

**SENTIDOS EMERGENTES DA DIVERSIDADE DOS *PRATICANTESPENSANTES*
DE UMA ESCOLA DE EJA EM ANGICOS/RN**

EMERGING MEANINGS OF THE DIVERSITY OF *THINKING-PARTICIPANTS* IN A EJA
SCHOOL IN ANGICOS/RN

SENTIDOS EMERGENTES DE LA DIVERSIDAD DE LOS PRÁCTICO-PENSANTES EN
UNA ESCUELA DE EJA EN ANGICOS/RN

Emanuella de Azevedo Palhares¹ 0000-0002-8438-2290
Francisco Canindé da Silva² 0000-0002-5089-284X

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil;
emanuellapalhares89@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil;
canindesilva@uern.br

RESUMO:

Este trabalho é resultante de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), cujo objetivo consiste em reconhecer e traduzir sentidos emergentes da diversidade, vivenciados por oito *praticantespensantes* da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola localizada no município de Angicos/RN. A pesquisa é de natureza qualitativa, amparada pela abordagem teórico-metodológica das *sociologias das ausências*, *sociologias das emergências* e do *trabalho de tradução* (Santos, 2002), e como procedimentos utilizam-se o *sentimento do mundo* (Alves, 2009), as *redes de conversações* (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) e a *escuta sensível* de Barbier (1998). Os *praticantespensantes* da EJA revelam dinâmicas de vidas tensionadas por racismo, sexismo, patriarcado, heteronormatividade, etarismo, entre outros que têm servido para produzir e legitimar processos de exclusão e marginalização social. A pesquisa reconheceu e traduziu deslocamentos políticos nos indivíduos, mudanças nos modos de pensar/conhecer seus respectivos cotidianos e capacidades de transgressão de questões socialmente postas. Compreende-se que maneiras próprias e intersubjetivas de sentir, fazer e pensar, sinalizadas pelas trajetórias de vida dos sujeitos da escola investigada, podem se incorporar aos currículos, às práticas e projetos pedagógicos desta modalidade de ensino.

Palavras-chave: EJA; diversidade; modernidade/colonialidade; cotidianos; conversar liberador.

ABSTRACT:

This work is the result of a master's research, developed in the Graduate Program in Education (POSEDUC) at the State University of Rio Grande do Norte (UERN). Its objective is to recognize and translate diversity emerging meanings experienced by eight *thinking-participants* of Youth and Adult Education (EJA) in a school located in the municipality of Angicos/RN. The research is naturally qualitative, supported by the theoretical-methodological approach of the *sociology of absences*, the *sociology of emergences*, and the *work of translation* (Santos, 2002), and as procedures, the *feeling of the world* (Alves, 2009), *conversation networks* (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018), and the *sensitive listening* of Barbier (1998). The *thinking-participants* of EJA reveal life dynamics strained by racism, sexism, patriarchy,

heteronormativity, ageism, among others, which have served to produce and legitimize marginalization and social exclusion processes. The research recognized and translated political shifts in the individuals, changes in ways of thinking/understanding their respective daily lives, and the ability to transgress socially imposed issues. It is understood that the unique and intersubjective ways of feeling, doing, and thinking signaled by the life trajectories of the subjects at the investigated school can be incorporated into the curricula, practices, and pedagogical projects of this mode of education.

Keywords: diversity; modernity/coloniality; quotidian; conversation networks.

RESUMEN:

Este trabajo es el resultado de una investigación de maestría realizada en el Programa de Posgrado en Educación (POSEDUC) de la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN), cuyo objetivo es reconocer y traducir los sentidos emergentes de la diversidad experimentados por ocho *práctico-pensantes* de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en una escuela ubicada en el municipio de Angicos/RN. La investigación es de naturaleza cualitativa, respaldada por el enfoque teórico-metodológico de las *sociologías de las ausencias*, *sociologías de las emergencias* y el *trabajo de traducción* (Santos, 2002), utilizando como procedimientos el *sentimiento del mundo* (Alves, 2009), las *redes de conversación* (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) y la *escucha sensible* de Barbier (1998). Los *práctico-pensantes* de la EJA revelan dinámicas de vida marcadas por el racismo, el sexismo, el patriarcado, la heteronormatividad, el edadismo, entre otros, que han servido para producir y legitimar procesos de exclusión y marginación social. La investigación reconoció y tradujo los desplazamientos políticos en los individuos, los cambios en las formas de pensar/conocer sus respectivas realidades cotidianas y las capacidades para transgredir cuestiones socialmente establecidas. Se comprende que las formas propias e intersubjetivas de sentir, hacer, pensar, señaladas por las trayectorias de vida de los sujetos de la escuela investigada, pueden incorporarse en los planes de estudio, las prácticas y los proyectos pedagógicos de esta modalidad de enseñanza.

Palabras clave: EJA; diversidad; modernidad/colonialidad; cotidianos; conversación liberadora.

Introdução

Este artigo é resultante de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (Poseduc), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern) e versa acerca da diversidade na EJA, em uma escola localizada no município de Angicos/RN, tomando como referência os *praticantespensantes*¹ que a compõe.

Por reconhecer que a diversidade do mundo é inesgotável e excede em muito a compreensão canônica monocultural da modernidade, a aposta desta pesquisa consiste no reconhecimento daquilo que tem sido produzido, mas desperdiçado social e culturalmente, especificamente os *saberesfazeres* dos *praticantespensantes* da Educação de Jovens e Adultos.

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 *nos/dos/com* os cotidianos.

Assim, partimos da seguinte questão problematizadora: quais sentidos emergentes são produzidos pela diversidade dos *praticantespensantes* da EJA no município de Angicos/RN?

Evidencia-se a postura epistemológica e metodológica assumida para esta pesquisa, cuja abordagem é qualitativa. Fundamentou-se, epistemologicamente, no trabalho da *sociologia das ausências, das emergências* e do *trabalho de tradução* (Santos, 2002), sob o prisma dos estudos dos cotidianos (Certeau, 1998), e articulou-se os seguintes procedimentos metodológicos: o *sentimento do mundo*, por meio dos *mergulhos com todos os sentidos* (Alves, 2008) nos cotidianos do grupo; as *redes de conversações* (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) e o *conversar liberador* (Maturana; Dávila, 2009) e a *escuta sensível* (Barbier, 1998).

Apresenta-se os sentidos emergentes da diversidade dos *praticantespensantes* da EJA, capturados na vivência da pesquisa por meio da realização das *redes de conversações* e *escuta sensível* na transcrição e *tradução* das conversas realizadas com oito *praticantespensantes*. Os estudos revelam dinâmicas de vidas tensionadas pelos parâmetros da *lógica modernidade/colonialidade* (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023), tais como racismo, etarismo, heteronormatividade, patriarcado e 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 aponta para as transgressões criadas cotidianamente por esses *praticantespensantes*, dando ênfase às *táticas* (Certeau, 1998) e potencialidades inscritas nas práticas de resistência e da negação rebelde desses sujeitos, perpassando, desde os processos de negação do direito à educação até a articulação intersubjetiva de redes de solidariedade emancipatórias nos cotidianos escolares.

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

Considerando que as representações institucionalizadas – classe, gênero, etnia, sexualidade, nacionalidade – parte de construções sociais atravessadas pelo modelo hegemônico moderno de sociedade e que tais referências se materializam sob a forma de uma cultura de padronização que exclui, inferioriza e 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, 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, 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 cotidianos escolares.

Contra o *desperdício de experiências* que nega a riqueza da diversidade, Santos (2002) propõe o trabalho com a *sociologia das ausências*, abordagem crítica que visa o reconhecimento e a valorização de experiências, de narrativas e de vozes historicamente marginalizadas e excluídas do contexto hegemônico das relações sociais. Libertar tais experiências das relações de produção que as mantêm ausentes, implica sua legitimação, enquanto alternativas credíveis às formas dominantes de conhecimento e a ampliação do campo das experiências sociais.

Já a *sociologia das emergências* “visa conhecer melhor o que nas realidades investigadas faz delas pistas ou sinais” (Santos, 2002, p. 258). O conceito de *Ainda-não* de Bloch (1995) utilizado por Santos (*op. cit.*) preside o trabalho com a *sociologia das emergências*, consistindo naquilo que existe enquanto tendência, latência. Trata-se de reconhecer potencialidades concretas ao identificar e fortalecer saberes e práticas emergentes nas circunstâncias sociais.

A *sociologia das ausências* constitui o campo das experiências sociais disponíveis; a *sociologia das emergências* constitui o campo das expectativas sociais possíveis, interdependentes e reveladoras daquilo que se manifesta e se produz nos cotidianos enquanto conhecimento potente e viável. Tais concepções apontam para a ideia de possibilidades concretas de conhecimentos, de práticas e de saberes que confrontam as formas sociais hegemônicas (Santos, 2002).

A identificação dos saberes e das experiências sociais disponíveis e possíveis relevadas pelo trabalho com as *sociologias das ausências* e das *emergências*, requer um *trabalho de tradução* para que se possa criar inteligibilidades, coerência e articulação recíprocas entre elas. Para Santos (2002), o *trabalho de tradução* é um procedimento emocional, político e intelectual complexo, dada a diversidade de práticas e saberes existentes ancorados em diferentes culturas, revelando a dimensão do desperdício de experiências e de injustiças sociais.

Simultaneamente ao trabalho com a *sociologia das ausências*, das *emergências*, e do trabalho de *tradução*, recorre-se a um dos cinco movimentos necessários à pesquisa com os cotidianos: *o sentimento do mundo* que demandou o *mergulho com todos os sentidos* nos cotidianos da escola investigada para apreendê-la em sua inteireza e complexidade, uma vez

que o *saber científico monocultural* (Santos, 2009), através de seus procedimentos estatísticos e categorizantes, só percebe o homogêneo.

Nesse caso, o olhar distante, neutro das pesquisas mais tradicionais não seria suficiente, pois seria preciso abertura, atenção e sensibilidade a tudo o que se passa nesses *espaçotempos*: “[...] é preciso compreender que nossos muitos sentidos são convocados sempre nas relações das pesquisadoras e pesquisadores com os cotidianos”. Desse modo, as pesquisas com os cotidianos “exigem olhar, mas também, ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 23-24).

A existência de uma riqueza própria da diversidade, que tem sido sistematicamente desperdiçada, invisibilizada, uma vez que sua produção escapa aos princípios normativos estabelecidos pela racionalidade moderna hegemônica, pressupõe um trabalho de tradução. Considerando o 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, vastidão e interstícios da existência social.

No contexto dessa abordagem teórica sobre cotidianos, Certeau (1998) evidencia-o enquanto *espaçotempo* no qual os sujeitos estão permanentemente construindo seu processo de existência social por meio das *artes de fazer*, que implicam em operações de uso, modos de caça não-autorizadas e *táticas*, ou seja, maneiras clandestinas, microbianas, que escapam a ordem estabelecida.

Nas experiências cotidianas, os sujeitos comuns, consumidores dominados pelas estratégias postas, “supostamente entregues à passividade e à disciplina” (Certeau, 1998, p. 37) *usam* os produtos que lhes são dados para o *consumo*, jogando com a rede de disciplina imposta. Entende-se que consumir, os *praticantespensantes* criam e recriam, por meio de modos próprios, o que lhes é dado para *consumo*, enredando-os às teias complexas de seus valores, crenças, identidades, produzindo outros modos de existências a partir das normas impostas. Assim, as *mil maneiras de fazer*, inscritas na inventividade das ocasiões cotidianas resultam no distanciamento, ainda que sutil, do *consumo* para o *uso*.

Compreendido dessa maneira, o cotidiano deixa de ser atribuído a um espaço de repetição, inferior em relação aos espaços de produção de saberes e de práticas, passando a ser concebido como lugar fértil de efetivação “[...] de todos os entrecruzamentos que compõem a complexidade da vida social” (Oliveira; Paiva; Passos, 2016, p. 118).

As teorizações a respeito dos cotidianos escolares implicam a 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 e autorizou um modelo hegemônico que resulta na sobreposição de determinadas manifestações culturais e sociais sobre outras. Questiona-se esse modelo e a estrutura social produtora de desigualdades que o sustenta, buscando reconhecer e valorizar a diversidade enquanto direito às diferenças, e não como um problema a ser superado.

As redes de conversações enquanto disparadoras de sentidos emergentes da diversidade na EJA

Compreendendo os cotidianos como *espaçostempos* de criação de saberes e de diversidade, realizou-se *mergulhos com todos os sentidos* na escola campo de pesquisa para conhecer as relações, dinâmicas, circunstâncias em que os sentidos da diversidade dos *praticantes* são produzidos 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 o real por sua característica multirreferencial.

Buscando coerência com tais princípios, assume-se enquanto procedimento metodológico, articulado ao *mergulho com todos os sentidos*, as *redes de conversações* (Maturana; Dávila, 2009). As conversas surgem enquanto alternativa viável à complexidade e à fluidez dos cotidianos, pois para além de informar sobre determinadas práticas, conhecimentos, acontecimentos, podem estabelecer uma relação horizontalizada entre os sujeitos, tendo como preceito “a escuta e a legitimação da fala dos sujeitos praticantes dos cotidianos” (Reis *et al.*, 2017, p. 78).

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” (Dicionário Etimológico, 2022). Logo, o sentido etimológico de conversar, remete ao viver humano ético, possibilitado pelo *conversar liberador* (Maturana; Dávila, 2009), que consiste num espaço relacional de validação e legitimação do outro, compreendendo-o a partir do seu lugar de fala e do domínio próprio de seu viver.

É importante destacar que o *conversar liberador* não se trata apenas de uma técnica, mas da arte do acontecimento, do encontro criador, de um ambiente de mútuo respeito, pelo

qual se abrem possibilidades de legitimação de existências invisibilizadas, uma vez que a conversa libera, no presente, um estado dos indivíduos, evidenciando as dinâmicas estruturais em que esses indivíduos se autoproduzem, existencialmente, tecendo sua diversidade.

Enquanto espaço de diálogo, a conversa exige uma *escuta sensível* (Barbier, 1998) numa perspectiva transversal, dimensão metodológica própria do procedimento de conversar que, como o termo sugere, requer sensibilidade em relação ao outro. A *escuta sensível* implica compromisso ético, solidário e empático com o outro e com o conteúdo conversado, caracterizando-se em abordagem complexa e multifacetada.

Compreende-se que as *redes de conversações*, por meio da *escuta sensível* são potencializadoras de justiça cognitiva e justiça social, pois configuram 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, buscou-se reconhecer e traduzir a diversidade dos *praticantespensantes* da EJA de uma escola municipal em Angicos/RN.

Os espaços e os *praticantespensantes* da pesquisa

A escola campo de pesquisa acolhe 68 estudantes do segundo segmento da EJA, que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos em 3 turmas: 4º período U (6º e 7º anos), 5º período A e 5º período B (8º e 9º anos). A maioria dos estudantes tem entre 16 e 17 anos, mas também há alunos de 19, 20, 25, 39 e até 41 anos, adensando a heterogeneidade tão própria desta modalidade educativa, potencializando e desafiando a convivência do grupo.

Durante o período de dois meses, realizou-se *mergulhos com todos os sentidos* na escola, capturando práticas, sentidos, manifestações da diversidade na EJA. Realizou-se oito mergulhos nos cotidianos da escola, em seguida, realizou-se a conversa individualmente com onze² *praticantespensantes* que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa. As conversas ocorreram na sala de informática da escola e cada conversante foi esclarecido quanto ao tema, objetivos e procedimentos da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os *praticantespensantes* são citados no trabalho como Aikanã, Karajá, Kamaiurá, Bantu, Iorubá, Canúris, Hauçá, Nagô. Primeiro, como modo de preservar a identidade de cada um, que gentilmente acolheu a proposta deste estudo, compartilhando suas histórias, memórias,

² Consideramos oito destes *praticantespensantes* para este artigo.

experiências para que fosse possível entender melhor a realidade investigada. Depois, uma vez que este trabalho se inscreve numa perspectiva decolonial de pesquisa, optou-se por escolher nomes de povos indígenas brasileiros e afrodiáspóricos, 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*.

O trabalho de tradução no circuito das *redes de conversações*

Nesta seção, apresenta-se os sentidos emergentes da diversidade dos *praticantespensantes* da EJA de uma escola em Angicos/RN, capturados a partir da *escuta sensível* e das *redes de conversações* estabelecidas com os sujeitos da pesquisa. As histórias revelam dinâmicas de vidas tensionadas pelos parâmetros da *lógica modernidade/colonialidade* (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023), que articulam racismo, sexismo, patriarcado, heteronormatividade, etarismo e 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 resistência, de esperanças, de lutas (Maldonado-Torres, 2023). Os princípios reivindicados para o *trabalho de tradução* realizado a partir das *sociologias das ausências e das emergências* promovem deslocamentos e apontam para possibilidades de transgressão e de resistência frente às sistemáticas coloniais, versando acerca das fissuras, das potências, das maneiras intersubjetivas de *sentirfazerpensar* que são sinalizadas pelas trajetórias de vida dos *praticantespensantes* da EJA, definidas por suas experiências e as lutas contínuas por uma vida justa.

Quanto as histórias de vida reveladas pelos *praticantespensantes*, foram estabelecidos 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 antidisiplina, de táticas que mobilizam *potência de ação* (Sawaia, 2001) para ressignificarem suas existências.

Resistência necessária: as histórias de Aikanã e Nagô

Apesar da pouca idade, Aikanã, com 17 anos carrega uma ampla trajetória de dor e sofrimento psicológicos, que foi percebida durante um *mergulho com todos os sentidos*, em uma 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

Quando estabelecida a *rede de conversação* com Aikanã, fora retomado esse assunto e perguntou-se se gostaria de conversar sobre o caso, se estivesse a vontade para fazê-lo. 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 criança, por uma pessoa conhecida da família; teve que lidar com a separação dos pais, ainda nessa fase, entre outras experiências dolorosas.

A vivência traumática fez com que Aikanã desenvolvesse transtornos como ansiedade e depressão. Em um dado momento de dor existencial aguda, 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 na infância, por alguém que era do convívio familiar, remete-nos às heranças socioculturais da *lógica modernidade/colonialidade* (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023), tendo como referência comportamentos machistas e misóginos do patriarcado. Destaca-se, a partir desse relato, 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.

Por meio de uma reportagem publicada pela Folha de São Paulo, Mantovani (2023) revela 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.

Apesar de não saber exatamente como, compreende-se que de modo intersubjetivo e dentro das condições e possibilidades viáveis, Aikanã tem produzido ressignificações diante de suas dores, reelaborando seu projeto de vida. É sabido que essas dores têm mobilizado *potência de ação* (Sawaia, 2001), por meio da decisão de dar continuidade aos estudos para que possa realizar seus sonhos: “[...] eu quero me formar em advocacia” (Aikanã, 26 de abril de 2023, na

cidade de Angicos).

Para Aikanã, a escola de EJA tem se configurado em *espaçotempo* do possível, permitindo que aponte para perspectivas de superação dos sofrimentos vivenciados, atuando no sentido de colaborar na reelaboração do seu projeto de vida, e enquanto mediadora da concretização de seus anseios, tanto a nível pessoal, quanto profissional.

Outra conversante, Nagô, relata uma história de convivência familiar conturbada. Seus pais são separados, foi criada pela avó, sendo influenciada por ela a não ter vínculo com a mãe. Passou a ter aproximação com a sua mãe quando 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. Inferimos que esta tenha sido uma maneira que encontrou para exteriorizar suas dores 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.

Nagô mora com o marido e a filha “num quartinho” (Nagô, 3 de maio de 2023, na cidade de Angicos) 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 em uma 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.

Para Nagô, a experiência com a EJA, tem mobilizado *potência de ação* (Sawaia, 2001) 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 *saídas inventivas* (Rufino, 2020) que fazem a vida pulsar, seguir, resistir criativamente nos cotidianos praticados: “E eu terminando meus estudos, eu faço um curso de enfermagem que é o que tá oferecendo hoje” (Nagô, 3 de maio de 2023, na cidade de Angicos).

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 que não teve a oportunidade de concluir os estudos.

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” (Karajá, 2 de maio de 2023, na cidade de Angicos), e nem sempre havia carro disponível para transportar os estudantes daquela localidade para estudar na zona urbana.

Com 17 anos de idade, foi encaminhada para a EJA, mesmo contra a sua vontade, já que não gosta de estudar a noite e prefere estudar a tarde: “Só estou estudando aqui na EJA porque eu já estou quase de maior, aí botaram” (Karajá, 2 de maio de 2023, na cidade de Angicos). Ela conta que só continua estudando para atender a vontade da irmã mais velha, mas que sente preguiça de ir à escola, por morar numa localidade distante e pensa em desistir.

Karajá apresenta características não heteronormativas, não só pelo gosto por futebol e desejo de ser jogadora, papéis de gênero socialmente 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, compreende-se que a naturalização de determinadas concepções e valores estereotipados que se constrói 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 a educação à Karajá em outras circunstâncias, como percebido em seu relato, e pelo fato de estar na EJA simplesmente pelo fato de ter atingido a idade de ser encaminhada para esta modalidade, é 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 criação da modernidade, pode reproduzir e reforçar concepções estereotipadas de gênero e sexualidade, questiona-se até que ponto a “vontade de desistir” dos estudos reflete, para além da “preguiça de ir à escola”, no sofrimento de negação, de exclusão, de infelicidade sentidas por Karajá na escola, dada a sua condição desviante da heteronormatividade compulsória?

Quando perguntado 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 extenso silêncio, acompanhada de uma postura contraída e cabeça baixa. Entende-se que naquele momento, acessar algumas memórias não era algo tão fácil, ainda mais para serem verbalizadas por ela, mas o silêncio pode ser uma potente maneira de comunicação que possui significações incisivas. O silêncio de Karajá expressa sua sensibilidade às dores e aos preconceitos vividos. Em outro momento, ela desabafa: “Minha paixão é jogar, mas tem umas pessoas que não gostam que mulher jogue. A pessoa fica assim, com raiva, porque recebe o tal desse *bullying*” (Karajá, 2 de maio de 2023, na cidade de Angicos).

Tate (2023) discute a raiva como uma dor psicológica institucional que surge das injustiças raciais enfrentadas pelas mulheres negras. Ela argumenta que quando a raiva é concebida como mobilizadora de respostas a essas injustiças, pode promover autonomia e emancipação. Considerando a interseção entre raça e gênero, estende-se que a raiva sentida por Karajá é um processo de subversão e resistência à lógica heterossexista.

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 e de ausências ético-políticas 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. As relações abissais produzidas pela *lógica modernidade/colonialidade*, cujas dimensões de desumanização articulam classe, raça, gênero e outros, envolvem essa problemática e os contextos de miséria e desigualdades sociais podem se configurar como uma das causas que se relacionam à criminalidade, incidindo em 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” (Kamaiurá, 3 de maio de 2023, na cidade de Angicos).

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: “Nós já acordou com tiro, com polícia, acordou de 4 horas da manhã com polícia na porta, com tiroteio” (Kamaiurá, 3 de maio de 2023, na cidade de Angicos).

Atualmente, Kamaiurá está casada, tem um filho de 2 anos e divide a casa com a mãe, o marido, irmãos e sobrinhos. A experiência da chegada de um filho tem ressignificado sua história, do marido e igualmente da sua mãe, que desde a concepção do neto, conseguiu abandonar o ofício ilegal.

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*³ provocado pela complexa relação entre a pobreza, e no caso da família de Kamaiurá, o envolvimento com o tráfico de drogas.

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 pretendo, daqui pra frente, ter um trabalho pra poder dar o melhor pro meu filho” (Kamaiurá, 3 de maio de 2023, na cidade de Angicos).

As ausências provocadas pelo *sofrimento ético-político* (Sawaia, 2001) 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.

Na perspectiva da *sociologia das ausências e das emergências* (Santos, 2002),

³ O *sofrimento ético-político* tem origem nas intersubjetividades delineadas socialmente, sendo mediado pelas injustiças sociais e resultante dos processos de exclusões que articulam raça, gênero, classe e outros (Sawaia, 2001).

identifica-se 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 suas dores, encontram maneiras astutas de driblar a crueldade imposta pela realidade social.

Cartografando esperanças: as histórias de Bantu, Iorubá 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 se sabe, emerge de um contexto de lutas pela alfabetização e/ou escolarização de pessoas que tiveram esse direito negado em etapas anteriores de suas vidas.

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. 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 da 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 investimentos na área.

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 uma questão social relacionada à estruturação injusta da sociedade moderna/colonial.

A vivência de Bantu retrata essa situação. Em seu relato, fala do processo vivenciado quanto a repetência escolar e da experiência de ter sido criada pela avó, pois sua mãe, pouco escolarizada e, naquela altura, separada do seu pai, precisou mudar de cidade em busca de emprego. Frente a tais condições, ficou impossibilitada de levar os filhos, ainda pequenos, pois

não tinha com quem deixá-los para cuidar enquanto trabalhava.

Bantu também relata os desdobramentos do *sofrimento ético-político* da *lógica modernidade/colonialidade*, vivido por alguns colegas de 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: “Tem 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” (Bantu, 9 de maio de 2023, na cidade de Angicos).

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. É uma lógica que vem se instituindo como único caminho possível, mas que 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: “os professores da noite dão mais orientação, quando a gente tem dificuldade. Eles perguntam, dizem que quando nós precisarmos, eles tão lá pra ajudar. Assim, eu fico mais confortável” (Bantu, 9 de maio de 2023, na cidade de Angicos).

No caso de outra conversante, Iorubá, relata que sua rotina de estudo é dividida com a rotina de trabalho, sempre chega após o início da aula que começa às 18h:30min e se estende até às 21h:30min. Conta ainda que trabalha desde os 15 anos e devido ao trabalho e a pandemia do Covid-19 deixou de frequentar a escola. Quando decidiu retornar, foi encaminhado à 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* (Sawaia, 2001) 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, encontra 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, 26 de abril de 2023, na cidade de Angicos). O desejo de conseguir um emprego melhor está atrelado à vontade de ajudar a

família: “Quero conseguir um negócio melhor para mim e poder ajudar meu pai, minha mãe, minha família” (Iorubá, 26 de abril de 2023, na cidade de Angicos).

Para Iorubá, a escola e o trabalho representam uma busca por autonomia. Percebendo-se inacabado e reconhecendo sua vocação ontológica de *ser mais* (Freire, 1992), sustenta 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 insere na escola de EJA como maneira de responder aos seus sonhos, desejos e expectativas.

Por meio da *escuta sensível* das histórias de vida dos conversantes, compreende-se que são pessoas com trajetórias de vida tensionadas por ausências ético-políticas e tiveram o direito à educação negado em diferentes dimensões, levando-os, quando ainda estudavam no “Ensino Regular” a experiências de baixo rendimento escolar, evasão, reprovação, resultando em desvantagens no processo de escolarização, as quais a população negra tem sido drasticamente exposta através da *lógica modernidade/colonialidade*, que define entre outras categorizações, o lugar do branco como lugar comum de vantagens e privilégios.

Nessas circunstâncias, a convocação é a não aceitação desse tipo de cartografia excludente, sustentada por narrativas que têm imobilizado e feito com que se renuncie aos sonhos individuais e coletivos. Ao contrário do que dizem essas narrativas, acredita-se que a EJA, como território de *confluências* (Bispo dos Santos, 2023), 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, configurando esta modalidade educativa enquanto substantiva para o exercício da cidadania e autonomia desses sujeitos, articulando múltiplos desejos, interesses, sonhos, utopias.

Hauçá, outra entrevista com a qual foi realizada a pesquisa, 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” (Hauçá, 28 de abril de 2023, na cidade de Angicos). Com o passar do tempo e com o amadurecimento percebeu que nos contextos de desigualdades, existem formas de inclusão que são frágeis, responsáveis pelos abismos sociais que separam aqueles que são privilegiados daqueles que estão em desvantagens.

Hauçá 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*, articuladora de marcadores sociais como raça, gênero, entre outros, Hauçá busca no processo de escolarização mobilizar *potência de ação* (Sawaia, 2001) para diminuir as contradições desse processo: “Eu fui vendo que hoje em dia para você ter a mais simples das profissões, exige o estudo [...]. Quem tem mais oportunidades, hoje em dia, e nem todos, são aqueles que têm estudo” (Hauçá, 28 de abril de 2023, na cidade de Angicos).

Hauçá é sensível a essas contradições e expõe dimensões desse processo ao relatar que muitos estudantes decidem parar de frequentar a escola forçados pelas condições impostas pelo mundo do trabalho, tornando-se uma questão de necessidade e sobrevivência, revelando a face perversa da *inclusão marginal* ou *precária* (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. [...] existem necessidades que falam mais alto (Hauçá, 28 de abril de 2023, na cidade de Angicos).

Hauçá trabalha durante o dia, fazendo forro de gesso e instalando em casas, e como mesmo afirma: “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.

A partir do trabalho com as *sociologias das ausências* e com as *sociologias das emergências*, compreende-se que o reconhecimento da riqueza de tais experiências sociais e os processos de subjetivação dos *praticantepensantes*, reveladores de sofrimentos e de astúcias, constituem o vasto campo de *confluência* (Bispo dos Santos, 2023) 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 pensam/praticam esta modalidade educativa.

Flores no improvável chão: a história de Canúris

Canúris tem 38 anos e relata uma vida itinerante, atravessada por muitas dificuldades desde a infância e vários relacionamentos frustrados. Saiu do município 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 encontrou para dar conta de sua existência, dignamente, num contexto de desigualdades sociais.

Sobre a infância marcada por interdições e privações, Canúris relembra que, para ela e os irmãos se alimentarem, chegou a precisar procurar comida no lixo. Ela afirma que não sente vergonha por ter passado por isso e que hoje sua história serve como um exemplo de vida.

Canúris conta que quando precisava mudar de cidade, não podia levar os filhos, pois sempre buscava trabalho, e nessas condições não poderia cuidar dos filhos. Preferia deixá-lo com seus pais e ajudar em seu sustento 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 condições de vulnerabilidade social, foram afetados com sua ausência. Expõe, ainda, que sofreu muito, chegou a dormir na rua e não queria que os filhos sofressem junto com ela: “A primeira vez que eu fui em São Paulo, dormi no meio da rua” (Canúris, 4 de maio de 2023, na cidade de Angicos).

Canúris possui uma trajetória que lhe permitiu outras experiências constitutivas da diversidade de sua história de vida. Conta que já fez vários cursos profissionalizantes: cabeleireira, costureira, recepcionista e outros. Em suas múltiplas reinvenções, exerceu o ofício de caminhoneira, quando teve a oportunidade de conhecer “o Brasil quase todo” (Canúris, 4 de maio de 2023, na cidade de Angicos). Estudou até o 9º ano do Ensino Fundamental e reconhece seu inacabamento, sente o desejo de realizar coisas ainda maiores e mesmo possuindo amplo conhecimento de mundo, sabe que não é suficiente para alcançar o seu propósito, por isso se matriculou na EJA.

A vida tecida de inúmeros atravessamentos, de restrições, de itinerâncias se constituiu em negação ao seu direito de se escolarizar. Atualmente, Canúris encontra na escola de EJA uma maneira de viabilizar o desejo de ser o que ela quer ser: “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” (Canúris, 4 de maio de 2023, na cidade de Angicos).

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 da escola em que esta pesquisa se desenvolveu 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.

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: “[...] eu vou solicitar reuniões, porque nas reuniões a gente pode debater o que tá errado e aplaudir o que tá certo” (Canúris, 4 de maio de 2023, na cidade de Angicos).

Apesar de conflitos geracionais e controle disciplinar prejudicarem sua relação com a escola, Canúris permanece na EJA, insiste e investe em sua formação porque percebe esta modalidade educativa como potencializadora de seu desejo incessante de *ser mais* (Freire, 1992), configurando este lugar como um *espaçotempo* de múltiplas significações e sentidos.

As características constitutivas da diversidade na EJA, reveladas por meio das *sociologias das ausências e das emergências* (Santos, 2002), apontam para inúmeras presenças transformadas em ausências, invisibilizadas no contexto institucionalizado de produção curricular, que tem priorizado o homogêneo e desperdiçado as ricas e múltiplas experiências dos sujeitos que fazem *uso* (Certeau, 1998) dessa modalidade educativa. Como fazer justiça social e cognitiva diante dos complexos processos de subjetivação que constituem essa diversidade?

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 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, 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, 2009). 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*.

Conclusões

A pesquisa realizada acerca da diversidade com estudantes da EJA possibilitou a tradução de múltiplas e complexas subjetividades, trajetórias, contextos que se entrecruzam e reverberam na escola, criando uma racionalidade alternativa à lógica social e educacional dominantes que, enraizadas no projeto moderno/colonial, muitas vezes, exclui, invisibiliza, descredibiliza e estereotipa a partir de práticas, de padrões, de discursos moldados nas forjas do contínuo colonial (Rufino, 2019).

Os achados deste estudo revelam dinâmicas de vidas afetadas pela operacionalização do colonialismo que tem subsistido e atravessado os tempos, existências, sociabilidades e as interações inerentes a este modelo, através da *colonialidade do ser, do saber e 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*.

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. No entanto, 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 que articulam sonhos, desejos, necessidades, tecendo possibilidades e experiências educativas outras.

No contexto das *redes de conversações*, os *praticantespensantes* demonstram vivenciar a dialética entre os processos de exclusão/inclusão, por pertencerem aos grupos historicamente marginalizados. Ao tempo em que revelavam as dinâmicas injustas e hierárquicas que estruturam suas vidas, 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.

A partir da concepção de que a EJA tem sido destinada aos alijados dos bens sociais, materiais e culturais; 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.

Ao final desse percurso, espera-se que esse trabalho possa contribuir com o debate acerca da diversidade da EJA, sem a pretensão 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, permanência, qualidade, conclusão e 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 nos conferem sentidos de inconclusões e de vontade ética de continuar pesquisando/estudando a modalidade, sensibilizados pelas urgências e desafios do tempo presente.

Referências

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 Aliii*, 2008, p. 133-151.

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; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-45.

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

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 9-26.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Pisegrama, 2023.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Sandy Lima; OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.

Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 3, p. 221-225, 2021.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Conversar**. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/conversar/>. Acesso em 4 dez. 2022.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. Trad. Júlio Assis Simões. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

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

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 27-53.

MANTOVANI, Flávia. **Denúncias de violência sexual contra crianças no Disque 100 crescem 48%**. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 17 maio 2023. Disponível em: <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.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. **Habitar Humano**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

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

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida cotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. 5ª ed. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 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, p. 68-87, 2017.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 163-179.

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, p. 180-182.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.I.], p. 237-280, 2002.

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, p. 97-118.

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, p. 183-201.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Emanuella de Azevedo Palhares. Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0114358829126336>.

Francisco Canindé da Silva. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2648756864112363>.

Como citar

PALHARES, Emanuella de Azevedo; SILVA, Francisco Canindé da. Sentidos Emergentes da Diversidade dos *praticantespensantes* de uma Escola de EJA em Angicos/RN. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e70638, 2025.