

## NARRATIVAS DOS DIREITOS EM TEMPOS DE OPRESSÃO E ESPERANÇA

*Leila Damiana de Almeida dos Santos Souza* <sup>1</sup>

*Milena dos Santos Souza Moraes* <sup>2</sup>

### Resumo

O presente texto apresenta recortes da pesquisa<sup>3</sup> desenvolvida durante o Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O estudo se volta para um segmento marcado historicamente, no campo dos direitos e garantias, por exclusões, silenciamento ou descontinuidade de ações que demanda propostas políticas e práticas coerentes com as suas problemáticas. Do tipo etnográfico crítico teve a perspectiva transformadora paulofreiriana como base teórica e de análise. O objetivo foi a análise das significações dos participantes quanto às repercussões dos percursos formativos nas condições de sobrevivência, vida e trabalho em um período marcado pela maior crise sanitária brasileira. Partiu-se da escuta desses atores e atrizes sociais no contexto de suas vivências através da coleta de dados multifatoriais. Na delimitação dada a este artigo, com o intuito de estimular novas práticas e novos olhares, na perspectiva da formação humana e emancipatória, optou-se por apresentar novas abordagens para os direitos desse público, partindo de suas narrativas. Eles e elas revelam que o contexto opressor não é impeditivo para o esperar. Em seu anúncio não fatalista, o futuro se revela, na compreensão dos sentidos atribuídos, como problemático, contudo, no movimento do esperar, acreditam que esse futuro pode ser modificado.

**Palavras-chave:** Direitos; Estudantes-trabalhadores(as); Emancipação.

## NARRATIVES OF LAW IN TIMES OF OPPRESSION AND HOPE

### Abstract

This text presents excerpts from the research developed during the Professional Master's Degree Program in Scientific Education, Inclusion and Diversity, at the Federal University of Recôncavo da Bahia. The study turns to a segment historically marked, in the field of rights and guarantees, by exclusions, silencing

<sup>1</sup> Doutorado em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

<sup>2</sup> Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora da rede Municipal de Feira de Santana/BA. Integrante do Núcleo de Pesquisa sobre Formação para Docência e Ensino Superior (NUPEDES/CNPq).

<sup>3</sup> A pesquisa resultou na dissertação intitulada Significações de estudantes-trabalhadores (as) da Educação de Jovens e Adultos quanto às repercussões dos percursos formativos nas condições de sobrevivência, vida e trabalho.

or discontinuity of actions and which demands political proposals and practices consistent with its problems. Of the critical ethnographic type, it had the transforming perspective of Paulo Freire as its theoretical and analytical basis. The objective was the analysis of the meanings of the participants regarding the repercussions of the training paths on the conditions of survival, life and work in a period marked by the greatest health crisis in Brazil. It started with listening to these social actors and actresses in the context of their experiences through multifactorial data collection. In the delimitation given to this article, with the aim of stimulating new practices and new perspectives from the perspective of human and emancipatory formation, it was decided to present new approaches to the rights of that public, based on their narratives. They reveal that the oppressive context is not a impediment to hope. In its non-fatalistic announcement, the future reveals itself, in the understanding of the assigned meanings, as problematic, however, in the movement of hope, they believe that this future can be modified.

**Keywords:** Rights; Student-workers; Emancipation.

## 1. Introdução

O cenário contemporâneo ainda está profundamente afetado pela recente crise sanitária mundial decorrente da COVID-19. Os desdobramentos ainda estão em curso, mas já se é sabido que o período afetou de forma diferenciada os grupos sociais e intensificou condições de desigualdades já vivenciadas.

Mulheres, negros e jovens integram o grupo mais afetado, desvelamento já feito por algumas pesquisas. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021), por exemplo, evidenciaram o aumento do fosso da desigualdade ao identificar desigualdades associadas ao sexo, raça/cor e idades no mercado de trabalho. Em diferentes áreas, as pesquisas que fazem essa incorporação mostram-se fundamentais na compreensão dos efeitos diretos e indiretos do contexto vivenciado.

No campo da Educação, esse reconhecimento torna-se fulcral para compreender, analisar essas fronteiras e impulsionar proposições de natureza transformadora em consonância com o reconhecimento das especificidades dos diferentes grupos. Esse estudo se desenvolveu, no âmbito do Mestrado Profissional Em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A pesquisa de Moraes (2021) traz a incorporação das experiências das diferenciações ao analisar significações relacionadas ao percurso formativo de estudantes jovens e adultos nas suas condições de sobrevivência, vida e trabalho.

O presente texto apresenta recortes do estudo que se volta para um segmento educativo cujas práticas e políticas tendem a sedimentar culturas, valores, necessidades que não se referendam na diversidade que o constitui. E demanda propostas políticas e pedagógicas coerentes com as problemáticas de um público marcado historicamente, no campo dos direitos e garantias, por

exclusões, silenciamento ou descontinuidade de ações. Do tipo etnográfico crítico teve a perspectiva transformadora paulofreiriana como base teórica e de análise. No percurso investigativo, o diálogo tecido incorporou outras contribuições teóricas como Fávero (2009), Gadotti (2003) e Haddad e Di Pierro (2000), Oliveira (2005) e Paiva (2006). São exemplos de autores que sustentaram a breve síntese histórica e os aspectos dos direitos abordados.

André (2009) e Mainardes e Marcondes (2011) orientam a opção metodológica, assumida como uma alternativa para a compreensão e descrição dos fenômenos do ponto de vista de quem os vivenciou, admitindo, pois, o que André (2009, p.38) nomeia ser “outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo”.

Partiu-se da escuta desses atores sociais no contexto de suas vivências através da coleta de dados multifatoriais, ou seja, com mais de um instrumento como mencionado posteriormente. A escuta de suas vozes consubstanciou-se ainda na produção de um vídeo-documentário que os limites do presente artigo não permitem explorar.

No recorte dado a este artigo, com o intuito de estimular novas práticas e novos olhares na perspectiva da formação humana e emancipatória dos sujeitos como os da pesquisa, optou-se por apresentar novas abordagens para os direitos desse público, partindo de suas narrativas. Eles e elas revelam que o contexto opressor não é impeditivo para o esperar. Em seu anúncio não fatalista, o futuro se revela na compreensão dos sentidos atribuídos, como problemático, contudo, no movimento do esperar, acreditam que esse futuro pode ser modificado.

## **2. Educação, exclusão e desigualdades sociais**

A acepção humanizadora e emancipatória na perspectiva paulofreiriana corresponde no presente texto às concepções problematizadora e libertadora. Contrária, portanto, à educação bancária em um contexto de pesquisa dialógica em que os sujeitos, conforme Freire (2018, p. 13), dizem “a sua palavra”, instrumento pelo “qual os sujeitos se tornam sujeitos de sua história”.

A pertinência paulofreiriana ao estudo se ancora em pesquisas voltadas para os excluídos. Também a pesquisa se justifica por se voltar a sujeitos que vivem numa localidade marginalizada, onde a exclusão se atrela às desigualdades sociais. No contexto em que vivem esses cidadãos estão grupos de estudantes-trabalhadores, em sua maioria, negros (as) de baixa renda, cuja cidadania é negada desde a infância, conforme evidencia Arroyo (2017). Pessoas que trazem as marcas das injustiças e segregações, cuja superação das mesmas requer o reconhecimento do direito à cidadania, igualdade e justiça. Assim, quem sabe, as anomalias sociais – segregação, desigualdade e exclusão – possam ser minoradas. No texto são apresentadas algumas dessas possibilidades que, por sua vez, necessitam que essas pessoas sejam reconhecidas enquanto sujeitos de direitos.

Essas pessoas integram a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no artigo 37, que traz subjacente os processos de exclusão e de desigualdades sociais ao mencionar que se destina aos que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos na idade considerada própria. Indica ainda o desafio de garantir para esses sujeitos oportunidades educativas que considerem suas características, interesses e condições de vida e de trabalho.

Para Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos, encontra-se envolta por um contexto de luta que, por seu turno, clama por uma proposta específica para esses excluídos. Propostas que reconheçam o caráter multifacetado, compreendam que a educação se dá ao longo da vida e, portanto, inexistente uma idade limite para a oferta da educação. Ou seja, o direito ao acesso não é uma oportunidade com tempo definido para aproveitar, mas um direito a ser reparado não via programas, mas sim, mediante políticas públicas.

O cenário político ainda vivenciado não coaduna com esse entendimento. Reproduz o que historicamente se constituiu como ausência e negação de direitos e acesso à educação pelo público jovem, adulto e idoso. As desigualdades que já penalizavam o grupo se intensificam com o aprofundamento da desigualdade de renda, acesso aos bens, serviços e trabalho.

Sua trajetória é excludente como detalham autores como Fávero (2009), Gadotti (2003) e Haddad e Di Pierro (2000) e Paiva (2006). Inicia-se no Brasil Colônia, mediante práticas de aculturação e exclusão, oficializadas pela Constituição de 1824, quando não prever a oferta da educação primária para indígenas, negros e uma parcela feminina da sociedade. Nos séculos seguintes segue com a negação ou manipulação dos direitos através da exclusão dos analfabetos e manipulação política do voto. Apenas com a regulamentação da LDBEN N.º 9394/96 houve a extensão da gratuidade do ensino primário aos adultos, pois, anteriormente não havia efetivas políticas para a EJA. Portanto, mediante as excludências, existe um processo histórico marcado por lutas da sociedade para a constituição progressiva dos direitos fundamentais públicos e subjetivos.

### **3. Metodologia**

Conforme orienta Gil (2008), com o intuito de capturar realidade sociocultural obtendo uma compreensão aprofundada da realidade, optou-se por uma pesquisa qualitativa. Assim, a etnografia crítica se apresentou como possibilidade para atender ao desafio de contribuir para a construção de um conhecimento emancipatório e de justiça social. O estudo do tipo etnográfico em espaço escolar é considerado por André (2009) como pertinente, pois, há uma capacidade flexível e certa adaptação às condições do contexto em que se desenvolve a investigação.

Em decorrência do pressuposto teórico adotado ser de natureza transformadora, admitiu-se o rompimento de fronteiras metodológicas, não se

limitando à descrição do fenômeno observado. Os momentos de diálogo foram permeados por provocações, reflexões e intervenções para favorecer micromudanças na esfera subjetiva dos (as) participantes, de modo que possibilitassem mudanças de ações que atingissem os demais coletivos com os quais se relacionam. Esse é um movimento dialético freiriano em que o “ser para si” se constitui num “ser para o outro”.

Para preservar a identidade dos (as) participantes, a identidade nominal foi substituída por nomes que adotaram por livre escolha e também mantida na transcrição os termos tal qual expressos. Os instrumentos utilizados foram: a observação participante, em ambiente virtual; diário pessoal; entrevista dialógica, gravada em áudio e vídeo que, ao final, subsidiaram a produção de um documentário. No relatório, a análise sob os pressupostos paulofreirianos foi regida pelos códigos de interpretação utilizados pelos (as) participantes.

Entretanto, como já mencionado, o presente artigo apresenta apenas alguns recortes da pesquisa, sendo privilegiadas neste texto as informações coletadas que diretamente se relacionavam ao objeto temático.

#### **4. Os participantes no seu contexto**

A trajetória brasileira colonial, escravocrata, golpista e antidemocrática se ramifica e adquire diferentes feições como em práticas que, ao intentar dar a voz, contraditoriamente revelam estruturas de opressão. Ainda que sob a tentativa de legitimar as narrativas, pode-se incoerentemente determinar, modelar o discurso ou a aparência das vozes dos sujeitos.

A incoerência destacada é uma contradição de práticas que ao se pretenderem progressistas não propiciam a relação dialógica, antes, revela uma falsa participação democrática. Quando não se efetiva verdadeiramente um diálogo democrático entre pesquisador e pesquisados, o que se vê é a inexistência da dialogia freiriana, mesmo quando o que se propõe é a valorização dos “indivíduos com os quais compartilhamos o campo de investigação” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 161).

É nesse sentido que se afirma que ninguém mais legitimado que os próprios sujeitos, estudantes-trabalhadores da EJA, para através de suas falas – vozes da raça, do gênero, da classe, do sexo, da cor, da religião –, das suas histórias, experiências cotidianas pronunciarem seu mundo, suas condições de sobrevivência, vida e trabalho (REIS; TEIXEIRA, 2020).

O espaço da pesquisa, uma escola da periferia urbana, marcada por estigmas, situa-se em um bairro considerado um dos mais violentos da cidade. Essa caracterização é decorrente do número de assassinatos, tráfico de drogas, contudo, essa visão estereotipada não corresponde à totalidade.

Os (as) estudantes-trabalhadores (as) que participaram da pesquisa trazem em suas falas e memórias a negação histórica do acesso à escola. Negação expressa na supressão de direitos individuais e coletivos, como a falta de condições de estudo e precariedade do trabalho.

No contexto que impele os sujeitos a formas precarizadas de vida, diferentes oportunidades se mostram como atraentes, sobretudo para os (as) jovens, mas, como fala uma das participantes, para a manutenção da sobrevivência é imperioso estabelecer fronteiras limítrofes:

[...] a gente tem de falar que **eles que agora é novo**. Tem de correr atrás, **não se jogar no mei das drogas, não se jogar no mei da prostituição** [...] a gente tem que **correr atrás digno**. (Lúcia, grifos nossos).

Entretanto, muitos (as) por terem sido explorados (as), até quase ter sua identidade expropriada, constituem o que Freire (2001, p. 26) define como “demitidos da vida”, ou seja, aqueles que “estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo”. Numa das narrativas essa situação se evidencia:

– Você já tava começando a vender (drogas) nessa época? (14 anos)  
– Ainda não, só fazer os aviãozinho. A gente começa assim (...). Uns **17 pra 18** por aí, aí **eu comecei a vender (...)** **ganhava um bom dinheiro** mas era um dinheiro que vinha fácil e voltava fácil né? Nunca muda não, o que vem fácil vai fácil. (Obreiro, grifos nossos).

Diante de dilemas de difícil superação, o papel da escola é pensar nas especificidades e meios de garantir o acesso. Questões que estão além, mas também perpassam por das adaptações de natureza metodológica, curricular, avaliativa, organizacional. Diferentes dimensões que ao se balizar no aspecto humanizador não nega no espaço escolar o direito que historicamente já lhe foi usurpado. Outro estudante-trabalhador denota esse reconhecimento quando menciona:

Oh, Pró, eu **fui aí hoje na escola**, só que eu cheguei era 5 e 13, já **tava fechada**. Eu **saí do trabalho** foi 4 e 40, aí **quando cheguei** ai já era 5 horas e 13 minutos e **não tinha ninguém no portão**, Pró”. (Pintor, grifos nossos).

A narrativa evidencia os mecanismos da exclusão que se perpetua através de diferentes lógicas, por exemplo, os limites da escola assegurar o acesso ao conhecimento, garantir as condições de prosseguimento nos estudos e conseguir melhores condições de sobrevivência, de vida e de trabalho.

## 5. Direito a pronunciar o mundo

Os estudos de Oliveira (2005) e Arroyo (2017) apontam que a experiência da exclusão, um dos campos que demarcam o lugar social dos (das) participantes, é uma condição que começa a ser modelada desde a infância, onde os sujeitos de classes populares aprendem a não dizer sua palavra. Um silêncio que vai se instituindo, contribuindo para o mutismo frente à opressão,

cuja ruptura perpassa por uma educação problematizadora e libertadora. A reflexão acerca da condição de adultos, jovens, idosos, carregados de experiências cotidianas, étnico-raciais, de gênero e culturais dos grupos aos quais pertencem, perpassa pela escuta de suas vozes, o direito a pronunciar o mundo.

Na retomada de seu processo educativo, o reconhecimento de todas essas marcas de presença no mundo evidencia-se como fundamental para estabelecer práticas coerentes com suas demandas, pelo dever de respeitar os sujeitos, uma tarefa urgente da escola é se tornar um espaço acolhedor e multiplicador atitudes democráticas. Esses são caminhos que Arroyo (2017) aponta que, por seu turno, devem ser permeados pelo diálogo. Nas palavras de Freire (1959), trata-se de um trabalho com o homem e não para o homem, em que os indivíduos sejam participantes e não mero expectador (a) do processo. De outra forma, negando a dinâmica participativa, serão “inautênticas as soluções para o povo que não partam do povo” (FREIRE, 1959, p. 20).

Percebemos que na narrativa do participante Pintor, é possível observar a contradição entre o que lhe é negado e o direito a pronunciar seu mundo. Com a narrativa reforça-se a necessidade da construção de uma pedagogia da resistência que se pautar na formação humana que reconhece e valoriza os sujeitos através da escuta de suas vozes, das suas histórias e lutas por libertação das injustiças:

“Eu **fui a uma escola** uma vez, **faziam gozação** da cara da gente [...] eles gritava quando a gente soletrava e saia correndo, tinha uma boa também, tinha poucos alunos, mas **fechou**”. [...] **Aqui** a gente vinha cansado do trabalho, mas **tinha prazer de ir**.” (Pintor, grifos nossos).

Nota-se que o participante indica a importância de espaços que promovam “uma pedagogia da esperança e da possibilidade” (GADOTTI, 2003, p. 35), que possibilitem as mulheres e homens assumirem-se como sujeitos da história, com voz ativa e crítica que se biografam ao dizer a sua palavra. Ao pronunciar o mundo, narrar suas histórias vividas, suas experiências pessoais e coletivas, os sujeitos (re) significam o próprio percurso existencial. O estudante-trabalhador na sua exposição revela o reencontro reflexivo, que nas palavras de Reis e Sales (2016), problematiza o passado para empreender projeto futuro e refletir sobre o seu presente, como indica outro trecho de sua fala:

Era **motivo de sobrevivência** mesmo, olhar gado. Eu, na verdade, tive muita dificuldade quando era novo por **minha mãe**, assim, ser uma pessoa de **poucas condições**, lavadeira de roupa. Aí de vez de estudar ficava olhando os gados, mais meu irmão [...] E **a dificuldade foi mais essa de não estudar**. Quando não era assim, ficava olhando as cabras que o povo trazia ali na feirinha [...] E aí eu **não lembrei muito do estudo**, que naquele tempo **vivia mais para comer**, né? (Pintor, grifos nossos).

Ele como outros (as) elaboram conhecimento sobre si, sobre seus mundos sociais, sua atuação no mundo. Assim, nas rodas dialógicas os (as) participantes disseram: “**Estudar**, me formar e **ter** outras **oportunidades**, emprego bom”, diz Bárbara. Já Antônio complementa: “Passei tanto **momento difícil** por **não ter estudo**”. As falas mostram como a historicidade vai adquirindo sentido, pois, ao se pronunciarem, passam a se situar no tempo da transitoriedade. Nessa experiência histórica, refletir, através das memórias acionadas “é um pouco recriar o que foi feito”, (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p.24). **Ou seja**, nas implicações do vivido, desvela aos sujeitos a esperança, a essência ética da sua presença marcante no mundo.

Desvelam que suas histórias de vida não se constituem apenas pelo que eram, mas pelo que estão sendo. Sujeitos de direito à educação.

## 6. Direito às memórias

Situar a discussão em torno das memórias desse público mostra-se fundamental, uma vez que “o inaceitável sofrido faz parte da história e memória da sociedade e condiciona de maneira pesadíssima sua história e sua memória, sua identidade e sua cultura” (ARROYO, 2017, p.182). À Educação de Jovens e Adultos, que é um espaço marcado pelas memórias de vivências sofridas, cabe esse desvelamento e aprofundamento.

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós. (FREIRE, 2013, p. 32).

As visões e formas de atuação no mundo despontam para o reconhecimento das características democráticas do resgate da memória individual que na história se faz coletiva, como diz Candau (2012), “a história e a memória coletiva são parte inseparável de toda cultura, mas o passado não é e não deve se tornar um elemento determinante do futuro de uma sociedade e de um povo” (p. 37).

As memórias coletivas, das manifestações culturais, das lutas por direitos dão destaque à educação emancipatória como elemento de constituição da identidade dos sujeitos como apoio ao enfrentamento do determinismo da história que Freire amplamente debate. Cibele, uma das participantes da pesquisa, incita essa reflexão:

Sei não, Pró, eles (os filhos) diz que nós não é caranguejo! Que **agora é outro tempo**. Eles mesmo falam: **o que passou, passou**. Já é pra gente pensar agora pra frente, não é para trás, não. Que eu sou caranguejo para ir para trás? Eles cansam de falar! (Cibele, grifos nossos)



Indispensável não dissociar à dimensão educativa da humana, realizando com esses sujeitos, o que Freire (2000) denomina, uma espécie de psico-análise histórico-político-social para que possam se livrar de uma culpa indevida. Destaca-se o risco, a gravidade de ser sujeito sem memória e a redução à condição de impossibilidade de reagir (FREIRE; GUIMARÃES, 2013), por não poder ter acesso, nem o direito à própria memória. A problemática expõe a relação com um passado que não se pode transformar. Como dizem os autores supracitados “a gente muda o presente, construindo o futuro” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p.45). Sob essa elucidação foi tecido um debate com a participante por meio de questionamentos, até que ao fim daquele diálogo ela exprimiu:

É, é, é, é! E eles fala assim comigo mesmo, **não aprendeu jovem vai aprender o quê agora que é veia? Agora eles não imaginam** uma coisa, a gente **parou de estudar pra trabalhar**, pra dar comida a eles, pra fazer as coisas por eles. Até pra olhar, porque naquela época não tinha creche, **era luta**, viu? (Cibele, grifos nossos).

O presente da maioria desses sujeitos não recria o passado, replica vivências desde a infância. A consciência das ausências (ARROYO, 2017), alimenta-se do passado e do presente e projeta-se na descrença de promessas de futuro. São tensões entre a memória e o permanente. A escola para esses sujeitos se constitui num espaço privilegiado para possibilitar o aprofundamento dessas memórias. Educar através da memória, de exemplos do passado, lembrar do negativo, justamente para não produzi-lo, pode ser uma forma de emergir o potencial formador e libertador da escola. Recuperar a memória proibida do povo oprimido/segregado é reconhecê-los sujeitos de história, ou seja, é uma possibilidade de restituir o direito à memória individual e coletiva.

## 7. Direito a uma identidade própria

Os marcadores da identidade e da diferença tecem os contornos da Educação de Jovens e Adultos, que é constituída por um coletivo de sujeitos cujos direitos foram negados. O entendimento dessa especificidade é fundamental para compreensão dos processos identitários. “Não se trata de um adulto jovem universitário, ou profissional em busca de qualificação (...). Representa um público em sua maioria jovem, adulto, idoso, negro e retorna à escola em busca de seus direitos subtraídos” (OLIVEIRA, 2005, p.59). Uma participante comprova a exposição quando diz que “Na época, minha mãe não tinha condição de assumir a gente, eu tinha de trabalhar pra ajudar minha mãe” (Cibele).

As marcas do lugar, dos aspectos sociais, de gênero e raciais se apresentam de forma constante nas narrativas. A forma desses sujeitos se perceberem no mundo precisa ser tomada pela prática pedagógica como referência para se entender suas identidades. Desse modo, poderão lidar com o que se chama de discursos dominantes, para poderem diminuir as desvantagens

na luta pela vida e, concomitantemente, adquiram um instrumento essencial para a luta contra as injustiças e as discriminações de que são alvo. A forma como se portam no mundo faz surgir diferentes identidades, por exemplo, a legitimadora e a de resistência. A primeira, elaborada por instituições dominantes visando estender e racionalizar a opressão. Já a identidade de resistência pode ser assumida pelos sujeitos para se contraporem à lógica dominante que os desvalorizam, estigmatizam e inferiorizam.

Não dialogar acerca desses mecanismos de constituição das identidades poderá reforçar o desrespeito aos direitos dos sujeitos da EJA, pois, a depender das imagens que criam sobre si mesmos, as suas identidades definirão o modo como se relacionam no/com os postos de trabalho que ocupam. As narrativas de duas participantes nos levam a pensar sobre essas questões:

[...] a gente se **mulher**, a gente tem que ser dona de si mesmo. Fazer o que a gente quer. Porque a gente, nós mulher, **tem que trabalhar** para ter as coisas, **não é só os homens**, não. Esperar só por homem, não. Nós mulher tem que trabalhar **para a gente ter nossas coisas**. (Cibele, grifos nossos).

Que eu mais **gostei foi de gari** porque é **por turno**, você pega o turno de manhã, trabalha ali, uma hora entrega a bassoura. **Sai** porque botaram outra firma. E eles **não quis mais contratar as mulher, só os homem**. Aí as mulher tudo saiu. Nunca gostei muito **de trabalho de doméstica**, o dia todo, aquele tempo, **não tinha folga**. Nunca gostei! (Bárbara, grifos nossos).

Como diz Arroyo (2017), teimar em ver esse tempo escolar como suplência dos percursos escolares truncados teve, e continua tendo, uma função política perversa ao ocultar a EJA como espaço social e político de classe, raça, gênero, etnia, periferia, campo. Nela os (as) estudantes precisam ter o direito a refletir, entender, sua persistente condição marginal e perversa.

Explicitar os significados pedagógico-políticos das lutas por direitos é uma necessidade abordada na perspectiva paulofreiriana. Entende-se que a escola não é capaz de mudar as estruturas sociais, mas deve reafirmar a consciência crítica de oprimidos para somar com seus coletivos no processo por libertação. A constituição do nosso sistema escolar replica a história colonial-republicana e não democrática, daí o destaque ao direito de se questionar, de saberem ser vítimas de padrões culturais segregadores. Durante as narrativas essa necessidade evidenciou-se quando os (as) estudantes foram questionados se já haviam vivenciado alguma situação de preconceito. Inicialmente, não conseguiam acionar na memória situações vivenciadas. O esquecimento aparenta ser indício de uma seletividade da memória, mas, a partir da reflexão coletiva um deles, desabafou: "Quando olham pra gente achando que vai bulir nas coisa, né?". Que é possível imaginar, trata-se de uma pessoa negra.

Assume-se, no entanto, que esses processos pedagógicos são complexos para educadores (as) da EJA. Uma reflexão proposta por Freire (2019), é que serve de advertência, é o fato de que para possibilitar aos (as) estudantes-

trabalhadores (as) da EJA uma educação para a democracia, mesmo que não seja plena, é inconcebível ações pedagógicas em que estejam “ausente a questão de poder, a questão econômica, a questão da igualdade, a questão da justiça e sua aplicação e a questão ética” (FREIRE, 2019, p. 233). Portanto, para esses sujeitos não cabe ações de escolarização na perspectiva da ingenuidade, aquelas que não consideram as questões acima como processos políticos intencionais. Por outro lado, uma educação para democracia requer ações emancipatórias. Assim, a pedagogia mais coerente deve se pautar no reconhecimento e valorização das identidades, memórias, histórias de resistências e de libertação das injustiças.

Considerando a necessidade de uma educação emancipatória, concordamos com Arroyo (2017) sobre a necessidade de abordar na EJA questões sobre marginalização, estatização social, bem com o sobre o entendimento de que essas questões podem contribuir para a constituição de uma imagem positiva das identidades individuais e valorização diversidade cultural. Portanto, uma educação democrática não pode ser negada, outrossim, precisa ser cotidianamente construída enquanto “expressões políticas de resistências às inferiorizações, segregações sociais e às culturais” (ARROYO, 2017, p.188). Precisa ser permeada pela modelo dialógico no tratamento das narrativas das vivências e identidade multifacetada.

Freire (2021) também denuncia as perversidades latentes ao exemplificar sujeitos que, por conta do preconceito sofrem, negam a si próprios ou buscam não aparentar as características do lugar onde vivem. Evadem-se de si mesmos.

Questões a serem problematizadas com os (as) estudantes-trabalhadores (as) da EJA, alicerçadas na acepção de que são sujeitos de direitos. Portanto, para que aqueles com direitos negados tenham condições de serem reconhecidos e valorizados nas suas diversidades, os processos educativos precisam contemplar as questões raciais, as questões de gênero, as questões indígenas, as várias situações que sofrem os trabalhadores precarizados, dentre outras tantas segregações.

O debate que apresentamos, longe de encerrar as discussões acerca da identidade na EJA, apenas apontam que este caminho precisa convergir para a democracia política e a diversidade cultural alicerçada na liberdade dos sujeitos.

## 8. Direito ao trabalho e a um saber humanizador

O trecho do diálogo com o participante Obreiro destaca a importância da discussão da dimensão harmonizadora. Dimensão que corresponde a reafirmação da educação como direito e o reconhecimento do trabalho como experiência formadora do ser humano:

- Você sabe que **eles exploravam**?
- Isso **a gente sabe**, mas eu **tava necessitando**. Aí por causa disso, ele pagava o que queria. Ele, tipo **se aproveitava**. Eu tava passando por umas provinhas, aí tava precisando do dinheiro. (Obreiro, grifos nossos).

O trabalho e a exploração são pautas fundamentais para a escola, uma vez que a escolarização desses (as) estudantes podem estar associada não só à compreensão dos mecanismos de opressão, mas também à ampliação da participação democrática, potencialização do aproveitamento de bens científicos e tecnológicos e ampliação das oportunidades ocupacionais. Desvelar o que subjaz as relações de trabalho é uma forma de desconstruir o pensamento hegemônico que atribui aos (as) trabalhadores (as), subempregados (as) ou desempregados (as) a responsabilidade pela sua condição. Numa educação emancipatória é preciso demarcar que esses sujeitos são vitimados, estigmatizados e submetidos às formas precarizadas de trabalho desde a constituição histórica do país.

A educação deve se constituir como possibilitadora de maiores opções de emancipação diante da condição exploratória e instabilidade acentuada, sobretudo no cenário contemporâneo que enfrentamos a problemática da desumanização em tempos de mudança nas leis trabalhistas, desemprego, subempregos e trabalho informal. De tal modo, os estudos de Arroyo (2017) contribuem na compreensão de que o direito à educação não se limita ao direito ao conhecimento escolar. A função deste é possibilitar aos (as) estudantes-trabalhadores (as) melhor entendimento da sociedade e da EJA, para “que se entendam marginalizados do trabalho, explorados, vitimados pelas relações capitalistas de trabalho, para se fortalecer em suas lutas por libertação” (ARROYO, 2017, p.59).

O direito do(a) estudante-trabalhador (a) ao conhecimento é inalienável, mas, é preciso atentar para os conhecimentos despejados pela escola com objetivo de promover ingenuamente uma suposta preparação para o mundo do emprego. Assim como aponta Arroyo (2017), sabemos, que muitas vezes a escola prepara para um “trabalho que não existe, e para saberes supostamente necessários para a seleção em trabalhos que também, para eles, não existem” (ARROYO, 2017, p. 58), pois, o que se ensina e o que se aprende está desvinculados dos saberes dos sujeitos da EJA e não se pautam em sua prática social. Ressaltamos a compreensão de que, se por um lado, é indiscutivelmente necessário possibilitar aos sujeitos da EJA condições de acesso ao trabalho, por outro, há dois vetores de reflexão acerca da temática que são fundamentais.

Uma escola com fins radicais e democráticos precisa conceber o trabalho como produção social da vida. Não trabalho com meio para atender ao mercado e os índices de empregabilidade, mas para tomar o trabalho enquanto prática social dos sujeitos e como fonte de conhecimento e humanização. Essa forma de olhar o trabalho e o mundo, pode ser transformadora, pois:

Quanto mais se voltam criticamente para suas experiências passadas e presentes em e com o mundo, que veem melhor agora porque o revivem, mais se dão conta de que este não é para os homens um beco sem saída, uma condição intransponível que os esmaga. (FREIRE, 1983, p. 58).

Uma Educação Libertadora vai se constituindo na medida em que no presente não limite os sonhos. Ao contrário, é uma educação através da qual os desejos para o futuro se estendem às novas gerações, na tentativa de não mais replicar os padrões excludentes, desumanizantes do passado.

Eu **sei o que eu passei** na minha **infância**. Agora, a gente vê as coisas é quando tá velho. As dificuldades, isso tudo empata a pessoa de crescer na vida, né? E o que eu passei **não quero que ele** (filho) **passe**. (Obreiro, grifos nossos).

Por entender as suas dores, suas lutas, desejam que seus filhos e outros tenham melhores condições de sobrevivência, vida e trabalho. Transformam, reinventam com os demais, o mundo, intervindo e não apenas se adaptando a ele.

## 9. Considerações finais

Atualmente, num tempo em que a esperança anuncia o fim dos tempos de desmonte da educação pública, o pensamento paulofreiriano, se consolida como a renovação cotidiana e permanente do esperar. A acepção de sujeito, de educação, de mundo – não restrita à Educação de Jovens e Adultos, nem a esse trabalho –, são uma contribuição inegável, irrefutável e urgente a uma educação comprometida com a histórica tarefa de mudar o mundo. E a condição imprescindível para essas mudanças é a construção cotidiana e coletiva de uma educação assentada nos princípios dialógicos, de construção de um saber humanizador. Uma educação que não nega os imperativos injustos, mas o compreendem no tempo da possibilidade na qual os obstáculos não se eternizam.

A pesquisa, que se desenvolveu em um ano marcado pela maior crise sanitária brasileira, que afetou sem precedentes toda população e comprometeu sobremaneira os sujeitos oriundos de classes populares, foi construída com alguns desses sujeitos. Uma construção, uma etnografia crítica, que se desenvolveu através da escuta das narrativas que revelaram diferentes aspectos dos direitos e garantias de estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos.

Os (as) estudantes-trabalhadores (as) destacaram nas suas narrativas e nos seus testemunhos a obviedade desse vínculo do direito à educação a outros direitos e garantias, por exemplo, o direito ao trabalho e a uma vida digna. Nesse ínterim de mudança, difícil, mas possível, a escola se interpõe com sua condição superestrutural como organismo de contribuição à transformação social.

Os mecanismos de opressão, manutenção da desigualdade invadem as escolas, e as vidas, dos (as) estudantes-trabalhadores (as) desde a infância. Contudo, seguindo o horizonte paulofreiriano esses processos excludentes não podem se eternizar. Por outro lado, é preciso anunciar a esperança que se restabelece continuamente por meio de um pensar e agir crítico, ético e humanizador. Isso se deve à certeza de que a presença humana no mundo se

faz na compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação e, por isso mesmo, impulsionadora de inéditos viáveis.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. *In*: FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direito e desafio de todos. São Paulo: Unesco/Moderna, 2009. p. 53-92.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Editora Instituto Paulo Freire, 1959.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: o manuscrito. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 14, p. 108-130, maio-ago, 2000.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **Mercado de Trabalho** conjuntura e análise. Ano 27, abril, Brasília, 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas implicações para a Pesquisa em Educação. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MORAIS, Milena dos Santos Souza. **Significações de estudantes-trabalhadores (as) da Educação de Jovens e Adultos quanto às repercussões dos percursos formativos nas condições de sobrevivência, vida e trabalho**. 2021. Dissertação – UFRB, Feira de Santana, 2021

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005, p. 59-80.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 519-566.

REIS, Renato Hilário dos. SALES, Márcia Castilho de. As diferentes perspectivas na formação dos adultos: da repetição à autoformação. **Revista Brasileira de Educação Básica**. v. 1, n. 1, out./dez, 2016.

REIS, Renato Hilário dos. TEIXEIRA, Ângela Dumont. "A Constituição do Ser Humano em Paulo Freire: Transformando vidas e Libertando Realidades". *In*: "**Leituras Freirianas**: Diálogos que Permanecem". São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 39-49.

Recebido em: 21 de dezembro de 2022.  
Aceito em: 12 de setembro de 2023.  
Publicado em: 16 de novembro de 2023.

