



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

EMANUELLA DE AZEVEDO PALHARES

**A DIVERSIDADE NA EJA: SENTIDOS EMERGENTES NOS COTIDIANOS DOS
PRATICANTESPENSANTES DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA
ODILA EM ANGICOS/RN**

MOSSORÓ/RN

2024

EMANUELLA DE AZEVEDO PALHARES

**A DIVERSIDADE NA EJA: SENTIDOS EMERGENTES NOS COTIDIANOS DOS
PRATICANTESPENSANTES DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA
ODILA EM ANGICOS/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.

MOSSORÓ/RN

2024

EMANUELLA DE AZEVEDO PALHARES

**A DIVERSIDADE NA EJA: SENTIDOS EMERGENTES NOS COTIDIANOS DOS
PRATICANTESPENSANTES DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA
ODILA EM ANGICOS/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação – Poseduc da Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte – Uern. Linha de Pesquisa Formação
Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva
Orientador – Uern/FE/Poseduc

Profa. Dra. Jane Paiva
Examinadora Externa – ProPEd/Uerj

Prof. Dra. Sara Raphaela Machado de Amorim
Examinadora interna – Uern/FE/Poseduc

Suplente 1. Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro
Examinadora Externa – UFSCar

Suplente 2. Prof. Dr. Welligton Vieira Mendes
Examinador Interno – Uern

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

P161d Palhares, Emanuella de Azevedo

A diversidade na EJA: sentidos emergentes nos cotidianos dos *praticantes-pensantes* da Escola Municipal Professora Maria Odila em Angicos/RN. / Emanuella de Azevedo Palhares. - Mossoró, 2024.

110p.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. EJA. 2. Diversidade. 3. Epistemologias do Sul. 4. Modernidade/Colonialidade. 5. Decolonialidade. I. Silva, Francisco Canindé da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

AGRADECIMENTOS

Gosto muito de uma música cantada por Raul Seixas *Prelúdio*. A canção versa que um sonho é possível de ser realizado, quando sonhado junto; um sonho quando se sonha só, dificilmente alcançará materialidade. É com esse *espírito de comunidade* que quero tecer meus agradecimentos, pois sei que não é possível fazer uma pesquisa sozinha. É preciso dedicação, comprometimento, renúncia e tantas outras coisas, mas antes de qualquer uma delas, é preciso redes de apoio, de solidariedade, de coletividade.

Considerando esse aspecto, posso me considerar uma pessoa de muita sorte. Para que o sonho do mestrado se tornasse realidade em minha vida, muitas mãos se entrelaçaram às minhas durante essa trajetória, me dando forças, direção, sustentação, tornando a caminhada leve e possível. Palavras não suficientes para externar toda minha gratidão, mas uso este espaço para registrar o quanto meu coração é agradecido pela vida daqueles e daquelas que sonharam esse sonho junto comigo.

A minha família, especialmente, minha mãe, Eurídece Rejane de Azevedo Palhares; meu pai, Paulo Mendonça Palhares; meus irmãos, Evaldo Soares de Azevedo Neto, Rodolfo de Azevedo Palhares e Rafael de Azevedo Palhares, por todo incentivo e confiança.

Aos sobrinhos da minha bisavó paterna, que chamo de primos, Ivete, Maria e Irenaldo pela morada, acolhida e receptividade em Mossoró. Mesmo sem convívio anterior e com parentesco um pouco distante, o laço de sangue nos uniu e construímos uma relação de muita afetividade. A amorosidade com que fui recebida me fez sentir em casa.

A minha mais que amiga-irmã, Marliane, por todos os conselhos, pela irmandade, parceria, risadas, pelo companheirismo, e sua família que me adotou desde a graduação – minha segunda família – Marliete, Seu Dedé e Darlielton. Vocês têm tornado muitos sonhos e muitos caminhos possíveis para mim.

À *Confraria do Poseduc*, grupo carinhosamente denominado e formado por amigos conquistados durante esse processo formativo. Erison, Nathália e, singularmente, Alcivânia, a doçura e poesia em pessoa que vivenciou comigo muito dessa jornada.

À comunidade da Escola Municipal Professora Maria Odila por ter recebido e acolhido a proposta dessa pesquisa. À professora Emília e principalmente aos estudantes que confiaram e se disponibilizaram a conversar comigo.

A meu companheiro Cleber Júnior, por todo incentivo, compreensão, apoio e encorajamento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Uern, pela oportunidade formativa; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por financiar e possibilitar o andamento e conclusão dessa pesquisa.

À banca de defesa, nas pessoas da professora Dra. Jane Paiva e da professora Dra. Sara Raphaela Machado de Amorim, pela leitura sensível e atenta a este trabalho, pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Gepeja), pelas leituras, reflexões, partilhas e pelos inúmeros aprendizados.

Ao meu professor, orientador e amigo querido, Dr. Francisco Canindé da Silva. Parafraseando Eduardo Galeano, diante da imensidão do mar da vida, do mar cotidiano, do mar das incertezas, do mar da pesquisa, Canindé me ajudou e me ajuda a olhar. Obrigada por articular todos os sentidos e se fazer tão inteiro e presente em minha vida.

*O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.*

(Guimarães Rosa).

RESUMO

Este trabalho consiste em uma investigação acerca de sentidos emergentes da diversidade vivenciados pelos *praticantespensantes* da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Municipal Professora Maria Odila, localizada no município de Angicos/RN. Para esta pesquisa foram definidos os seguintes objetivos: (i) conhecer sentidos emergentes da diversidade dos sujeitos da EJA da Escola Municipal Professora Maria Odila; (ii) identificar, pelo *sentimento do mundo*, as diferentes práticas e sentires da diversidade manifestos nos sujeitos da EJA; (iii) reconhecer/desinvisibilizar sentidos produzidos pela diversidade dos sujeitos da EJA; (iv) *traduzir* sentidos emergentes da diversidade desses sujeitos, possibilitando a construção de redes de solidariedade entre/com eles. A pesquisa é de natureza qualitativa e está amparada pela abordagem teórico-metodológica das *sociologias das ausências*, *sociologias das emergências* e do *trabalho de tradução* (Santos, 2002), sob o prisma dos estudos dos cotidianos (Certeau, 1998), e como procedimentos, o *sentimento do mundo* (Alves, 2009), as *redes de conversações* (Maturana, Dávila, 2009) e a *escuta sensível* de Barbier (1998). Argumenta-se que as concepções de diversidade, eivada de lutas e relações injustas de *saber*, *poder*, *ser*, podem ser melhor compreendidas com as *Epistemologias do Sul* (Santos B, 2009, 2016, 2020), articuladas ao campo heterogêneo da Educação de Jovens e Adultos. Os *praticantespensantes* da EJA revelam dinâmicas de vidas tensionadas por racismo, sexismo, pelo patriarcado, heteronormatividade, etarismo, entre outros que têm servido para produzir e legitimar processos de exclusão e marginalização social. É nos sujeitos que as dimensões modernas/coloniais se constituem, porém identificou-se que estes mesmos sujeitos não são apenas corpos de expressão da colonialidade, são manifestações de luta, de resistência, de transgressões e de esperanças. Os princípios reivindicados para esta pesquisa promovem deslocamentos e apontam para possibilidades de transgressão e de mudanças frente às abissalidades resultantes do contínuo colonial, versando acerca das fissuras, das potências, das maneiras próprias e intersubjetivas de *sentir*, *fazer*, *pensar* sinalizadas pelas trajetórias de vida dos sujeitos da escola investigada.

Palavras-chave: EJA; diversidade; Epistemologias do Sul; modernidade/colonialidade; decolonialidade.

ABSTRACT

This study investigates the emerging meanings of diversity experienced by *practitioners-thinkers* in Youth and Adult Education (EJA) at the Professora Maria Odila Municipal School in Angicos/RN. The research aims to: (i) understand the emerging meanings of diversity among EJA subjects at Professora Maria Odila Municipal School; (ii) identify, through a *sense of the world*, the different practices and feelings of diversity manifested in the EJA subjects; (iii) recognize/de-invisibilize meanings produced by the diversity of EJA subjects; (iv) *translate* emerging meanings of diversity in these subjects, enabling the construction of networks of solidarity among them. The qualitative research is grounded in the theoretical-methodological approach of *sociologies of absences*, *sociologies of emergencies*, and *translation work* (Santos, 2002) from the perspective of everyday life studies (Certeau, 1998). The methodologies employed include the *sense of the world* (Alves, 2009), *networks of conversations* (Maturana, Dávila, 2009), and the *sensitive listening* of Barbier (1998). It is argued that conceptions of diversity, imbued with struggles and unfair relations of *knowledge*, *power*, and *being*, can be better understood through *Epistemologies of the South* (Santos, 2009, 2016, 2020), articulated within the heterogeneous field of Educação de Jovens e Adultos. *Practitioners-thinkers* in EJA reveal life dynamics strained by racism, sexism, patriarchy, heteronormativity, and ageism, among others, which have served to produce and legitimize processes of exclusion and social marginalization. It is within subjects that modern/colonial dimensions are constituted; nevertheless, it was identified that these subjects are not merely embodiments of coloniality but manifestations of labor, resistance, transgressions, and hopes. The principles asserted for this research promote shifts and point towards possibilities of transgression and change in the face of abyssal consequences resulting from continuous colonialism, addressing ruptures, potentials, and the unique intersubjective ways of *feeling*, *performing* and *thinking* signposted by the life trajectories of the subjects in the investigated school.

Keywords: EJA; diversity; Epistemologies of the South; modernity/coloniality; decoloniality.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
ENTRE O ALVO E A SETA: DOS LUGARES DE VIVÊNCIA À EXPERIÊNCIA DA PESQUISA COM A EJA.....	15
1.1 A emergência do objeto de estudo no contexto do Cinquentenário das 40 horas em Angicos/RN.....	15
1.2 O curso de Pedagogia e o trabalho no Gepeja enquanto <i>espaçotempo</i> articulador da temática em estudo.....	22
1.3 Os estudos dos cotidianos e a perspectiva da <i>sociologia das ausências</i> , da <i>sociologia das emergências</i> e do <i>trabalho de tradução</i>	24
1.4 As redes de conversações enquanto disparadoras de sentidos emergentes nos cotidianos da EJA.....	30
1.5 O espaço e os <i>praticantespensantes</i> da pesquisa.....	33
DO QUE É FEITA A DIVERSIDADE NA EJA: CONCEPÇÕES EM COEXISTÊNCIA.....	39
2.1 <i>Epistemologias do Sul</i> para articular e dilatar as concepções de diversidade na EJA.....	39
2.2 A fabricação da diversidade na EJA: conexões inventivas.....	50
2.3 A circulação de <i>conhecimentossignificações</i> sobre diversidade na EJA.....	58
O TRABALHO DE TRADUÇÃO NO CIRCUITO DAS REDES DE CONVERSÇÕES... ..	71
3.1 Resistência e transgressão necessárias: as histórias de Aikanã, Ashaninká e Nagô.....	71
3.2 <i>Saber estético-corpóreo</i> e jogo da antidisciplina: a história de Karajá.....	77
3.3 Clandestinidades, desvios e possibilidades: a história de Kamaiurá.....	79
3.4 Cartografando sonhos, desejos e esperanças: as histórias de Bantu, Iorubá, Malê e Hauçá.....	83
3.5 Flores nos improváveis chãos: as histórias de Canúris e Makuna.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	105

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu [...]. Suspende o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo em que nós vivemos quer consumir (Krenak, 2020, p. 32).

O trabalho de investigação desenvolvido acerca da diversidade da EJA na Escola Municipal Professora Maria Odila, localizada no município de Angicos/RN, procurou conhecer, identificar, reconhecer e traduzir sentidos emergentes da diversidade dos *praticantespensantes*¹ da referida escola, que historicamente vem sendo invisibilizada e inferiorizada em contextos mais tradicionais de educação: suas subjetividades, representatividades e maneiras como se entrecruzam e se reverberam no ambiente escolar, criam racionalidades alternativas ao modelo social hegemônico excludente, discriminatório, criador de anormalidades, ao tomar como ponto de referência uma cultura de padronização e normatividade eurocêntrica, colonial e por isso, racista, patriarcal, homofóbica, entre outras.

Por reconhecer que a diversidade do mundo é inesgotável e que excede em muito a compreensão canônica monocultural da modernidade, esta pesquisa parte da seguinte questão problematizadora: quais sentidos emergentes são produzidos pela diversidade dos *praticantespensantes* da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Professora Maria Odila, no município de Angicos/RN?

É importante destacar que os sentidos emergentes da diversidade aos quais nos referimos, não formam categorias isoladas e distintas de investigação, ao contrário, são interdependentes e se transversalizam, formando um todo indissociável que resiste criativamente à hegemonia monocultural da modernidade. Desse modo, não há sentido expresso pela diversidade que não seja, simultaneamente, social, político, cultural, ético e estético.

¹ O uso desse e de outros termos grafados juntos e em itálico expressa nossa postura e crença epistemológica de pesquisa, próprio das pesquisas denominadas *nosdoscom* os cotidianos, cuja finalidade consiste em evidenciar um outro modo de dizer e pensar – indissociável, interdependente, complementar –, diferente das dicotomias herdadas pelo pensamento moderno ocidental. Assim, outros termos aparecerão ao longo desse texto: *conhecimentossignificações*, *espaçotempo*, *saberesfazerespoderes* e outros. Especificamente para esta pesquisa, nos limitaremos ao grupo dos estudantes da EJA da escola pesquisada, na definição de *praticantespensantes*.

Tomando como referência Ailton Krenak (2020), correlacionamos a ideia da riqueza da diversidade à experiência de *suspender o céu*², ampliando nosso horizonte, não no sentido prospectivo, como bem ressalta o líder indígena, mas como maneira de afirmar, epistemicamente, que re(existem) maneiras outras de ser, de estar, de viver, de sentir, de pensar no mundo que não se conformam ao “[...] tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar [que] não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida” (Krenak, 2020, p. 26-27).

Suspender o céu, cantar, dançar têm se configurado maneiras criativas de resistências que os povos colonizados têm irrompido, enriquecendo suas subjetividades, identidades, estéticas, cosmovisões, enfim, sua diversidade, como forma de driblar, taticamente, o projeto mortificante colonial/capitalista/racista/patriarcal. Nesses termos, consideramos que *suspender o céu* significa, também, ampliar nossa própria concepção limitada, herdada da modernidade, acerca da diversidade numa tentativa de concebê-la, apreendê-la, capturá-la com perspectivas decoloniais³.

Foram definidos os seguintes objetivos para esta pesquisa: i) conhecer os sentidos produzidos pela diversidade dos *praticantespensantes* da EJA da Escola Municipal Professora Maria Odila, do município de Angicos, Rio Grande do Norte; quanto aos objetivos específicos: ii) identificar, pelo *sentimento do mundo*, as diferentes práticas e sentires da diversidade manifestos nos *praticantespensantes* da EJA; iii) reconhecer/desinvisibilizar sentidos produzidos pela diversidade dos sujeitos da EJA; iv) *traduzir* sentidos da diversidade desses sujeitos, possibilitando a construção de redes de solidariedades entre/com eles.

Partindo do pressuposto da existência do fenômeno monocultural – heteronormativo, racista, patriarcal, homofóbico –, com forte viés eurocêntrico, que tem balizado e legitimado determinadas manifestações culturais, sociais e estéticas em detrimento de outras, a proposta e também aposta desta pesquisa consiste no reconhecimento daquilo que tem sido produzido, mas desperdiçado social e culturalmente, especificamente os saberes-fazer dos *praticantespensantes* da Educação de Jovens e Adultos.

² A ideia de suspender o céu, assumida por Krenak, refere-se à superação das formas de conceber a vida simetricamente. Diferente de Kopenawa (2015) que compreende que essas simetrias já caíram e não nos serve mais como referência.

³ Embora não haja consenso e, muitas vezes, ocorra o uso sem distinção dos termos *decolonial* e *descolonial*, optamos pelo uso do termo *decolonial*, assim como seus derivativos, tais quais, *decolonizar*, *decolonialidade* entre outros. O posicionamento teórico, prático, epistemológico e político produzidos em torno da decolonialidade é luta viva, contínua e inacabada, instaurada no presente contra as formas de colonialismo que tem subsistido nas formas de colonialidade do poder, do saber e do ser (Maldonado-Torres, 2023; Haesbaert, 2021; Walsh, 2018).

Ressaltamos a nossa identificação com a modalidade educativa supracitada, a qual temos nutrido afeto e interesse desde a participação no Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja). Outros fatores contribuíram para construção dessa relação identitária com a EJA: o curso de Pedagogia; o ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Gepeja); a pesquisa monográfica, originaram o desejo de continuar a investigação nesse campo educativo tão específico e com finalidades e funções próprias, tecendo outras redes de saberes mais amplas, no intuito de concebê-la melhor e significá-la mais compreensivamente.

Este trabalho está organizado em três capítulos que se inter-relacionam, explicitando teórica e metodologicamente os percursos, processos e construções vivenciados ao longo da pesquisa. No primeiro capítulo, intitulado *Entre o alvo e a seta: dos lugares de vivência à experiência da pesquisa com a EJA*, narramos a experiência de pesquisa com a EJA: participação no Peja, a pesquisa de iniciação científica no curso de Pedagogia, o Gepeja e como todos esses processos foram nos implicando, motivando e nos convocando a continuar estudando, pesquisando e produzindo sentidos de querer saber mais acerca dessa modalidade educativa.

Ainda neste capítulo, evidenciamos a postura epistemológica e metodológica assumida para esta pesquisa, cuja abordagem é qualitativa. Fundamentamo-nos, epistemologicamente, no/com o trabalho da *sociologia das ausências*, da *sociologia das emergências* e do *trabalho de tradução* (Santos, 2002) e sob o prisma dos estudos dos cotidianos (Certeau, 1998), articulamos os seguintes procedimentos metodológicos: *o sentimento do mundo*, por meio dos *mergulhos com todos os sentidos* (Alves, 2008); as *redes de conversações*, o *conversar liberador* (Maturana; Dávila, 2009) e a *escuta sensível* (Barbier, 1998).

No segundo capítulo designado *Do que é feita a diversidade na EJA: concepções em coexistência*, fazemos a discussão teórica da pesquisa, apresentando a circulação de *conhecimentossignificações* a respeito de como o tema da diversidade tem se caracterizado na EJA, como vem sendo pensada e discutida no âmbito das pesquisas acadêmicas. Tratamos dos conceitos de diversidade a partir das *Epistemologias do Sul* (Santos, 2009, 2012, 2020) e da *colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser* (Maldonado-Torres, 2023), e utilizamos concepções de diversidade a partir de abordagens democratizantes de educação com teóricos/autores/pesquisadores que estudam a temática, relacionando-as ao campo da EJA.

Em *O trabalho de tradução no circuito das redes de conversações*, terceiro capítulo desse estudo, apresentamos os sentidos emergentes da diversidade dos *praticantespensantes* da

EJA da Escola Municipal Professora Maria Odila, capturados na vivência da pesquisa; na realização das *redes de conversações* e *escuta sensível*; na transcrição e *tradução* das conversas realizadas individualmente com 11 *praticantes-pensantes*. Os *percebidos-destacados* (Freire, 1992) dessa investigação revelam dinâmicas de vidas tensionadas pelos parâmetros da *lógica modernidade/colonialidade* (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2023), tais como racismo, etarismo, heteronormatividade, patriarcado, entre outros que coadunados ou não, resultam em vivências de exclusão, de deslegitimação e de marginalização.

Contrariando tal lógica e sua materialidade que se pretende único caminho possível, esta pesquisa aposta na transgressão criada cotidianamente por esses *praticantes-pensantes*, dando ênfase às fissuras, *táticas* e potencialidades forjadas e inscritas nas trajetórias de resistência, de escape e de negação rebelde desses sujeitos, perpassando desde os processos de negação do direito à educação até a articulação intersubjetiva de redes de solidariedade emancipatórias. O trabalho, portanto, se inscreve nas postulações de Rufino (2019, p. 34 e 75) para o qual esse tipo de ação epistemológica e política envolve a prática da “cisma com o caminho que se reivindica como único”, da crença na educação enquanto “fenômeno radicalizado na condição humana”, articulando possibilidades de rupturas e mudanças.

CAPÍTULO I – ENTRE O ALVO E A SETA: DOS LUGARES DE VIVÊNCIA À EXPERIÊNCIA DA PESQUISA COM A EJA

*De costas voltadas não se vê o futuro
Nem o rumo da bala
Nem a falha no muro
E alguém me gritava com voz de profeta
Que o caminho se faz entre o alvo e a seta.*

(Quem me leva os meus fantasmas)

A escrita dessa seção se constitui de uma narrativa dos lugares de vivência e experiências com a Educação de Jovens e Adultos, desde a participação enquanto monitora do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja), o ingresso no Curso de Pedagogia e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Gepeja), a atuação na coordenação pedagógica de EJA em uma escola da rede municipal de Angicos e outros acontecimentos que constituem meu percurso biográfico, estabelecendo uma relação identitária com a modalidade educativa de jovens e adultos, mobilizadores desta pesquisa.

Esse percurso contínuo, irreversível e inacabado tem produzido sentidos de busca constante e permanente em direção a esse alvo de estudos, articulando-se ao desejo de reconhecer e desinvisibilizar os sentidos produzidos pela diversidade dos *praticantes pensantes* da EJA da Escola Municipal Professora Maria Odila, em Angicos/RN⁴. Como tratar essas questões? Como entender? Como lidar?

1.1 A emergência do objeto de estudo no contexto do Cinquentenário das 40 horas em Angicos/RN

⁴ Angicos é uma cidade pacata, tipicamente de interior, localizada a 175 km da capital, Natal, ocupando um lugar importante na região central do território norte-rio-grandense. De acordo com o último Censo (2022) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade registra uma população de 11.632 habitantes. Conhecida como a terra do *pêlo* – fruto típico da região, proveniente da palma, uma espécie de cacto nativo muito utilizado para alimentar o gado, sobretudo, em períodos de seca –, do Pico do Cabugi – vulcão inativo, que preserva sua forma original e, hoje, ponto turístico da cidade –, Angicos também é reconhecida como a terra das *40 horas de Paulo Freire*. Situada numa região quente e árida, é um município que acolhe a fé sertaneja que aspira por bons invernos, o que significa potência de vida, de florescimentos, de colheita, de fartura. Especialmente no dia 19 de março, dia de celebração a São José, padroeiro da cidade, fiéis agricultores potiguares que vivem a tensão da escassez de água, se reúnem contando com aquilo que muitas vezes é o que lhes resta, a esperança de que a chuva caia sob o sertão. Já sabem, por experiência ancestral que se chover no dia de São José, o inverno será de boas chuvas. Fé, esperança de bons invernos e ancestralidade articulam a mística da pequena e acolhedora cidade de um povo marcado, mas ainda assim, um povo feliz.

A *seta do tempo*, expressão utilizada pelo químico russo Ilya Prigogine (1917-2003), trata esse fenômeno a partir de sua irreversibilidade, caracterizado pela direção assimétrica e criativa em que os acontecimentos ocorrem, gerando continuidades e descontinuidades permanentes, portanto, exigindo dos humanos esses recomeços para melhor compreender-se como parte integrante de um movimento provocador e provocante da vida. É com essa compreensão que me⁵ proponho a explicitar a emergência e extensão do objeto de estudo desta pesquisa de mestrado – a diversidade na EJA.

Para esta explicitação, realizo uma incursão nas experiências com a modalidade educativa e de ensino – EJA – na qual aprendo sempre e cada vez mais, dada a minha condição humana de inacabamento e da vontade de *ser mais*, como aprendido com Freire (2002). Com esse intuito, começo com a narrativa da história de implementação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja), no município de Angicos/RN em 2013, pois esta experiência me implicou de tal maneira que, desde então, tenho sido convocada ao trabalho com a modalidade, nutrindo interesse e vontade político-pedagógica para desenvolvê-lo com compromisso, seriedade e ética.

Um aspecto simbólico que possui natureza, força estética e política a ser considerado neste percurso é a de que no município de Angicos/RN, a implementação do Peja possui relação fortemente imbricada à ocasião do Cinquentenário das 40 horas. A partir desta experiência, começo a me mover em direção ao alvo de estudos, produzindo temporalmente, sentidos de querer *saber mais* acerca dessa modalidade educativa, com funções e finalidades tão específicas.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) emerge em um contexto de esforços e ações⁶ empreendidas, especialmente por meio dos Governos Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2012-2016), configurando-se enquanto pauta política ética do processo de governança democrática em defesa do combate ao analfabetismo entre uma quantidade expressiva de brasileiros e brasileiras (em 2012, ano de criação do Peja, o Brasil possuía uma taxa de 8,7% da população, equivalente a 13,2 milhões de pessoas não alfabetizadas)⁷.

⁵ As subseções 1.1 e 1.2 deste trabalho, referem-se a uma escrita memorialística, nas quais narro as trajetórias, percursos e caminhos que conduziram à articulação da temática de estudo. Nesse caso, o “eu” emerge em muitos momentos e, mesmo sendo um trabalho realizado sob orientação, optei por utilizar, especificamente nestas subseções, a primeira pessoa do singular para indicar ao interlocutor uma comunicação autobiográfica.

⁶ Dentre as ações, destaco a criação do Programa Brasil Alfabetizado; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e o Programa Brasil Sem Miséria.

⁷ Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2013/09/analfabetismo-no-brasil-cresce-em-2012-aponta-ibge.html>. Acesso em 18 de out. 2022.

Criado por meio da Resolução Nº 48, de 02 de outubro de 2012 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fnde), e considerando a necessidade de promover a continuidade de estudos das pessoas egressas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), bem como com o intuito de ampliar o acesso à Educação de Jovens e Adultos, o Peja consistia numa expressão política com finalidade de assegurar o atendimento educacional àqueles e àquelas que, anteriormente, por alguma razão, haviam sido interditadas desse direito.

Em Angicos/RN, a efetivação do Peja se enreda à circunstância das comemorações alusivas ao *Cinquentenário das 40 horas de Angicos*, conforme mencionado anteriormente. Realizada durante os dias 02 e 03 de abril de 2013 no Campus de Angicos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), como se observa na Figura 1, abaixo descrita, a comemoração contou com a presença de Lutgardes Freire (filho de Paulo Freire); Moacir Gadotti; José Eustáquio Romão; Marcos Guerra e Valquíria Félix da Silva, estes dois últimos, ex-coordenadores de Círculos de Cultura das 40 horas e com a presença de ex-alfabetizandos da experiência de Angicos, entre outras representatividades governamentais, acadêmicas e população em geral.

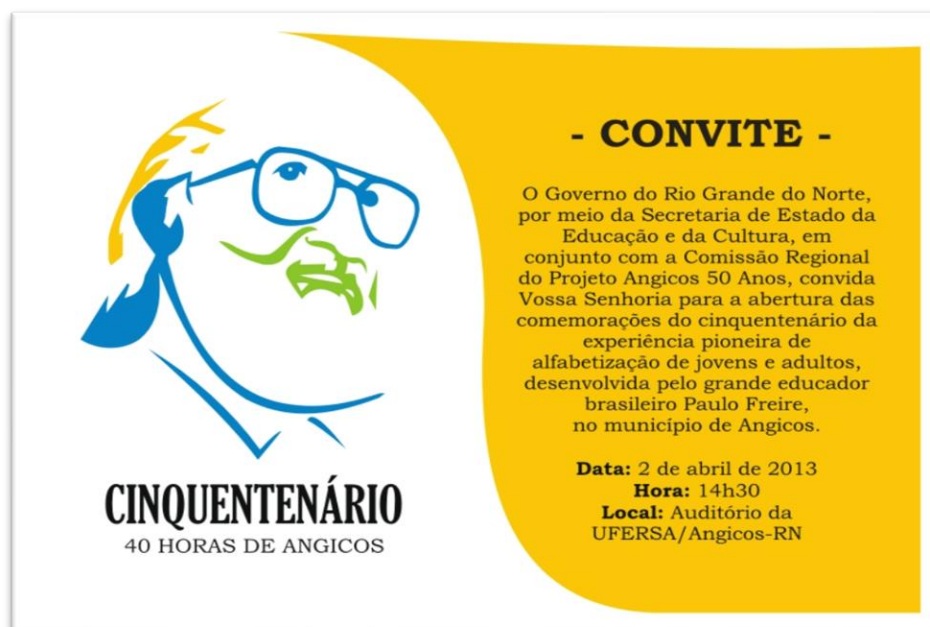


Figura 1. Convite da abertura das comemorações do Cinquentenário das 40 horas de Angicos, em 2013⁸.

⁸ Disponível em: <http://angicos50anos.paulofreire.org/cinquentenario-de-angicos/>. Acesso em 19 de out. 2022.

Enquanto residente do município de Angicos, tive a oportunidade de participar do evento, que ultrapassou o caráter meramente comemorativo da reconhecida experiência de alfabetização de adultos, realizada em 1963, concebida metodológica, filosófica e pedagogicamente pelo educador Paulo Freire, pois a referida ocasião que marcou oficialmente o início das comemorações do Cinquentenário das 40 horas, fazia parte de uma ampla programação pensada e executada à nível nacional, por intermédio da Comissão Organizadora⁹ da agenda de comemorações *Paulo Freire - 50 anos de Angicos*, criada com a finalidade de avançar no debate, redefinição e na implementação de propostas e políticas voltadas para alfabetização e educação de pessoas jovens e adultas (Fernandes, 2014).

O professor Genuíno Bordignon, Secretário da comissão *Paulo Freire - 50 anos de Angicos*, revela o sentido político-pedagógico da referida agenda de comemorações, uma vez que as celebrações, mais do que relembrar/revisitar o passado, tinham o intuito de reassumir ou dar continuidade ao *ethos* freireano na educação brasileira (Fernandes, 2014). Assim, uma série de eventos¹⁰ foi desencadeada a partir da proposta de comemorações dos 50 anos de Angicos, tanto à nível de comissão, como os realizados "espontaneamente por entidades, universidades, movimentos populares ou governos" (Alencar, 2014, p. 255).

Rememorar as 40 horas de Angicos, 50 anos depois, estabeleceu uma ponte entre o sentimento vivido e praticado em 1963 com “novos desejos emancipatórios” (Silva; Sampaio, 2015, p. 929), produzindo um arcabouço de efervescências na memória social coletiva da educação brasileira, ligando-a ou religando-a à concepção de educação enquanto prática de liberdade, reorientando a permanente luta pela produção de existências que atendam a demanda de cidadania de brasileiros e brasileiras excluídos do direito à alfabetização e à escolarização.

⁹ A Comissão Organizadora da programação de comemorações *Paulo Freire - 50 anos de Angicos*, foi criada em 2012, por meio da Portaria nº 1.319, pelo então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, sendo composta por: Francisco das Chagas Fernandes (Coordenador da Comissão); Genuíno Bordignon (Secretário da Comissão); Betania Leite Ramalho; Maria Eliete Santiago; José de Arimateia de Matos; José Eustáquio Romão; Mauro José da Silva; Moacir Gadotti; Timothy Ireland. (Fernandes, 2014)

¹⁰ Entre as iniciativas, propostas, eventos etc., destaco, a partir de Fernandes (2014) e Alencar (2014), o evento de abertura oficial do Cinquentenário das 40 horas, realizado em Angicos; o XIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), em Natal/RN; criação da *Medalha Paulo Freire*, que consistia num reconhecimento, por parte do Ministério da Educação, de iniciativas, de projetos com ações educativas voltadas à EJA no Brasil; o III Seminário Paulo Freire, com o tema *Educação como Prática de Liberdade: saberes, vivências e (re)leituras em Paulo Freire*, organizado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com o Centro Paulo Freire; o *Encontro Paulo Freire e a Educação Superior*, sediado pela Universidade Nove de Julho (Uninove); o *Marco Ano Cultural Paulo Freire e a Campanha de Educação Popular* (Ceplar), organizado pelo Governo do Estado da Paraíba, em parceria com a Cátedra da Unesco de EJA/UFPE; a Cerimônia de Descerramento da Escultura de Paulo Freire, realizada em parceria com a organização do II Encontro do Movimento Pedagógico Latino-Americano, no campus da UFPE; o lançamento, pelos Correios, do selo personalizado e o carimbo alusivo aos 50 anos da Experiência de Angicos e, tantos outros momentos.

Relembrar os cinquenta anos dessa experiência não é apenas um marco histórico, mas sim uma necessidade social e educativa urgente de enfrentamento ao analfabetismo e baixa escolaridade de nossos jovens e adultos, ainda hoje. Acreditamos que os princípios que orientaram as “40 horas” podem ainda suscitar em nós esse desejo, vontade e necessidade de marchas, lutas, criações de ações de alfabetização, escolarização e educação libertadoras (Silva; Sampaio, 2015, p. 928)

Neste período (no ano de 2013), não tinha dimensão da vastidão e relevância epistemológica de Paulo Freire, nem da sua contribuição para a educação brasileira e do mundo, tão pouco fazia ideia de que aquela ocasião marcaria, temporalmente, o início do movimento que tenho feito em busca do alvo de estudo e de pesquisa. Mas, àquela altura, participando enquanto ouvinte das mesas de diálogos, sobretudo, por meio das rodas de conversas com os ex-alfabetizados das 40 horas, percebi que Angicos/RN havia se tornado expressão de luta e resistência de enfrentamento ao analfabetismo, em razão da experiência de alfabetização de jovens e adultos, pautada por princípios democratizantes e emancipatórios.

Durante a ocasião que marcou o início das comemorações do Cinquentenário das 40 horas de Angicos, o professor José Eustáquio Romão, em tom de incompreensão, diante de algo aparentemente incoerente, constatou que em 2013 Angicos – 50 anos depois da experiência – reunia um número ainda expressivo de pessoas não alfabetizadas ou pouco escolarizadas, contrariando a representatividade e força que ganhou a referida experiência em âmbito nacional e internacional¹¹.

No entanto, também testemunhei durante a mesma solenidade, o anúncio da então Secretária Municipal de Educação, a Professora Cinara Ribeiro Damasceno Dantas, o engajamento político na luta necessária ao confronto e transformação daquela realidade por meio da implementação do Peja, o que implicaria na construção da proposta de formação/capacitação dos monitores que atuariam junto ao programa. O município também elaborou o projeto de execução do programa à nível local, com chamada pública para efetivação de matrículas, organizou os *espaçostempos* em que aconteceriam as aulas, bem como responsabilizou-se pela contratação de monitores etc. Este acontecimento é narrado pela própria Secretária de Educação, no livro *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos*:

¹¹ Silva e Sampaio (2015), indicam os seguintes dados, que podem ajudar a elucidar o sentimento de incompreensão do professor José E. Romão: em 1960, Angicos possuía uma população de 9.542 habitantes e, nesse período, o número de pessoas não alfabetizadas era, aproximadamente, de 75% da população local. Mesmo após iniciativas tomadas ao longo dos últimos 50 anos, compreendendo o período de 1963 a 2013, o município ainda apresentava 26,5% de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, o que correspondia a mais de 3.000 habitantes; em 2010, 54,14% das pessoas com 10 anos ou mais de idade foram caracterizadas como sem instrução e com ensino fundamental incompleto.

A chama da alfabetização dos jovens e adultos de nosso município foi reaccesa, motivando a Secretaria Municipal de Educação a mobilizar a população da cidade e das comunidades rurais a sepultar definitivamente o índice de 28% de analfabetos. Já germinam as sementes plantadas naquela ocasião [de comemoração do Cinquentenário das 40 horas] [...]. Isso está sendo conseguido por meio da implantação de 14 novas turmas no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), sendo 8 na zona urbana e 6 na zona rural, totalizando 245 alunos devidamente matriculados e assistidos durante o ano de 2013 (Dantas, 2014, p. 390).

De participante do evento como ouvinte, passei para a condição de convidada para participar do programa enquanto monitora em agosto de 2013. Todo o processo de implementação do programa foi pensado e inspirado na proposta político-pedagógica freireana. Nesse sentido, as turmas do Peja funcionavam, em sua maioria, em locais próximos às residências dos educandos, de modo a assegurar o direito, o acesso e a permanência dos estudantes matriculados nesta etapa formativa, visto que muitos deles assumiam estes espaços como identitários, facilitadores e extensivos às suas atividades locais. Outras turmas funcionaram em prédios escolares da rede municipal.

Os monitores que participavam do Peja em Angicos, não possuíam graduação ou não precisavam estar cursando Pedagogia, mas participavam de cursos de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, antes do início das aulas. Para cada etapa do programa foi realizada uma formação, nas quais se discutia, ainda que brevemente, os princípios filosóficos da educação freireana. A ênfase dos cursos estava nas oficinas que abordavam o perfil dos estudantes da EJA (idade, trabalho, cansaço etc.) e assuntos de seu interesse, tais como documentos pessoais, uso de caixa eletrônico, profissões desejadas etc.

Os ciclos formativos tinham duração de, aproximadamente, 15 dias, dada a urgência em começar a execução do programa e iniciar as aulas. Semanalmente, nos reuníamos com a equipe pedagógica do programa para planejarmos as aulas, dar continuidade ao processo iniciado nos ciclos de formação, trocar experiências e cumprir algumas exigências burocráticas como o preenchimento de diários, lista de frequência, relatórios e outros. De algum modo, passei a me implicar com atividades e fazeres docentes forjados naquele momento, nas circunstâncias das aulas, dos planejamentos, das reuniões pedagógicas e, sobretudo, nas relações estabelecidas com os estudantes.

Inicialmente, recebi a proposta para ministrar aulas de informática, a partir de um *Software* denominado *Programa Luz do Saber*, desenvolvido exclusivamente para auxiliar no processo de alfabetização, além de assegurar o acesso e utilização desta tecnologia. Realizava o atendimento em todas as turmas do Peja, numa espécie de rodízio (uma turma por noite), o

que me possibilitou conhecer a maioria dos estudantes e locais onde as aulas eram realizadas. Porém, como eram muitas turmas, não era possível realizar um trabalho com a periodicidade devida, especialmente quando reconhecido que a maioria dos estudantes matriculados na época, não utilizava computadores ou *notebooks*.

O *Software Programa Luz do Saber* apresentava uma interface dinâmica, possibilitando a interação prática com os estudantes. Estava organizado em formato de “jogo de perguntas e respostas” sobre os mais diversos conhecimentos, contendo respostas de múltipla escolha ou de digitação de respostas simples. Uma caricatura de Paulo Freire aparecia na tela indicando se a resposta dada pelo estudante estava correta ou errada, aliás, esse era um momento que gerava muita expectativa e ao mesmo tempo diversão entre os estudantes, chegando a render boas risadas, independentemente de “Paulo Freire” demonstrar satisfação ou insatisfação com a resposta dada.

No ano de 2015, participei no mesmo programa enquanto monitora alfabetizadora. Desta feita, realizei o trabalho de sair, a pé, pelas ruas do centro da cidade – local onde a minha turma ficava localizada – divulgando de casa em casa, a nova etapa do Peja, buscando pessoas jovens, adultas e idosas que tivessem interesse em participar do programa. Quais expectativas, sonhos e anseios eram questões conversadas com aquelas pessoas visitadas, estabelecendo ao mesmo tempo um espírito de intimidade comunitária. As visitas traduziam-se em momentos, tal qual descreveu a ex-coordenadora de Círculo de Cultura Valquíria Félix da Silva (*apud* Silva, F., Sampaio, 2015, p. 940), ao rememorar a experiência que vivenciou em 1963: “dávamo-nos a conhecer, abraçávamos as pessoas com sinceridade, ríamos, ouvíamos e contávamos histórias, e haja conversa...”, uma vez que, cada visita expressava a arte do encontro com vidas, com memórias, com experiências, com trajetórias singulares.

Como dito anteriormente, as relações estabelecidas com as pessoas jovens, adultas e idosas em seus cotidianos resultaram em redes de *conhecimentossignificações* (Andrade, Caldas, Alves, 2019), tecidas nas tramas dos eventos diários dos encontros em salas de EJA, que passaram a embalar e, ao mesmo tempo, orientar a prática dialógica em que se dava o processo de alfabetização. Neste processo educativo, aprendi com as vozes, traços, estilos, saberes, valores e subjetividades daquelas pessoas jovens, adultas e idosas, me fazendo educadora e pesquisadora de um universo repleto de limitações e de possibilidades.

A experiência com o Peja, narrada com menos detalhes, também está presente no trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, quando realizei uma pesquisa monográfica acerca de currículos praticados na EJA. Explicito um recorte dessa memória, presente no texto

monográfico, a fim de reiterar a experiência, como algo que afetou (de afetos) minha formação humana e acadêmica.

Teoricamente, iria ensiná-los, mas, eles me davam uma lição a cada dia: de persistência, de interesse, de determinação, de incessante busca.

[...]

Os jovens, adultos e idosos me ensinaram, também, o gosto pela liberdade, que, em Freire, significa a capacidade de nos percebermos incompletos, inconclusos e inacabados. Imagino que essa percepção de inacabamento é que motivava aquelas pessoas adultas e idosas a se matricularem no PEJA. Muitas com suas profissões, outras já aposentadas, mas estavam ali, em aula, mesmo depois de um dia exaustivo de trabalho fora ou dentro de casa, mesmo com o cansaço e fadiga da idade, em busca de algo que sentiam que lhes faltava. O sonho de ler e escrever o próprio nome, ler a Bíblia, emitir uma nova carteira de identidade com nome assinado, aprender para poder ajudar aos filhos(as) com as tarefas da escola (Palhares, 2019, p. 15-16).

Irreversivelmente, a experiência vivenciada com o Peja articulou o interesse de querer investigar a realidade educativa da educação de jovens e adultos, viabilizado pelo ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), Campus Avançado de Assú, também em 2015.

A *seta do tempo* tem produzido e mobilizado saberes, desejos e permanentes buscas em direção ao sentido expresso por Freire (1992) do *ser mais* em minha inicial trajetória de educadora-pesquisadora, dada a condição ontológica de incompletude e da curiosidade que me move. Em relação à riqueza da incompletude e da curiosidade, nesse aspecto, sou abastada, como afirma o poeta Manoel de Barros (2003). A riqueza do aprendizado contínuo é o reconhecimento de minhas inconclusões.

1.2 O curso de Pedagogia e o trabalho no Gepeja enquanto *espaçotempo* articulador da temática em estudo

Acredito que a *seta do tempo*, pela qual são produzidos os acontecimentos, se move em função do alvo. Parafraseando a música *Quem me leva os meus fantasmas*, interpretada por Maria Bethânia (2013), o caminho percorrido pela flecha, irreversível, se faz entre o alvo e a seta, ou seja, entre as emergências, rupturas, resistências e criatividade provocadas pela seta do tempo na/com a modalidade. Obviamente, essa trajetória não se constitui de modo linear, pois os fios que tecem a trama dos acontecimentos sociais se inscrevem num contexto de imprevisibilidade próprio da complexidade do real, das circunstâncias e das ocasiões em que são tecidos. Há reciprocidade mútua e não linearidade entre o alvo e a seta. Esse processo

envolve, necessariamente, nossos lugares vividos, experienciados. Envolve, então, sonhos, desejos, implicações, vontades e outras condições que vão modulando ou forjando o percurso a que se destina nossa existência, mas jamais de modo determinista.

Na continuidade da narrativa deste percurso formativo, no ano de 2015, fui selecionada no Curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), Campus Avançado de Assú, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). O Curso foi possibilitador de inúmeras experiências formativas, tanto em nível acadêmico, quanto em nível pessoal. Assim, compreendo com Santos, B. (2010) que a universidade deveria se chamar *multiversidade*, pois é lugar de convergência de múltiplos saberes, existências, afetos, corpos, emoções, significações, sentidos, sujeitos, enfim, é lugar de tramitações coletivas.

Tive acesso a programas de monitoria, residência pedagógica, projetos de extensão, atividades de pesquisa, estágios, participação em eventos etc. Cada uma das atividades que participei foram substanciais na constituição, por assim dizer, dos *saberes pedagógicos* (Freire, 1996) que tecem a pesquisadora inicialmente. A identificação com determinados componentes curriculares, entre eles: *Concepções e Práticas Pedagógicas da EJA, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Currículo, Educação para a Diversidade*; a emoção de ter o primeiro trabalho aprovado em evento – é válido destacar que o primeiro trabalho ou um dos primeiros trabalhos aprovados e apresentados *Identidade Profissional Docente: uma leitura dos espaços cotidianos não-escolares*, foi no IV Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire; o processo de pesquisa monográfica e outras tantas vivências continuaram ampliando a vontade ontológica de *ser mais* (Freire, 2002).

Ao rememorar essa trajetória, percebo que no curso de Pedagogia, a *capacidade de ser livre* (hooks, 2003) foi dilatada, sobretudo, quando passei a integrar, a convite do Professor Francisco Canindé da Silva, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Gepeja). Vinculado ao Departamento de Educação da Uern em Assú, o grupo possui uma dinâmica de encontros semanais – alternando entre o modo remoto e presencial, que se configura sempre em *mil* possibilidades formativas.

O resultado de toda essa implicação, a partir do Peja, do Curso de Pedagogia e do Gepeja, consubstanciou a realização do trabalho monográfico com o título: *Currículos praticadospensados e emancipação social na EJA*, no qual foram trabalhadas as concepções de currículos *pensadospraticados* nesta modalidade de ensino na perspectiva de emancipação social, considerando o contexto em que as práticas pedagógicas curriculares eram desenvolvidas, cotidianamente, pelos *praticantespensantes* da referida modalidade. O estudo revelou que os cotidianos escolares, porque complexos, dinâmicos, vitais, diversos, se

apresentam enquanto solos férteis para emergência de práticas potencialmente emancipatórias, mesmo diante da regulação imposta pelo currículo instituído, oficializado.

Ainda no Gepeja, afirmo ser este um *espaçotempo* coletivo de relevante contribuição à formação de seus partícipes, compreendo-o segundo bell hooks (2013, p. 10) enquanto “experiência de aprendizado como revolução”, de tal modo que os sentidos políticos, pedagógicos, éticos e estéticos trabalhados têm colaborado com minha formação, se caracterizando como força mobilizadora – experiência muito particular, tanto pelo compromisso e pelo gosto de participar, de estudar, de ler, de escrever, de existir junto a todas as pessoas que integram o grupo, quanto pela oportunidade de poder conceber mais compreensivamente a EJA, modalidade que venho nutrindo bem-querer e interesse, antes mesmo de ingressar no Curso de Pedagogia, considerando suas especificidades.

Para além dos conhecimentos criados por meio dos encontros, reflexões, leituras e pesquisas, o Gepeja vem articulando a postura ética e profissional assumida em relação a vida em sociedade. Trata-se de tentar interpretar melhor a realidade, suas dinâmicas, complexidades, seu inacabamento, imprevisibilidades e transitoriedades. O grupo possibilita uma compreensão mais ampla dos sujeitos que constituem a educação de jovens e adultos, considerando sua diversidade, expressa pelos modos como ocupam a sociedade, se reconhecem, se afirmam, se manifestam por meio de suas vozes, corporeidades, práticas, saberes, identidades.

O pertencimento ao Gepeja implica assumir com responsabilidade ética, o grupo de pessoas jovens, adultas e idosas e sua diversidade invisibilizada. Esse grupo constituído por mulheres e homens que vêm ou retornam à escola após períodos de interdição ao direito à educação (Paiva, 2009), é alvo da seta formativa que produzimos no grupo. É no Gepeja que emerge a articulação da temática de estudo desenvolvida ao longo dessa dissertação, que implica em conhecer sentidos da diversidade na Educação de Jovens e Adultos.

1.3 Os estudos dos cotidianos e a perspectiva da *sociologia das ausências*, da *sociologia das emergências* e do *trabalho de tradução*

Pensar-praticar educação numa perspectiva *antidiscriminatória*¹², orientada à legitimação e à valorização da heterogeneidade dos sujeitos – identidades, culturas, representatividades, práticas, crenças, valores – constitui-se num desafio pedagógico, no qual todos os educadores progressistas têm sido convocados. É imprescindível suscitar e aprofundar

¹² Usamos este termo fazendo referência à Campanha Latino-americana por uma *Educação Não Sexista e Anti Discriminatória*, do Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (Cladem).

o debate em torno dessa complexa problemática, que exige igualmente, alternativas complexas para respondê-la. A discussão nos diferentes coletivos, enquanto articuladora necessária à reflexão e à crítica de práticas sociais excludentes, pretende colaborar para mudanças substanciais das suas dinâmicas desiguais.

A perspectiva de reconhecimento da diversidade como espaço das identidades, insere-se na discussão deste trabalho, compartilhada com a concepção defendida por Stuart Hall (2006, p. 13) de que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Tal concepção se insere na perspectiva de provisoriedade e multiplicidade de identidades expressas pela diversidade dos sujeitos, abrindo espaço para a articulação e a criação de novas identidades que têm sido produzidas em termos de gênero, raça, classe, etnia, sexualidade, nacionalidade, com fronteiras cada vez menos definidas (Hall, 2006).

Considerando que as representações institucionalizadas partem de construções sociais atravessadas pelo modelo hegemônico monocultural de sociedade, fruto da modernidade, com fortes referências patriarcais, sexistas, racistas, e que tais referências se materializam sob a forma de uma cultura de padronização, que exclui, inferioriza, marginaliza as diferentes maneiras de ser, de estar e de existir no mundo, essa pesquisa parte de uma abordagem qualitativa de investigação, fundamentando-se metodologicamente a partir do trabalho da *sociologia das ausências*, da *sociologia das emergências* e do *trabalho de tradução* (Santos, B., 2002) sob o prisma dos estudos cotidianos (Certeau, 1998).

A cultura da padronização, baseada em princípios hegemônicos de identidade, geralmente elitistas, opera enquanto reguladora da sociedade, produzindo *desperdício de experiências* (Santos, B., 2002) que não se enquadram em seus moldes normativos, relegando-as a lugares de não-existência e invisibilizando-as, o que não significa que não existam ou não ocupem os espaços escolares. Em Certeau (1998, p. 35), compreendemos que existe um conjunto de experiências que constitui uma composição de lugar de presenças implícitas, não-ditas, não-autorizadas, enfim, a “história muda”, ainda por contar e por explorar.

Contra o *desperdício de experiências* que nega a riqueza da diversidade, Santos, B. (2002, p. 249) propõe o trabalho com a *sociologia das ausências*:

A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração e dessa contracção de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes. Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às lógicas hegemônicas.

Por meio desse trabalho metodológico-sociológico transgressivo, é possível ampliar o campo das experiências sociais promovendo a superação do modelo cultural hegemônico, pois a *sociologia das ausências* ao confrontar a colonialidade, busca “uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (Santos, B., 2002, p. 252).

Já a *sociologia das emergências* “visa conhecer melhor o que nas realidades investigadas faz delas pistas ou sinais” (Santos, B., 2002, p. 258). O conceito de *Ainda-não* preside o trabalho com a *sociologia das emergências* consistindo naquilo que existe enquanto tendência, latência, portanto, trata-se de um trabalho de potencialidades concretas: “É um conhecimento que avança na medida em que identifica credivelmente saberes emergentes, ou práticas emergentes” (Santos, B., 2002, p. 258), fortalecendo-os, tornando-os credíveis.

A *sociologia das ausências* constitui o campo das experiências sociais disponíveis, a *sociologia das emergências* constitui o campo das expectativas sociais possíveis, portanto, são extremamente relacionadas e reveladoras daquilo que se manifesta e se produz nos cotidianos, enquanto conhecimento inédito e viável. Tais concepções apontam para a ideia de possibilidades concretas de conhecimentos, de práticas e de saberes que confrontam as formas sociais hegemônicas.

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta (Santos, B., 2002. p. 256).

A identificação dos saberes e das experiências sociais disponíveis e possíveis relevada pelas *sociologias das ausências* e das *emergências* requer um *trabalho de tradução* para que se possa criar inteligibilidades recíprocas entre elas. *Traduzir* é um procedimento emocional, político e intelectual complexo, dada a diversidade de práticas e saberes existentes ancorados em diferentes culturas, capturadas a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação, revelando a dimensão do desperdício de experiências.

O trabalho de tradução é complementar da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. Se estas últimas aumentam enormemente o número e diversidade das experiências disponíveis e possíveis, o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade. [...] A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e político. E é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do carácter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática (Santos, B., 2002, p. 267).

Corazza (2016), considera a tradução como um processo de criação que revela nossa potência criadora e criativa, como um ato interpretativo, transcriador, tradutório que exige responsabilidade ética. É, portanto, um trabalho exercido em determinado espaço relacional humano que envolve paradoxos e riscos.

Sobre correr riscos, pedimos licença para abrir um parêntese e dizer que compartilhamos do pensamento de Guimarães Rosa, ao afirmar que viver é, por si só, perigoso. Portanto, não há nada inerente à vida que não seja arriscado, que não envolva riscos e tal condição pode gerar o sentimento de medo. Todavia, o medo pode ser potencializador de ações libertadoras e emancipatórias quando não paralisa e imobiliza a coragem: “Você sabe que a gente precisa entrar em contato com toda essa força contida e que vive guardada” (Seixas, 1979).

Retomando a concepção acerca do procedimento de tradução em determinado espaço relacional, afirma Corazza (2016, p. 1320):

Espaço relacional, formado pelos modos como acolhemos os elementos que nos são legados; como, ao traduzi-los, os irradiamos, modificamos a sua importância, atribuímos sentidos, retiramos significação, os desconstruímos e transformamos em novos signos e imagens.

Desse modo, traduzir consiste num trabalho complexo que provoca a capacidade do pesquisador, da pesquisadora de compreender e perceber saberes, culturas, práticas, presenças implícitas e o que nelas está para além das relações de hegemonia, como forma de confrontar as experiências hegemônicas, criando e dilatando sentidos, compreensões, reflexões e inteligibilidades alternativas em relação às experiências *existentes* possíveis, antes invisibilizadas ou em situação de não-existência.

O *trabalho de tradução* exige determinadas condições e procedimentos para que seja possível de se realizar e “podem ser elucidados a partir das respostas às seguintes questões: o que traduzir? Entre quê? Quem traduz? Quando traduzir? Traduzir com que objectivos?” (Santos, B., 2002, p. 268).

Defendemos que o ato de adotar essa via de argumentação e imaginação epistemológica democratizante, se configurou em uma alternativa viável para concretização dos objetivos propostos para essa pesquisa, uma vez que

O trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência. O trabalho de tradução, assente na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, apenas permite revelar ou denunciar a dimensão desse desperdício. O tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que as constelações de sentido criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras (Santos, B., 2002, p. 274).

Simultaneamente ao trabalho com a *sociologia das ausências*, das *emergências*, e o *trabalho de tradução*, recorreremos ao uso de um dos cinco movimentos necessários à pesquisa com os cotidianos: o *sentimento de mundo* que demandou o *mergulho com todos os sentidos* nos cotidianos da escola investigada para apreendê-la em sua inteireza e complexidade. O olhar, no sentido hegemônico, distante, neutro, parcial das pesquisas mais tradicionais não seria suficiente, pois é preciso abertura, atenção, sensibilidade a tudo o que se passa nesses *espaçostempos*

[...] é preciso compreender que nossos muitos sentidos são convocados sempre nas relações das pesquisadoras e pesquisadores com os cotidianos, com os *'praticantespensantes'* desses tão diferentes e múltiplos *'espaçostempos'*. Desse modo, os processos de pesquisa nessa corrente de pesquisa exigem olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos (Andrade, Caldas, Alves, 2019, p. 23-24, grifos dos autores)

As pesquisas ancoradas pela perspectiva *nosdoscom* os cotidianos, partem do sentimento de inconformismo diante do *saber científico monocultural* (Santos, B., 2009a) que, por meio de seus procedimentos estatísticos, categorizantes só percebe o homogêneo, invisibilizando as subjetividades individuais e coletivas dos sujeitos, sua historicidade, seu contexto social, cultural, político, suas condições de existência no e com o mundo, que se entrecruzam nos cotidianos escolares.

Pressupomos, então, a existência de uma riqueza própria da diversidade social, cultural e histórica que tem sido sistematicamente negada, desperdiçada, invisibilizada, pois sua produção escapa aos princípios normativos estabelecidos pela racionalidade moderna hegemônica e, conseqüentemente, tem sido confinada a lugares de não-existência, por ser convertida em invisível ou ininteligível.

Considerando esse aspecto de invisibilização ou desperdício, fruto da *objetividade cega* que pretende modular rigidamente a realidade, Pais (2009) propõe uma *sociologia da vida*

quotidiana que tem por princípio relativizar as formas beáticas, canonizadas de conhecimento para privilegiar uma sociologia mais comprometida e envolvida com os meandros e interstícios da existência social.

São estas brechas intersticiais do social que a sociologia da vida quotidiana persegue. [...] Desçamos ao inferno da vida quotidiana e logo vemos como as teorias tidas como inabaláveis caem nas dúvidas do purgatório. [...] Que vasto mundo por explorar nos espera no conjunto dos acontecimentos quotidianos, nas interações mais fluidas, na multidão das relações e condutas mais vulgares (Pais, 2009, p. 50).

A esse respeito, Certeau (1998) evidencia o cotidiano enquanto *espaçotempo* no qual os sujeitos estão permanentemente construindo seu processo de existência social por meio das *artes de fazer, operações de uso, caças não-autorizadas, táticas*, maneiras clandestinas, microbianas, que escapam a ordem estabelecida. Essas *maneiras de fazer* emergem sempre das ocasiões, circunstâncias e urgências em que estão inscritas.

[...] o pulular desses procedimentos que, muito longe de ser controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçam em uma proliferação ilegítimada, desenvolvidos, insinuados nas redes de vigilância, combinados segundo táticas ilegíveis, mas estáveis [...] (Certeau, 1998, p. 175).

Nas experiências cotidianas, os sujeitos comuns que possuem o estatuto de consumidores dominados, “supostamente entregues à passividade e à disciplina” (Certeau, 1998, p. 37) *usam* os produtos que lhes são dados para o puro e simples *consumo*, jogando com as redes de disciplina imposta. Diferentemente, entendemos que mais do que consumir, os *praticantespensantes* criam e recriam, por meio de modos próprios, o que lhes é dado para *consumo*, enredando-os à teia complexa de seus valores, crenças, ideias, identidades, trajetórias, produzindo outros modos de existências a partir das regras e normas impostas. Assim, as *mil maneiras de fazer*, inscritas na inventividade e criatividade das ocasiões cotidianas resultam no distanciamento, ainda que sutil, do *consumo* para o *uso*, provocados pelos desvios do *uso* do que foi dado para o *consumo* supostamente passivo.

Compreendido dessa maneira, o cotidiano deixa de ser atribuído a um espaço de repetição, como inferior aos espaços de produção de saberes, de práticas e passa a ser concebido como *locus* fértil de efetivação “[...] de todos os entrecruzamentos que compõem a complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimentos e práticas científicas, sociais, grupais, individuais” (Oliveira, Paiva, Passos, 2016, p. 118).

As teorizações que vêm sendo construídas a respeito dos cotidianos escolares, implicam na ampliação do entendimento acerca da realidade, considerando seus aspectos diversos,

múltiplos, complexos, uma vez que a razão científica moderna hegemônica excluiu essas dimensões mais qualitativas de suas interpretações, ao mesmo tempo em que autorizou um modelo cultural que resulta na sobreposição de determinadas manifestações culturais e identitárias sobre outras e, conseqüentemente, cria mecanismos de marginalização e desperdício da riqueza dos diversos grupos sociais que se apresentam fora de sua lógica de padronização.

Questionamos esse modelo e a estrutura social produtora de desigualdades que o sustenta como forma de reconhecer e valorizar a diversidade enquanto direito às diferenças e não como um problema a ser superado. Freire (2001, p. 98) ressalta a importância de reconhecer “que a educação não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social”.

Não se trata de uma crença ingênua que atribui à educação (sozinha) caráter salvacionista, mas na criação de uma relação dialógica entre educação, reconhecimento, valorização e respeito às diferenças juntamente com a proposição de um conjunto de alternativas antidiscriminatórias que garantam e reafirmem o direito “a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; [...] o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, B., 2009b, p. 18).

1.4 As redes de conversações enquanto disparadoras de sentidos emergentes nos cotidianos da EJA

Compreendendo os cotidianos como *espaçostempos* férteis de criação de saberes, de diversidade, realizamos, conforme dito anteriormente, *mergulhos com todos os sentidos* na escola campo de pesquisa, a fim de conhecer pelo *sentimento do mundo*, a diversidade dos *praticantespensantes* da EJA na Escola Municipal Professora Maria Odila. Em concordância com o aprendido com Alves (2008, p. 18): “[...] é preciso ter claro que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas dos cotidianos, senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas”.

Considerando este aspecto, foi necessário mergulhar nos cotidianos escolares da EJA para compreender as relações, dinâmicas, circunstâncias em que os sentidos da diversidade dos *praticantespensantes* são produzidos, são manifestos e emergem. *Mergulhar com todos os sentidos*, conforme orienta Alves (2008), traduz-se num outro modo de pensar e de fazer ciência, que busca dar conta da complexidade que envolve a realidade, por sua característica

multirreferencial. Somente o *mergulho com todos os sentidos* na realidade permite senti-la, vivenciá-la, percebê-la, apreendê-la considerando sua diversidade e complexidade.

Partindo de princípios mais democratizantes de pesquisa, a dimensão dos mergulhos nos cotidianos se insere numa postura epistêmico-metodológica articuladora da concepção que representa uma “linha de fuga às normativas científicas erguidas na Modernidade” (Costa, Oliveira, Farias, 2021, p. 222), que têm objetificado os sujeitos ou simplificado a realidade através de seus métodos rígidos de verificação.

Buscando sermos coerentes com tais princípios, assumimos enquanto procedimento metodológico de pesquisa, articulado ao *mergulho com todos os sentidos*, as *redes de conversações*, por compreendermos tal abordagem metodológica enquanto alternativa contra-hegemônica aos moldes canônicos de fazer ciência, que exige uma postura mais atenta, sensível, aberta e dialógica com o outro.

Se o cotidiano escolar é movimento, complexidade, relação e interação, se é afeto, subjetividade e interlocução, como levar a cabo nossas pesquisas por meio de metodologias e instrumentos de pesquisa que negligenciam toda essa vida pulsante, toda essa algazarra que se apresenta e se esconde? Será que modos de fazer pesquisa assentes na neutralidade, na linearidade, na generalização e no distanciamento dão conta de perscrutar e investigar um campo que, por sua própria natureza, é móvel, fluído, cambiante? (Reis *et al.*, p. 74, 2017)

As conversas têm se configurado, metodologicamente, enquanto alternativa coerente à complexidade, à fluidez, à não rigidez dos cotidianos, que para além de informar sobre determinadas práticas, conhecimentos, acontecimentos, caracterizam-se por estabelecer uma relação horizontalizada entre os sujeitos, tendo como princípio “a escuta e a legitimação da fala dos sujeitos praticantes dos cotidianos” (Reis *et al.*, p. 78, 2017), partindo de suas múltiplas experiências, singularidades que se entrecruzam, se tecem e reverberam na escola.

Etimologicamente, a palavra conversar tem origem do latim *conversare*, que significa *conviver com alguém, estar na companhia de alguém, ter intimidade com alguém*: “*Conversare* vem da raiz *verso*, que significa voltar, virar ou direcionar para algum lado. O prefixo *com* vem de *cum*, que significa junto com ou na companhia de alguém” (Maturana e Dávila, 2022). Logo, o sentido etimológico de conversar, remete à ideia do viver humano ético, possibilitado pelo *conversar liberador*, tal qual Dávila (2009, p. 236) postula:

Desde o amor, desde o aceitar-nos, desde aceitar o outro, a outra como legítimos outros na convivência com a gente, abre-se o caminho ao escutar que vê e sente com toda nossa corporalidade, despojando-nos de nossos

apegos aos saberes, às verdades, à nossa própria realidade. Emergindo a pessoa ou as pessoas como seres humanos únicos e cuja história é irrepetível. É escutar com a pergunta: desde onde, o outro, a outra dizem o que dizem? Já que sempre o outro e a outra dizem o que dizem desde um domínio que é válido para eles desde o seu próprio viver. Desde onde eu ou você podemos negar ou invalidar o dizer dos outros e outras? O conversar se torna uma dança dinâmica no entrejogo de escutar-sentir-reflexionar-estar inteiros aí.

Por meio das *redes de conversações* com os *praticantespensantes* desta pesquisa, incorporamos as dimensões relacionais, sensoriais, operacionais que implicam o *conversar liberador*. É importante destacar que o *conversar liberador* não se trata de uma técnica, mas da arte do acontecimento, do encontro criador de um ambiente relacional de mútuo respeito, pelo qual se abrem possibilidades de legitimação de existências invisibilizadas, uma vez que a conversa libera um estado dos indivíduos, no presente, evidenciando as dinâmicas estruturais em que esses indivíduos se autoproduzem, existencialmente, produzindo, assim, sua diversidade.

Enquanto espaço de diálogo, a conversa exige uma *escuta sensível* (Barbier, 1998) numa abordagem transversal¹³, dimensão metodológica própria do procedimento de conversar que como o termo sugere, requer sensibilidade em relação ao outro, não necessariamente aderência ao que o outro diz. Escutar sensivelmente demanda 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 a qual estamos abertos a dissensos geradores de disputas, devendo conduzir os conversantes a consensos provisórios:

Trata-se de entrar numa relação com a totalidade do outro, considerado em sua existência dinâmica. A pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente. A audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível

O autor destaca, ainda, que a *escuta sensível* é uma presença meditativa, no sentido de que “a pessoa que se encontra nesse estado meditativo está num estado de hipervigilância, de suprema atenção” (Barbier, 1998, p. 192). Nesse caso, utilizamos o recurso de gravação, resguardados os termos legais e éticos de consentimento e aceitabilidade dos participantes, e posteriormente transcrevemos as conversas com os *praticantespensantes* da EJA, tanto para exercitar, recursivamente, a capacidade meditativa, quanto para resguardar o dito, o conversado.

¹³ Por transversalidade ver Barbier (1998).

Compreendemos que as redes de conversações, por meio da *escuta sensível* são potencializadoras de justiça cognitiva e justiça social, configurando-se enquanto ações emancipatórias dos sujeitos, uma vez que “abrem oportunidades às vozes que historicamente foram silenciadas” (Costa, Oliveira, Farias, 2021, p. 224). Por meio das redes de conversações, buscamos reconhecer e traduzir a diversidade dos *praticantespensantes* da EJA da Escola Municipal Professora Maria Odila, em Angicos/RN.

1.5 Os espaços e os *praticantespensantes* da pesquisa

A Escola Municipal Professora Maria Odila está localizada num bairro periférico do município de Angicos, estado do Rio Grande do Norte, é mantida pela Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Criada em 1975, por meio do Decreto Municipal Executivo nº 135/75, a Escola Municipal Professora Maria Odila recebe esse nome em homenagem a professora Maria Odila de Melo, que desempenhou a função docente durante o período de 1943 a 1948, alfabetizando adultos. No entanto, a referida escola só passou a ofertar a modalidade educativa de jovens em adultos em 2009.

Atualmente, a escola desenvolve suas atividades em três turnos: a manhã destina-se ao Ensino Fundamental, anos iniciais; a tarde destina-se ao Ensino Fundamental, anos finais; à noite, são desenvolvidas atividades com o público da Educação de Jovens e Adultos. Possui ampla estrutura, dispondo de 10 salas de aula, 01 pátio/corredor, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 sala de professores com banheiro e almoxarifado, 01 sala de secretaria, 01 sala de informática, 01 sala de livros didáticos, 01 sala de direção, 01 biblioteca, 01 banheiro masculino, 01 banheiro feminino, 01 refeitório, 01 cozinha com banheiro, 01 quadra poliesportiva.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a escola realiza o atendimento de estudantes do segundo segmento da EJA, que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, com uma matrícula de 68 estudantes, em sua maioria adolescentes entre 16 e 17 anos, distribuídos em 03 turmas – 4º período U (turma única), 5º período A e 5º período B (compõem as duas turmas que formam o 5º período da escola). A Escola Municipal Maria Odília vem sofrendo com quedas subsequentes de matrículas na EJA, caso severamente agravado pela pandemia da Covid-19, que resultou na suspensão das aulas presenciais em 2020. Em relação ao ano de 2021, houve um declínio de quase 30 matrículas.

A situação tem preocupado a gestão da escola, uma vez que diante do cenário foi cogitada a possibilidade de fechamento das turmas e o consequente encerramento da oferta

desta modalidade educativa na escola. A quantidade reduzida de matrículas e a possibilidade de fechamento das turmas mobilizou um trabalho de busca ativa por estudantes. Algumas matrículas de EJA só foram realizadas porque o pessoal da secretaria da escola foi de casa em casa efetivar esse trabalho. Uma outra medida utilizada pela escola para compor uma quantidade razoável de estudantes na EJA, e que justificasse o seu funcionamento para a Secretaria Municipal de Educação, foi a migração de estudantes do Ensino Fundamental com 15 anos ou mais, tal qual legitimado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

Diante desse quadro, elaboramos alguns questionamentos. Que políticas de gestão pedagógica têm sido pensadas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação direcionadas a este público, ao considerar a situação de diminuição de matrículas? O que tem sido feito diante dos índices de “evasão” escolar, considerando, sobretudo, o período da pandemia? Como é desenvolvido o trabalho didático-pedagógico no que se refere ao processo de acesso e permanência dos estudantes? A modalidade constitui-se prioridade para a escola, para a secretaria? A migração de adolescentes com 15 anos, matriculados no Ensino Fundamental, para a EJA é a solução mais viável e coerente para resolver o problema da quantidade reduzida de matrículas? Quais concepções circulam no imaginário dos profissionais da educação em relação à EJA?

A considerar o que conhecemos sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, esta modalidade educativa esteve majoritariamente à margem das políticas públicas e do interesse de seus propositores, vinculada algumas vezes a *ideias zumbi* (Sales, Fischman, 2016) que articulam uma série de consequências negativas que repercutem de maneira igualmente negativa na EJA e na própria concepção pessimista que os estudantes constroem sobre eles mesmos. Dentre as consequências, destacamos a justificativa de não destinar recursos públicos neste campo educativo, por meio de políticas educacionais fundadas na concepção de suplência, caracterização negativa dos estudantes da EJA, entre outros (Sales, Fischman, 2016).

Sobre a migração quase compulsória de estudantes do Ensino Fundamental a partir de 15 anos para a EJA, essa discussão insere-se no debate do fenômeno que vem sendo denominado de juvenilização¹⁴ da EJA, que será retomado no terceiro capítulo deste trabalho, uma vez que observamos a predominância desse público na escola investigada, merecendo, portanto, maior argumentação.

¹⁴ Termo utilizado em referência ao processo de inserção de jovens cada vez mais jovens na EJA (Souza Filho, Cassol, Amorim, 2021).

Por ora, cabe salientar que a questão da idade mínima de 15 anos para ingressar na EJA vem mobilizando reflexões e debates entre pesquisadores, educadores e militantes da modalidade, que têm argumentado que esta lógica se insere numa tentativa de tentar “limpar o sistema” sem que outras oportunidades de educação sejam oferecidas a estas pessoas, além de alterar o perfil e formato originalmente característico da EJA, o que representa uma nova demanda e especificidade para a modalidade (Souza Filho, Cassol, Amorim, 2021; Sales, Fischman, 2019).

A seguir, apresentamos um quadro ilustrativo quanto à quantidade de turmas, estudantes e classificação por sexo biológico da EJA da Escola Municipal Professora Maria Odila, referente ao ano de 2023:

Quadro 01: Quantitativo de turmas, estudantes e classificação por sexo:

Ano	Período	Nº de turmas	Nº de estudantes	Sexo Masculino	Sexo Feminino
2023	4º período U	01	21	14	07
2023	5º período A	01	25	08	17
2023	5º período B	01	22	12	10
Total	---	03 turmas	68 estudantes	34 pertencentes ao sexo masculino	34 pertencentes ao sexo feminino

Fonte: Fichas de matrículas da escola (2023)

A maioria dos estudantes tem idade que circula em torno de 16 e 17 anos. Por meio do acesso às fichas de matrículas, também foi possível observar a presença de estudantes com faixa etária entre 19, 20, 25, 39 e até 41 anos, adensando a heterogeneidade tão própria a esta modalidade educativa, não só pela questão da idade, mas pelas experiências de vida que cada idade comporta, juntamente com perspectivas, interesses, expectativas particulares e distintas que chegam com esses estudantes na escola, potencializando e desafiando a convivência do grupo.

Quanto às disciplinas, são ofertados os seguintes componentes curriculares, Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências, Inglês, Arte, Geografia, Educação Física e Ensino Religioso, que são distribuídos entre 05 professores, sendo 04 do quadro efetivo e 01 contratado. O quadro de docentes é composto, ainda, por mais 01 professora efetiva que é responsável por auxiliar uma estudante com deficiência auditiva. Dos 06 professores, 01 possui mestrado em educação; 01 doutorado em educação; 03 possuem especialização em psicopedagogia; 01 possui apenas graduação.

A carga horária das disciplinas, por turma, está disposta no quadro a seguir, pelo qual podemos observar a ênfase dada às disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, cada uma com 04 aulas semanais por turma, totalizando uma carga horária de 16 horas/aula por semana, o que pode caracterizar uma tentativa de instrumentalização, com base eficientista, do ensino.

Quadro 02: Organização de disciplinas por turma:

4º período U				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matemática	Ciências Naturais	História	Língua Estrangeira (Inglês)	Geografia
Matemática	Ciências Naturais	História	Arte	Geografia
Língua Portuguesa	Ensino Religioso	Ciências Naturais	Língua Portuguesa	Matemática
Língua Portuguesa	Educação Física	Ciências Naturais	Língua Portuguesa	Matemática
5º período A				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Ciências Naturais	História	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa
Ciências Naturais	História	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa
Educação Física	Ciências Naturais	Língua Portuguesa	Língua Estrangeira (Inglês)	Geografia
Arte	Ciências Naturais	Língua Portuguesa	Ensino Religioso	Geografia
5º período B				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Língua Portuguesa	Educação Física	Ciências Naturais	Geografia	Matemática
Língua Portuguesa	Arte	Ciências Naturais	Geografia	Matemática
Ciências Naturais	História	Matemática	Ensino Religioso	Língua Portuguesa
Ciências Naturais	História	Matemática	Língua Estrangeira (Inglês)	Língua Portuguesa

Fonte: Mural da Escola Municipal Professora Maria Odila (2023)

Sobre a organização curricular, que privilegia determinadas disciplinas em detrimento de outras, salientamos que este não é um problema exclusivo da Escola Municipal Maria Odila em Angicos/RN, ao contrário, pesquisadores e educadores têm discutido o quanto os critérios e modos de seleção e organização curricular não dialogam com os interesses, expectativas e

realidade dos estudantes de EJA. A esse respeito, Oliveira (2007, p. 91, grifo da autora) argumenta que esses critérios de seleção permanecem “enclausurados nas certezas de uma ‘ciência’ que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas”.

No entanto, apesar desses entraves e de tanta regulação imposta, os cotidianos escolares de EJA não se materializam apenas pela via oficializada e não ocorrem apenas em função das prescrições curriculares e propostas oficiais, são complexos e dinâmicos, neles se efetivam o entrecruzamento, ainda que de modo não oficial, não autorizado, de múltiplas práticas, presenças, sujeitos, corporeidades, subjetividades, conhecimentos outros. Essas dinâmicas *hacen agrietar*¹⁵ (Walsh, 2018) as estruturas engessadas da regulação, alargando as fissuras, dando espaço para insurgências e reações pedagógicas decoloniais, pela potência criativa, criadora e de negação rebelde que lhe são características.

Quanto à realização da pesquisa de/no campo, e para que as *redes de conversações* fossem possíveis de serem realizadas, estabelecemos um contato inicial com a gestão da escola, em abril de 2023. Neste primeiro contato conversamos sobre a proposta desta pesquisa: tema, objetivos, procedimentos, finalidade. Dada a receptividade da gestão e coordenação pedagógica em acolher a proposta, foi realizada a apresentação da Carta de Anuência e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de darmos continuidade à pesquisa em conformidade ética exigida para este trabalho,

Durante o período de abril a maio, realizamos *mergulhos com todos os sentidos* na escola, capturando práticas, sentires, manifestações da diversidade na EJA. Realizamos 08 mergulhos e em seguida conversamos mais diretamente com 11 *praticantespensantes* que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa. As conversas ocorreram individualmente, na sala de informática, e cada conversante foi devidamente esclarecido quanto ao tema, objetivos e procedimentos da pesquisa, assinando o TCLE.

Dentre os 68 estudantes matriculados, nos limitamos a conversar com 11 destes, uma vez que o *conversar liberador*, a *escuta sensível* e o *trabalho de tradução* demandam elevado encargo emocional, além de requerer um tempo que nem sempre é compatível com a duração de uma pós-graduação a nível de mestrado. Neste caso, não haveria tempo suficiente para realizar este trabalho com a seriedade, a responsabilidade e o comprometimento que reivindicamos para esta pesquisa, com os 68 estudantes.

¹⁵ Fazem rachar (tradução nossa).

Os *praticantespensantes* são citados nos textos como Aikanã, Ashaninká, Karajá, Kamaiurá, Makuna, Bantu, Iorubá, Malê, Canúris, Hauçá, Nagô. Primeiro, como modo de preservar a identidade de cada um, que gentilmente acolheu a proposta deste estudo, compartilhando suas histórias, vozes, memórias, experiências para que pudéssemos nos acercar da realidade investigada. Depois, uma vez que este trabalho se inscreve numa perspectiva decolonial de pesquisa, optamos por escolher nomes de povos indígenas brasileiros e afrodiaspóricos, como reconhecimento às maneiras de existências e resistências coletivas desses povos que simbolizam disputas por um lugar de direito no mundo, considerando o contexto da *lógica modernidade/colonialidade*.

Foi perscrutando o caminho das *grietas* (fissuras) que este trabalho se desenvolveu, partindo da reflexão e interpretação crítica da realidade investigada, por compartilharmos com Rufino (2020, p. 180) o seguinte pensamento:

É sábio não subestimar aquilo que julgamos ser pequeno. Assombrados pela grandeza, desencantados pelos efeitos dessa obsessão, não aprendemos os segredos que encarnam no miúdo. Assim, para contrariar essa lógica, há de se apequenar, desviando da arrogância das formas que se julgam imensas. [...] é no miúdo que se praticam as saídas inventivas.

Neste caso, as *redes de conversações*, a *escuta sensível* possibilitadoras do *conversar liberador* se constituíram em recurso metodológico viável e potente quanto ao princípio ético e político de escuta e legitimação de vozes que foram silenciadas, mas que constituem histórias, experiências, presenças únicas e irrepetíveis, configurando aquilo que estamos compreendendo por diversidade na EJA.

CAPÍTULO II – DO QUE É FEITA A DIVERSIDADE NA EJA: CONCEPÇÕES EM COEXISTÊNCIA

Por que essas narrativas não nos entusiasмам? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial que quer contar a mesma história pra gente? (Krenak, 2020, p. 19)

Partindo do reconhecimento da diversidade inesgotável do mundo, esta seção apresenta uma discussão político-epistemológica que consiste muito mais em uma postura política insurgente, decolonial, do que simplesmente uma aposta teórica. Para tanto, praticamos *desobediências epistêmicas* (Mignolo, 2008), realizando o diálogo com Quijano (2005, 2009), Maldonado-Torres (2023) e suas concepções acerca da *colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser*; com Santos, B. (2009, 2016, 2020) e suas proposições acerca da construção do *pensamento abissal* moderno e as *linhas abissais*, causadoras de cisões radicais e profundas na sociedade, a partir das relações de poder eurocêntricas/capitalistas/patriarcais/racistas, bem como as alternativas de resistências epistêmicas contra-hegemônicas pautadas por princípios que apontam para a criação do *pensamento pós-abissal*, que converge para aquilo que o autor designa por *Epistemologias do Sul*.

Desse modo, argumentamos como as concepções de diversidade, eivada de relações complexas de poder, podem ser melhor capturadas, compreendidas, dilatadas com as Epistemologias do Sul, articulando tais concepções ao campo educacional da EJA, partindo da seguinte premissa: a circulação de *conhecimentossignificações* (Andrade, Caldas, Alves, 2019), no âmbito de pesquisas acadêmicas, sobre diversidade na Educação de Jovens e Adultos, cuja finalidade consiste em conhecer os modos como tem sido pensada, escrita, discutida a temática da diversidade com os *praticantespensantes* da EJA.

2.1 *Epistemologias do Sul* para articular e dilatar as concepções de diversidade na EJA

O tema da diversidade na EJA, bem como seus sentidos, perpassa pela investigação do pensamento moderno ocidental, a partir da *lógica modernidade/colonialidade* (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2023), que tem repercutido social, epistemológica,

política e culturalmente por meio de práticas excludentes, determinadas por relações de poder orientadas por padrões heteronormativos, racistas, patriarcais, capitalistas.

Por ser uma gramática social muito ampla (Santos, B., 2010), a *lógica modernidade/colonialidade* atravessa e marca, decisivamente, diversos âmbitos sociais, como o da produção de conhecimento, da política, da sociabilidade, da estética, da subjetividade, entre outros. Trata-se de um *universalismo abstrato*, ancorado na tradição do eurocentrismo e cientificismo modernos, que se estabelece como hegemônico e, ao mesmo tempo, se apresenta como desincorporado ou desencarnado, relegando ao lugar de incivilizado, equivocado, pré-moderno, atrasado, outros modos de organização de vida que não se pautem em seus princípios, como afirmam Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2023).

A respeito das consequências do *universalismo abstrato*, a saber, o desperdício dos saberes, práticas, experiências, conhecimentos produzidos fora do contexto das relações sociais e de poder hegemônicas, consideramos relevante chamar a atenção para o que Adichie (2019) denuncia como sendo *o perigo de uma história única*. É preciso atentar para as questões de poder que envolvem as narrativas, os discursos, as versões oficializadas da história – enraizadas em conceitos eurocentrados, cuja finalidade consiste em estereotipar, inferiorizar, estigmatizar, descredibilizar práticas, conhecimentos, existências outras.

Nesse sentido, Santos, B. (2009, 2016, 2020) propõe enquanto alternativa contra-hegemônica de resistência e enfrentamento às abissalidades produzidas por este modelo homogeneizante, uma nova racionalidade denominada por ele de *pensamento pós-abissal*. O pensamento pós-abissal é uma maneira de colaborar solidariamente com os processos de justiça cognitiva e justiça social por meio de marchas (no sentido freireano) de decolonização, uma vez que “o projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo [...]. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política no mundo” (Santos, B., 2009c, p.10).

A redução da diversidade, na verdade, articula-se aos processos de invisibilização, não valorização e não reconhecimento de existências válidas quanto àquilo que a *lógica modernidade/colonialidade* considera exterior à sua concepção de aceitabilidade, segundo seus critérios normativos e hegemônicos, pautados pelo pensamento abissal colonial, que cindiu e diferenciou, dicotomicamente, a humanidade entre civilizados/primitivos, superiores/inferiores, modernos/pré-modernos, racionais/irracionais. As dicotomias e abissalidades estabelecidas a partir do “padrão civilizatório” da modernidade/colonialidade, emergem do *ethos* colonizador ocidental moderno que em seu significado, estrutura e representações simbólicas, pressupõe:

[...] conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão, entre muitas outras ideias-chave que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo, hierarquicamente entendidas ou não” (Maldonado-Torres, 2023, p. 30).

Um conceito importante para a compreensão do pensamento abissal é o de *linha abissal*, termo metafórico criado por Santos, B. (2009, 2016, 2020), para ilustrar a profunda cisão da humanidade, provocada pelo projeto colonialista, capitalista, patriarcal que “[...] impede a copresença do universo ‘deste lado da linha’ com o universo ‘do outro lado da linha’¹⁶”. (Santos, Araújo, Baumgarten, 2016, p. 16). O pensamento abissal subsiste através da negação da humanidade do ‘outro lado da linha’ – condição fundamental para a afirmação de sua universalidade – produzindo periferias geográficas, culturais, de conhecimentos, entre outros, criando fronteiras invisíveis que atravessam diversos espaços, desde o do saber até as das formas autorizadas e aceitas de existências, determinando e regulando as relações sociais, ainda que de forma explicitamente violenta e desumana.

A consideração da Europa ocidental vista como centro da civilização e da ciência moderna e entendida como forma acabada e universal de conhecimento implica a aceitação de que existe uma periferia. Uma periferia não só geográfica, mas econômica, política e racial. Trata-se de uma dicotomia produzida nos contextos de poder, uma divisão entre universos socioculturais separados por um abismo que se apresenta intransponível e que não possibilita a convivência e a copresença igualitária desses dois universos, suas culturas, conhecimentos e sujeitos (Gomes, N., 2012, p. 731).

Sob uma premissa homogeneizante, a humanidade civilizada ‘deste lado da linha’ e, portanto, em condição de superioridade, amparada pelo pretexto em forma de projeto civilizatório da sub-humanidade primitiva ‘do outro lado da linha’ (não só a relação Norte-Sul, mas as muitas linhas abissais dentro de uma mesma sociedade), passa a pôr em prática as suas ações colonizadoras: “Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia” (Quijano, 2005, p. 117).

Assim, o processo de colonização resultou numa configuração social com base na hegemonia eurocentrada e seu poder capitalista/racista/patriarcal/moderno, uma vez que tal

¹⁶ ‘Este lado da linha’, refere-se ao Norte global e toda sua hegemonia. Território geográfico que denota o lugar de fala do sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos. ‘O outro lado da linha’, por sua vez, refere-se ao Sul global, colonizado, mas constituído de lutas e resistências às formas de opressão/dominação/exploração impostas.

hegemonia concentrou formas de dominação/controlar das subjetividades, das culturas e, especialmente, da produção de conhecimentos. Quijano (2005, p. 121) descreve didaticamente, como as relações de poder entre conquistadores e colonizados foram operacionalizadas:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...]

Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa.

Nesse contexto de negação, de invisibilização, de expropriação, de apagamento surgem, enquanto alternativa contra hegemônica as *Epistemologias do Sul*, que partem do reconhecimento da riqueza inesgotável da diversidade do mundo que “[...] continua desprovida de uma epistemologia adequada” (Santos, B., 2009c, p. 43), uma vez que “Os saberes e as práticas do outro lado da linha desaparecem ao espelho do cânone monocultural definido do lado de cá.” (Santos, Araújo, Baumgarten, 2016, p. 16). Nesses termos, as *Epistemologias do Sul* configuram-se enquanto alternativa epistemológica prudente em relação à epistemologia dominante do Norte:

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologia do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e os impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu [...] (Santos, B., 2009c, p. 12).

Em entrevista ao Boletim Dobradiça, da Escola Brasileira de Psicanálise, Santos, B. (2020) ressalta que as *Epistemologias do Sul* são uma proposta para identificar, reconhecer e legitimar conhecimentos outros, que emergem do contexto de lutas e resistências ao paradigma moderno que arrogantemente reivindica para si o monopólio absoluto da verdade, partindo de concepções cristalizadas de sociedade, de ser humano, de natureza. Nesse enredo, as *Epistemologias do Sul* representam o tensionamento epistêmico nas estruturas de poder dominante, promovendo alterações nas dinâmicas da sua hegemonia:

O Sul para mim é epistémico, é exactamente o conjunto dos conhecimentos nascidos na luta, nas lutas anticapitalistas, anticolonialistas e antipatriarcais, lutas das mulheres, dos povos quilombolas, dos povos indígenas, dos povos colonizados, dos trabalhadores, que ao lutarem sempre usaram e produziram conhecimentos e esses conhecimentos nunca foram reconhecidos como tal. Portanto, é uma tentativa de captar esse processo de conhecimento que nasce na própria luta e no viver na luta contra a opressão (Santos, B., 2020, p. 19).

As *Epistemologias do Sul* configuram-se em uma perspectiva decolonial, que consiste na negação rebelde quanto às relações naturalizadas de poder, de saber, de ser e emergem daqueles e daquelas que têm criado, cotidianamente, *operações e táticas* (Certeau, 1998) de resistência, de afirmação de direitos, de liberdade de existência por meio de uma capacidade emancipatória de mobilização e de reação ativa, que reclama por dignidade e justiça social:

As Epistemologias do Sul surgem como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemónico (Santos, Araújo, Baumgarten, 2016, p. 17-18).

Partindo dessa concepção, percebemos as *Epistemologias do Sul* enquanto possibilidade coerente e viável para articular e dilatar nossa compreensão acerca da diversidade na EJA, especialmente quando levamos em conta que esta modalidade se constitui, majoritariamente, de pessoas que foram interditas¹⁷ do direito à alfabetização e educação em determinada etapa de suas vidas e que vivem marginalizadas, considerando o contexto das relações sociais hegemônicas.

Jardilino e Araújo (2014) ao abordarem a questão educacional, política e histórica da EJA, reiteram que esta refere-se a uma educação destinada aos grupos alijados dos bens materiais, culturais, sociais. Vivem a dialética entre processos de exclusão/inclusão, por pertencerem aos grupos que têm sido injustiçados em relação aos direitos sociais e ao reconhecimento e valorização de suas diferenças imbuídas de saberes, culturas, corporeidades, estéticas, subjetividades próprias.

Tratar a questão da diversidade, nesse caso, em nada se aproxima da ideia romantizada de diversidade. Ao contrário, trata-se, conforme argumentado por Gomes, N. (2018), de ultrapassar a leitura romantizada e universalista da diversidade, para compreendê-la inserindo-a em sua complexa problemática, eivada das relações de poder, ou seja, de forma política ou

¹⁷ 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.

politicizada, uma vez que contrariamente à concepção de potência que a diversidade comporta, tem se reafirmado que quanto mais diversas são as pessoas, mais desiguais na sociedade construída com base na *lógica modernidade/colonialidade* (Paiva, 2019a).

Portanto, o reconhecimento, a valorização e a legitimação da riqueza da diversidade, comporta a noção de justiça social, justiça cultural, justiça cognitiva, bem como abriga a vontade política, ética, epistemológica e social de superação das tantas contradições produzidas no bojo das sociedades modernas orientadas pelo projeto capitalista, patriarcal, racista, que também é mortificante, conforme ressalta Ailton Krenak (2020, p. 33):

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.

Através da *lógica modernidade/colonialidade*, outras configurações de desigualdades, diferentes da clássica desigualdade de classes vão se delineando: desigualdade de sexo, de raça, de idade, de gênero, de origem, constituem um conjunto que pode predeterminar o lugar na escala social ou a condição na qual são submetidos os indivíduos. Isto porque, de acordo com Santos, B. (2020, p. 23), o colonialismo deixou de existir de uma forma bem específica, mas tem continuado de diversas outras maneiras, reproduzindo e operacionalizando dinâmicas de desigualdades nas relações sociais:

E por isso contesta a ideia de que o colonialismo terminou com as independências. Não. O colonialismo manteve-se sob outra forma. O racismo é colonialismo. A concentração da terra é colonialismo. A expulsão de camponeses e de indígenas para os megaprojectos, sejam barragens, sejam grandes projectos de agricultura industrial, é colonialismo. E o patriarcado continua, apesar de todas as vitórias do movimento feminista. O feminicídio aumenta porque o capitalismo não existe sem colonialismo nem patriarcado.

Este fenômeno de continuidade do colonialismo é designado por Quijano (2005, 2009) de *colonialidade do poder* capitalista. Segundo o referido teórico, “[...] no capitalismo mundial, são a questão do trabalho, da ‘raça’ e do ‘gênero’, as três instâncias centrais a respeito das quais se ordenam as relações de exploração/dominação/conflito” (Quijano, 2009, p. 104, grifos do autor). A naturalização dessas relações é determinante para a manutenção das desigualdades e seus desdobramentos nas formas de xenofobia, homofobia, transfobia, misoginia, entre outros,

todos resultantes de uma concepção canônica de sociedade, de ser humano, visto que a colonialidade articula e organiza múltiplas categorias de desumanização dentro da *lógica modernidade/colonialidade*.

Maldonado-Torres (2023), infere que a colonialidade inclui a *colonialidade do ser* (ontológica), que envolve as dimensões do tempo, do espaço e da subjetividade; a *colonialidade do saber* (epistemológica), que envolve as dimensões do sujeito, do objeto e do método; e a *colonialidade do poder* (ética), envolvendo as dimensões da estrutura, da cultura e do sujeito. O entendimento da articulação entre as formas de dominação nas dimensões de poder, de saber e de ser é fundamental para a compreensão das múltiplas maneiras de operacionalização da *modernidade/colonialidade* quanto à produção de lógicas coloniais, não de modo natural, mas como constitutiva do projeto de civilização ocidental moderna.

As visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder. Várias formas de acordo e consentimento precisam ser parte delas. Ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade da experiência vivida (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vistas válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo (Maldonado-Torres, 2023, p. 42).

Sob esse argumento, concluímos que a *lógica modernidade/colonialidade* consiste em uma vasta gramática social que atravessa os aspectos cultural, as mentalidades, subjetividades, espaços públicos e espaços privados e tantos outros (Santos, B., 2010). Nesse contexto, nas sociedades modernas hegemônicas pelo pensamento abissal capitalista/racista/patriarcal/moderno, a diversidade passa a ser considerada um problema a ser superado (Neufeld, 2006). A autora destaca que o conceito de diversidade não deve ser reduzido ao conceito de diferenças que se definem em relação oposta com seus pares (homem-mulher, branco-negro, Norte-Sul), mas compreendida enquanto expressão de relações de poder/de saber/de ser, porque o modelo hegemônico, que estrutura a sociedade, coloca esses pares em relação de dicotomia, hierarquizando-os, legitimando a uns e inferiorizando a outros.

Sacristán (2002), no texto *A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas*, dilata essa concepção argumentando que a diversidade indica a circunstância dos indivíduos serem singulares, diferentes. No entanto, essas diferenças, podem aludir às desigualdades: “A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de *poder* ou de chegar a ser, de *ter* possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais” (2002, p. 14, grifos do autor)

A diversidade nas sociedades modernas, reconfiguradas pela globalização capitalista, implica em desigualdades resultantes das relações de poder, de ser e de saber que as configuram e, por sua vez, constituem mecanismos de violências sociais explícitas e implícitas que ocasionam o *sofrimento*¹⁸ (Heller, 1999) da humanidade cevando a opressão, fome, discriminação, preconceito e interdições, precisamente porque as linhas abissais da *lógica modernidade/colonialidade*, apesar de serem fronteiras invisíveis, são bem presentes e inscritas no corpo e na vida das pessoas (Santos, B., 2020).

Quanto a este aspecto, o sofrimento, do ponto de vista da subjetividade ou intersubjetividade, pode ser compreendido como uma questão social, sendo resultante das exclusões e abissalidades da *lógica modernidade/colonialidade* que mutila corpos – matéria biológica, emocional e social –, subjetividades e capacidades de autonomia. A dimensão social do sofrimento é denominada por Sawaia (2001, p. 105) de *sofrimento ético-político*. O sofrimento “[...] 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”.

Partindo da investigação acerca do princípio da igualdade nas sociedades modernas, o sociólogo Dubet (2001) aponta para as contradições que emergem desse sistema: a medida em que se afirmam democráticas, pressupondo uma condição de igualdade e liberdade entre os indivíduos, as sociedades capitalistas não param de produzir hierarquias e efeitos não-igualitários, aprofundando as desigualdades sociais. A este fenômeno, o autor refere-se como sendo *a dupla face da modernidade*.

De acordo com Dubet (2001, p. 6), “[...] na modernidade, os indivíduos são considerados cada vez mais iguais”. A ampliação da igualdade – princípio essencial para conceber a democracia ocidental – ocorre na medida em que há um processo de homogeneização da sociedade, baseado pelo princípio da meritocracia. O sucesso ou o insucesso do indivíduo passa a ser de sua inteira responsabilidade, dependendo exclusivamente do resultado de seus esforços voluntários individuais e a mobilidade social configura-se enquanto “[...] produto da competição entre indivíduos iguais” (Dubet, 2001, p.6), com acesso a oportunidades iguais.

O referido autor assinala nesse aspecto a dupla face da modernidade: ao mesmo tempo em que a igualdade cresceu, seja pelo acesso massivo à educação ou até mesmo aos bens

¹⁸ Heller, em *Teoría de los sentimientos* (1999), reflete sobre as diferenças entre o sentimento de dor (individual, aspecto próprio das relações humanas, inerente à vida) e o de sofrimento (coletivo, exterior ao indivíduo, fruto da estruturação social injusta).

culturais e materiais antes raros ou proibidos, seu contexto ainda é de contradição, pois “[...] a estrutura social das nossas sociedades se ‘latino-americaniza’ com o crescimento da pobreza, da incerteza, da economia informal” (Dubet, 2001, p. 9, grifo do autor) que atinge grupos sociais bem específicos, o que sugere o caráter social, cultural e histórico do acúmulo das desigualdades produzidas pelo projeto massificador e unidimensional de sociedade. Assim, as segmentações sociais passam a ser determinadas em função não só da classe, mas do gênero, raça, origem etc.

À medida que tal diversidade se depara com a afirmação da igual dignidade de todos como postulado central das sociedades democráticas, entendemos perfeitamente porque a identidade aparece menos dada que construída e reivindicada pelos indivíduos. Segundo seus projetos e contextos de ação, os indivíduos “optam” por mobilizar e priorizar tal ou qual dimensão de sua identidade e de sua experiência. Enquanto os operários podiam agir como operários porque não tinham, então, outras identidades disponíveis, hoje, a “opção” é por agir e se expor enquanto mulher, trabalhadores, “bretão”, religioso, diplomado (Dubet, 2001, p. 13, grifos do autor).

Pela multiplicidade das desigualdades sociais e do *sofrimento ético-político* por elas ocasionado, surgem os movimentos sociais – sujeitos coletivizados – enquanto potência de ação emancipatória no processo de subjetivação e participação social, demandando por justiça, respeito e reconhecimento: “[...] o tema do respeito é necessariamente indexado às particularidades individuais, naturais ou reivindicadas, exigindo o *reconhecimento* de características e de experiências específicas” (Dubet, 2001, p. 18, grifos do autor). São os grupos que sentem no corpo e vivenciam o *sofrimento ético-político*, mediado pelas injustiças e hierarquias sociais que mobilizam potência de ação emancipatória e de resistência à lógica dominante imposta, reclamando o reconhecimento de suas diferenças enquanto direito de existir com liberdade e dignidade.

Assim, a luta inconformista pelo reconhecimento, valorização e legitimação reivindicada pelos grupos sociais, historicamente marginalizados, por meio dos movimentos feministas, antirracistas, operários, trabalhadores rurais sem-terra, LGBTQIA+, entre outros, pressupõe uma revisão nos conceitos de igualdade e diferença, expondo seus limites modeladores de vidas e, por isso, excludentes, já que a ideia de igualdade difundida pela racionalidade moderna cria o anômalo, o diferente, a partir de um ideal de ser humano, de sociedade, enfim, de uma cultura de padronização que elimina o direito às diversas maneiras de ser, de existir, de pensar, de viver, de sentir e de estar no mundo.

O movimento [social] é significado como algo que interrompeu a reposição da mesmidade [...], criou condições de enfrentamento do sofrimento psicossocial, aqui entendido como sintoma de uma das carências mais

profundas da modernidade – desamparo/impotência, o que significa não ser reconhecido e não reconhecer a própria integridade humana e o seu poder de ação (Sawaia, 1997, p. 152).

Partindo dessa concepção, compreendemos com Sawaia (1997, p. 150) que os movimentos sociais se constituem enquanto negação rebelde do projeto homogeneizador de sociedade, bem como *espaçotempo* de reconhecimento de identidades, sobretudo por “[...] criarem uma diversidade de estratégias de enfrentamento da racionalidade tradicional da exclusão e uma diversidade de intersubjetividades portadoras de clara demanda de participação”, em direção a ações que produzem efeitos potencialmente emancipatórios e solidários de cidadania e responsabilidade social coletiva.

Sawaia (1997, p. 153) ainda argumenta que o participante dos movimentos sociais não é um sujeito puramente definido pela sociedade, unidimensional e que aceita passivamente as regulações impostas pelas diretrizes sociais. Ao contrário, é um ser, coexistentemente ético, “[...] que compartilha e se comunica”; afetivo, “[...] que experimenta e gera prazer”; de razão, “[...] que trabalha” e biológico, “[...] que sobrevive e procria”.

Destacamos, ainda, que os movimentos sociais, para além da *eficácia de ação* de participação política podem se apresentar “[...] como *potência de ação* e como *legitimidade subjetiva*, o que significa ter direito a sentir-se com direito a ser ouvido e reconhecido como membro de comunidades argumentativas, definidoras de políticas coletivas do ‘bem-comum’” (Sawaia, 1997, p. 155, grifos da autora). Nesse contexto, compreendemos a dimensão política e pedagógica dos movimentos sociais, por gestarem, para além das situações de padecimentos, movências, sociabilidades que demandam a superação do *sofrimento ético-político*.

Por meio da dimensão pedagógica dos movimentos sociais, ao suscitarem debates, reflexões, educando e reeducando a sociedade, o Estado e a si próprios, reconhecemos a potência de ação emancipatória das lutas e dos próprios movimentos sociais, bem como sua força educativa, uma vez que questionam as relações de poder, de saber, de ser, tensionando as estruturas rígidas do capitalismo, patriarcado, racismo, em favor da “[...] construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos” (Gomes, N., 2012, p. 731).

Gomes, N. (2012, 2020), ao discorrer sobre o Movimento Negro no Brasil, reforça seu caráter político-epistemológico, enquanto produtor de conhecimentos emancipatórios nascidos na luta. A pesquisadora considera, nesse processo, a interseccionalidade entre os marcadores sociais de raça, gênero, orientação sexual e classe, e nesse sentido, dilatamos essa compreensão para os demais movimentos sociais que lutam por dignidade, reconhecimento e justiça social.

Acerca do conhecimento político-epistemológico nascido na luta, Gomes, N. (2020) afirma ser um conhecimento que mobiliza produção intelectual, de práticas políticas, sociais, pedagógicas, pois à medida que se consolida, produz a capacidade de transformar as maneiras de perceber e interpretar os problemas que animam a sua luta.

São saberes/conhecimentos/pedagogias de insurgência e resistência que têm articulado possibilidades subjetivas e diversas de ser, de estar, de viver, de existir, rompendo com o pensamento moderno ocidental e o poder colonial/capitalista/racista/patriarcal:

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (Walsh, 2017, p. 28)¹⁹.

Nessa trama de saberes, conhecimentos, potência de ação, pedagogias, insurgências decoloniais, afirmamos que a ideia de diversidade se insere, simultaneamente, em contextos sociais, culturais, históricos e políticos mais amplos, o que implica uma postura epistemológica subversiva e complexa de natureza, de ser humano, suas identidades, sua uni-diversidade como afirma Morin (2012). Não se constitui em tarefa simples, desafiando àqueles e àquelas que lutam por justiça cognitiva para fazer justiça social. No entanto, é tarefa urgente, necessária e vital articular o pedagógico e o decolonial (Walsh, 2017), para reconstruir a condição de existência digna e semear constelações de vida, no sentido mais profundo, diverso, humano e não-humano que essa palavra abriga.

É oportuna a discussão acerca das desigualdades sociais e das relações abissais de poder, de saber e de ser da *lógica modernidade/colonialidade*, bem como suas implicações na criação e reprodução dos processos de exclusões que envolvem a diversidade, introduzindo dimensões relacionais de afetividade – *sofrimento ético-político* – que incluem estes processos, para a compreensão dos processos de deslegitimação, enquanto questão social que articula relações de poder, de ser e de saber injustas e hierárquicas.

Introduzir este debate ao campo educativo da EJA, sobretudo porque consideramos que esta modalidade tem se constituído em *espaçotempo de confluência* (Bispo dos Santos, 2023), ou seja, *espaçotempo* que evoca um contexto de compartilhamentos, de convergências, daquilo

¹⁹ Pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, ver, escutar e saber de outro modo, pedagogias em direção a e ancoradas em processos de caráter, horizonte e intento decolonial (tradução nossa).

que estamos compreendendo por diversidade, incluindo os grupos que vivem marginalizados quando se leva em conta o contexto das relações sociais hegemônicas, poderá potencializar os tensionamentos que já vêm sendo desencadeados, de modo intersubjetivo, coletivizado nas estruturas de poder, de ser e de saber hegemônicas, viabilizando a proposição de práticas curriculares e pedagógicas mais comprometidas com as redes de solidariedade emancipatórias para a justiça cognitiva e justiça social.

2.2 A fabricação da diversidade na EJA: conexões inventivas

Considerando os processos históricos de consolidação e expansão das abissalidades modernas, que têm subsistido na forma de *colonialidade do poder*, *colonialidade do saber* e *colonialidade do ser*, é possível afirmar que as dinâmicas das relações sociais são eivadas por questões de poder injustas, que têm incidido sobre determinados grupos sociais, sob a forma de subalternização, exclusão, preconceito, invisibilização, entre outros.

Conforme já discutido neste trabalho, o projeto moderno eurocentrado, capitalista, racista e patriarcal se instituiu a partir da negação da humanidade de determinados grupos, dividindo-os entre civilizados e selvagens, superiores e inferiores, racionais e irracionais etc. produzindo uma configuração social com base na sua hegemonia excludente.

Segundo Louro (2008), ao longo da história, a norma cultural e socialmente aceita e válida circulou em torno de uma identidade referência: homem, branco, heterossexual. Portanto, todas as identidades constituídas sem esse padrão foram consideradas como desviantes ou inferiores. E sob essa premissa, legitimou-se uma cultura de padronização ou cultura da normatividade, pela qual as diferenças são consideradas um problema a ser superado e a noção de igualdade se confunde com a ideia de homogeneização.

Enquanto resultante da modernidade, a instituição escolar é herdeira de suas configurações e dinâmicas de desigualdade.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (Candau, 2011, p. 241, grifo da autora).

No campo pedagógico, a *lógica modernidade/colonialidade* opera, entre outros mecanismos, através do currículo, sobretudo quando consideramos que o currículo é uma

questão não só de saber e identidade, mas de poder, que não se concentra apenas no campo das relações econômicas, mas inclui processos de dominação e colonização fixando, a partir das narrativas que sustenta, noções acerca de raça, gênero, etnia, sexualidade, entre outros. Como aprendido com Silva, T. (2022), para além de significar um conjunto de disciplinas e conteúdos socialmente validados e selecionados, a seleção também implica questão de poder. Por que esse e não outro conhecimento? –, o currículo é discurso que corporifica narrativas particulares sobre os diferentes grupos sociais, sobre a organização da sociedade, sobre conhecimento.

Ainda de acordo com o mesmo autor, tais narrativas são potentes no sentido de determinar qual conhecimento é válido e legítimo, qual conhecimento não é, qual conhecimento deve integrar o currículo, qual não deve integrar, criando no imaginário social concepções sobre o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom, o que é ruim. Nesse sentido, o currículo pode ser um mecanismo de produção de lógicas coloniais, tal qual Gomes, N. (2023) argumenta:

[...] as narrativas representam os grupos sociais de formas diferentes, ou seja, valorizam alguns (sua história, conhecimentos, cultura, política, sexualidade e religião) e desvalorizam outros. Por isso, as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade (Gomes, N., 2023, p. 228).

Este debate nos leva a refletir sobre quais histórias as narrativas do currículo têm nos contado acerca dos povos colonizados. Quem conta e como conta a história desses povos? Como são tratadas as questões que envolvem a luta dos negros, dos indígenas, das mulheres, das pessoas com deficiência, dos LGBTQIA+? Essas narrativas privilegiam representações estereotipadas e preconceituosas desses grupos ou fazem uma leitura dessas lutas enquanto emancipatórias? Os conhecimentos produzidos fora do cânone da produção eurocentrada de conhecimento, de mundo – conhecimentos produzidos pelas mulheres na luta pela igualdade de gênero, conhecimento produzido pelo movimento negro na luta de superação do racismo, estão ausentes ou presentes no currículo, na formação e no discurso de professores?

Será que os conhecimentos ainda não estão presos ao discurso oficializado que trata esses grupos como incivilizados, inferiores, a partir do olhar dominante e constituição do “Outro”? Será que não há uma tendência de deslegitimar a luta e o sofrimento desses grupos? “Eles vivem isolados na floresta e não se comunicam com a civilização”; “esse povo de hoje é cheio de mimimi”; “antes não tinha nenhuma paqueta negra e nem por isso as crianças negras daquela época cresceram traumatizadas”. Ou será que a narrativa referente à diversidade não

tem sido esvaziada e reduzida à concepção de *bullying*? “Hoje, qualquer brincadeira, qualquer apelido, qualquer coisa vira *bullying*”²⁰.

Tais questões nos colocam diante de um desafio, que pode se configurar enquanto função pedagógica diante da riqueza da diversidade: a necessidade de decolonizar o currículo. O que não constitui tarefa simples, sobretudo, porque o currículo por ser substancial na estrutura, na representação e organização escolar, é um campo de intensas disputas. No tópico seguinte, apresentamos como a escola de EJA, a partir da herança moderna/colonial, tem dificuldade em reconhecer e legitimar a diversidade que a compõe de modo politizado, reforçando ou reproduzindo processos de exclusões na vida daqueles e daquelas que já possuem trajetórias de vida atravessadas por inúmeras interdições.

No entanto, consideramos válido para este debate destacar, tomando como referência alguns acontecimentos mais recentes, os modos como a *lógica modernidade/colonialidade* tem operado nas escolas por meio do currículo que, como dito anteriormente, é documento, território, discurso que orienta e determina práticas escolares num sentido mais amplo. No Brasil, as primeiras décadas do século XXI apontam para um cenário que configura o que Gomes, N. (2023) denomina de *resistência colonial a um currículo decolonial*. Vejamos como tal resistência tem se materializado a partir de alguns exemplos que remontam a situações que nos colocam em estado de atenção, remetendo ao que Caetano Veloso (1969) prudentemente anuncia: “é preciso estar atento e forte”.

Um movimento de grupos de extrema-direita, com pensamento ultraconservador e fundamentalista religioso, luta para implantar o programa criado em 2004, conhecido como Escola sem Partido que se pauta numa agenda moralmente regressiva contra o que chamam de “doutrinação política e ideológica de esquerda” nas escolas. Trata-se de um programa com finalidade de censurar e impedir a liberdade e autonomia didático-pedagógica e curricular das escolas e dos docentes, visando “[...] restringir e proibir certos temas dos currículos, negando aos sujeitos da educação o direito ao conhecimento emancipatório” (Gomes, N., 2023, p. 229).

No entanto, a defesa do movimento Escola sem Partido não se limita ao ataque e censura docente, mas representa uma articulação reacionária às diferentes visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade, uma defesa que parte, portanto, “[...] da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc...” (Frigotto, 2017, p. 31).

²⁰ Discursos proferidos por diversos atores da escola investigada, nos mais diversos espaços, sala de aula, corredor/pátio, sala da secretaria, capturados por meio dos *mergulhos*.

Outra situação que remonta à *resistência colonial a um currículo decolonial*, refere-se a polêmica gerada em torno do termo *gênero* no texto dos Planos Nacionais, Estaduais, Distrital e Municipais de Educação. Um estudo realizado por Vianna e Bortolini (2020), pelo qual 25 planos estaduais e distrital de educação promulgados entre 2014 e 2016 foram investigados, demonstra o avanço conservador antigênero. Em 2014, ano de votação do Plano Nacional de Educação, após embates entre ativistas feministas, LGBTQIA+ (que defendiam um texto que explicitasse o enfrentamento às desigualdades de gênero e orientação sexual), com grupos sociais conservadores (que diziam defender a família e alegavam imposição do que chamavam “ideologia de gênero”), o plano foi aprovado com referência genérica, indicando promoção à cidadania e combate a todas as formas de discriminação.

Vianna e Bortolini (2020) relembram que este mesmo embate se repetiu nos anos seguintes em todo país, quando da ocasião em que ativistas *anti* e *pró* gênero se encontraram durante a votação dos planos estaduais e distrital nas câmaras legislativas. Os autores apontam que a exclusão ou inclusão da temática de gênero se deu de várias maneiras: veto, omissão, incorporação parcial e explicitação de questões de gênero e sexualidade²¹, e concluem que permanecem “[...] as contradições nas disputas de poder pela contribuição do gênero na função social da educação”, tais contradições formulam um cenário que exige “[...] a percepção das fissuras e das tensões, porque elas são muito importantes para a luta por manutenção de direitos (Vianna e Bortolini, 2020, pp. 20 e 21).

Não podemos esquecer da aprovação da Reforma do Ensino Médio, sob a justificativa de modernização dos currículos, melhoria da qualidade do ensino e formação de acordo com as aptidões e interesses dos estudantes do Ensino Médio, a partir de itinerários formativos. A reforma foi promovida sem que houvesse debate com a sociedade, através da Medida Provisória nº 746/2016 e o Novo Ensino Médio começou a ser implementado através da Lei nº 13.415/2017.

A nova organização curricular do Ensino Médio prevê um currículo utilitarista, que seja dividido em conteúdos comuns e conteúdos específicos tomando como referência o itinerário formativo escolhido pelo estudante. Considerando a realidade das escolas brasileiras, sobretudo

²¹ O veto foi observado no Plano Estadual de Educação do Ceará; a omissão do termo gênero e qualquer outro a ele relacionado foi percebido nos Planos de Educação dos estados de Goiás, Pernambuco e São Paulo; a incorporação parcial, mas de forma restrita, reforçando perspectivas binárias, evocando a precedência da família sobre a escola e sem fazer nenhuma menção às demandas LGBTQIA+, foi constatado na maioria dos estados, a saber: Amapá, Acre, Alagoas, Espírito Santos, Distrito Federal, Paraíba, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins; a explicitação de questões de gênero e sexualidade, nos estados do Amazonas, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará e Roraima (Vianna e Bortolini, 2020).

as públicas, as periféricas, as dos interiores, quais serão as chances reais destas oferecerem várias opções de itinerário, aumentando a chance de escolha de seus estudantes? Cabe o destaque para a redução gradativa ou exclusão de componentes curriculares como Sociologia, Filosofia, História, tão imprescindíveis para avançar na formação de ideias de justiça, solidariedade, respeito e direitos humanos, numa perspectiva emancipatória.

O recente fenômeno de violência contra as escolas, embora não esteja diretamente ligado ao currículo, possui relação direta com as situações supracitadas e indica a relação deste fenômeno com um contexto social imerso na *lógica modernidade/colonialidade*, conforme o relatório: “O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental” (Cara *et al*, p. 10, 2022).

O extremismo de direita fundamenta-se em perspectivas políticas que incluem racismo, misoginia, pois possui como elemento constitutivo a “[...] ideia de supremacia branca e masculina” (Cara *et al*, p. 10, 2022). Desse modo, articula uma agenda orientada a deslegitimar avanços e transformações em relação a gênero, sexo, sexualidade, raça e outros, sobretudo, pela tentativa de tentar impedir a diversidade nas escolas sob a justificativa de defesa da família contra a doutrinação do que chamam de “ideologia de gênero”, supostamente promovida por educadores e educadoras.

O relatório aponta que os alvos de cooptação pelo discurso da extrema-direita são, em sua maioria, brancos e heterossexuais, e que os ataques normalmente são associados “[...] ao *bullying* e situações prolongadas de exposição a processos violentos” (Cara *et al*, p. 16, 2022). Não é à toa que os ataques em massa às escolas remetem a uma questão de gênero, uma vez que estes ataques são protagonizados por meninos, jovens do sexo masculino que, através de uma socialização que reforça a ideia de masculinidade com base na agressividade, na virilidade, são estimulados a resolverem suas frustrações com uso da violência e da força. Essas questões ampliam o nosso desafio e complexificam nossa tarefa educativa, é preciso decolonizar o currículo, o pensamento, as emoções, a masculinidade, o gênero, a raça...

Ademais, Fischman e Estellés (2019) fazem uma reflexão acerca da presença do caráter universalista das políticas públicas educacionais, tomando como referência proposições e reformas que começaram a emergir veementemente na década de 1990, a partir do Movimento Global de Reforma Educativa (MGRE), que resultou na tendência pedagógica conhecida como Educação para a Cidadania Global (ECG), com forte viés cultural ocidental, que projeta a formação de um cidadão cartesiano, desencarnado e idealizado, por meio de processos escolares homogeneizantes.

O modelo de cidadania idealizada pelas propostas da ECG²² tende a reforçar a narrativa neoliberal ao versar sobre um cidadão com suposto papel político ativo e autônomo capaz de responder e resolver seus desafios local e globalmente. Observamos, nesse aspecto, uma tendência neoliberal de responsabilização do indivíduo na resolução de problemas locais e globais, minimizando ou eximindo o papel da esfera pública com seus cidadãos e conferindo um aspecto messiânico à educação: “[...] podemos dizer que a ECG torna-se uma versão contemporânea e renovada da já conhecida crença na potencial redenção pedagógica”. (Fischman, Estellés, 2019, p. 1210).

Este modelo, por naturalizar a redução da presença do Estado em relação ao bem-estar de seus cidadãos, acaba por absolvê-lo de sua responsabilidade diante das desigualdades sociais, historicamente, estruturadas. Logo, o novo modelo de cidadania global, “[...] longe de ser um processo para alcançar a justiça global, funciona como uma ferramenta para promover um tipo de cidadania global baseada na competitividade laboral” (Fischman, Estellés, 2019, p. 1214).

[...] qualquer programa da ECG que ignora intencionalmente os conflitos locais e globais, as desigualdades sociais e econômicas e descarta as complexidades, as controvérsias e as dinâmicas de opressão racial, sexual e linguísticas (entre outras), não são apenas contaminados pelo MGRE, mas também pedagogicamente negativos (Fischman, Estellés, 2019, p. 1215).

Nesse contexto, é possível compreender que nas sociedades reconfiguradas pela globalização capitalista, a continuidade do colonialismo, na forma de *colonialidade do poder* (Quijano, 2005), da *colonialidade do saber* e da *colonialidade do ser* (Maldonado-Torres, 2023), articula modos estratégicos de operacionalização e reprodução do *pensamento abissal* através de programas e práticas pedagógicas, políticas educacionais e currículos escolares.

Como essas maneiras estratégicas de operacionalização colonial não se dão fora de embates, conflitos e lutas, vale destacar que especialmente a partir da década de 1990 (década de expansão da ECG) essa identidade referência – homem, branco, heterossexual – e esse ideário de cidadão desencarnado, sob uma ótica hegemônica, que afasta os indivíduos de suas reais e múltiplas condições de existência, bem como, promove o esvaziamento de suas subjetividades individuais e/ou coletivas, começa a ser desestabilizada por iniciativas, ações, políticas demandatárias de reconhecimento e valorização da diversidade, especialmente, a partir das lutas e da potência de ação dos movimentos sociais (Candau, 2012).

²² O movimento de expansão da ECG, está relacionado às crescentes demandas do mercado global, tendo sido amplamente fomentado por organizações econômicas internacionais, favorecendo o que Fischman e Estellés (2019) denominam de mercantilização da educação ou mundo dos negócios da educação.

Apesar do caráter monocultural institucionalizado, os modos como os grupos da diversidade têm se organizado e se destacado politicamente em relação às suas diferenças, têm colaborado no sentido de desmitificar a concepção “[...] de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas” (Gomes, N., 2007, p. 23), suscitando o debate em torno dos conceitos cristalizados de igualdade, diferença, justiça, diversidade, cidadania, demandando outros currículos, outras pedagogias, isto porque a escola, sobretudo a de EJA, constitui-se *espaçotempo* de *confluência* de múltiplas presenças, corporeidades, subjetividades, saberes, culturas, e à medida que se democratiza o acesso à escola, mais encontros e aproximações entre sujeitos diversos e diferentes presenças são possíveis. Nos parece oportuno ressaltar a importância e a necessidade de refletir muito mais compreensivamente e reconhecer como características constitutivas e não como um déficit a heterogeneidade dos sujeitos (Sales, Fischman, 2019, p. 1136).

Trata-se de questionar as relações do poder colonial/capitalista/racista/patriarcal, assim como desconstruir a naturalização do monoculturalismo por meio da desnaturalização desse “[...] modelo de racionalidade excludente, encontrando-se enraizado em nossa cultura e modo de produção, especialmente na educação escolar” (Oliveira, Cuevas, 2019, p. 1196) pois, considerando seu padrão normativo, este modelo tem criado relações de oposição hierárquica entre seus pares: eficiente/deficiente, normal/anormal, capaz/incapaz, o que sabe/o que erra.

Nessa conjuntura, a concepção acerca da diversidade no âmbito escolar passa a se destacar, conjuntamente, a partir da observância da impropriedade de políticas públicas e práticas pedagógicas e curriculares universalistas, com características homogeneizantes, para sujeitos tão diversos (Paiva, 2019a), especialmente quando consideramos os sujeitos da EJA.

A discussão acerca das políticas de ação afirmativa tem se ampliado, expondo a questão dos não-incluídos na categoria dos direitos sociais. Partindo da concepção de educação enquanto direito, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea) versa que enquanto direito, a EJA tem de estar disponível para todos, garantindo processos de humanização e emancipação dos sujeitos (Brasil, 2009).

[...] a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural.
[...]

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na *diversidade*. A *diversidade* é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. (BRASIL, 2009, p. 28, grifos dos autores)

A Educação de Jovens e Adultos, notadamente, é um campo formado pelos sujeitos da diversidade. Nesse caso, Paiva e Sales (2013, p. 4) argumentam que:

[...] a compreensão de que a EJA, no Brasil, é uma modalidade de ensino com demandas particulares e que atende uma população que, além de historicamente excluída, é marcada pela diversidade e cruzada por múltiplas tensões, amplia-se na sociedade brasileira.

Com isto, as autoras expressam o quanto pode ser desafiador trançar políticas de direito com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a diversidade é constitutiva desse campo educativo tão amplo e heterogêneo, opondo-se às perspectivas homogeneizantes de educação.

As perspectivas homogeneizantes atuam no sentido de “[...] reduzir as diferenças e multiplicidade dos indivíduos da EJA a apenas uma qualidade ou característica, ignorando ou tornando secundárias outras dinâmicas identitárias” (Sales, Fischman, 2019, p. 1135). A oferta noturna da EJA, por exemplo, parte de uma perspectiva hegemônica que atribui ao estudante o perfil de trabalhador, caracterizando-o unicamente dessa forma, tornando outros aspectos identitários secundários. Aqui, cabe ainda outra questão: e quanto ao estudante trabalhador noturno?

Este contexto adverso requer um olhar diferente, maior criatividade, maior empatia, maior solidariedade, maior respeito as nossas diferenças e as nossas semelhanças. Requer, ainda, toda sorte de mobilizações não só nas ruas, mas também nas escolas, nas salas de aula e nas comunidades. Precisamos reafirmar nossa tarefa pedagógica de ensinar a ler e a escrever a palavra e o mundo, procurando oportunidades de autorreconhecimento e de colaboração na construção de processos de resistência (Sales, Fischman, 2019, p. 1136 - 1137).

O desafio de responder aos sentidos da diversidade na EJA implica não só o reconhecimento simbólico da pluralidade identitária de seus sujeitos mas, a tessitura de redes de solidariedades que abriguem suas características – gênero, idade, etnia, raça, sexualidade, religião e outros, resultando na proposição de mudança nos currículos e de práticas

pedagógicas, favorecendo uma educação comprometida com a formação para o reconhecimento e valorização da diversidade, superando a unidimensionalidade que se fixa numa categoria específica, singularizando esses estudantes, suas experiências, seus modos de vida.

Quanto a este aspecto, entendemos que a propositura de políticas, propostas e currículos de EJA que conformem a perspectiva de produção cotidiana de conhecimentos, leva em conta saberes cotidianos, quase sempre ignorados pelas práticas escolares institucionalizadas, encobrendo experiências individuais e sociais, também históricas, culturais, de classe e de sociedade.

2.3 A circulação de *conhecimentossignificações* sobre diversidade na EJA

Neste tópico, apresentamos a circulação de *conhecimentossignificações* (Andrade, Caldas, Alves, 2019) acerca da diversidade na EJA, a partir da investigação de pesquisas acadêmicas que discutem a temática, numa tentativa de conhecer como a diversidade tem sido escrita, pensada, compreendida no âmbito dessas pesquisas, considerando o contexto da modalidade educativa de jovens e adultos.

A discussão é resultante de um trabalho desenvolvido a partir da disciplina *Pesquisa em Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc/Uern) e partiu da seguinte questão problematizadora: que *conhecimentossignificações* vêm sendo produzidos e têm circulado, no âmbito acadêmico, a respeito da diversidade dos *praticantespensantes* da Educação de Jovens e Adultos?

Para tal propósito, foi realizada uma pesquisa, de tipo bibliográfica, denominada *Estado da Arte* (Ferreira, 2002), com o intuito de investigar a partir de teses, dissertações e artigos, maneiras de como a problemática mencionada tem sido estudada, tendo em vista os trabalhos disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos Repositórios Institucionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal da Bahia (Ufba).

Foram considerados 08 trabalhos, mais especificamente 04 dissertações, 03 teses e 01 trabalho de conclusão de curso, obtidos por meio de duas buscas, considerando os seguintes descritores: *Diversidade AND EJA* e *EJA AND Diversidade AND Identidade*; outro critério ponderado, além dos descritores e o Operador Booleano *AND*, foi o recorte temporal, tomando como referência o período de 2015 a 2021.

A seguir, o quadro demonstrativo com as principais informações dos trabalhos considerados, para tentar responder à questão mencionada no segundo parágrafo deste tópico:

Quadro 3: Demonstrativo com as principais informações dos trabalhos considerados para este estudo

RESULTADO DAS PESQUISAS							
Nº	Título	Autoria	Palavras-chave	Ano	Tipo	Área de concentração	Instituição
01	A construção de igualdade de gênero no currículo da educação de adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de ensino de Goiânia	GOMES, Maria Antônia de Paula	EJA; Gênero; Diversidade; Currículo; Ensino.	2016	Dissertação	Educação	UFG
02	As Inter-Relações entre Discriminação Racial, de Gênero e Exclusão Social na Trajetória de Mulheres Negras da EJA	LEAL, Maristela Pereira	Trajetória de Escolarização Mulheres Negras; Educação de Jovens e Adultos – EJA; Racismo; Sexismo.	2017	Dissertação	Psicologia e Educação	UNICEUB
03	Descolonizar o corpo, reinventar o currículo: memórias de luta e resistência	SILVA, Lígia Liziane Gomes	Escolarização; Currículo; Subjetivação; <i>Queer</i> .	2016	Monografia	Educação	UFRN
04	Diversidade sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação	SILVA, Jerry Adriani da	Educação de Jovens e Adultos; Diversidade Sexual; Sujeitos da EJA; Direito à Educação; Homofobia.	2016	Tese	Educação	UFMG
05	Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA	SANTOS, Juliana Silva dos	Educação de Jovens e Adultos; Motivação; Momento de Inflexão; Currículo; Ensino Médio.	2018	Tese	Educação	PUC do RS
06	O não-lugar do lugar da escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos	SILVA, Maria Clemência de Fátima	Jovens; Educação de Jovens e Adultos; EJA Juvenil; Sentidos da Escola.	2019	Tese	Educação	UFMG

07	Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu	SILVA, Luciano Marques da	Educação; Transdiversidades; Transgêneros; Travesti; Transexual.	2015	Dissertação	Educação	UFRRJ
08	Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências	BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos	Educação de Jovens e Adultos; Mulheres; Violência.	2021	Dissertação	Educação	UFBA

Fonte: Elaboração própria da autora (2023).

Os trabalhos investigados apontam que a EJA é um campo favorável para convergência da diversidade – seja por meio dos sentidos que os próprios *praticantespensantes* atribuem à escola, seja por meio dos inúmeros marcadores sociais, tais como gênero, raça, classe, sexualidade e outros, constituindo-se enquanto *espaçotempo* fértil de diferenças formativas de identidades e subjetividades.

Ressaltamos que a modalidade, com finalidades e funções específicas, tem como objetivo basilar, atender as singularidades que se entrecruzam e se reverberam na escola, quando consideradas as redes de *saberesfazerespoderes* e reconhecidas as trajetórias de vida, crenças, valores, identidades e subjetividades daqueles e daquelas que habitam, vivem, povoam esse espaço cotidianamente.

No primeiro trabalho denominado de *Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA* (Santos, J., 2018), identificamos como objetivo da pesquisa, conhecer os sentidos que os estudantes da EJA atribuem à escola, levando em consideração as razões pelas quais esses sujeitos retornam à escola, no sentido de dar continuidade aos estudos após diversas intercorrências que atravessam suas vidas durante este percurso.

A autora destaca que em meio a diversidade da EJA, muitos de seus *praticantespensantes*, a maioria, por razões econômicas, sociais, políticas, culturais, são colocados às margens da sociedade. Nesse sentido, a autora busca conhecer quais perspectivas de futuro a escola pode oferecer, ainda que por meio do retorno ou ingresso “tardio” para essas pessoas que foram impedidas do direito à educação, pelas razões mencionadas anteriormente, seja no que se refere ao acesso, à permanência ou ao sucesso escolar.

O termo “tardio” utilizado por Santos, J. (2018) está grafado entre aspas como forma de chamar atenção para o fato de que esta expressão pode sinalizar mais um fator de exclusão, de

cunho culpabilizador, atribuído aos jovens e adultos que foram interditados do direito à educação. Neste caso, a idade torna-se mais um fator de exclusão para essas pessoas.

Isto posto, percebemos que a idade pode se configurar em mais uma das tantas *ausências* criadas pela modernidade, no sentido de fixar, determinar um tempo certo e legitimar um único lugar para se aprender. Outro aspecto importante a ser destacado é que o termo “tardio” pode limitar a compreensão filosófica de *aprendizados ao longo da vida* que temos assumido com Paiva (2019b). Aprende-se continuamente, por toda a vida, em qualquer etapa e em qualquer lugar.

[...] aprendizados que ultrapassam a formalização da escola, para se espalhar nos múltiplos espaços que educam na sociedade, em que se faz a vida humana, seja pela ação do trabalho, de atividades na família, nas inúmeras formas de conceber e compreender o mundo, enfim, nos (im)possíveis espaços criativos e criadores do “ser” humano em sociedades complexas e hierarquizadas (Paiva, 2019b, p. 13, grifos da autora).

Dentre as características que consideramos enquanto constitutivas das identidades e diversidade desses sujeitos, a pesquisa revelou que há variedade de gênero, havendo predominância do gênero feminino; de faixa etária; de cor; de estado civil etc. Dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à escola, verificamos que são, assim como suas características identitárias, diversos, e se inscrevem no processo de subjetividade desses sujeitos que buscam na escola uma maneira de melhorar as condições de vida; ingressar no Ensino Superior; obter um melhor emprego; restaurar o direito à educação e o acesso aos demais direitos civis negados.

A autora destaca que os sentidos subjetivos atribuídos à escola por essas pessoas jovens e adultas se articulam à ideia de oportunidade de vivenciar o direito de continuar a formação interrompida; de vivenciar o direito de estudar; de sociabilidade entre pares; de melhorar de vida ou, dito de outro modo, a partir do discurso de um dos entrevistados: “A EJA é um modo de ajudar, para nos ajudar” (Santos, J., 2018, p. 184).

Por meio do discurso deste *praticantepensante* da EJA, percebemos o quanto esta modalidade educativa se constitui num campo de *emergências*, potencialidades, emancipação e possibilidades quando da superação de uma de suas funções: a restauração do direito ao processo de escolarização, antes negado, passando a ter uma significação subjetiva de altruísmo.

No segundo trabalho, uma tese intitulada *Diversidade sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação*, Silva, J. (2016) busca identificar as especificidades dos estudantes LGBT’s que chegam até a EJA, tentando

compreender o quanto a homofobia pode ser impeditiva para a livre expressão quanto à orientação sexual dos sujeitos, como também, uma barreira para a efetivação do direito à educação dessas pessoas jovens, adultas ou idosas. O autor ainda ressalta a necessidade de se construir e implementar uma prática anti-homofóbica na EJA, visto que a homofobia tem representado um obstáculo para a garantia do direito à educação.

O estudo revela a diversidade sexual presente na EJA, constatando que as temáticas de identidade de gênero, sexualidade, homofobia, têm sido pouco discutidas na modalidade, dada a sua complexidade e, também, por serem “do ponto de vista teórico, relativamente, jovens, sobretudo em sua articulação com o campo da EJA” (Silva, J., 2016, p.286).

O autor ressalta que o padrão heteronormativo, reafirmado por meio das instituições modernas, eivadas de relações de poder, como família, escola, igreja, tem destinado às pessoas que não se encaixam em seus moldes normativos, lugares de marginalização, produzindo-as ativamente enquanto inexistentes e invisíveis, interditando-as do direito a uma vida digna. Além disso, prejudica o bem-estar subjetivo e o processo de construção identitária dessas pessoas que se desviam da norma dominante.

Fundada a partir da ideia da heteronormatividade compulsória, a homofobia na escola de EJA pode se materializar sob vários aspectos, de modo interseccional, quando articulada a outros marcadores sociais de exclusão, que são determinados a partir das *linhas abissais* do pensamento moderno. Silva, J. (2016) argumenta que as expressões dessas abissalidades, que estamos compreendendo por diversidade, estão bem presentes e corporificadas na EJA, o que pressupõe um trabalho pedagógico que considere as especificidades de seus *praticantespensantes* de maneira imbricada, de modo a produzir uma lógica de enfrentamento às discriminações e preconceitos.

Nesse contexto, o autor defende a concepção de uma *Pedagogia do Acolhimento*, que possui perspectiva anti-homofóbica, que busca perceber e legitimar a diversidade dos sujeitos da EJA, visto que, a escola, por reproduzir, majoritariamente, processos discriminatórios por meio de discursos e/ou práticas pedagógicas homofóbicas, pode representar um lugar hostil para pessoas LGBTQIA+, culminando no abandono escolar dessa população.

A *Pedagogia do Acolhimento*, em nosso entendimento, possui natureza epistemológica do Sul, por possuir função estratégica na colaboração e efetivação do processo de transformação das relações sexistas presentes no cotidiano escolar e na sociedade; por questionar o padrão heteronormativo dominante; por propor a construção de uma sociedade mais justa, com condições de existência digna, desde a formação escolar, considerando as trajetórias de vida, as particularidades, as experiências, as expectativas dos educandos.

No terceiro trabalho selecionado, *O não-lugar do lugar da escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos* (Silva, M., 2019), a autora parte da perspectiva da diversidade dos sujeitos da EJA de modo imbricado às suas histórias de vida, experiências, singularidades, identidades, características, sociabilidades, diferentes pertencimentos, entre outros que se enredam e repercutem na escola, formando a trama subjetiva maior que está relacionada à permanências desses jovens na escola, tornando esse espaço múltiplo de sentidos.

Por meio de um processo de incursão da autora na realidade das pessoas investigadas, foi possível capturar uma multiplicidade de sentidos produzidos pelos *praticantespensantes*, dentre os quais, destacamos o jovem que vê no processo de escolarização, uma maneira de aliviar o sofrimento de sua mãe, com o prosseguimento em seu processo de escolarização.

Para este jovem, a EJA, muito além de ser um *espaçotempo* de formação, é simbolizada como uma maneira de irromper o sofrimento sentido no seu corpo e no da sua mãe, causado pela relação violenta e abusiva com o pai:

O objetivo do jovem é conseguir que sua mãe não sofra tanto e vê, no prosseguimento da escolarização, a forma de conseguir isso. Desde a sua gestação, o jovem vem vivenciando, no corpo e no sentimento, junto com a mãe, as consequências da violência física, moral e psicológica praticada pelo pai contra a mulher e os filhos (Silva, M., 2019, p. 174).

A autora destaca, ainda, que nas tramas dos sentidos atribuídos à escola por esses jovens, há fios como o de gênero, pertencimento étnico-racial, família, trabalho e relações de sociabilidade que se cruzam, definindo este *espaçotempo* com o que ela designa de texturas e intensidades singulares, percebidas por meio dos sentidos emergentes nos depoimentos recenseados.

Assim, como no primeiro trabalho apresentado, percebemos com esse estudo que a escola de EJA é um lugar de resistências, de possibilidades, de convergência da diversidade expressa pelas subjetividades individuais ou coletivas dos *praticantespensantes* que a povoam, cotidianamente, reinventando e ressignificando este *espaçotempo* de tramitação do coletivo, como alternativa criativa, frente ao desafio de darem conta de suas existências atravessadas por ausências históricas, produzidas ‘deste lado da linha abissal’.

Em *A construção de igualdade de gênero no currículo da educação de adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de ensino de Goiânia* (Gomes, M., 2016), quarto trabalho selecionado e analisado, destacamos com a autora a necessidade e urgência de reconhecer a EJA enquanto espaço de diversidade, bem como, considerar os grupos que a formam,

majoritariamente, atentando para suas características, subjetividades, especificidades e identidades, que têm sido atravessadas historicamente por processos de exclusão, decorrentes da estrutura do poder colonial que tem persistido e continuado sob a forma de colonialidade do poder capitalista/racista/patriarcal, produzindo o contingente daqueles e daqueles que ficam de *fora do mapa* (Santos, B. *et al.*, 2016).

A autora revela que, enquanto professora de EJA sempre se inquietou com a constatação do abandono ou afastamento escolar, principalmente entre as mulheres que frequentam essa modalidade educativa. O casamento e a maternidade estão entre as justificativas alegadas pelas mulheres que se afastam da escola, sendo forçadas a abandonar ou interromper esta etapa formativa, uma vez que precisam cuidar dos filhos, já que os maridos não se dispõem a isso; alguns maridos, por ciúmes, não permitem que as mulheres frequentem a escola; “em alguns casos, elas, quando procuradas, dizem que o marido não aceita o fato de saberem mais que eles” (Gomes, M., 2016, p. 42).

Gomes, M. (2016, p. 156) argumenta que as “relações de gênero entre mulheres e homens da EJA são efetivamente afetadas por esse modelo heteronormativo”, chamando a atenção para o fato de que a temática de gênero, ainda, tem sido abordada de forma simplista, limitando-se a temas generalizantes como direito, cidadania ou de forma reducionista, a partir de datas comemorativas, como o Dia Internacional da Mulher, por exemplo.

Tais situações evidenciam a estruturação injusta do modelo patriarcal que traz implícito relações de poder e de dominação eminentemente masculinas, sobretudo, em relação aos papéis construídos social e culturalmente tomando como referência o gênero. Sendo assim, o patriarcado e a heteronormatividade atuam no sentido de regular as demais manifestações que constituem a diversidade cultural, sexual, de gênero da sociedade, repercutindo, também, na organização escolar.

Considerando a EJA enquanto *espaçotempo* heterogêneo, constituído pela multiplicidade de subjetividades, trajetórias, experiências de vida articuladas às questões de gênero, raça, classe, origem de seus *praticantespenses*, compreendemos que tais relações de poder, não se dão fora de conflitos, tensionamentos e embates, configurando esta modalidade enquanto lugar privilegiado para o enfrentamento das exclusões e assimetrias sociais, bem como, para a inclusão dos socialmente produzidos como invisíveis, podendo configurar-se num ambiente reconstrutor da dignidade humana, desde que articulada a um projeto pedagógico que semeie justiça social, democracia, na perspectiva da *Pedagogia do Acolhimento* (Silva, J., 2016), discutida anteriormente.

Nessa esteira de processos, práticas e situações que articula a diversidade, o trabalho *As Inter-Relações entre Discriminação Racial, de Gênero e Exclusão Social na Trajetória de Mulheres Negras da EJA* (Leal, 2017), focalizou os marcadores sociais: raça, gênero e classe e o modo como tais marcadores atravessam a trajetória de mulheres negras da EJA, a fim de compreender a complexa teia de deslegitimação que envolve a vida dessas mulheres, atrelada a estereotipação negativa, racismo, preconceito, manutenção da condição histórica de subalternização e outros.

A autora aponta que as formas de preconceito vivenciadas pelas mulheres negras pesquisadas não são originadas somente a partir de um dos marcadores sociais, mas da interseccionalidade entre eles, afetando de modo complexo a vida dessas mulheres, que relataram, inclusive, o desejo de serem invisíveis para não serem discriminadas.

Santos, B. (2009c) evidencia que o *pensamento abissal* moderno se universaliza e se afirma enquanto único, legítimo e socialmente válido, pela sua capacidade de produzir e aprofundar diferenças. Tais diferenças surgem do contexto de estigmatização, estereotipação, inferiorização dos aspectos que escapam ao modelo hegemônico racista, patriarcal, colonial, eurocentricamente orientado, afetando negativamente os processos de construção e afirmação positiva *dos saberes estético-corpóreos* (Gomes, N., 2018) das mulheres negras.

Dos resultados do processo de pesquisa, causou estranhamento à autora, entre eles, o fato de as práticas racistas e sexistas atravessarem a vida dessas mulheres por meio de suas trajetórias escolares. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de se construir práticas pedagógicas antirracistas e antidiscriminatórias que apontem para a desinvisibilização e valorização da diversidade corporificada na EJA, que produzam redes de solidariedade e afetividade emancipatória, politizando as lutas pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, pautada pelo “princípio do reconhecimento da diferença” (Santos, B., 2009c, p. 42) enquanto direito.

Uma alternativa viável para a efetivação do reconhecimento das diferenças enquanto direito, encontra-se nas teorizações a respeito da função pedagógica do Movimento Negro. Gomes, N. (2012, 2018, 2020) tem sustentado a ação político-pedagógica do Movimento Negro, enquanto ator coletivo de produção de saberes emancipatórios, configurando-se enquanto agente educador da sociedade, de si mesmo e do Estado, ao indagar as relações do poder colonial, trazendo para o debate e reflexão temas como o racismo estrutural, juventude negra, discriminação racial etc.

Compreendendo a EJA enquanto modalidade constituída pelos sujeitos da diversidade, que trazem consigo trajetórias de deslegitimação, este campo educativo pode representar um

espaçotempo de reação ativa e forte mobilização para a luta necessária aos processos de transformação e emancipação social de mulheres negras.

O trabalho analisado, *Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu* (Silva, Luciano, 2015) revela, a partir do mapeamento das escolas do município e entrevistas com os professores, a ausência de alunos e alunas travestis e transexuais; a postura transfóbica das escolas de educação básica, que interdita e não assegura o direito da população trans de frequentar e permanecer na escola.

A postura intolerante e perversa da escola é reflexo de uma sociedade heteronormativamente orientada e por isso, transfóbica, configurando este lugar num espaço hostil àqueles/aquelas que se desviam dessa norma e, conseqüentemente, passa a excluí-los do direito à educação, uma vez que tal postura acaba repercutindo na decisão das pessoas trans em não permanecerem na escola, por se sentirem inseguros; por serem alvos de preconceito e discriminação; por serem estigmatizados etc.

Como forma de ilustrar simbolicamente essa postura intolerante e perversa da escola, vale o destaque para o discurso de uma professora da EJA do município investigado, quando questionada sobre a existência de estudantes transgênero na escola: “‘Graças a Deus nem um, nem outro’ fazendo referência aos alunos homossexuais” (Silva, Luciano, 2015, p. 119).

Quanto a este aspecto, é importante ressaltar que a escola é uma instituição fruto da modernidade, por essa razão pode colaborar com os processos de manutenção de desigualdades provenientes das relações injustas de poder. No entanto, para além das abissalidades do pensamento moderno, não se pode negá-la enquanto direito essencial e necessário à produção de cidadania.

O autor considera seu trabalho uma provocação para os diversos atores sociais que são comprometidos com a construção de uma EJA e uma sociedade mais democrática que valorizem as diferenças, a pluralidade de identidades sexuais para além dos binarismos e reducionismos impostos pelo padrão heteronormativo: “Todos ganham com as diferenças. A escola é diversa e deve ser diversa valorizando as diferenças” (Silva, Luciano, 2015, p. 135).

Inserindo tal problemática às perspectivas das teorizações *Queer*, argumentamos com Silva, T. (2022, p. 107) que estas representam uma reviravolta epistemológica por “questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade”, forçando os limites epistemológicos dominantes, podendo colaborar substancialmente para o avanço e o debate das questões relacionadas às identidades sexuais e à sexualidade na EJA.

Na dissertação *Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências*, Barreto (2021) discorre sobre os processos de violências estruturais sofridos e

enfrentados por mulheres em razão da organização social, notadamente, patriarcal, racista e capitalista, culminando no impedimento ou no afastamento dessas mulheres no que se refere ao acesso e o direito à educação.

À questão de gênero, são associados outros marcadores sociais (classe, raça/etnia) que refletem assimetricamente e negativamente na vida de mulheres, quando da intersecção de uma ou mais condições que, na sociedade normatizada pelo pensamento abissal patriarcal/racista, se caracterizam enquanto fator de opressão, exclusão, subalternização, conforme temos discutido ao longo dessa dissertação. Assim, Barreto (2021) afirma que ser mulher, numa sociedade atravessada pelas questões de gênero, raça, classe, constitui-se em condição de desigualdade e de impedimento do processo de escolarização das estudantes, tanto na infância e adolescência, como na fase adulta.

Nesse contexto, a EJA emerge enquanto potencialmente reparadora, tal qual expresso pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 por possibilitar a restituição desse direito, antes negado a essas mulheres que conseguem transpor as *linhas abissais* do poder patriarcal/racista/capitalista e decidem retornar para a escola com o desejo de melhorar suas condições de vida e concretizar o processo de escolarização.

Barreto (2021) estabelece relação entre educação e política, considerando, sobretudo, as relações de poder injustas que configuram a organização estrutural da sociedade, determinando as condições materiais de existência de mulheres, pobres, negras e periféricas. Desse modo, as trajetórias de enfrentamento às situações de violências vivenciadas por mulheres negras e periféricas, se entrecruzam na EJA, formando redes de solidariedade emancipatória e de resistência às exclusões instituídas pelas desigualdades de gênero, pela classe, pela raça/etnia.

A EJA caracteriza-se, também, enquanto espaço de socialização e afetividade para essas mulheres por meio das relações de convivência e amizade estabelecidas na escola, configurando-se num *espaçotempo* de tessitura de redes intersubjetivas de afetividade emancipatória. Se considerarmos que outras mulheres com trajetórias e experiências de vida iguais ou semelhantes coexistirão nesse mesmo espaço, podemos afirmar, nesse caso, que a EJA pode ser campo fértil para efetivação da sororidade, conduzindo as mulheres para a transformação, ainda que de modo sutil, das estruturas patriarcais, racistas, capitalistas.

O Trabalho de Conclusão de Curso *Descolonizar o corpo, reinventar o currículo: memórias de luta e resistência* é atravessado por memórias de um corpo colonizado no qual Silva, Lígia (2016) produz uma reflexão acerca dos processos de violência sofridos e reforçados na escola e seus moldes normativos, heterossexistas, racistas. Descreve como vivenciou, a partir

da dor, sofrimento, luta e resistência, essa trajetória marcada por negação, silenciamento, estigmatização, ridicularização no âmbito escolar.

Esta monografia, como bem ressalta Silva, Lígia (2016, p. 52), caracteriza-se enquanto força mobilizadora e potente de denúncia e luta “contra as opressões mortificantes!”, ao problematizar a suposta neutralidade da educação e o modo como as opressões atualmente vêm sendo esvaziadas, generalizadas e reduzidas a uma única definição: *bullying*.

A definição generalizante dos processos de violência e deslegitimação sofridos por aqueles que foram alocados “do outro lado da linha”, constitui-se em mais um modo de silenciamento a ser enfrentado pelos povos colonizados, que têm lutado para se afirmarem, reivindicando a valorização, a “[...] inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (Silva, T., 2022, p. 126).

Nesse contexto de definição de *bullying* nas escolas, os aspectos que surgem como maneiras de afirmar pertencimentos de raça, de sexualidade, de identidade de gênero etc., são desconsiderados, negando as lutas e resistências desses povos, bem como, as posições e processos de subjetivação dos sujeitos, atravessados por marcadores sociais, tais quais, gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, numa perspectiva dominante.

Ao longo do texto monográfico, Silva, Lígia (2016) narra a sua experiência enquanto discente e posteriormente docente da EJA, enfatizando o quanto a diversidade percebida e presentificada nesta modalidade educativa permitiu a construção de uma relação identitária e de pertencimento com a escola.

Estas experiências narradas e vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar partem do propósito de problematizar e desnaturalizar as situações de privilégio e/ou subalternização condicionadas por determinados marcadores sociais, pois as diferenças, na sociedade atravessada pelas *linhas abissais* do pensamento moderno, são categorizadas a partir de “[...] sentidos fixos e negativos” (Silva, Lígia, 2016, p. 39), a partir de produções discursivas excludentes, que legitimam opressões e violências.

Tal problematização e desnaturalização demandam, conforme Silva, Lígia (2016, p. 52, grifos da autora): “[...] uma educ(ação) afetiva, descolonizadora, do estranhamento, do empoderamento, discordante, política, profana, problematizadora, desobediente, sem fronteiras, sem diferenças sexuais”.

O modelo capitalista/patriarcal/racista, produzido a partir e pela modernidade tem repercutido na sociedade, produzindo diversos processos de exclusão aos que se desviam ou não se encaixam em seus padrões normativos hegemônicos. Assim, a partir desse fenômeno,

notadamente monocultural, as desigualdades sociais passam a ser determinadas pela diversidade dos sujeitos: quanto mais diversos, mais desiguais na sociedade que tem reproduzido sua intolerância e preconceitos com os diferentes (Paiva, 2019a).

Os trabalhos investigados demonstram que a escola, enquanto instituição que emerge da modernidade tem reproduzido processos de exclusões, negando a diversidade que a compõe. Ao inserir tal problemática na EJA, a situação ganha maior amplitude e complexidade, pois ao tentar compreender e nos aproximar dos sujeitos que a compõem – mulheres e homens que frequentam a escola pela primeira vez ou que retornam para a escola após períodos de interdição ao direito à educação, seja no acesso, na permanência ou no sucesso escolar – percebemos que em sua maioria, são pessoas com trajetórias de vida atravessadas por inúmeras formas de exclusão, frutos das hierarquias, dicotomias e binarismos do pensamento abissal eurocentrado.

Como resultado, nem sempre a escola da EJA tem demonstrado estar preparada para lidar com essa diversidade, tornando este espaço um lugar de exclusão, silenciamento, invisibilização, preconceito e intolerância. Todavia, cabe reforçar que, para além de suas abissalidades, a escola possui papel relevante para a transformação social que desejamos, bem como, se integra enquanto direito, sendo necessária para a constituição dos processos de cidadania e, ainda que a diversidade não seja reconhecida em sua riqueza, ela não deixa de existir, nem de chegar até a escola, tensionando as estruturas dominantes de poder.

Especificamente em relação à modalidade educativa de jovens e adultos, torna-se significativo salientar que, por se configurar enquanto *espaçotempo* privilegiado para a *confluência* (Bispo dos Santos, 2023) da diversidade, uma vez que é constituída por realidades de vidas heterogêneas, representadas pelas chamadas minorias, a EJA possui força, natureza e simbologia política, cultural, estética para o reconhecimento, valorização e legitimação das múltiplas dinâmicas identitárias de seus *praticantespensantes*, articulando, desse modo, o tensionamento das relações de poder injustas e a construção de redes de solidariedade emancipatórias para a justiça cognitiva e justiça social.

A diversidade dos *praticantespensantes* da EJA, considerando seus sentidos éticos, estéticos, culturais, políticos, reverbera na escola por meio dos sujeitos que cotidianamente habitam, vivem, povoam a escola, fabricando criativamente maneiras de resistências à normatividade social imposta, como forma de darem conta e ressignificar suas existências. Isso pode ser traduzido, por exemplo, pelo sentido que os jovens e adultos atribuem à escola, partindo de suas experiências, construções identitárias, trajetórias de vida, subjetividades, conforme Santos, J. (2018) e Silva, M. (2019) apontam nos achados de suas pesquisas.

Os trabalhos investigados e discutidos neste tópico, se traduzem enquanto *anúncio* e *denúncia* (Freire, 1992) de uma realidade perversa, desigual e injusta, configurando-se em potência de ação mobilizadora para a EJA.

CAPÍTULO III - O TRABALHO DE TRADUÇÃO NO CIRCUITO DAS REDES DE CONVERSÇÕES

Porém, a minha mirada são os seres, suas potências, suas formas de sentir/fazer/pensar, suas espiritualidades em termos mais amplos. (Rufino, 2019, p. 75)

Neste capítulo, apresentamos os sentidos emergentes da diversidade dos *praticantespensantes* da EJA da Escola Municipal Professora Maria Odila, capturados a partir da *escuta sensível* e das *redes de conversações* estabelecidas com os conversantes dessa pesquisa. As histórias individuais revelam dinâmicas de vidas tensionadas pelos parâmetros da *lógica modernidade/colonialidade* que articulam racismo, sexismo, patriarcado, heteronormatividade, etarismo, entre outros marcadores sociais que têm servido para produzir e legitimar processos de exclusão e marginalização.

É nos sujeitos que essas dimensões se conectam e se constituem, porém os sujeitos não são apenas corpos de expressão da colonialidade, são espaços de luta, de resistência, de esperanças, de escapes, de transgressões (Maldonado-Torres, 2023). Os princípios reivindicados para o *trabalho de tradução* realizado a partir das *sociologias das ausências* e das *sociologias das emergências* promovem deslocamentos e apontam para possibilidades de transgressão e de resistência frente às sistemáticas coloniais; versam acerca das fissuras, das frestas, das potências, das maneiras intersubjetivas de *sentir/fazer/pensar* que são sinalizadas pelas trajetórias de vida dos *praticantespensantes* da EJA, que se definem por meio de experiências complexas implicadas com a luta contínua por uma vida mais justa e digna.

Quanto as histórias de vida reveladas pelos *praticantespensantes*, relacionamos subtítulos que fazem menção às suas trajetórias narradas por meio do *conversar liberador* (Maturana, Dávila, 2009), que aludem aos movimentos de resistências, de desvios, de possibilidades, de rebeldias, de antidisciplina, de táticas que mobilizam *potência de ação* para resignificarem suas existências.

3.1 Resistência e transgressão necessárias: as histórias de Aikanã, Ashaninká e Nagô

Apesar da pouca idade, Aikanã, com 17 anos carrega uma ampla trajetória de dor e sofrimento psicológicos, que não foi percebida, necessariamente, a partir da nossa conversa,

pelo menos enquanto era gravada, mas em seguida, quando a gravação já havia finalizado e comentamos sobre algo que chamou atenção, durante um dos *mergulhos com todos os sentidos*, numa aula sobre tempo, memória e história. Durante essa aula, a professora perguntou para os *praticantespensantes* da turma quais memórias e recordações eles guardavam da infância.

Aikanã respondeu que guardava ódio e que se pudesse escolher, não teria nascido. Tocamos nesse assunto com ela, perguntamos se gostaria de conversar sobre e que, dada a profundidade e seriedade do que havia sido expresso, a conversa não seria gravada, caso ela se sentisse à vontade para falar. Uma das dimensões da conversa é o *conversar liberador*, instaurado quando assumida uma postura de diálogo horizontalizada e acolhedora, que possibilita autonomia e liberdade durante a interlocução.

Foi justamente a partir dessa ambiência que Aikanã expressou suas dores e angústias, evocando dimensões do seu viver que ocorreram no passado, mas que se entrelaçam às circunstâncias vivenciadas no presente: foi abusada sexualmente quando era criança, por uma pessoa conhecida da família; teve que lidar com a separação dos pais; foi traída pelo namorado, com quem chegou a morar junto; tinha uma relação conturbada com a mãe do antigo namorado.

A vivência traumática fez com que Aikanã desenvolvesse alguns transtornos como ansiedade e depressão. Em um dado momento de dor existencial aguda e intensa, ela chegou a praticar automutilação – na ocasião em que relatava o ocorrido, pegou o celular e mostrou um vídeo em que ela se cortava e sangrava muito. Chorou intensamente enquanto contava tudo. Disse que queria pôr um fim na vida, que não percebia sentido na vida, já que sempre sofreu muito e que não conseguia visualizar outro cenário que não fosse de sofrimento em sua vida.

A reflexão tecida acerca do abuso sexual sofrido por Aikanã em fase pueril, por alguém que era do convívio familiar, remete-nos às heranças socioculturais da *lógica modernidade/colonialidade*, tendo como referência comportamentos machistas e misóginos do patriarcado. Destacamos a existência de mecanismos que se constituem de forma sistêmica e cultural, promovendo a naturalizada cultura do estupro que é uma das formas mais dilacerantes de violência de gênero, da qual mulheres e meninas são as maiores vítimas.

Sousa (2017), ao discutir sobre a cultura do estupro e práticas de violência sexual contra as mulheres, argumenta que para além de ser classificado como crime ou em casos específicos, como transtorno de ordem psiquiátrica, o estupro parte de um comportamento sustentado por um discurso machista; pela ideia de que o poder sexual pertence ao homem e que este tem o direito de exercê-lo sobre a mulher da forma que desejar e achar oportuno; pela precoce incitação sexual dos homens; pela objetificação do corpo da mulher; pela conduta de virilidade sexual associada à ideia de masculinidade.

Por meio de uma reportagem publicada em 17 de maio desse ano, a Folha de São Paulo²³ divulgou que a cada hora 4 meninas de menos de 13 anos são estupradas no Brasil; 82% dos abusadores são conhecidos da vítima; 85,5% das vítimas de abusos sexuais são do sexo feminino. Infelizmente, Aikanã faz parte da estatística de meninas vítimas de violência sexual, assim como Ashaninká, de 16 anos, que relata o abuso sexual praticado pelo padrasto em 2018, e hoje vivem as dores e os traumas psicológicos resultantes dessa lógica predatória.

Ela [a mãe] era casada com um homem, aí esse homem tentava abusar de mim, me estuprar, era horrível. [...] no tempo que isso aconteceu eu entrei em estado de depressão por causa disso, e eu não tava muito ligada nos estudos. Eu vinha [para a escola], mas a minha mente... Eu acabei repetindo muitas vezes de ano, e acabei vindo para a EJA.

[...]

Geralmente, as pessoas falam muito que essas coisas acontecem porque a mulher não sabe se vestir, que usam roupas curtas, não sabem se sentar num canto direito. Mas tem caso de bebê recém-nascido, que não tem nem um mês de vida, que já foram [vítimas de violência sexual], mas não foi por conta de uma roupa porque eles não estavam com roupa curta (Ashaninká, maio/2023)

Ashaninká percebe a relação de poder que envolve a dinâmica entre sexualidade e gênero que forja a cultura do estupro e produz violência; compreende o lugar que as mulheres ocupam nessa relação, o lugar de vítimas, mesmo quando a sociedade tende a culpabilizá-las. Utiliza o exemplo de bebês que não escapam à tal crueldade para demarcar bem esse lugar e denunciar uma sociabilidade e uma masculinidade que precisam ser decolonizadas. Para além da situação de padecimento, compreendemos que Ashaninká tem ressignificado essa experiência ruim, dando seguimento à sua existência a partir da necessidade e do direito de “viver feliz”, apesar da condição dos sofrimentos vividos.

Ashaninká consegue falar de questões de atravessamento muito profundas sem embargar a voz, sem desviar o olhar, sem contrair a postura dos ombros, pernas e mãos por exemplo, o que não significa que ela seja indiferente ou apática em relação ao seu sofrimento, mas demonstra um equilíbrio, uma sensatez que não são próprias de sua pouca idade. Além do abuso sexual, ela conta que foi abandonada pela mãe, na infância. Só voltou a ter contato com a mãe em 2018 quando foi morar com ela e o padrasto no Rio de Janeiro quando foi violentada.

A única coisa na minha infância que me marcou, foi o abandono da minha mãe, que quando ela era muito nova, ela gostava de ir para as festas, aí me deixava. Teve um dia que ela queria - ela só me mantinha enquanto estava com meu pai, porque meu pai morava no Rio de Janeiro e ela podia viajar,

²³Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/folha-social-mais/2023/05/denuncias-de-violencia-sexual-contras-criancas-crescem-48-no-disque-100.shtml>. Acesso em 11 out. 2023.

podia ir para os cantos, depois disso, que ela queria muito me levar uma vez, minha avó não deixou, aí causou uma briga e ela meio que me jogou na calçada de casa e foi embora.

[...]

E em 2018 eu fui morar com ela [com a mãe], mas foi o pior erro da minha vida (Ashaninká, maio/2023).

Teve as dores potencializadas pelo fato de ter sido descredibilizada pela mãe, que não acreditou quando Ashaninká confessou que havia sido abusada, optando por permanecer convivendo com o abusador de sua filha.

Ela como sempre, né? As mães nunca acreditam nos filhos. Ela não acreditou, não. Continuou com ele. Mas hoje em dia, ela não está mais com ele, não (Ashaninká, maio/2023).

Apesar de não sabermos exatamente como, compreendemos que de modo intersubjetivo e dentro das condições e possibilidades viáveis, Aikanã e Ashaninká têm produzido ressignificações diante de suas dores, reelaborando seus projetos de vida. Sabemos que essas dores têm mobilizado potência de ação, por meio da decisão de dar continuidade aos estudos para que possam realizar seus sonhos. Entre esses sonhos, há o desejo de ser advogada e veterinária, respectivamente.

O que eu penso é que eu não sei tudo, então, eu venho para a escola para aprender e também porque sem estudo você não é praticamente nada na vida, e eu quero me formar em advocacia. Para isso, eu preciso estudar e estudar muito!

[...]

Na escola eu me sinto melhor porque, às vezes, eu tenho uma certa ansiedadezinha. Eu já tive um pouquinho de depressão, então, a escola me ajuda porque eu vivo dentro de casa (Aikanã, abril/2023).

Porque no futuro, eu queria muito ter um trabalho, realizar meu sonho. Eu quero muito ser veterinária, aí eu coloquei isso na cabeça de estudar, porque o estudo é a melhor coisa da vida da gente. Sem o estudo, a gente não consegue um emprego.

[...]

Eu me imagino trabalhando naquilo que eu gosto, ajudando pessoas necessitadas, ajudando animais de rua, casada, tendo a minha própria casa (Ashaninká, maio/2023).

Para Aikanã e Ashaninká, a escola de EJA tem se configurado num *espaçotempo* do possível, que tem permitido elas apontarem para perspectivas de superação dos sofrimentos vivenciados, atuando no sentido de colaborar na reelaboração dos seus projetos de vida,

podendo atuar enquanto mediadoras da concretização de seus desejos, anseios, vontades de realização pessoal e profissional. Acreditamos que elas têm mobilizado potência de ação emancipatória tal qual o sentido conversado com uma delas:

O sofrimento e a dor, talvez, não sejam esquecidos, apagados, mas, a gente aprende a conviver com a situação, a dar outro significado, outro sentido. Não é porque algo ruim aconteceu que a gente tem que se privar de tantas outras coisas e viver uma vida ruim para sempre. Eu sei que é muito difícil a gente sair dessa condição de sofrimento, a gente superar, mas é possível, e quando a gente passa a entender que não temos culpa, que a condição do sofrimento não parte da gente, então, começamos a entender que merecemos coisas boas também (Conversa com Ashaninká, maio/2023).

Nagô relata uma história de convivência familiar conturbada. Seus pais são separados, tem dois irmãos por parte de mãe e “um bocado” por parte de pai, mas não tem contato com estes. Foi criada pela avó, sendo influenciada por ela a não ter vínculo com a mãe. Passou a ter aproximação com a sua mãe quando esta desenvolveu depressão, requerendo os cuidados e a atenção da filha. Ela conta que foi um período difícil, resultando em seu adoecimento, uma vez que não suportou a carga emocional demandada por aquela situação. As marcas desse período de dor são bem visíveis em seu corpo.

Nagô possui os braços repletos de cicatrizes decorrentes da prática de automutilação, compreendemos que tenha sido uma maneira que encontrou para exteriorizar suas dores e sofrimentos ou uma maneira de aliviar as dores emocionais, focando na dor física provocada pelos muitos cortes na pele. Hoje, com 20 anos, ela é casada, tem uma filha de 1 ano e 2 meses e diz que a experiência com a maternidade tem proporcionado sentidos de cura, de felicidade e de ressignificação em sua vida e na vida de sua mãe.

Minha mãe já teve depressão, eu cuidei dela, eu morava com a minha avó e acabei cuidando dela. No começo, minha mãe se envolveu com uma pessoa que minha avó não gostava, então minha avó fez com que eu ficasse contra a minha mãe. Eu já fiquei até sem falar com minha mãe por causa da minha avó. Foi quando ela pegou depressão e eu comecei a cuidar dela. Minha mãe, muitas vezes, tentou se matar na minha frente e eu tive que aturar isso, mas chegou um ponto de eu não conseguir. [...] eu entrei numa depressão, me cortei todinha. Isso aqui nos meus braços, é tudo corte. Fiquei um tempo tomando remédio. [...] Hoje eu tenho uma filha de um ano e dois meses. Minha mãe que tinha essas depressões, tentava se matar, hoje, está totalmente diferente por causa da minha filha. Então, Deus tem um propósito para tudo. Deus acabou mandando uma filha, tanto para me curar, quanto para curar minha mãe (Nagô, maio/2023).

Nagô mora com o marido e a filha “num quartinho” que fica nos fundos da casa da sogra, sobrevive da renda de R\$ 450,00 fruto do trabalho que desenvolve na casa de sua avó e do salário do marido que trabalha como mecânico numa oficina. Está na EJA por uma série de fatores como reprovação, pandemia da Covid-19, gestação, além da situação de adoecimento psíquico que articulados, formam uma teia complexa de interdições.

No ano de 2020, fase crítica da pandemia da Covid-19, aproximadamente 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado, expressando os processos de desigualdades da *lógica modernidade/colonialidade*. Os dados são do estudo realizado pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), intitulado “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar” (2021)²⁴ pelo qual é possível identificar que durante 2020 houve menor frequência entre estudantes negros e indígenas nas escolas. Entre as consequências nefastas do vírus da Covid-19, destacamos a sua *cruel pedagogia* (Santos, B., 2020), que escancarou as mazelas sociais do projeto colonialista, racista, capitalista, patriarcal.

Um [dos motivos de não poder frequentar a escola] foi devido à pandemia, o outro foi a gestação e o outro foi que ela ainda era bebê e eu não tinha como vir. Na gravidez nem atrapalhou tanto. Eu nem devia estar mais aqui, mas botei na minha cabeça que por ser EJA ia ser difícil, mais complicado, não conhecia ninguém e fui colocando na cabeça que não vinha e acabei não vindo. [...]

Porque quando eu comecei a estudar aqui [na Escola Maria Odila], eu passei para o sétimo e reprovei, e também ia muito na onda das amigas e comecei a reprovar e fui passada para a noite. Eu passei dois anos, quase três [sem frequentar a escola] (Nagô, maio/2023).

Para Nagô, a experiência com a EJA, diferentemente do que imaginava, tem mobilizado potência de ação frente aos sofrimentos e interdições vivenciadas. A EJA tem sido sentida e caracterizada por ser um *espaçotempo* de acolhimento, de redes de afetos e solidariedade, de superação, de possibilidades, de *saídas inventivas* (Rufino, 2020) que fazem a vida pulsar, seguir, resistir criativamente nos cotidianos praticados.

Eu pensava que de noite era um bicho, mas nem é, porque qualquer dúvida eles [os professores] insistem, eles explicam, é muito diferente à noite. Hoje, eu prefiro a noite do que a tarde.

[...]

Eu pensava muito em terminar meus estudos. Eu dizia assim: “meu Deus, tem gente mais rude do que eu e consegue o que quer, e eu tenho certeza que se eu me esforçar, eu consigo”. [...] Quando eu comecei a vir [para a EJA], é uma

²⁴ Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série (2021). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em 11 out. 2023.

maravilha. Se eu tivesse vindo desde o começo, esse ano já estaria terminando o terceiro [ano do Ensino Médio].

[...]

Depois que eu tive a minha menina, eu fiquei pensando: “eu vou passar o resto da minha vida trabalhando na casa da minha avó?”. Porque se ela crescer, ela vai dizer: “Ai, mãe, você não se formou e vai ficar me obrigando a me formar”. Porque mainha pediu o [diploma/certificado] dela e eu disse: “e cadê o seu?”. A gente sempre passa na cara.

[...]

E eu terminando meus estudos, eu faço um curso de enfermagem que é o que tá oferecendo hoje [...] (Nagô, maio/2023).

Com e na escola de EJA, Nagô tem sustentado e articulado um projeto outro de vida, buscando, a partir dos estudos, responder a seus anseios e necessidades. Além disso, compreende que investindo em seu processo de escolarização poderá estimular sua filha a seguir esse mesmo percurso, tecendo a prática de educar por meio do exemplo, possibilitando a quebra do ciclo de interdição mencionado por ela, quando cita um diálogo com a sua mãe.

3.2 Saber estético-corpóreo e o jogo da antidisciplina: a história de Karajá

A *praticantepensante* Karajá conta-nos uma história repleta de muitos atravessamentos, interditos e inacabamentos. Durante a conversa permanece o tempo todo com a cabeça baixa e fala com voz baixa. Diz que viveu a infância no sítio, e na época não tinha escola que atendesse a sua faixa etária: “não tinha [escola] pra minha série”. Nem sempre havia carro disponível para transportar os estudantes daquela localidade para estudar na zona urbana. Arelado a esses impasses, está o fato de ter tido na infância uma saúde fragilizada e por essa razão só conseguiu estudar efetivamente quando completou 9 anos de idade. “desde pequena só fui estudar com nove anos [...] ficava com alergia ou com febre, aí minha mãe só me botou na escola quando eu estava com nove anos” (Karajá, mai./2023).

Porque já está “quase de maior” – tem 17 anos –, foi encaminhada para a EJA, mesmo contra a sua vontade, já que não gosta de estudar à noite e prefere estudar à tarde: “Só estou estudando aqui na EJA porque eu já estou quase de maior, aí botaram”. Ela conta que só continua estudando para atender a vontade da irmã mais velha, mas que pensa em desistir.

Por enquanto eu estou pensando em ser jogadora [de futebol], mas minha irmã quer que eu faça a prova do IF [Instituto Federal] [...]. Eu estou fazendo isso porque ela quer me ver, pelo menos terminando.

[...]

Às vezes, dá preguiça de vir porque eu moro longe, não dá vontade. Eu fico pensando em desistir, mas eu não desisto porque minha irmã me pediu para terminar, pelo menos esse ano (Karajá, maio/2023).

Karajá apresenta características não heteronormativas, não só pelo gosto por futebol e desejo de ser jogadora, que através dos papéis de gênero socialmente construídos, são atribuídos ao gênero masculino, mas pela maneira como se apresenta esteticamente, a tal ponto que, durante os *mergulhos com todos os sentidos*, uma profissional da educação chegou a comentar, durante uma conversa no pátio da escola, que antes de conhecê-la chegou a confundi-la com um menino. A esse respeito, compreendemos que a naturalização de determinadas concepções e valores estereotipados que construímos em relação ao gênero e à sexualidade indica a existência de uma mentalidade enraizada na *lógica modernidade/colonialidade*.

Para além do fato de ter sido negado o direito à educação a Karajá em outras circunstâncias, como percebemos em seu relato, e pelo fato de estar na EJA simplesmente pelo fato de ter atingido a idade de ser encaminhada para esta modalidade, pensamos ser relevante a problematização em torno do que Karajá descreve como “vontade de desistir”, “preguiça de ir à escola” e “não gostar de estudar”.

Partindo da ideia de que a escola, enquanto fruto e herdeira da modernidade, pode reproduzir e reforçar concepções estereotipadas de gênero e sexualidade, nos questionamos até que ponto a “vontade de desistir” dos estudos reflete, para além da “preguiça de ir à escola”, no sofrimento sentido por Karajá, motivado pela lógica heteronormativa da escola? Até que ponto a “vontade de desistir” e o “não gostar de estudar” estão relacionados ao sentimento de negação, de exclusão, de infelicidade sentidas por ela na escola, dada a sua condição desviante da heteronormatividade compulsória?

Durante a conversa, perguntamos a Karajá se existia algum outro motivo, além da “preguiça”, que justificasse o fato de não gostar de estar na escola. A resposta foi um silêncio profundo que durou cerca de 25 segundos, acompanhada de uma postura contraída e cabeça baixa. Entendemos que naquele momento, acessar algumas memórias não era algo tão fácil, ainda mais para serem verbalizadas por ela. Mas o silêncio, apesar da ausência de oralização, pode ser uma potente maneira de comunicação que possui significações incisivas. O silêncio ativo de Karajá expressa sua sensibilidade às dores e aos preconceitos vividos.

Ela conta que já houve atrito entre ela e outro colega na escola, quando estavam na quadra de esportes “porque disseram que mulher não podia jogar com homem”:

A treta que já teve aqui foi há muito tempo. Teve uma briga com um menino, porque disseram que mulher não podia jogar com homem, aí eu não me dei muito bem com ele, acabamos pegando uma briga na quadra (Karajá, maio/2023).

Em outro momento, ela desabafa:

Minha paixão é jogar, mas tem umas pessoas que não gostam que mulher jogue, aí a pessoa fica, assim, tipo, com **raiva** porque recebe o tal desse *bullying*. E a maioria do povo não gosta que mulheres joguem com homens, mas o mundo tem que entender o nosso lado, que a gente quer mais espaço pra gente. E o salário dos homens é mais alto do que o das mulheres.

[...]

Dizem [a mãe e as irmãs] que é um sonho impossível [ser jogadora de futebol]. Brigam muito comigo por causa disso [gostar de jogar] (Karajá, maio/2023).

Tate (2023) promove uma discussão acerca da raiva, enquanto dor psicológica institucional que emerge das injustiças, especialmente das injustiças raciais sofridas pelas mulheres negras. A autora argumenta que quando a raiva é percebida na condição de mobilizadora e potencializadora de respostas a tais injustiças, pode ser produtiva e agenciadora de autonomia e emancipação. Concebendo que raça e gênero são marcadores sociais muito vinculados, estendemos a compreensão de Tate (2023) à raiva sentida por Karajá, enquanto subversão e resistência à lógica heterossexista.

3.3 Clandestinidade, desvios e possibilidades: a história de Kamaiurá

Kamaiurá, de apenas 17 anos, tem uma vida tensionada pelo contexto de sofrimentos sociais, provocados pelas desigualdades que atravessaram e atravessam sua família. “Filha e irmã de um presidiário”, como ela mesma descreve, relata uma experiência marcada pelo envolvimento dos pais com a comercialização de substâncias ilícitas, sendo esta uma atividade diretamente associada à pobreza que dificulta, quando não impede sistematicamente outros modos de inclusão social, dadas as condições de vulnerabilidade, instabilidade, precariedade, enfim, de ausência ético-política que a caracteriza.

É oportuno salientar que esta afirmativa não se reduz a uma associação simplista entre a pobreza e o crime, sobretudo, porque a pobreza não implica necessariamente o envolvimento com atividades ilícitas, como o tráfico de drogas. Consideramos que as relações abissais produzidas pela *lógica modernidade/colonialidade*, cujas dimensões de desumanização articulam classe, raça, gênero e outros, envolvem essa problemática e que contextos de miséria, negação e desigualdades sociais podem se configurar como uma das causas que se relacionam

à criminalidade que possui tantos outros desdobramentos, como no caso da família de Kamaiurá:

[...] sou filha de um presidiário, sou irmã de um, já passei por muita coisa [...] não é toda criança que consegue passar pelo que eu passei.

[...]

Eu vim passar um Natal e Ano Novo com meu pai em 2019, porque desde que eu nasci, meu pai foi assim, preso. Meu irmão veio começar nessa vida agora, depois dos 16, 17 anos. Ele tá preso, mas se Deus quiser, ano que vem, ele sai (Kamaiurá, maio/2023).

A ausência do pai, as constantes mudanças de cidade (fugas), a vivência entre tiroteios, mortes e abordagens policiais, tornaram a escola um lugar secundário para Kamaiurá que em seu relato enfatiza os sofrimentos e dores de uma vida clandestina atravessada pela violência e pelos horrores por ela provocados:

[...]por conta que nós morávamos em tal cidade, acontecia alguma coisa lá, e nós se mudava. [...]rodamos várias cidades, era sempre assim rodando.

[...]

mas sempre quando eu ia embora, eu nunca estudava em outro colégio, só quando eu vinha pra Angicos que minha mãe sempre botava a gente aqui [na Escola Maria Odila], mas em outras cidades quando eu ia morar, eu nunca estudei em outro colégio, não.

[...]

o primeiro tiro que deram nele [um conhecido] passou por cima da minha cabeça[...] mataram ele do meu lado, meu corpo ficou cheio do sangue dele. [...] Eu acho que eu tinha uns 8 anos e ainda lembro. Meu sobrinho, hoje, tem 11 anos, ele era bem novinho e ele ainda lembra, ele ficou em cima de uma fossa vendo tudo, com a mão nos ouvidos.

[...]

Nós já acordou com tiro, com polícia, acordou de 4 horas da manhã com polícia na porta, com tiroteio, mas minha mãe dizia logo pros policial que não chamasse nós, porque nós era de menor, senão ia sobrar pra eles, mas mesmo se chamasse nós sabia que não era pra falar, porque nós conhecia as coisas e não falava. Meu pai sempre conversou com a gente: “o que a gente vê aqui, deixa aqui”, o que ele ensinava era isso, não ensinava a gente a fazer, ensinava a gente a não falar (Kamaiurá, maio/2023).

Em meio a tantos sofrimentos, Kamaiurá relembra o episódio em que a mãe também foi encarcerada, pois sempre que o “pai era preso”, a mãe e o irmão, hoje em situação de privação de liberdade, assumiam o comando das atividades. Ela conta que nesse período passou a ser criada pela avó paterna. Nesse relato deduzimos uma outra dor somada a tantas outras, podendo ser traduzida numa possível rejeição por parte da avó materna de Kamaiurá.

Quando meu pai era preso, quem ficava no movimento era minha mãe e meu irmão, mas chegou ao ponto de meu irmão ir preso.

[...]

Minha mãe já foi presa, eu tinha 01 ano e pouco e quem cuidou de mim foi esse meu irmão que tá preso, ele que olhava nós tudinho. A minha avó, mãe da minha mãe, não cuidou da gente, quem cuidou da gente foi a mãe de meu pai[...]minha avó pegou nós quatro [ela e os irmãos] pra cuidar enquanto minha mãe estava presa e quando minha avó estava fazendo alguma coisa, quem olhava a gente era esse meu irmão que tá preso, eu era bem apegada a ele, quem cuidou de mim, foi ele (Kamaiurá, maio/2023).

Atualmente, Kamaiurá está casada, tem um filho de dois anos e divide a casa com a mãe, o marido, irmãos e sobrinhos. A experiência da chegada de um filho tem ressignificado a história dela, do marido e igualmente da sua mãe, que desde a concepção do neto, conseguiu abandonar o ofício ilegal.

Tenho um filho de dois anos, moro com minha mãe, dois irmãos, duas sobrinhas e meu marido[...]. Meu esposo também era desse meio, ele já foi preso num assalto de banco, depois que eu engravidei e ele foi viver comigo, ele parou. Quando aparece trabalho, ele trabalha. Ele tava pra ser chamado pra trabalhar em Natal esses dias, tá esperando.

[...]

Até 2019, minha mãe era no meio dessa vida. Saiu agora, depois que eu engravidei, minha irmã engravidou também (Kamaiurá, maio/2023).

A família sobrevive dos recursos do Programa Bolsa Família, que consiste na transferência de renda atrelada a condicionalidades na educação e na saúde, para famílias que se encaixam no perfil de pobreza ou extrema pobreza. Para a família de Kamaiurá, além de possuir um efeito redistributivo, implicando numa maneira de compensar, ainda que minimamente a injustiça econômica, conforme discutido por Fraser (2006), o Programa Bolsa Família tem significado a possibilidade de outros modos de inserção social, potencializando a superação do *sofrimento ético-político* provocado pela complexa relação entre a pobreza, e no caso da família de Kamaiurá, o envolvimento com o tráfico de drogas.

Foi por meio do Programa Bolsa Família que Kamaiurá retornou para a escola, uma vez que dentre as condicionalidades de transferência de renda, há a exigência de que o estudante em idade escolar²⁵, esteja frequentando a escola.

Agora, lá em casa, só vive do Bolsa Família.

[...]

minha mãe que fez eu voltar [para a escola]. Ela diz que eu tenho 17 anos e não me mando, ela bem que me obrigou a voltar, porque a assistente social foi

²⁵ De acordo com a LDB nº 9.394/1996, a educação básica deverá ser gratuita e obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade.

lá em casa, falou comigo que eu tinha parado de vir [de frequentar a escola] e que o Bolsa Família dela tinha vindo um aviso que eu tinha que voltar pra escola. Mainha disse à assistente social que eu não queria ir pra escola, a assistente social foi lá em casa e disse que ia justificar o porquê eu não estava vindo, mas que eu tinha que voltar de um jeito ou de outro, eu era de menor e tinha que voltar. Foi mais isso, senão, eu estava em casa. Mas eu ainda penso em terminar tudo, vê se eu consigo arrumar alguma coisa na vida. Esse ano eu tô pensando mais nisso, quero continuar até terminar (Kamaiurá, maio/2023).

Durante a conversa, Kamaiurá expressou outros sentidos que atribui à continuidade de seus estudos, para além da obrigatoriedade de retorno à escola. Tendo memórias de dores inscritas em seu corpo, Kamaiurá fala em “ter um futuro”, “ter um trabalho”, em poder oferecer uma vida melhor, um destino diferente do que teve ao seu filho e percebe a escola de EJA enquanto viabilizadora dessas conquistas, pela via da qualificação e posterior ingresso no mercado de trabalho.

Eu não quero nada disso para o meu filho [...]. Não tenho mais cabeça pra essas coisas de ver polícia chegando, arrombando, tiroteio. Agora eu tenho menino, penso mais nele. Não é nem por conta de ter medo é porque ele é uma criança, não quero que ele presencie essas coisas, porque é uma coisa que é difícil de viver.

[...]

Eu sou uma pessoa que não acredita em sonho, pra mim isso não existe, se a pessoa querer alguma coisa, ela tem que ir atrás. Não penso muito no futuro, o que vier pra mim, eu sei que é de Deus, tá bom! Eu penso em terminar os estudos pra ter futuro, sem terminar a gente não tem futuro porque pra gente ter um trabalho tem que ter, pelo menos, terminado tudo, eu penso assim, porque eu pretendo, daqui pra frente, ter um trabalho pra poder dar o melhor pro meu filho[...] (Kamaiurá, maio/2023).

As ausências provocadas pelo *sofrimento ético-político* da *lógica modernidade/capitalismo* causaram incontáveis dores e interdições à Kamaiurá, mas não têm impedido sua capacidade de resistência e potência de ação emancipatória, sobretudo pelo desejo de poder ofertar uma vida menos feia e mais justa para o seu filho. Nesse caso, a escola de EJA tem representado uma alternativa por permitir a conciliação entre maternidade e estudos.

As coisas que acontece no dia a dia faz a pessoa pensar. Até que é melhor estudar de noite do que durante o dia. Pra quem tem filho, pra quem trabalha é melhor de noite do que de dia, de noite é mais tranquilo pra estudar (Kamaiurá, maio/2023).

Na perspectiva da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências* (Santos, B., 2002), identificamos as monoculturas do saber e da produtividade intensamente produzindo a realidade destas pessoas, pois excluídas do direito a uma vida justa, acabam sendo atraídas

por lógicas marginais que deterioram suas vidas, tirando-lhes a dignidade humana. Mas, por ímpeto humano e vontade de transformar as dores, encontram maneiras astutas de driblar a crueldade imposta pela realidade social.

3.4 Cartografando sonhos, desejos e esperanças: as histórias de Bantu, Iorubá, Malê e Hauçá

Bantu faz parte dos jovens cada vez mais jovens da Educação de Jovens e Adultos, situação recorrente no campo investigado dessa pesquisa, requerendo uma discussão acerca de como vem ocorrendo o chamado processo de juvenilização na EJA. Tal processo tem acarretado a inserção de um público diferenciado na EJA e, conseqüentemente, tem alterado o perfil etário comumente associado a esta modalidade educativa que, como sabemos, emerge de um contexto de lutas pela alfabetização e/ou escolarização de pessoas que tiveram esse direito negado em etapas anteriores de suas vidas.

Eu repeti de ano, o quinto ano, umas duas ou três vezes[...]. Depois que saí do quinto, fui pro sexto, pro sétimo, aí eu repeti e vim pra noite, porque eu já tenho 16 anos e a tarde só pega até os 15 anos (Bantu, maio/2023).

A conceitualização da EJA enquanto modalidade de ensino destinada a pessoas pouco ou não escolarizadas tem sido insuficiente para sua compreensão e significação, dado o contexto de juvenilização que implica em novos cenários e especificidades apresentados na EJA. No entanto, esse contexto não se distancia “das questões sociais, econômicas, políticas e educacionais de nosso tempo”, conforme discutido por Souza Filho, Cassol e Amorim (2021, p. 733).

Furtado (2008) refere-se a esse fenômeno como um *processo de escolarização degradada* que produz o fracasso escolar, uma vez que o processo de democratização da educação inaugurado na década de 1990, especialmente a partir da Conferência de Jomtien e a consequente Declaração Mundial sobre Educação para Todos, pela qual o Brasil e outros países firmaram o compromisso pelo direito à universalização da educação para todas as pessoas, tem ocorrido sem a devida proporcionalidade quanto à qualidade e aos investimentos na área. Assim, o aumento do número de estudantes, sobretudo nos sistemas públicos de educação, tem ocorrido sob a crescente precarização do ensino e o aprofundamento das desigualdades educacionais.

A produção do fracasso escolar tem encaminhado jovens cada vez mais jovens para a EJA, gerando um contingente de excluídos do ensino dito “regular” que não tem oportunizado condições suficientes de aprendizado para aqueles e aquelas que possuem trajetórias de vida

atravessadas por tantas outras exclusões, mediadas pela classe, gênero, raça, uma vez que o problema das desigualdades educacionais não é uma questão puramente pedagógica, mas é uma questão social relacionada à estruturação injusta da sociedade moderna/colonial.

A vivência de Bantu retrata bem essa situação. Em seu relato, fala da experiência de ter sido criada pela avó, uma vez que a mãe, pouco escolarizada e naquela altura separada do seu pai, precisou mudar de cidade em busca de emprego, e frente a tais condições ficou impossibilitada de levar os filhos, ainda pequenos, pois não tinha com quem deixá-los para cuidar enquanto trabalhava.

Minha avó me criou desde pequena. Quando eu fiz cinco anos, comecei a ser criada por ela, agora, o meu irmão foi desde novinho, assim que ele saiu da minha mãe foi direto para os braços dela.

[...]

Ela [a mãe] arranhou um marido, lá ela tinha como trabalhar, lá tinha mais trabalho, aqui ela tentava arranjar, mas não conseguia, porque como ela não terminou os estudos, aqui não tinha como arranjar trabalho[...], aí ela foi embora[...]. Se ela levasse [os filhos], não tinha como ficar com a gente, nós éramos criança e aqui em Angicos, tinha meu pai, minha avó e não podia levar que meu pai também não ia deixar (Bantu, maio/2023).

Bantu também relata os desdobramentos do *sofrimento ético-político da lógica modernidade/colonialidade*, vivido por alguns *praticantespensantes* da sua turma. É sensível ao cansaço e padecimento de alguns deles, que em razão da rotina exaustiva de trabalho chegam a adormecer em sala de aula.

Os meninos lá da minha sala, muitos deles dizem que trabalham. Tem hora que eu acho que é um pouco cansativo. Tem alguns deles que chegam até a dormir na sala, tem muitos deles que se acordam muito cedo e a maioria não dá nem pra dormir direito. Tem um menino, um amigo meu, que é da zona rural, eu percebo que ele se acorda de 4 horas [da madrugada] e quando ele chega, já chega dormindo, porque é um pouco cansativo. Tem horas que eu acho muito cansativo você acordar cedo, trabalhar, não tem tempo nem pra comer direito e quando chegar tem que vim pra escola, mas tem que vim porque muitos da gente precisa e não pode deixar de estudar porque todos trabalhos exigem carteira assinada (Bantu, maio/2023).

Esse tipo de inserção precária na escola e no mercado de trabalho é fruto das dinâmicas de desigualdades sociais, que atravessam os corpos da diversidade marcados pelas diferenças socialmente construídas, constituindo-se em uma lógica perversa que articula inúmeros processos de degradação da cidadania desses sujeitos, e que “tem servido para aparelhar corpos e constituir servidão” (Krenak, 2022, p. 90), cansaço, esgotamento de possibilidades e potencialidades.

É o tipo de *humanidade zumbi*, denunciada por Krenak (2020), que vem se instituindo como único caminho possível dos humanos, mas pode ser alterada criativamente pelos modos de ser, de existir, de estar no mundo em que se inscrevem as subjetividades, corporeidades, estéticas, saberes dos sujeitos, criando mundos de *cartografias afetivas* (Krenak, 2022). A maneira como Bantu tem ressignificado e atribuído sentido à sua experiência discente com a EJA pode caracterizar-se como emergência desse tipo de cartografia, a partir das vivências afetivas e solidárias com os professores e com os demais *praticantespensantes* da escola.

À vista dos professores da tarde e de manhã, os professores da noite dão mais orientação, quando a gente tem dificuldade, eles perguntam, dizem que quando nós precisarmos, eles tão lá pra ajudar e tá sendo mais de boa. Assim, eu fico mais à vontade, mais confortável.

[...]

Quando a diretora disse que eu ia estudar de noite, eu dizia a minha mãe que eu não ia gostar porque eu pensava que ia ser chato, só que agora eu acho melhor do que quando eu estudava de tarde. [...] De noite tem gente mais velha, e a maioria das pessoas velhas é difícil ter amizade com pessoas mais novas, e eu achava que ia ser chato, que ia ser difícil eu arranjar amizade, mas eu gostei. Gosto do jeito que eles tratam a gente, as atividades que passam, eu acho um pouco mais interessante porque eu vejo que tem gente mais nova que não quer estudar e tantos mais velhos querendo estudar e não pode. Eu estava dizendo a minha mãe que na minha sala tem pessoas mais velhas, eu fico perguntando, reforçando a ela todo dia pra ver se ela quer vim (Bantu, maio/2023).

Iorubá divide a rotina de estudo com a rotina de trabalho, sempre chega após o início da aula que começa às 18:30 e se estende até às 21h:30. Conta que trabalha desde os 15 anos e que devido ao trabalho e a pandemia do Covid-19 deixou de frequentar a escola. Quando decidiu retornar, foi encaminhado para a EJA. A história de Iorubá com relação à sua inserção precoce no mundo do trabalho, concorrendo com o direito de ter acesso e condições de permanecer na escola, configura-se como uma expressão do colonialismo, representado pelo *sofrimento ético-político* causado pelas desigualdades sociais.

Atualmente, mora com o pai, a mãe, a irmã e dois sobrinhos. Decidiu voltar a estudar porque, assim como a maioria dos jovens, aposta na escola a possibilidade de obter certificação e conseguir uma oportunidade melhor de emprego, pois “[...] tem uns trabalhos que a pessoa quer entrar, só que só entra com ensino médio” (Iorubá abr./2023). O desejo de conseguir um emprego melhor está atrelado à vontade de ajudar a família.

Trabalho numa casa de ração. Trabalho de sete da manhã até doze e de duas e meia até cinco e meia. Aí, chego em casa, como alguma coisa, tomo banho e venho para a escola.

[...]

eu quis voltar, para um dia ter um trabalho melhor e ter concluído, pelo menos, o ensino médio. [...]eu quero conseguir o que eu quero, acabar [concluir os estudos].

[...]

eu gosto de trabalhar, para poder comprar o que eu quero, fazer o que eu quero, ter minha independência. [...] Quero conseguir um negócio melhor para mim e poder ajudar meu pai, minha mãe, minha família. Dá pra ajudar, mas eu quero coisa melhor (Iorubá, abril/2023).

Iorubá faz o percurso para a escola a pé, mesmo morando longe e cansado do trabalho que ocupa boa parte do seu dia, prefere, inclusive, sacrificar umas horas extras no trabalho para não faltar à aula.

Moro no [bairro] Alto da Alegria. Venho a pé. Tem vezes que eu sinto [cansaço]. Dá vontade de dormir. Mas eu venho. Não falto nenhum dia, não. Tem vezes que eu perco umas horas extras para vir para cá (Iorubá, abril/2023).

Algo parecido ocorre com Malê. Malê, atualmente com 21 anos, relata que o trabalho foi a razão que o fez parar de estudar: “Parei de estudar por causa de trabalho, quando eu fui para Mossoró” (abr./2023). Hoje, está desempregado e enquanto espera uma oportunidade de emprego, vivendo a incerteza de ser chamado para trabalhar ou não, canaliza esperança em seu processo de escolarização, percebendo-o como importante para efetivação do seu sonho e acredita que a EJA poderá ajudá-lo, por isso decidiu retornar para a escola:

Coloquei um currículo, mas não sei se vou ser chamado pra trabalhar.

[...]

Eu tenho necessidade de me formar pra ter um futuro melhor. Tenho sonho de trabalhar como esses caras aí que terminaram os estudos, tipo, enfermeiro ou engenheiro.

[...]

Quando terminar tudo, vou ver se consigo uma vaga lá na Ufersa [Universidade Federal Rural do Semi-Árido].

Como [a EJA poderá ajudar] eu não sei não, mas que vai ajudar, vai (Malê, abril/2023).

Compreendemos que para Iorubá e Malê, a escola e o trabalho representam uma busca por autonomia. Percebendo-se inacabados e reconhecendo sua vocação ontológica de *ser mais* (Freire, 1992), sustentam o interesse de suas buscas como um projeto de vida e de futuro, importantes para o exercício de seus direitos e de sua cidadania. Nesse caso, a educação é entendida como propiciadora de realização dessa vocação. Pela via imaginativa, uma vez que

“o futuro não existe – nós apenas o imaginamos” (Krenak, 2022, p. 96), se inserem na escola de EJA como maneira de responder aos seus sonhos, interesses, desejos e expectativas.

Uma outra questão a ser observada é a de que durante a conversa, Iorubá, hoje com 17 anos, diz que o único período em que esteve ausente da escola foi durante a pandemia. No intervalo em que ficou impossibilitado de acompanhar as aulas remotas, completou a idade mínima exigida para o ingresso na EJA. Essa mesma situação se repete com outra *praticantepensante*, ao que concluímos que a pandemia reforçou os processos de injustiça, de desigualdades sociais e educacionais, de exclusões sociais “e o sofrimento imerecido que elas provocam” (Santos, B., 2020, p. 21).

Iorubá não fala de um histórico de repetência, não fala de outro momento que teve o direito à educação interditado. Sob esse aspecto, questionamos se a redução da idade mínima para o ingresso nos anos iniciais da EJA para 15 anos, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 não é um *processo de escolarização degradada* decorrente do processo de universalização da educação, incidindo no processo de juvenilização da EJA?

Ocorre que o processo de degradação escolar que tem produzido o fracasso escolar tem ampliado o número de estudantes com “distorção idade-série”. Nesses termos, educadores e pesquisadores da EJA têm reagido à tal lógica por esta sinalizar uma ideia de “limpar o sistema”, caracterizando-se como uma “migração perversa” para a EJA. Ainda argumentam que:

A fixação de uma “idade ideal” para a conclusão da escolaridade universal obrigatória (14 anos para o Ensino Fundamental), ainda que não tivesse esta intenção, favoreceu que a população acima desta faixa etária fosse vista como “invasora” ou destituída do direito de frequentar o Ensino Regular. É comum que adolescentes a partir de 15 anos e jovens adultos, ao procurarem escolas para ingressar ou retomar os estudos, sejam imediatamente encaminhados para EJA, sem que outras oportunidades de educação lhes sejam oferecidas, cristalizando o lugar comum, de que o Ensino Regular é para aqueles que se encontram na “idade ideal”, a idade da obrigatoriedade (Mayer, 2008, p. 1 *apud* Sales, Fischman, 2019, p. 1134).

Entendemos a necessidade e a importância de acolher esse público, no entanto, na relação entre o processo de juvenilização da EJA e a fixação de uma “idade ideal” para a conclusão do Ensino Fundamental, chamamos a atenção para a produção do fracasso escolar, para a cristalização do “lugar comum”, do “Ensino Regular” destinado aos que se encontram na “idade ideal”. Se partimos da ideia de um lugar comum, estamos assumindo a ideia da existência de um lugar incomum, o mesmo ocorre com a ideia de idade ideal. Se existe uma idade ideal, existe aquela que não é ideal, e se existe um ensino que é regular, existe aquele

ensino que não é regular. Que grupos, em sua maioria, têm ocupado o “lugar comum”? Que grupos, em sua maioria, têm sido destinados ao “outro lugar”?

Nesses termos, o ingresso de jovens cada vez mais jovens na EJA tem se configurado com uma espécie de castigo ou mesmo tem reforçado a ideia de que esses sujeitos não deram certo, portanto, estão excluídos e desautorizados a participar do lugar ideal, regular, comum, devendo ser automaticamente encaminhados para a EJA. Essa lógica tem servido para reforçar os estereótipos e estigmatização em torno da EJA que circulam em torno de *ideias zumbi* (Sales, Fischman, 2016).

Mayer (2008 *apud* Sales, Fischman, 2019), destaca que tal lógica tem impulsionado uma tendência em que adolescentes que residem, principalmente nas áreas periféricas das cidades, incluindo aqueles com idade cada vez mais baixa são “empurrados” para a EJA. Relatos de que os adolescentes considerados “indisciplinados” são convidados a frequentar a EJA, mesmo quando ainda não atingiram idade para obter a certificação têm sido comuns. Nesses casos, a “solução” apresentada é sugerir que apenas frequentem as aulas ou aguardem a idade para a certificação fora da escola.

Desse modo, a EJA passa a ser descaracterizada de acordo com suas funções de equalização, reparação e passa a ser concebida como um *quarto de despejo* (Jesus, 2014), como um lugar último para alimentar esperanças. Essa tem sido uma das perversas expressões que resultam da *lógica modernidade/colonialidade*, que tem articulado múltiplas categorias de desumanização, marginalizando aqueles e aquelas que fogem às normas do seu projeto elitista, capitalista, racista.

Os jovens cada vez mais jovens da EJA como Iorubá, Bantu, Ashaninká, Aikanã, nasceram e cresceram dentro de um contexto em que o direito à educação para todos e todas é amparado legalmente, tal qual institui a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96. Como relataram, apesar das condições de adversidade e de precariedade sempre frequentaram a escola, e isso nos leva a questionar quais desigualdades o processo de universalização do acesso²⁶ à educação, considerando a forma em que foi iniciado no Brasil e o processo de juvenilização da EJA têm mascarado, mesmo se vivendo o contexto da institucionalidade do direito à educação conforme mencionado.

O *processo de escolarização degradada* e a decorrente produção do fracasso escolar, que têm empurrado cada vez mais jovens para a EJA, não seriam a manutenção de subsistência da *lógica modernidade/colonialidade*? Quais relações de seletividade e exclusão escolar são

²⁶ Que não significou sucesso. A própria escola expulsa os meninos e meninas pobres, negros, periféricos...

estabelecidas a partir da fixação da “idade ideal” para conclusão do “Ensino Regular”? Quais características da diversidade apresentam os sujeitos que juvenilizam a EJA?

Os dados das sinopses Estatísticas da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) revelam a seguinte realidade em relação ao número de matrículas na EJA: no Brasil, 2.774.428 pessoas estão matriculadas na modalidade educativa de jovens e adultos, desse total, 439.542 se declaram como brancas; 1.369.699 se declaram como negras (pretas e pardas); 26.377, como indígenas; 9.990, como amarelas; 928.820 não declararam cor/raça.

Mais da metade das matrículas de EJA, no Brasil, são de pessoas que se declaram como pretas ou pardas; entre os nossos 11 conversantes, mais da metade são identificados como pessoas não brancas. O reconhecimento dessas pessoas como não brancas, se deu a partir de características fenotípicas observadas nesses sujeitos, tais quais, pigmentação da cor da pele, textura dos cabelos, traços faciais. Embora não tenha sido perguntado como esses sujeitos se autodeclaram, compreendemos que o fato do marcador social cor/raça não surgir como indício passível de *tradução* nas conversas – diferentemente das questões de gênero, etarismo, heteronormatividade, por exemplo –, revela processos de subjetivação atravessados por silenciamento e por não aceitação ou autorreconhecimento, que se constituem a partir das vivências de exclusões e violências resultantes da lógica moderna/colonial que articula o racismo em seu construto.

Nesse sentido, o processo de juvenilização na EJA acompanha um outro fenômeno, o de *enegrecimento da EJA* (Teixeira, 2022), visto que a presença da população negra compõe, majoritariamente, esta modalidade de ensino. As trajetórias sociais de vida dessas pessoas se relacionam com suas trajetórias escolares, demonstrando que a raça continua sendo um fator político importante para determinar, naturalizar e legitimar desigualdades, e a consequência do racismo que leva à estratificação social afeta negativamente o percurso de vida de pessoas negras, incluindo as possibilidades de mobilidade, de ascensão social, de reconhecimento e do chamado “sucesso escolar” (Almeida, 2019).

Por meio da *escuta sensível* das histórias de vida de nossos conversantes, partimos da compreensão de que são pessoas com trajetórias de vida tensionadas por *ausências ético-políticas*, que tiveram o direito à educação negado a partir de diferentes dimensões, levando-os, quando ainda estudavam no “Ensino Regular” a experiências de baixo rendimento escolar, evasão, reprovação que culminaram em desvantagens em relação ao processo de escolarização, as quais a população negra tem sido drasticamente exposta, já que é mais vulnerável à herança e às consequências do *pacto da branquitude* que se constituiu no bojo do processo de

colonização europeia, cristalizando o lugar do branco como lugar comum de vantagens e privilégios (Bento, 2022).

Nessas circunstâncias somos convocados a não nos render a esse tipo de cartografia excludente, sustentada por narrativas que têm nos imobilizado e feito com que renunciemos aos nossos sonhos. Ao contrário do que dizem essas narrativas, acreditamos que a EJA – *espaçotempo de confluências* –, frente aos sofrimentos provocados pelas ausências ético-políticas, tem mobilizado redes de solidariedade e potência de ação emancipatória, por meio dos sujeitos que a frequentam e a percebem como viável de uma vida digna, articulando *na e com* a escola de EJA múltiplos desejos, interesses, sonhos, utopias, configurando esta modalidade educativa enquanto substantiva para o exercício da cidadania e autonomia desses sujeitos.

A EJA é um *espaçotempo* de tramitações coletivas que articula emoções e sentimentos que dão um sentido outro à realidade marcada por atravessamentos, exclusões, interdições, gestando, para além do *sofrimento ético-político*, sociabilidades de potência afetiva e solidária:

Me sinto bem estudando aqui. A melhor escola que eu já vi.

[...]

Eu fico feliz porque eu tenho uns amigos aqui, se não tivesse, eu não estaria feliz. Com os professores eu também fico feliz (Malê, abril/2023).

Hauçá tem 24 anos, está cursando o 5º período. Rememora sua trajetória afirmando que durante muito tempo não se dedicou o suficiente em relação aos estudos, faltava às aulas e por isso ficou muito tempo sem estudar: “[...] eu passei um tempo sem estudar por desligamento mesmo”. Com o passar do tempo e com o amadurecimento percebeu que nos contextos de desigualdades, existem formas de inclusão que são frágeis e que são responsáveis pelos abismos sociais que separam aqueles que são privilegiados e aqueles que estão em desvantagens.

Muitas das vezes, quando eu estudava pela manhã, saía de casa dizendo que vinha para a escola, quando na verdade eu não vinha. Muitas das vezes, saía na hora do intervalo, chegava em casa e dizia que tinha soltado cedo, então, eu não sabia até naquele momento que só estava me prejudicando, entendeu? (Hauçá, abril/2023)

Ele reconhece que a exclusão faz parte de um projeto que se funda a partir das desigualdades e uma maneira possível de driblar essa estrutura é por meio da qualificação e profissionalização, embora não haja garantias de que isso ocorra. Ao se perceber na condição e no lado daqueles que estão em contingentes desvantagens, construídas socialmente a partir da

lógica modernidade/colonialidade, que articula marcadores sociais como raça, gênero, entre outros, Hauçá busca no processo de escolarização mobilizar potência de ação para diminuir as contradições “subjetivamente insuportáveis” (Martins, 1997, p. 38) desse processo.

Eu fui vendo que hoje em dia para você ter a mais simples das profissões, exige o estudo, não é verdade?

[...]

Posso lhe dizer e afirmar que a falta de empregos, o desemprego é muito grande. Quem tem mais oportunidades, hoje em dia, e nem todos, são aqueles que têm estudo. Eu sou uma pessoa que nunca gostei de depender de ninguém, sempre gostei de ir atrás do meu, por isso veio o foco para voltar às aulas, voltar a estudar e tenho o sonho e o desejo de concluir [...] a partir do momento que eu comecei a amadurecer, eu vim caindo na real (Hauçá, abril/2023).

Hauçá é sensível a essas contradições e expõe a dimensão delas ao relatar que muitos estudantes que decidem parar de frequentar a escola não o fazem porque querem, mas são forçados pelas condições impostas em que o trabalho se torna uma questão de necessidade e sobrevivência, revelando a face perversa da *inclusão precária e instável* ou *inclusão marginal* (Martins, 1997), presidida pela lógica capitalista.

Devido a certas necessidades, muitas vezes a gente tem que deixar a escola, infelizmente, para seguir a vida, até como forma de sustento para dentro da própria casa. Muitas vezes, tem muito aluno e aluna que não quer abandonar a escola porque quer, é porque existem necessidades que falam mais alto (Hauçá, abril/2023).

Ele trabalha durante o dia, fazendo forro de gesso e instalando em casas, e como mesmo diz: “leva uma vida corrida”. Apesar desses tensionamentos, frequenta regularmente as aulas e consegue estabelecer uma rede de solidariedade emancipatória com os professores, revelando a potência afetiva que pode articular o processo de escolarização na EJA, caracterizando este *espaçotempo* como um complexo de tramitações em que circulam subjetividades, emoções, interesses, necessidades, sonhos, histórias de vidas múltiplas.

É o que eu faço hoje, me esforço bastante. Em aula, procuro sempre manter o silêncio porque é uma coisa muito importante na sala. Silêncio para poder ouvir, porque quem não para pra ouvir, não é capaz de aprender.

[...]

eu vejo o carinho e o esforço que eles [professores] têm pra trazer alguma novidade, trazer alguma coisa que traga benefício para os alunos (Hauçá, abril/2023).

Outra dimensão abordada por Hauçá refere-se ao sentido que atribui à escola de EJA como uma “válvula de escape” em relação aos *sofrimentos* vivenciados não só por ele, mas por outras pessoas, como afirma. Nesse contexto, a EJA enquanto formadora de processos de escolarização, além de representar uma oportunidade de qualificação, simboliza para Hauçá, uma fuga. Não se trata de negar a realidade, mas de praticar e gestar outras sociabilidades mais solidárias, transgressoras e emancipatórias *com e na* escola de EJA.

Muitos alunos e muitas alunas vêm para a escola para espairecer do dia a dia, dos problemas que passam em casa, e chegam na escola, digamos que é aquela válvula de escape, para sair um pouco daquela rotina sofrida (Hauçá, abril/2023).

A partir do trabalho com as *sociologias das ausências* e com as *sociologias das emergências*, compreendemos que o reconhecimento da riqueza de tais experiências sociais e os processos de subjetivação dos *praticantespensantes*, reveladores de sofrimentos e de astúcias, constituem o vasto campo de *confluência* da EJA. Tais experiências e processos podem ser validados e traduzidos enquanto viáveis e possíveis na produção de conhecimentos, de currículos, de práticas pedagógicas que atendam às especificidades, às condições de vida dos grupos da diversidade que *pensampraticam* esta modalidade educativa plural.

3.5 Flores nos improváveis chãos: as histórias de Canúris e Makuna

Makuna é “mãe solo” de três filhos e relata que a maternidade veio acompanhada da interdição aos estudos. Nenhuma das três gestações foi planejada, o pai ajuda apenas com a pensão, “mas é muito pouco” e a renda familiar é complementada com o auxílio do Programa Bolsa Família. Atualmente, Makuna tem 29 anos, mora com a mãe, o pai, os dois irmãos e os três filhos.

Percebemos com o relato de Makuna, que a experiência com a maternidade, atrelada às suas condições sociais, econômicas e subjetivas, provocou a interrupção dos seus estudos. Tomando como referência as relações socialmente construídas em torno do gênero, a maternidade tem sido fortemente associada ao feminino e percebida como vocação única e exclusiva da mulher, assim, a naturalização do papel da mulher como mãe tem atribuído à mulher todas as obrigações quanto aos cuidados e às responsabilidades com os filhos, podendo se configurar como uma questão de interdição, como no caso de Makuna que precisou interromper os estudos para maternar.

Desse modelo de maternidade, ainda conseguimos destacar uma relação de parentalidade desigual e injusta marcada pela paternidade ausente e/ou reduzida a uma contribuição irrisória em forma de pagamento de pensão quase sempre insuficiente, e pela postura de maior comprometimento afetivo e parental empreendida pelas mulheres, como também acontece com Makuna.

Não parei [de estudar], mas eu fiquei reprovada e quando eu ia para o nono ano, eu tive que parar os estudos [devido a gravidez].

[...]

Eu sou mãe de três filhos. A minha filha tem sete anos, a mais velha. Eu tive que parar porque ela teve que nascer, aí eu parei de vez. Eu tive o segundo [filho] com 23 anos e tive a terceira [filha] com 26 anos. Eu retornei agora [para a escola] porque ela [a filha mais nova] já tem três anos.

[...]

nenhuma gravidez minha foi planejada (Makuna, maio/2023).

Antes de se tornar mãe, chegou a trabalhar durante três anos como babá e exercendo essa função, descobriu o gosto pela liberdade, alimentando o desejo de ter seu próprio empreendimento, mas antes disso, descobriu como pode ser ruim “trabalhar para os outros”, talvez porque sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação pela condição de subalternização que esse tipo de relação de trabalho, associada a questões sociais, de raça e de gênero provoca.

Makuna conta com a rede de solidariedade feminina da mãe, que auxilia no cuidado com as crianças para que ela continue estudando e prossiga com essa etapa formativa, percebida como potencializadora de sua realização pessoal e profissional. Makuna pretende fazer o curso profissionalizante de manicure, pois acredita que assim produzirá autonomia, por isso retornou para a escola. Mais do que isso, para ela a educação, por meio da escola de EJA que dá sustentabilidade ao seu sonho, apresenta-se como uma maneira importante para dar respostas à sua busca por legitimação e por uma vida digna.

Eu retornei porque o meu sonho é ser manicure[...]. Eu quero fazer o curso e o curso só me garantiu [vaga/matricula] caso eu tivesse os estudos, mas eu parei no oitavo ano em 2015. Agora eu estou terminando [concluindo o 5º período da EJA para dar continuidade no Ensino Médio]. [...]eu tenho que terminar os estudos para poder fazer esse curso e isso é um sonho pra mim, porque eu sou manicure, não sou profissional, mas eu faço. Não trabalho para aquelas pessoas de salão, trabalho para mim mesma quando tem.

[...]

Muitas pessoas dizem que não precisa estudo para ser manicure, mas eu quero ser profissional, para eu ser profissional do meu trabalho, eu preciso ter

estudo, como eu vou chegar num ambiente sem estudo? [...]Então, é por isso que eu estou na EJA, por isso estou estudando pra realizar meu sonho.

[...]

quando eu não era mãe, eu trabalhava de babá. Trabalhei três anos de babá, três meses numa casa, aí fui saindo de um pro outro. Era o único trabalho que tinha aqui e era a única maneira de eu prosseguir até decidir que isso não era pra mim, trabalhar para os outros, eu quero o meu trabalho.

[...]

O que adianta a gente trabalhar pros outros? É tão ruim. E não é tão bom a gente trabalhar pra gente? Então é esse sonho que eu quero realizar, ser manicure (Makuna, mai./2023).

Makuna atribui à escola de EJA a possibilidade de rompimento com o ciclo de dor e de sofrimento provocado pelas exclusões sociais, reforçadas pelas limitações impostas a quem teve o direito à educação negado, como aconteceu com sua mãe. Nesse sentido, Makuna tem percorrido o caminho em que pode superar o *sofrimento ético-político* e se fortalecer. Segundo as representações socialmente construídas, ela percebe os estudos enquanto via possível pela qual esse caminho poderá ser efetivado, para que possa garantir um destino social diferente para os seus filhos.

Minha mãe teve quatro filhos, parou no sétimo ano, o que ela é hoje? Dona de casa para cuidar da gente, que ela não queria deixar os filhos dela com ninguém, naquela época era totalmente difícil e hoje a gente tem tudo nas mãos, tem estudo, tem curso, tem um bocado de coisa, na época que minha mãe estudava, não tinha. É por isso que hoje eu digo aos meus filhos que eu sei que é difícil, mas é na dificuldade que a gente vence as nossas batalhas. Hoje estou estudando para dar um futuro melhor para eles. Se eu não estudar como eu vou ter meu próprio negócio? Como vou manter meu próprio negócio sem estudo?

[...]

Eu digo: “meus filhos, se vocês tiverem de largar, largue tudo, mas continue os estudos, não largue os estudos, deixe tudo para trás, menos os estudos, porque o estudo é o seu futuro. Hoje em dia, a gente só consegue se tiver os estudos. E trabalho está tão difícil. Porque quando você vai pra uma área de trabalho, cadê o estudo? Você não terminou e vai lá fazer tudo de novo, que é difícil, mas nada para Deus é impossível” (Makuna, maio/2023).

Makuna diz que se sente cansada e estressada, pois não é simples dispensar atenção, afetos e cuidados a três crianças, sobretudo, pela condição de vulnerabilidade econômica e social que se relaciona, em seu caso, a outros marcadores sociais, como gênero e raça. Além disso, Makuna tem sofrido com as relações estabelecidas com colegas de turma mais novos, mediadas não só pelo conflito intergeracional, mas pelo etarismo e pela institucionalidade do patriarcado. Ela se sente julgada pela idade, pela condição de ser mãe e de não ser casada. São

três condições que articuladas às primeiras, formam uma teia de deslegitimação enfrentada por Makuna, que não tem reduzido, mas tem mobilizado potência de ação emancipatória.

É uma rotina pesada, não vou dizer a você que é fácil porque não é. [...]É muito difícil, você tem que ter muita sabedoria, é estressante, mas quando você pede a Deus, sabedoria, Ele te ajuda no momento mais difícil.

[...]

eu já passei dias difíceis aqui na sala, mas eu não baixei minha cabeça. Só por conta da minha idade, por conta que eu tenho três filhos, por conta que eu não sou casada, eu sou mãe solteira, eu recebo *bullying*, mas eu ergo a minha cabeça e vou seguindo em frente, não quero desistir. [...]Eu tive que ser forte.

[...]

Tem colegas novinhos, mas eu não vou me basear por eles, eu tenho que me basear por mim. Quando eu decidi [retornar para a escola], eu sabia que ia ser difícil, mas mesmo assim eu ergui minha cabeça, botei Deus na frente e segui.

[...]

A **raiva** que eu tenho é de vir pra escola, acordo cedo, cansada e quando chegar na escola ter que escutar lorota (Makuna, maio/2023).

Makuna articula sonho, fé e raiva para mobilizar potência de ação frente ao sofrimento que tem vivenciado. Mas não mobiliza essa força sozinha. Pelo modo como os professores, a coordenação e a gestão da escola se relacionam com ela e empreendem ações de natureza afetiva, solidária e colaborativa, tem experienciado e constituído redes de solidariedades e afetividades emancipatórias *na* e *com* a escola de EJA, resistindo e produzindo sentidos de querer avançar e não desistir do seu sonho, ao passo em que sociabilidades de felicidade como contraponto ao padecimento são animadas.

Quando eu decidi estudar na Maria Odila, eles me apoiaram muito, principalmente a diretora, a coordenadora e os professores. P1²⁷ foi uma excelente professora e tá sendo, P2 tá me ajudando muito em matemática e o P3, ele me ajuda também. Quando eu estou com dúvida ou dificuldade na matéria, eles estão sempre perto de mim, me aconselhando para eu não errar.

[...]

Aqui na sala é muito bom, dependendo dos professores, porque eles fazem te fortalecer, faz você ficar alegre, faz você não desistir.

[...]

Minha experiência com a EJA é muito boa. Ela me ajuda muito no sonho que eu quero realizar, me transfere estudo, aula, e isso me acompanha para seguir meu sonho. É difícil? É! Mas quando meu sonho se realizar, eu vou ter muito orgulho da escola, dos professores que estão me ajudando a chegar até lá.

[...]

eu sou muito feliz porque muitas pessoas estão perto de mim e eu sou bem acolhida pela diretora e pelos professores. Eu sou muito bem tratada aqui na escola e isso me ajuda a vencer. Eu sou muito grata a eles que tão sempre perto

²⁷ As designações P1, P2 e P3 foram utilizadas para substituir os nomes dos professores, como forma de preservar as suas identidades.

de mim, perguntando como estou, quando eu não venho para escola, porque um filho meu tá doente. Quando um professor se preocupa com seu aluno, quando ele vê que o aluno quer alguma coisa pra vida, isso é muito gratificante (Makuna, maio/2023).

A experiência de Makuna com a EJA tem possibilitado a *confluência* de vivências e encontros que podem ser de potência, de solidariedade, de afetividade, assim como de padecimento pelo conflito intergeracional mediado pelo patriarcado, e todas elas têm convergido para mobilizar e impulsionar as buscas que tem realizado para responder as suas necessidades e sonhos, como modo de ressignificar sua trajetória de vida, demonstrando que este *espaçotempo* articula sentidos de possibilidades, gestando perspectivas outras de sociabilidade emancipatória.

Canúris tem 38 anos e relata uma vida itinerante, atravessada por muitas dificuldades desde a infância e vários relacionamentos frustrados. Saiu de Angicos aos 13 anos de idade em busca de oportunidades de emprego e melhores condições de vida, retornando aos 15 anos quando engravidou pela primeira vez. Migrar para outras cidades foi uma maneira que ela encontrou para dar conta de sua existência, dignamente, num contexto de desigualdades sociais.

Sobre a infância marcada por interdições, privações e *sofrimento ético-político*, Canúris relembra que para ela e os irmãos se alimentarem, chegou a precisar procurar comida no lixo. Ela diz que não sente vergonha por ter passado por isso e que hoje sua história serve como “um exemplo de vida”, pois apesar das agudas restrições que atravessou com a família, nunca praticou nada que infringisse a lei ou a regra social.

Quando a gente era criança, era eu, minha irmã Maria, Augusto, Joana, Lúcia²⁸, ainda era novinha, e para gente se alimentar, eu saía de casa para o lixo. Eu não tenho vergonha de dizer, não. Ter vergonha? Não, tenho não. Eu tinha vergonha se eu tivesse roubando ou fumando droga ou matando alguém. Eu estou falando um exemplo de vida, então, isso não é vergonha. A minha irmã Lúcia olha pra mim e diz: “Aí, a gente comia comida de lixo. Ai que vergonha!”. “Vergonha de quê, minha irmã? Você poderia ter vergonha se eu tivesse ido num supermercado roubar, mas não fui, então, vergonha de quê?” (Canúris, maio/2023).

Canúris conta que quando precisava mudar de cidade, não podia levar os filhos, pois sempre ia em busca de trabalho e nessas condições não poderia cuidar dos filhos. Preferia deixar os filhos com seus pais e ajudar no sustento deles com o dinheiro que conseguia por meio do esforço do seu trabalho. Hoje, os filhos cobram a mãe por essa atitude, pois, para além das

²⁸ Nomes fictícios.

condições de vulnerabilidade social, foram afetados com a ausência da mãe, mas ela expõe que sofreu muito, chegou a dormir na rua e não queria que os filhos sofressem junto com ela.

Bom, eu sou uma pessoa que gosto de batalhar, eu vou atrás dos meus objetivos. Tanto que em Angicos não tinha emprego pra ninguém, então, eu fui atrás de benefício próprio, por meio do meu trabalho.

[...]

Eu saí de Angicos, eu tinha treze anos de idade. Voltei, depois, com uns quinze, eu estava grávida do meu filho mais velho e fiquei aqui até o meu filho caçula completar uns quatro anos. Daí, como meu primeiro marido era irmão de Antônio²⁹, a gente morava em Cajazeiras, ainda passei de 2004 até 2011 em Cajazeiras, depois a gente se separou e vim embora. Arrumei outro marido, mas também não deu certo porque eu não gosto de homem agressivo[...]. Foi na época que eu fui para São Paulo. Eu passei dez anos em São Paulo. Voltei em 2018 quando eu conheci meu esposo que faleceu. Então, estou aqui até hoje, desde o dia que meu marido faleceu, em maio.

[...]

Não tinha como meus filhos viajarem comigo porque, primeiramente, eu ia trabalhar e quem ia cuidar deles? Lógico que eles cobram de mim hoje, mas eu ia levar eles para sofrerem comigo? Jamais iria fazer isso. Como meus pais sempre foram muito humildes, eles não tinham condições de me bancar, então, eu preferia ir trabalhar fora e mandar para eles do que levar meus filhos. Porque lá fora eu sofri muito para chegar aonde eu cheguei, mas se eu tivesse levado meus filhos, eles iriam sofrer igual comigo. A primeira vez que eu fui em São Paulo, dormi no meio da rua (Canúris, maio/2023).

Canúris articula bem a sua fala, se expressa com facilidade e conversa com muita fluidez. Possui uma trajetória que lhe permitiu outras experiências que constituem a diversidade da sua história de vida. Canúris possui vários cursos profissionalizantes: cabeleireira, costureira, recepcionista, artesanato, entre outros. Em suas múltiplas reinvenções, exerceu o ofício de caminhoneira, quando teve a oportunidade de conhecer “o Brasil quase todo”. Estudou até o 9º ano do Ensino Fundamental e reconhece seu inacabamento, sua vocação ontológica – *ser mais* –, sente o desejo de realizar coisas ainda maiores e que mesmo possuindo amplo conhecimento de mundo, sabe que não é suficiente para alcançar o seu propósito, por isso se matriculou na EJA.

A vida de inúmeros atravessamentos ético-políticos, de interdições, de restrições, de itinerâncias se constituiu em negação ao seu direito de se escolarizar; a necessidade de dispensar cuidados ao marido e ao pai, por questões de saúde, adiou esse direito por mais um tempo. Atualmente, Canúris encontra na escola de EJA uma maneira de viabilizar o desejo de ser o que ela quer ser, advogada ou assistente social.

²⁹ Nome fictício

Eu penso num futuro próximo, então, assim, no meu entendimento, não importa a idade que você está, porque idade é número, então, o importante é você querer ser o que você é, então, o que eu quero ser no futuro é isso, ser assistente social ou uma advogada.

[...]

Eu não tenho estudo suficiente, mas eu tenho conhecimento de muitas coisas[...] A gente tem que querer ser o que a gente quer. Não terminei os estudos ainda, porque, primeiramente, meu marido era idoso, ele tinha 69 anos, então eu não poderia. Ou eu escolhia ele ou a escola. Eu não podia deixar ele só porque ele tinha muito cansaço. Eu tinha vontade de terminar os estudos em Frutuoso Gomes, mas não deu certo. Teve meu pai também, em 2013 eu tive que vim de São Paulo para cuidar dele. Ele teve tuberculose na época. Nós somos seis irmãos. Minhas três irmãs não podiam. Meu irmão caçula estava trabalhando. Só tinha eu, aí eu vim. Também estava trabalhando, mas eu vim porque no meu entendimento, abaixo de Deus, meus pais em primeiro lugar, porque eu sou o que eu sou hoje, devo a eles pelo ensinamento que eles me deram, da boa educação e agradeço a Deus por isso (Canúris, maio/2023).

Para Canúris, a experiência com a EJA tem sido marcada por resquícios de preconceito em relação à sua idade, afetando sua relação com os outros *praticantespensantes*. A maioria dos estudantes matriculados na EJA na Escola Municipal Professora Maria Odila são adolescentes entre 16 e 17 anos e Canúris tem sofrido preconceito, mediado pelo conflito geracional provocado pela diferença entre a sua idade e a idade dos outros estudantes.

E outra coisa que eu também presenciei foi o *bullying* dentro da escola. Fui falar com a coordenadora e ela falou que eu não era criança. Não é criança. Eu tenho 38 anos? Tenho. Mas a partir do momento que um aluno me chamar de velha, soltando piada para mim, isso é *bullying*, então, isso eu não vou permitir. Elas [colegas de classe] dizem: “Ah, só quer ser professora, uma velha dessa”. Só que isso eu deixei levar, quando foi semana retrasada, tanto que eu passei uma semana sem vir, eu ia desistir porque eu evito o máximo entrar em conflito, eu não tenho mais capacidade de entrar em conflito, se eu entrar, eu não saio, então, eu evito. E também não vou debater com uns adolescentes (Canúris, maio/2023).

Entendemos com o relato de Canúris que esta situação caracteriza uma das preocupações referentes ao processo de juvenilização da EJA, por demonstrar que a escola não está preparada para lidar de maneira adequada com o conflito intergeracional, ocasionado pela presença de um público cada vez mais jovem nessa modalidade de ensino, podendo configurar um problema que se soma a tantos outros, reforçando a exclusão ou expulsão escolar na Educação de Jovens e Adultos.

Outro problema denunciado por Canúris, é o tratamento caracterizado pelo controle disciplinar dispensado a adolescentes e adultos matriculados na escola, tornando a experiência com a EJA incompatível com a proposição de um ambiente de liberdade e autonomia. Essa

situação aponta para a necessidade de se *pensarpraticar* novas maneiras de conceber a Educação de Jovens e Adultos. O diálogo e escuta desses *praticantespensantes* poderão resultar em concepções mais democratizantes acerca de como se organizar e desenvolver as relações de convivência intersubjetiva nesse *espaçotempo*, como propõe Canúris.

Aqui tem muito o que melhorar. Tem que melhorar porque eles não estão lidando com crianças, eles estão lidando com jovens e adultos[...]. Não sei como é o nome da diretora aqui, mas ela teve aqui ontem e falou assim: “hoje eu vou fechar o portão”. Eu me exaltei e disse: “olhe, já é a terceira vez... você não pode nos dar esse tratamento. Nós não somos crianças” [...]o jeito de alguns funcionários tratar as pessoas, porque nós não somos crianças, nós somos adultos e adolescentes. Ela não pode chegar e dizer que vai impedir um aluno de sair. Não. Se eu quero sair é porque eu não estou me sentindo bem. Ela não pode me trancar ali, porque isso se chama cárcere privado. Ela não pode fazer isso. Ela tá aqui para orientar e não para prender.

[...]

eu vou solicitar reuniões, porque nas reuniões a gente pode debater o que tá errado e aplaudir o que tá certo (Canúris, maio/2023).

Embora existam circunstâncias que se traduzem em sociabilidades atravessadas pelo conflito geracional e pelo tratamento de controle disciplinar, prejudicando a sua relação com a escola, Canúris permanece na EJA, decidindo insistir e investir em seu percurso formativo porque, para além desses problemas, a EJA tem sido concebida por ela enquanto potencializadora daquilo que ela tem incessantemente buscado, *ser mais*, configurando este lugar como *espaçotempo* de múltiplas significações e sentidos.

As características constitutivas da diversidade na EJA, desveladas por meio das *sociologias das ausências* e das *sociologias das emergências*, apontam para inúmeras presenças transformadas em ausências, invisibilizadas no contexto da via institucionalizada de produção curricular, que tem priorizado o homogêneo, desperdiçando as ricas e múltiplas experiências dos sujeitos que recorrem e fazem *uso* dessa modalidade educativa. Como fazer justiça social e justiça cognitiva diante dos complexos processos de subjetivação que constituem a diversidade desses sujeitos?

Como as questões presentes nos sujeitos tais como o abandono parental, o abuso sexual, o trabalho infanto-juvenil, tão recorrentes nas falas dos *praticantespensantes*, que se traduzem em vivências de *dor* e *sofrimento ético-político*, em infâncias minadas e interditadas quanto à perspectiva do direito podem se configurar em emergências de currículos que contemplem tais discussões para suprimir essas abissalidades, potencializar as redes de solidariedades intersubjetivas, criar “válvulas de escape” (Hauçá, abril/2023), transformando a vivência escolar mais conectada à diversidade?

Os próprios *praticantespensantes* apontam possibilidades acerca de um currículo mais articulado à diversidade, quando sugerem, por exemplo, que a escola promova processos de diálogos e de escuta dos sujeitos, por reconhecerem que a prática do conversar possui potencialidade na condução de dinâmicas mais democratizantes sobre a organização e desenvolvimento das relações estabelecidas nos cotidianos escolares da EJA.

Os modos como esses sujeitos dão conta e ressignificam suas existências podem ampliar os sentidos da luta coletiva, desde que seus saberes produzidos como não existentes, sejam reconhecidos e valorizados como *saberes prudentes para uma vida decente* (Santos, B., 2009a). O grande desafio está em desinvisibilizar, reconhecer e valorizar esses saberes como válidos e legítimos, assim, a escola estará mais próxima de atender as necessidades, as expectativas, aos anseios de seus *praticantespensantes*.

Reconhecemos, no entanto, a necessidade de continuidade das investigações, dos debates, das reflexões acerca desse tema no campo da política, das práticas pedagógicas, dos currículos, não só pela complexidade que lhe comporta, mas, sobretudo, quando consideramos que a EJA é um *espaçotempo* ainda em definição, portanto, aberto a sementeiras, estando exposto a intervenções, a proposições, a investigações, a possibilidades, como aprendido com Silva, F. (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é tão diversa e ampla quanto as experiências sociais produzidas ao longo do tempo. Esses outros modos, marcados por uma identidade subalterna, revelam outras gramáticas e outras formas de maestria dos saberes. Esses modos subalternos produzidos como resposta ao terror se responsabilizam com a vida por estarem implicados nas lutas contra as injustiças cognitivas e sociais (Rufino, 2019, p. 76).

A pesquisa realizada acerca da diversidade dos *praticantespensantes* da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professora Maria Odila, situada em Angicos/RN, buscou conhecer, identificar, reconhecer/desinvisibilizar e traduzir sentidos emergentes da diversidade desses sujeitos, a partir de uma abordagem epistêmica decolonial. O trabalho investigativo possibilitou a tradução de múltiplas e complexas subjetividades, trajetórias, contextos que se entrecruzam e reverberam na escola, criando uma racionalidade alternativa à lógica social, política e educativa dominante que, enraizada no projeto moderno/colonial, muitas vezes exclui, invisibiliza, descredibiliza e estereotipa a partir de práticas, de padrões, de repertórios, de discursos moldados nas forjas do contínuo colonial (Rufino, 2019).

Partimos do reconhecimento que a diversidade do mundo é inesgotável e excede em muito a razão canônica e monocultural da modernidade/colonialidade. Diante desta premissa, recorreremos à pesquisa com abordagem qualitativa, que se configura em modalidade investigativa que possibilita elaborações reflexivas, interpretativas, bem como, a proximidade com os sujeitos e a realidade investigada. Articulamos a esta abordagem, os fundamentos das *sociologias das ausências, sociologias das emergências* e o *trabalho de tradução* (Santos, B., 2002) sob a perspectiva dos *cotidianos* (Certeau, 1998), como maneira de retirar dos lugares de não-existência ou de invisibilidade, os sentidos produzidos pela diversidade dos *praticantespensantes* da EJA.

Compreendendo os cotidianos escolares enquanto *espaçotempo* fértil de criação e circulação de todos os entrecruzamentos que enredam a complexidade da vida social, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: *sentimento do mundo* e *mergulho com todos os sentidos* (Alves, 2008); *redes de conversações* e *conversar liberador* (Dávila, 2009) e a *escuta*

sensível (Barbier, 1998), que se constituíram em princípio ético e político assumidos para legitimar as vozes e histórias dos *praticantespensantes*, traduzidas enquanto experiências potentes e singulares que compreendem àquilo que estamos concebendo por diversidade na EJA.

Nossa reflexão aventurou-se, a partir dos *mergulhos* nos cotidianos escolares, das *redes de conversações* e da *escuta sensível* a capturar indícios, estilos, traços, gestos, nuances que revelassem o pulsar da diversidade de cada sujeito que conversamos, desde as suas presenças em sala de aula, no refeitório, na chegada e saída da escola ou individualmente quando estabelecido o *conversar liberador*.

Os achados desta pesquisa desvelam dinâmicas de vidas complexas que são afetadas através da operacionalização do colonialismo que tem subsistido e atravessado os tempos, existências, subjetividades, sociabilidades e as interações inerentes a estas, por meio da *colonialidade do ser, colonialidade do saber e colonialidade do poder* que, como aprendido com Maldonado-Torres (2023), consistem em eixos articulados de desumanização, de exclusão e de marginalização daquilo que está fora dos parâmetros da *lógica modernidade/colonialidade*.

Tais parâmetros se materializam na forma de homofobia, patriarcado, racismo, etarismo, entre outros que, independentes ou articulados culminam em experiências de exclusão e marginalização, resultando em vivências atravessadas pelo *sofrimento ético-político*, questão social atravessada por marcadores sociais tais como gênero, raça, classe, idade e outros.

Por ter se constituído e ser herdeira da modernidade/colonialidade, a educação enquanto fenômeno humano tem atendido, majoritariamente, às demandas da lógica de saber, poder e ser dominante, reforçando a produção de abissalidades resultantes desse modelo de violações e exclusões sistemáticas. Para além das abissalidades, não se pode negar a educação enquanto direito fundamental e indispensável à cidadania. *Com e na* escola de EJA os *praticantespensantes* vão gestando outras cartografias, gramáticas e sociabilidades que articulam sonhos, desejos, interesses, necessidades, tecendo possibilidades e experiências educativas outras.

No contexto das *redes de conversações*, nos deparamos com *praticantespensantes* que vivenciam a dialética entre os processos de exclusão/inclusão, uma vez que pertencem aos grupos historicamente marginalizados, considerando os contextos hegemônicos das relações sociais, culturais, políticas, econômicas, bem como, no que diz respeito ao não reconhecimento e valorização de suas diferenças, que incorporam saberes, estéticas, valores, subjetividades singulares e próprias.

Apesar de se conectarem e se materializarem nos sujeitos, estes não se configuram apenas enquanto corpos de expressão da colonialidade, ao contrário, se constituem em espaços de lutas, de transgressões, de resistência a esse projeto mortificante e de escassez (Maldonado-Torres, 2023). Ao tempo em que os *praticantespensantes* revelavam as dinâmicas que estruturam suas vidas, a partir de relações de poder, de ser, de saber injustas e hierárquicas, demonstravam deslocamentos e possibilidades de rupturas, de brechas, de fissuras, de potências de ações intersubjetivas de enfrentamento à lógica moderna/colonial, a partir das experiências que vêm definindo *com e na* escola de EJA, implicadas com lutas contínuas contra as injustiças sociais e cognitivas.

Comprometidos em contrariar a *lógica modernidade/colonialidade* e seus parâmetros que se auto reivindicam único caminho possível, buscamos com essa pesquisa valorizar e enfatizar as transgressões, as *caças não-autorizadas* praticadas pelos *praticantespensantes* da EJA, cotidianamente. São as brechas, as fissuras, as *táticas*, as potencialidades que se inscrevem e são forjadas a partir das experiências complexas de resistência, de esperança, de negação rebelde desses sujeitos, que enredam redes de solidariedade emancipatórias, consistindo no cultivo de cartografias *muito outras* (Walsh, 2008) de sentir, de pensar, de fazer, de viver, de existir.

A partir da concepção de que a EJA tem sido destinada aos alijados dos bens sociais, materiais e culturais, tendo como uma das maiores e perversas expressões a negação do direito à educação – o acesso, a permanência, a oportunidade de conclusão. Partindo também da compreensão de que nas sociedades em que o lastro da colonialidade possui presença intensa, a discussão politizada acerca da diversidade, nesse contexto, acolhe a vontade política de superação das contradições e abissalidades produzidas no bojo das sociedades modernas/coloniais, assim como articula dimensões para a justiça social e justiça cognitiva.

Destacamos que esse trabalho investigativo se insere no desafio e no desejo de possibilitar mudanças epistemológicas (da autora e de possíveis leitores/as), que levem à superação de categorias rígidas e unidimensionais que têm orientado práticas, narrativas, discursos pedagógicos e curriculares, desperdiçando a riqueza da diversidade de práticas, de saberes, de sentidos, de relações, de existências que constituem a modalidade educativa de jovens e adultos.

Ao final desse percurso, sentimo-nos esperançosos de que esse trabalho possa contribuir com o debate acerca da diversidade da EJA, sem a pretensão de encerrar, de fechar a discussão iniciada sobre um tema tão urgente, complexo e que necessita de permanentes investigações,

para que a educação possa se efetivar enquanto direito de acesso, de permanência, de qualidade, de conclusão, de responsividade na vida desses *praticantespensantes*.

A necessidade de continuar a pesquisa em outros *espaçostempos* se mobiliza pelos inacabamentos percebidos no percurso, tais como: é possível uma escola justa para todas e todos? Como traduzir a diversidade em currículos cotidianos? Como articular os conhecimentos produzidos com a pesquisa à escola? Como seria possível criar processos políticos interventivos de mudança curricular na EJA? Essas e outras questões conferem à pesquisadora sentidos de inconclusões e de vontade ética de continuar pesquisando/estudando a modalidade, sensibilizada pelas urgências e desafios do tempo presente, assim como aconteceu no contato com o Peja, primeira experiência com a EJA.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALENCAR, Anderson Fernandes de. Experiência viva e celebrada. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- 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 et Alíi, 2008
- 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.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, pp. 89-117, 2013.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos. Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências. Orientadora: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. **Dissertação** (Mestrado), Curso de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2021.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Pisegrama, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI CONFITEA**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192. Acesso em 06 fev. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 11 out. 2023.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, online, 2011, p. 240-255.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 2012, p. 715-726.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

- CONVERSAR. In: **Dicionário Etimológico**: etimologia e origem das palavras. 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/conversar/>. Acesso em 4 dez. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 2016, p. 1313-1335.
- COSTA, Sandy Lima; OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, 2021, p. 221-225.
- DANTAS, Cinara Ribeiro Damasceno. Quarenta horas de Angicos: a causa continua, renova-se. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.
- DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, 2001.
- FERNANDES, Francisco das Chagas. Brasil celebra os 50 anos de Angicos. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas: Scielo, v. 79, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 18 jul. 2022.
- FISCHMAN, Gustavo E., ESTELLÉS, Marta. Os paradoxos para da Educação para Cidadania Global na formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, 2019.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, n. 14/15, São Paulo, 2006.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia dos sonhos impossíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- FURTADO, Quézia Vila Flor. Jovens da Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso escolar no processo de escolarização, 2008. **Dissertação** (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (orgs.) **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**, n. 10, p. 13 -34, Porto Alegre: RS, 1999.
- GOMES, Maria Antônia de Paula. A construção de igualdade de gênero no currículo da educação de adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de ensino de Goiânia. 2016. **Dissertação** (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (CEPAE), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, 2012, p. 727-744.
- GOMES, Nilma Lino. **O que é a Pedagogia Decolonial?** II Seminário de formação política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais. *You Tube*, Canal TV UERJ, 19 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc0&t=8897s>. Acesso em 28 fev. 2023.

- GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, 2020, p. 360 - 371.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HELLER, Agnes. **Teoría de los sentimientos**. Ediciones Coyoacán, S. A. de C.V., 1ª edición, 1999.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LEAL, Maristela Pereira. As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA. 2017. 110 f. **Dissertação** (Mestrado), Mestrado em Psicologia, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, São Paulo: Unicamp, pp. 17-23, 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Editora Paulus, pp. 25-39, 1997.
- MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. **Habitar Humano**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008, p. 287-324.
- MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Green Gables**. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.
- MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- NEUFELD, María Rosa. Diversidad, interculturalidad y educación. In: AMEIGEIRAS, Aldo; JURE, Elisa (orgs.). **Diversidad cultural y interculturalidad**. Buenos Aires: Prometeo Libros. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2006.
- OLIVEIRA, Edna Castro de; CUEVAS, Marcia Roxana Cruces. Pesquisas, políticas e práticas no âmbito da educação inclusiva: pistas e problematizações. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, 2019.

- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. **Revista e-curriculum**, v.8, n.2, 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**, v. 54, n. 42, 2016.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, 2007.
- PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. 5ª ed. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2009.
- PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alí, FAPERJ, 2009.
- PAIVA, Jane. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 01, 2011.
- PAIVA, Jane; SALES, Sandra Regina. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Dossiê Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem no século 21**, AAPE / EPAA, 2013, p. 1-14.
- PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, 2019a.
- PAIVA, Jane. Apresentação. In: Paiva, Jane (org.). **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019b, p. 11-17. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491-01.pdf>. Acesso em 30 jan. 2023.
- PALHARES, Emanuella de Azevedo. Currículos *praticadospensados* e emancipação social na EJA, 2019, 44 f. **TCC (Graduação)**, Curso de Pedagogia, Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assú, 2019.
- PELLANDA, Andressa; SANTOS, Catarina de Almeida; DADICO, Claudia Maria, *et al.* O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. **Relatório ao Governo de Transição**, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf. Acesso em 11 out. 2023.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: COLACSO, 2005, p. 117 – 142.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- REIS, Graça *et al.* Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, 2017, p. 68-87.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- RUFINO, Luiz. Miudeza da ancestralidade. In: SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. 1. ed., Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa *et al* (orgs.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-37.
- SALES, Sandra Regina; FISCHMAN, Gustavo E. Propostas para ir além da “persistência da burrice” e outras “ideias zumbi” na EJA. **Revista Teias**, v. 17, 2016.

- SALES, Sandra Regina, FISCHMAN, Gustavo E. Promessas, políticas e interrogações sobre as identidades dos sujeitos da EJA. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Entrevista concedida a Cleyton Andrade. Boletim DOBRADIÇA. Escola Brasileira de Psicanálise. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.ebp.org.br/wp-content/uploads/2020/11/boletim_dobradica02.pdf. Acesso em 14 jan. 2023.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, p. 14-23, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Ediciones Trilce: Extensión universitaria, Universidad de la República, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, p. 10-18, 2009b.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009c.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2002.
- SANTOS, Juliana Silva dos. Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA. 2018. 219 f. **Tese** (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- 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: Editora Vozes, 2001.
- SAWAIA, Bader B. A legitimidade subjetiva no processo de participação social na era da globalização. In: CAMINO, Leoncio; LHULIER, Louise, SANDOVAL, Salvador (orgs.). **Estudos sobre comportamento político**. Letras Contemporâneas, Florianópolis (SC), 1997, p. 149 – 159.
- SEIXAS, Raul. **Por quem os sinos dobram**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/70211/>. Acesso em 15 jan. 2023.
- SILVA, Francisco Canindé da; SAMPAIO, Marisa Narciso. Cinquentenário das “40 horas de Angicos”: memória presente na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 925-947, 2015.
- SILVA, Francisco Canindé da. Os currículos praticados no cotidiano da EJA: regulações e emancipações na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim. 2012. 132f. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- SILVA, Jerry Adriani da. Diversidade sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação. 2016. 315 f. **Tese** (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- SILVA, Lígia Liziane Gomes. Descolonizar o corpo, reinventar o currículo: memórias de luta e resistência. Orientador: Ivone Priscilla de Castro Ramalho. **TCC** (Graduação) - Curso de Pedagogia, Educação, UFRN, Natal, 2016.
- SILVA, Luciano Marques da. Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu. 2015. 152 f. **Dissertação** (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

- SILVA, Maria Clemência de Fátima. O não-lugar do lugar da escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos. 2019. **Tese** (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- SOUSA, Renata Floriano de. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(1), janeiro-abril/2017.
- SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021.
- TATE, Shirley Anne. Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspóricos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. Juvenilização e enegrecimento da EJA em tempos de universalização da Educação Básica. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 11, n. 28, p. 96–119, 2022.
- VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020.
- WALSH, Catherine. **O que é a Pedagogia Decolonial?** II Seminário de formação política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais. *You Tube*, Canal TV UERJ, 19 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc0&t=8897s>. Acesso em 28 fev. 2023.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y (re) vivir. Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala, Equador, 2017.