais de padecimento, novas sociabilidades que demandam superação do *sofrimento ético-político*. Nessa interlocução, concebemos que não há *felicidade pública* sem justiça social, e há “impossibilidade de justiça social sem justiça cognitiva” (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016, p. 22).

Nesta trama teórica, situamos a EJA, que de modo generalizante, constitui-se de pessoas que foram interditas¹ do direito à alfabetização e educação escolar em determinada etapa de suas vidas e que vivem marginalizadas, considerando o contexto das relações sociais hegemônicas. Jardimino e Araújo (2014), ao abordarem a questão do ponto de vista político e histórico da EJA, reiteram que esta modalidade refere-se a uma educação destinada aos grupos aliados dos bens materiais, culturais, sociais. Vivem a dialética entre processos de exclusão/inclusão por pertencerem a grupos que têm sido injustiçados em relação aos direitos sociais, ao reconhecimento e valorização de suas diferenças imbuídas de saberes culturais, corporeidades, estéticas e subjetividades próprias.

Estes grupos que têm a raça, o gênero e a classe como marcador social e suas diferenças enquanto identidade tem mobilizado *potência de ação*, percebida nos cotidianos, sobretudo quando reconhecidos em movimentos sociais – sujeitos coletivizados –, caracterizando-se como princípio psicossocial de felicidade ético-política (Sawaia, 2014, p. 114) produtor de justiça social.

¹ Cabe salientar que, os processos de negação do direito à educação são multifacetados e podem ocorrer aliados às questões sociais, através do não acesso à escola, da não garantia de permanência na escola ou quando o indivíduo não alcança o chamado “sucesso” escolar.

Assim, “potencializar significa atuar, ao mesmo tempo, na configuração da ação, significado e emoção, coletivas e individuais”. Portanto, as potências de ação são produzidas nas fronteiras da formalidade escolar, manifestas nas emoções e práticas fugidias cotidianas que rompem em determinados aspectos com a dialética exclusão/inclusão, pois “o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejos e necessidades, para superar o sofrimento ético-político” (Sawaia, 2014, p.115) só acontecem no próprio jogo, no uso das astúcias dos jogadores (Certeau, 2011).

Pensar a felicidade ético-política, a partir dos acontecimentos cotidianos, exige compreendê-los enquanto *espaçostempos* de criação, nos quais os sujeitos estão permanentemente produzindo processos de existências, suas capacidades de reação e de resistência, criando redes de afetividade emancipatória tão necessárias ao tensionamento das estruturas e relações sociais de poder injustas. Ao contrário da ideia socialmente convencionalizada (a de que os cotidianos são pura repetição), os cotidianos quando concebidos a partir de seus meandros, ultrapassam o estatuto inferior de repetição e assumem o estatuto de *locus* de efetivação “de todos os entrecruzamentos que compõem a complexidade da vida social” (Oliveira; Paiva; Passos, 2016, p. 118).

Os estudos acerca de cotidianos escolares (Alves, 2008), ajudam-nos a compreender qualitativamente, as múltiplas experiências praticadas pelos sujeitos e suas tantas redes de *saberesfazerespoderes* e lutas empreendidas nos espaços-tempos de ação. Essas tantas redes driblam, por assim dizer, racionalidades cognitivo-instrumental e moral-prática naturalizadas pela lógica da modernidade (Santos, 2011) que têm invisibilizado, inferiorizado, estereotipado os sujeitos, provocando dor e sofrimento ético-político, ao mesmo tempo em que enlaçam aquilo que não está sob o seu registro.

Sobre essa questão, aprendemos com Certeau (2011) que essas práticas, sentimentos e emoções são contra hegemônicos, considerados pelo referido autor como caça não autorizada. Os grupos populares, historicamente marginalizados usam taticamente aquilo que a eles tem sido dado estrategicamente para consumo. Esse *uso* singular cotidiano tem produzido redes de solidariedade e de enfrentamento às estratégias hegemônicas,

geralmente advindas de cima para baixo e de fora para dentro, redes finas, quase imperceptíveis a lógica formal de escola (Alves, 2002).

Ao pensar em práticas cotidianas educativas como alternativa à produção de felicidade pública, valemo-nos da noção de currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2007, 2012) que nos aproxima das tantas e diferentes ações vividas na escola que escapam a sua lógica formal. Os currículos *pensadospraticados* resultam de conexões com múltiplas práticas sociais experienciadas dos sujeitos, tornadas invisíveis no contexto das práticas pedagógicas e curriculares, pela tradição hegemônica de ensino, por isso, reclamam um modo igualmente complexo para apreendê-los, interpretá-los e traduzi-los.

3 CONVERSAS LIBERADORAS DE DOR E SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO NA EJA

Para captura dos sentimentos e emoções, compreendidas neste trabalho enquanto dor/sofrimento ético-político e alegria/felicidade pública, e utilizando-nos da perspectiva dos estudos cotidianos, optamos pelo uso de procedimentos que possibilitassem o alcance dos objetivos propostos, levando em conta a diversidade dos sujeitos participantes. Nesse caso, as *rodas de conversa* surgem como um relevante recurso metodológico, pelo qual cada participante pode expressar simultaneamente suas impressões, sentidos, emoções, conceitos, entre outros, além de viabilizar a criação de um ambiente dinâmico e menos inquisidor, em que os diálogos fluem de maneira ampla (Alves; Gonzalez-Monteagudo, 2019).

Desse modo, mais do que uma maneira de pesquisar, as *rodas de conversa* podem gerar um espaço horizontalizado de encontro e de mútuo respeito, quando assumido o princípio ético e político de escuta e legitimação de vozes que foram silenciadas, mas que constituem histórias únicas e irrepetíveis. Segundo Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p. 165), “a conversa é um acontecimento, uma irrupção: aquilo que acontece borrando os contornos do esperado, desarrumando o ordenado, extrapolando o pensado. É a desestabilização do ser ratificado”. Ou seja, não segue uma linearidade ou

sucessão pré-definida, mas possibilita incursões naquilo que foi vivenciado, entrelaçando memórias, experiências, representações que constituem as subjetividades dos sujeitos.

Nesse sentido, afirmamos que as rodas de conversa podem instaurar o *conversar liberador* (Maturana; Dávila, 2009), uma vez que a conversa libera, no presente, pela arte do reconhecimento e validação do outro, um estado dos indivíduos que evidenciam as dinâmicas estruturais, relacionais, sensoriais em que esses indivíduos se autoproduzem, existencialmente, caracterizando o que estamos designando por diversidade.

Enquanto espaço horizontal de diálogo, a conversa exige uma *escuta sensível* (Barbier, 1998) numa abordagem transversal², dimensão metodológica própria do procedimento de conversar que, como o termo sugere, requer sensibilidade e respeito em relação ao outro. Escutar sensivelmente requer estar implicado empaticamente, eticamente, coerentemente, transversalmente com quem e com o que se ouve. Barbier (1998, p. 189-190) designa a *escuta sensível* como uma atitude de abertura holística, uma dinâmica relacional de encontro horizontal e profundo com a totalidade do outro: “A audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível”.

Compreendemos que as *rodas de conversa*, por meio da *escuta sensível* e do *conversar liberador* são potencializadoras de justiça social e justiça cognitiva, configurando-se enquanto redes de afetividades emancipatórias dos sujeitos, uma vez que “abrem oportunidades às vozes que historicamente foram silenciadas” (Costa; Oliveira; Farias, 2021, p. 224).

A *roda de conversa* realizada em abril de 2023, com um grupo de oito estudantes de EJA do município de Caicó/RN, revelou conflitos, *dor* e *sofrimento ético-político* provocados pela interdição ao direito à educação, que tem como desdobramento a negação cumulativa de outros direitos. Sinalizou, também, os tensionamentos vivenciados por quem tem a vida atravessada por exclusões sociais; desvelou expectativas, sonhos, desejos, potências de ações emancipatórias frente a tais condições, enquanto articuladores de resistências e enfrentamentos às situações de padecimento. Nesse contexto, é comum aos

² Por transversalidade, ver Barbier (1998).

conversantes a percepção da escola de EJA enquanto possibilitadora das transformações almejadas, quando da oferta e garantia do direito anteriormente negado, conferindo a essa modalidade, o sentido de qualificação e reparação histórica, como posto no Parecer CEB 11/2000.

4 TENSIONAMENTOS ENTRE PROCESSOS DE EXCLUSÕES, DINÂMICAS MIGRATÓRIAS E POTÊNCIA DE AÇÃO

Cada história particular dos conversantes aponta para um contexto de vidas fortemente tensionadas e atravessadas por processos de exclusões, aos quais articulam questões de gênero, classe, sexualidade, etarismo, entre outros. São marcadores sociais que, coadunados ou não, reproduzem e reforçam múltiplos processos de deslegitimação no contexto das relações sociais. Assim, mais do que relatos que remontam a um passado ou a memórias de interdição, as histórias – pelas vozes dos conversantes – prenes de sentidos, entrecruzam-se a uma realidade social ampla e complexa.

Uma das questões muito recorrentes nas vozes dos estudantes da EJA refere-se ao envolvimento quando ainda crianças, em atividades laborais na roça, como forma de garantia de subsistência da família. Nesses casos, a escola torna-se secundária por diferentes motivos: primeiro, pela necessidade de sobrevivência e segundo, porque muitas destas instituições se localizarem distantes da comunidade, como observado no trecho da conversa com Severino³:

O meu pai era muito ruim. Nós morávamos em sítio, e ele dizia que o estudo da gente era cabo de enxada. [...] eu não tinha como estudar em sítio, e não tinha tempo de estudar na rua. Quando eu fui pra Goiás, sofri muito porque não tinha estudo, eu perdi muito emprego bom, porque não sabia nem assinar meu nome (Severino, roda de conversa, 25 abr. 2023).

³ Adotamos nomes fictícios como maneira de resguardar a identidade de nossos *personagens conceituais* (Andrade; Caldas; Alves, 2019).

O pai de Severino, criado no contexto das desigualdades e sofrimentos sociais, não acreditava que seu filho teria um destino social diferente do que ele teve, apenas indo à escola. Assim, o “cabo de enxada” representava para o pai de Severino, um artefato mais viável e palpável para se garantir o sustento e o futuro da família, muito mais do que um caderno, um lápis e uma escola poderiam configurar em termos de sobrevivência.

Outra conversante, Cícera, recorda uma realidade semelhante em que as urgências e emergências da vida cotidiana se impunham interditando seu direito de escolarização. Para sobreviver, afirma que estudou até a terceira série (atualmente segundo ano do ensino fundamental). “Trabalhando no sítio, não tinha como aprender. Tinha que trabalhar” (Cícera, roda de conversa, 25 abr. 2023).

Neste sentido, a conversante Joana destaca o sofrimento vivenciado por sua família, relatando os conflitos de uma vida tensionada pela violação de direitos, pelo êxodo rural, pelo trabalho precoce/infantil no lixão e tantas outras interdições provocadas pelas condições sociais de exclusões vivenciadas:

[...] quando a gente, eu e mais dois irmãos, era pequeno, meu pai trabalhava muito no sítio, aí ele resolveu vir pra rua e na rua começou a trabalhar num lixão e levava a gente também. Eu acho que eu trabalhei no lixão até... dos cinco até os treze anos (Joana, roda de conversa, 25 abr. 2023).

Ouvindo atentamente as histórias narradas pelos demais conversantes, Maria remonta-se ao seu passado de extrema vulnerabilidade social, de sofrimento provocado pelas condições precárias em que vivia, da ausência de prédios escolares nas proximidades onde morava, mas do forçoso desbravamento dos obstáculos e da distância para chegar até a escola só “pra lanchar”:

A gente morava num sítio. É a mesma história dela ali (aponta para Cícera). Meu pai era pescador, plantava num roçado. Pra gente estudar tinha que atravessar uma pista pra estudar. Era minha irmã, meu irmão, eu, e era muito longe pra chegar nessa escola. A gente chegou a ir pouquinho, mas fomos pra essa escola, era mais pra lanchar (Maria, roda de conversa, 25 abr. 2023).

São trajetórias que retratam “dinâmicas migratórias”, “precárias permanências” ou “permanências marginais”, como aponta Azevêdo (2013) ao discorrer sobre o fenômeno de baixa escolarização entre jovens e adultos que vivem no campo. Sobre a dinâmica migratória precária e marginal, Madalena sinaliza em seu relato, as nuances de uma realidade peregrina, associada ao trabalho, ao cuidado com os avós quando criança, tornando-se em interditos quanto a sua escolarização:

Estudei, mas muito pouco porque vivia no mundo, trabalhando. Eu saí da companhia de mãe mais pai, eu tinha oito anos. Vim pra companhia dele [do pai] quando tinha treze anos, cuidando da mãe e do pai dele, em Mossoró. Quando eles faleceram, vim pra companhia de mãe mais pai. Quando cheguei em casa comecei a trabalhar, aí estudava, mas aí tive que voltar pro sítio (Madalena, roda de conversa, 25 abr. 2023).

Entre os processos de exclusões, de itinerâncias atravessadas pelo imperativo do trabalho para subsistência no sítio ou no lixão, outros parâmetros emergem das vozes dos conversantes enquanto condicionantes da não ida à escola, tornando este espaço de direito cada vez mais distante ou inacessível. Nesse caso, destacamos as influências ideológicas em torno da questão do gênero, a partir do patriarcado, na produção e reprodução de desigualdades.

A narrativa de Maria evidencia o caráter relacional eminentemente masculino no que diz respeito ao convívio com seu marido que, pela relação hierárquica de poder patriarcal socialmente construída, sente-se autorizado a proibi-la de ir à escola ou insultá-la (violência moral e psicológica):

Meu marido me diz que não é pra eu ir pra escola. Já tem uns cinco anos que eu tento voltar a estudar e ele não deixa. Ele diz que eu já estou velha, que não vou mais aprender, eu escuto muito isso. Ele tem ciúmes, acha que a mulher que estuda de noite, vai pra namorar. Eu disse a ele que quando a gente quer namorar, a gente não vai escola, vai pra outro canto. Eu ia pra igreja, ele dizia a mesma coisa, aí eu não fui mais, mas eu gostava (Maria, roda de conversa, 25 abr. 2023).

Além do casamento, outra situação associada aos papéis socialmente construídos, tomando como referência a questão do gênero é a maternidade,

que tem sido compulsoriamente destinada à responsabilidade única e exclusiva da mulher. Nesse contexto, a maternidade tem se configurado no sentido de provocar o afastamento de mulheres da escola, como nos casos de Madalena que, ao rememorar o episódio de retorno para o sítio, diz que “arrumou menino” logo em seguida, o que a impediu de continuar frequentando a escola. Com Joana, não foi diferente: “inventei um namoro, desse namoro eu abandonei a escola, comecei a ter menino, aí pronto!” (Joana, roda de conversa, 25 abr. 2023).

Por abrigar a diversidade desses sujeitos, a EJA enquanto *espaçotempo* de efetivação de direitos, constitui-se em campo fértil de produção de justiça social e curricular, sobretudo, pelos modos como os *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) vão atribuindo sentidos à modalidade, ressignificando suas experiências cotidianamente na escola. Assim, os contextos de *sofrimento ético-político* vivenciados pelos estudantes que a frequentam, articulam *com* e nesse campo, redes afetivas de solidariedade e potência de ações emancipatórias, dada a mobilização intersubjetiva e engajada na luta pela cidadania.

Joana (roda de conversa, 25 abr. 2023), que atualmente desenvolve a atividade profissional de gari, relata sobre a situação de preconceito e discriminação que sofre pelo exercício de sua profissão: “a gente passa por muita humilhação! Não pela classe [dos trabalhadores garis], mas na rua mesmo”, tal qual sofreu quando trabalhava “na casa dos outros levando humilhação, tudo no mundo”. Todavia, as situações de *dor* e *sofrimento ético-político* e o gosto por futebol têm mobilizado esforços e outros desejos, expectativas, sonhos, potencializados pela/na escola de EJA:

Pela manhã a gente trabalha enchendo o caminhão de coleta seletiva. Quando o caminhão enche, ele vai deixar no lixão e depois volta pra gente terminar. Enquanto ele vai e volta, a gente fica esperando, conversando. Na semana passada, enquanto a gente [colegas garis] esperava, ficou em uma calçada. A mulher foi lá e lavou só porque a gente estava na calçada dela. Essa semana a gente foi para a mesma calçada por ser quase sempre na mesma mão [que o caminhão do lixo passa]. Aí chegou um senhor lá conversando com a gente e quando o caminhão [do lixo] chegou e a gente começou a subir, ele foi logo dizendo: “você podem esperar que a vizinha vai lavar a calçada com água sanitária quando ela chegar”. Eu perguntei o porquê. “Por vocês

estarem sentados aí”. Essas coisas assim que a gente passa, a gente sente. Isso nos incentiva mais ainda a estudar, para você ter um emprego melhor. [...] foi quando eu comecei a procurar os estudos e tô tentando terminar porque futuramente eu quero ser professora de Educação Física. Eu quero ser, se Deus quiser, técnica de futebol, futuramente (Joana, roda de conversa, 25 abr. 2023).

A busca pelo sonho de ser educadora física, pela melhoria das condições de vida e o sofrimento vivenciado pelas exclusões e humilhações tem se configurado em *potência de ação* pelo fato de Joana não só perseverar nos estudos para alcançar o seu sonho, mas por desejar uma vida diferente da que tem levado para seus filhos, mostrando-lhes “o caminho pelo qual podem se fortalecer e não padecer” (Miura; Sawaia, 2013, p. 338). Para Joana, esse caminho pode ser percorrido por meio dos estudos:

Eu digo muito aos meus meninos: “veja onde está a sua mãe hoje, porque desistiu dos estudos. Vão atrás! Vocês pensem, porque hoje em dia, eu tô aqui, e vocês já são bem grandinhos. Se vocês não continuarem os estudos de vocês, não perseverar, quando for lá na frente, talvez seja mais difícil” (Joana, roda de conversa, 25 abr. 2023).

Madalena reforça esse sentimento ao afirmar o esforço que faz para oferecer condições melhores para suas filhas, para que estas não precisem repetir sua vivência de *dor e sofrimento ético-político*, produzida no contexto das exclusões sociais: “dou tudo por elas na vida. Trabalho e estudo para dar a elas” (Madalena, roda de conversa, 25 abr. 2023).

Maria, que sofre os abusos de uma relação tóxica com o marido, por sua postura patriarcal/machista, reconhece as dificuldades impostas pelo não acesso à leitura e à escrita e objetiva alcançar o uso prático, simbólico e efetivo proporcionado pela escrita e a leitura. Tal reconhecimento tem se constituído em *potência de ação*, fortalecida em rede de solidariedade. Nesse caso específico, de sororidade emancipatória enlaçada pelo apoio de sua irmã, o que a faz romper as amarras patriarcais/machistas e ir para a escola de EJA: “Voltei [para a escola] para ficar inteligente. Hoje em dia é tudo difícil pra quem não sabe ler, nem escrever. [...] minha irmã disse pra eu não ir na onda dos outros, pra eu ir pra escola. Aí tô indo” (Maria, roda de conversa, 25 abr. 2023).

Severino revela *potência de ação* frente ao sofrimento causado pela interdição à educação durante a infância, ao decidir ir para a escola de EJA como modo de superação à exclusão provocada pela falta de domínio e acesso à leitura e à escrita, que ocasionou outros tipos de exclusões, como perder “muito emprego bom” porque não sabia sequer assinar o nome. Reconhece sua vocação ontológica de *ser mais* (Freire, 1992), percebendo-se inacabado, inconcluso, por isso, em permanente e contínuo processo de aprendizado, independentemente da idade – “depois de velho” – e percebe a EJA como viabilizadora de outras conquistas. Externa o sentimento de felicidade, na escola, pela condição de cidadania exercida pelo direito à educação conquistado, ainda que em idade mais avançada:

Hoje, eu me sinto uma pessoa muito feliz, depois de velho, porque eu estudo lá no colégio. [...] quando eu voltei de lá [Goiás] pra cá [Caicó] resolvi estudar e continuar estudando. Não faltou uma noite, mesmo cansado do serviço, mas vou estudar. [...] Eu queria aprender para colocar um comércio para mim (Severino, roda de conversa, 25 abr. 2023).

As redes de solidariedades emancipatórias na EJA se tecem compondo múltiplos entrecruzamentos que engendram a complexidade da vida social, trançando, de modo intersubjetivo, ações de natureza solidária e amorosa, tal qual a professora tem empreendido com Madalena:

Lá [na escola onde estuda] é muito bom, só que dei uma paradinha, por enquanto, porque tô trabalhando à noite, mas eu tô acompanhando junto, sabe? A professora coloca pelo aplicativo [WhatsApp], manda os trabalhos. Tá dando certo, graças a Deus. Eu trabalho dois horários, trabalho de dia e trabalho de noite. Quando venho chegar em casa já são sete, sete e meia, oito horas da noite. [...] meu tempo tá sendo muito pouco, mas tá dando certo, graças a Deus (Madalena, roda de conversa, 25 abr. 2023).

Outra *tática* (Certeau, 2011) além do *uso* do WhatsApp, desenvolvida pela professora para que Madalena possa continuar acompanhando as aulas, tem se operacionalizado pelo envio de atividades impressas por outra estudante que mora próximo a sua casa: “Estuda comigo, mora lá pertinho de casa, se chama Sebastiana”. Sebastiana não estava presente na roda de conversa, mas possui

característica constitutiva da diversidade, conforme revelado por Joana: “Quem leva as atividades pra ela é uma pessoa que não fala [deficiente auditiva]”.

A ação de natureza afetiva e solidária empreendida pela professora e fortalecida por Sebastiana, no sentido de garantir à Madalena a continuidade do direito à educação, por meio do encaminhamento de atividades, releva-se enquanto rede de *potência de ação* emancipatória por caracterizar o sentido de acesso, permanência e investimento na formação escolar de maneira coletivizada e intersubjetiva.

Frente aos contextos de *sufrimento-ético político*, os sujeitos da EJA têm articulado com esse campo educativo, inúmeros e complexos sonhos, desejos, expectativas, interesses que se traduzem em *potência de ação* consolidada por meio dos cotidianos curriculares e pedagógicos dessa modalidade educativa, uma vez que potencializar “pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejos e necessidades, para superar o sofrimento ético-político” (Sawaia, 2014, p. 114).

As histórias de exclusões ouvidas na roda de conversa com estudantes da EJA não têm reduzido, embora seja importante destacar a *potência de ação* desses sujeitos, como a intensificação de forças de solidariedade e afetividades impulsionadas pelo desejo de viver com dignidade, segundo a representação socialmente atribuída aos estudos.

Para além dos hiatos existentes entre as condições de acesso, permanência, êxito escolar, implicadas nas dimensões históricas, culturais, políticas, econômicas – provocadoras de abissalidades sociais – a EJA tem se configurado *espaçotempo* substantivo de *potência de ação* e de direito quanto ao exercício da cidadania dos sujeitos que a ela recorrem e fazem *uso*.

4 CONCLUSÃO

A discussão acerca das desigualdades sociais e de relações abissais de poder disseminadas pela lógica da modernidade, bem como suas implicações na criação e reprodução dos processos de exclusões que envolvem a

diversidade, afeta diretamente a modalidade educativa para pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas, não ou pouco escolarizadas.

Sem esgotar as reflexões em torno das questões de redistribuição e de reconhecimento, entendemos que a introdução das dimensões relacionais de afetividade – sentimentos, emoções, afecções – que provocam processos de exclusão, podem e devem ser reconsideradas analiticamente para denunciar injustiças sociais e culturais, bem como anunciá-las enquanto potências de ação.

Introduzir esse debate ao campo educativo da EJA, valendo-se dos relatos obtidos em rodas de conversas com estudantes desta modalidade poderá potencializar propostas curriculares, processos de aprendizagem discentes e docentes, a fim de estabelecer redes de solidariedade produtoras de emancipação e justiça social.

Como reconhecido nesse estudo, as desigualdades resultantes da lógica moderna de sociedade têm repercutido nos processos de formação humana, impactando as subjetividades individuais e coletivas dos sujeitos, a partir das vivências de injustiças e exclusões sociais mediadas pelas questões de gênero, classe, idade, entre outros, que causam *dor e sofrimento ético-político*.

Consideramos que a EJA tem se constituído em *espaçotempo* de convergência desses grupos que vivem marginalizados em contextos onde prevalece relações de poder hegemônicas. Em seus cotidianos sociais e culturais vivenciam situações de discriminação e preconceito, tanto pelo modo como conseguem dar conta de suas existências, por meio de trabalhos que não têm prestígio social (o caso da profissão de Gari), como pela condição de não alfabetizados, não ou pouco escolarizados. Há, portanto, uma vivência de exclusão e de *sofrimento ético-político* multifacetada, incluindo dimensões materiais, relacionais, sociais e subjetivas.

Partindo da investigação desses sujeitos que frequentam a EJA, tomamos como referência os processos de negação e deslegitimação causados pela interdição ao direito à educação ainda na infância, quando o “cabo da enxada era o estudo” (Severino, 2023) e “*trabalho no sítio [e no lixão] não tinha como aprender*” (Cícera, 2023). Desse modo, as questões de sobrevivência (bem mais

urgentes) para esses sujeitos, se colocaram como imperativas, impedindo que frequentassem a escola.

Frente ao *sofrimento ético-político*, esses sujeitos têm mobilizado desejos, sonhos, necessidades e expectativas que articulam nos cotidianos da EJA potências de ações emancipatórias, por compreenderem que essa modalidade é viabilizadora de processos de superação desse sofrimento. Buscam a EJA para “conseguir um emprego melhor”, “colocar um comércio”, “para se formar” porque pretende ser “educadora física”, porque reconhecem as limitações impostas a quem teve o direito à educação negado.

Na educação para jovens, adultos e idosos, outros modos de socialização têm sido gestados a partir das experiências dos sujeitos que a ela recorrem e fazem *uso*, configurando esse *espaçotempo* enquanto lugar de efetivação de *potência de ação* intersubjetiva, possibilitadora das transformações desejadas. Assim, por imperativo existencial, esses sujeitos têm demonstrado estar agarrados a outras esperanças, têm empreendido esforços para isso, quando da ruptura com as situações de padecimento, sobretudo, pela conquista da cidadania exercida pelo direito à educação, anteriormente negado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila; GONZALEZ-MONTEAGUDO, José. “Eu já falei que tenho algo a dizer, e disse...”: as rodas de conversa na pesquisa com jovens-potencialidades e limites para o fazer da pesquisa. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019. p. 155-166.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 133-151.

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores. *In*: FILHO, Aldo Victorio e MONTEIRO, Solange Castelhana Fernandes (orgs.). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-29.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-45.

AZEVÊDO, Alessandro Augusto de. Jovens e adultos do campo: educação, passado e futuro. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 47, n. 33, p. 207-233, set./dez., 2013.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 168-199.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB/CNE n.º 11/2000*. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, Sandy Lima; OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 24, n. 3, p. 221-225, set./dez., 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena Yáñez. *Habitar humano: em seis ensaios de biologia-cultural*. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MIURA, Paula Orchiucci; SAWAIA, Bader Burihan. Tornar-se catador: sofrimento ético-político e potência de ação. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 25 (2), p. 331-341, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados/praticados. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-22, ago., 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 42, p. 113-134, set./dez., 2016.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches (orgs.). Conversa como metodologia de pesquisa por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 163-180.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 1-22, set./dez., 2016.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In: SAWAIA, Bader (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2014.