

Conhecendo os sujeitos da EJA: experiências de uma dinâmica de aproximação e diálogo entre estudantes e professores

Getting to know the subjects of EJA: experiences of a dynamic of rapprochement and dialogue between students and teachers

Conociendo los sujetos de la EJA: experiencias de una dinámica de acercamiento y diálogo entre estudiantes y docentes

*Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues*¹  

*Tiago Santos Sampaio*²  

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar, por meio de relato de experiência, uma dinâmica de aproximação e diálogo realizada nos primeiros encontros do ano letivo de 2023 em duas turmas da etapa VII da EJA, em uma escola estadual da cidade de Salvador, Bahia. A intervenção consistiu em uma atividade dialógica sistematizada que permitiu aos estudantes compartilharem aspectos concretos das suas condições de vida. Durante a sua realização, os estudantes expuseram desafios relacionados ao trabalho, apresentaram sua dinâmica familiar e expectativas sobre a escola, além de expressarem os impactos que tais aspectos possuem sobre a sua permanência e êxito na escola. Esses resultados são discutidos, neste relato, à luz do seguinte referencial teórico: Arroyo (2011); Gadotti (2011); Paula e Oliveira (2011); Freire (1996; 2021) e Rogers (2009). A ação realizada não só nos apresentou a realidade concreta dos participantes, marcada por desafios e potencialidades, como deu subsídios à reflexão de ações pedagógicas com vistas à emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: sujeitos da EJA; ensino dialógico; relação professor-estudante; conhecimento do estudante; relato de experiência.

Abstract

The aim of this paper is to present, using the experience report methodology, a dynamic approach and dialog carried out in two EJA classes at a state school in the city of Salvador, Bahia. The intervention consisted of a systematized dialogical activity that allowed the students to share concrete aspects of their living conditions. The students exposed challenges related to work, presented their family dynamics and expectations about school, and expressed the impact of these aspects on their permanence and success at school. The results are discussed in the light of the following theoretical framework: Arroyo (2011); Gadotti (2011); Paula and Oliveira (2011); Freire (1996; 2021) and Rogers (2009). The action carried out not only showed us the concrete reality of the participants, marked by challenges and potential, but also provided support for pedagogical reflection and actions aimed at the emancipation of the subjects.

Keywords: EJA subjects; dialogic teaching; teacher-student relationship; student knowledge; experience report.

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar, utilizando la metodología del informe de experiencia, una dinámica de abordaje y diálogo llevada a cabo en dos clases de la EJA en una escuela pública de la ciudad de Salvador, Bahía. La intervención consistió en una actividad de diálogo sistematizado que permitió a los alumnos compartir aspectos concretos de sus condiciones de vida. Los alumnos

¹ Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA – Brasil.

² Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité/BA – Brasil.

expusieron desafíos relacionados con el trabajo, presentaron su dinámica familiar y sus expectativas sobre la escuela, expresando los impactos que estos aspectos tienen en su permanencia y éxito escolar. Los resultados se discuten a la luz del siguiente marco teórico: Arroyo (2011); Gadotti (2011); Paula y Oliveira (2011); Freire (1996; 2021) y Rogers (2009). La acción realizada presentó la realidad concreta de los participantes, marcada por desafíos y potencialidades, y sirvió de apoyo para la reflexión y la acción pedagógicas dirigidas a la emancipación de los sujetos.

Palabras clave: alumnos de la EJA; educación dialógica; relación profesor-alumno; conocimiento del alumno; informe de experiencia.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é apresentada na Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, como uma das modalidades da Educação Básica, voltada aos sujeitos que não ingressaram ou prosseguiram seus estudos nos níveis fundamental e médio em idade considerada própria, assumindo, portanto, a função de garantir “a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). Tratando-se de uma modalidade para um público específico, essa lei determina que os sistemas de ensino assegurem uma educação que considere as particularidades de seu público, ofertando-lhes condições condizentes às suas características, em prol de seus interesses, condições de vida e trabalho. Com isso, a EJA deve apresentar, conforme as suas próprias Diretrizes Curriculares (DC) (Brasil, 2000), características distintas que as diferencie como modalidade específica da Educação Básica. Com efeito, apesar de o público da EJA ser unificado pela Lei n.º 9.394/96 como pessoas que não conseguiram se escolarizar em tempo considerado regular, esse se constitui, antes de tudo, como um grupo heterogêneo e com realidades plurais (Brasil, 2000).

Não obstante a multiplicidade de trajetórias de vida, que implica realidades diversas, podemos afirmar, a partir de Arroyo (2011), que os sujeitos da EJA estão marcados por similaridades sócio-históricas que vão além da ausência e fragmentação do processo de escolarização, responsáveis pelo fracasso escolar que inviabilizou a ocupação ou a permanência desses sujeitos na instituição de ensino. Segundo Arroyo (2011), essas pessoas precisam ser vistas, sobretudo, como sujeitos com percursos de vida caracterizados pela negação de direitos humanos básicos que os fizeram assumir posições de subalternidade que, por conseguinte, os levaram à vivência de processos de exclusão social, dentre os quais o referente à educação. Nessa perspectiva, não é suficiente dizer que a EJA se trata de uma modalidade destinada aos que apresentam distorção sériedade; antes, é preciso demarcar quem são esses sujeitos, a quais grupos pertencem e quais são as suas trajetórias nesses grupos.

É esse público diverso que vivencia a opressão, mas que também realiza movimentos constantes de superação – que poderíamos chamar de atos de resistência – e que ocupa o espaço da EJA ao retornar à escola. Tal público condiciona as especificidades da EJA, de modo que o trabalho escolar requer não apenas uma nova oferta de ensino dos objetos de conhecimento dos componentes curriculares escolares, mas, como salientaram Paula e Oliveira (2011), reconhecer a realidade dessa modalidade, identificando e partindo de suas particularidades, de seus objetivos e dos contextos que lhe atravessam, evitando

práticas de natureza assistencialista e implementando outras que estejam voltadas ao atendimento das demandas de seu público.

Um movimento educacional desta natureza, segundo Gadotti (2011), implica que os professores e demais profissionais da educação que trabalham com a EJA busquem conhecer as condições concretas e subjetivas da vida do alunado, que se aproximem deles, interessando-se por suas vivências, procurando saber sobre suas condições de trabalho e moradia, além de reconhecer suas habilidades e se aproximar de sua cultura. Significa, portanto, fazer uma sondagem da realidade do sujeito e da comunidade à qual pertence, para que possa desenvolver um trabalho pedagógico a partir das suas experiências concretas de vida.

Tal sondagem se faz, segundo Freire (1996), por meio de uma relação dialógica com os sujeitos envolvidos, vínculo que se instaura por meio de uma escuta genuína pela qual o educador se coloca aberto à fala do educando, de modo não só a legitimá-la, mas a compreender sua leitura de mundo. Gadotti (2011) afirma que o educador da EJA deve ser formado na filosofia do diálogo e precisa assumir uma postura de escuta que viabilize a expressão dos sujeitos, isto é, criar canais de comunicação pelos quais os sujeitos falem de si, de sua visão de mundo e de suas condições de vida, dando-lhes voz para superar o temor e a tensão que sentem na escola. Conhecer, nesse sentido, pressupõe firmar uma relação de convivência, de forma a “exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo” (Freire, 2021, p. 140).

Em conformidade com isso, consideramos que é, antes de iniciar qualquer atividade pedagógica, conhecer os estudantes com os quais trabalhamos ao longo do ano letivo e estabelecer com eles um vínculo sadio que otimize o processo de aprendizagem. Ciente de que são sujeitos com trajetórias e experiências de vida particulares e saberes e interrogações sobre o mundo, busco dialogar com eles e me inteirar de aspectos fundamentais de seu percurso de vida, a exemplo do trabalho, família, condições de moradia, projetos de vida e expectativa em relação à escola e ao componente curricular que leciono, a fim de construir um planejamento e realizar intervenções educacionais que contemplem a sua realidade. Tendo isso em vista, o objetivo deste trabalho é apresentar, por meio de relato de experiência, uma dinâmica de aproximação e diálogo realizada nos primeiros encontros do ano letivo de 2023 em duas turmas da Etapa VII da EJA, em uma escola estadual da cidade de Salvador, Bahia.

Acreditamos que este trabalho se justifique pela necessidade de desenvolver ações pedagógicas a partir do diálogo, o que predispõe conhecer o outro. Além disso, cabe destacar que, segundo Arroyo (2011), as ações no campo da EJA não podem acontecer como gestos de improvisação e intervenções passageiras, haja vista que, dessa forma, não são contempladas as especificidades que constituem essa modalidade como um campo singular.

Metodologia

Este trabalho consiste em um relato de experiência no ensino da EJA, vivenciada pelo primeiro autor, e, portanto, visa descrever uma intervenção pedagógica realizada em turmas dessa modalidade de ensino e refletir sobre ela. Todavia, ao invés de assumir uma postura convencional, na qual buscamos narrar o ocorrido no intuito de reproduzir fielmente a realidade, pretendemos fazê-lo a partir de uma perspectiva mais contemporânea, de modo a realizar uma interpretação científica da situação e contexto apresentados, isto é, compreendendo que as informações sobre a vivência experimentada pode ser fonte de produção de conhecimentos (Porzecansk, 1974 *apud* Matallo; Pádua, 2000).

Embasados nas contribuições de Matallo e Pádua (2000), servimo-nos das seguintes funções do relato de experiência para este trabalho: a) permitir a confrontação da teoria com a prática; b) assegurar o conhecimento concreto de um exercício profissional por meio do que é apresentado; c) viabilizar a discussão dos princípios éticos que sustentam a prática profissional; d) deslocar-se da aparência da situação profissional ao cerne da experiência; e) permitir ao profissional localizar-se no centro da vivência concreta, sistematizando-a de forma objetiva, mas sem adotar uma postura de contemplação do ocorrido (Matallo; Pádua, 2000).

Nosso relato também fez uso do método de sistematização de experiências proposto por Holliday (2006), que consiste na estruturação da situação vivenciada, organizando seus aspectos fundamentais em uma descrição narrativa que contempla não apenas as ações realizadas, mas as percepções e sentimentos envolvidos. Assim, trata-se de uma apresentação sistematizada de uma vivência experienciada, e não de uma exposição neutra de uma situação ocorrida em determinado espaço, visto que se busca se colocar no processo e fazer uma leitura crítica do ocorrido, no intuito de apreender algum saber oportuno sobre e para a EJA.

Para análise desse relato, utilizamos as contribuições do pensamento de alguns autores que favorecem refletir sobre a EJA, considerando uma epistemologia crítico-dialética da educação (Arroyo, 2011; Gadotti, 2011; Paula; Oliveira, 2011; Freire, 1996, 2021) e uma postura que valoriza a dimensão das relações humanas nos processos educativos (Rogers, 2009; Freire, 1996, 2021).

Dinâmica de aproximação e diálogo dos sujeitos da EJA

A experiência que relataremos ocorreu em duas turmas da Etapa VII da EJA de uma escola estadual localizada em um bairro periférico da cidade de Salvador, Bahia. As turmas eram compostas por estudantes de faixas etárias distintas, desde jovens de 18 anos de idade até pessoas idosas. Tratou-se da realização de uma dinâmica que caracterizamos como uma intervenção de aproximação que visou estabelecer um diálogo sobre as condições de vida dos estudantes, a fim de conhecer a sua realidade e pensar as atividades pedagógicas a partir dela.

A execução da atividade aconteceu no início do ano letivo de 2023, momento no qual os professores conhecem as turmas e apresentam os seus componentes curriculares.

Tal momento pode ser oportuno para romper com apresentações tradicionais, nas quais os estudantes tendem a falar apenas seus nomes e idades e, quando mais, verbalizam expectativas em relação às matérias. Considerando a própria experiência, arriscamos dizer que esse encontro inicial tende a ser centrado na figura do professor e não na do educando, configurando-se um momento em que o regente que dá as boas-vindas aos sujeitos, explicando-lhes como desenvolverá o seu trabalho em articulação com o programa adotado pela escola.

Acreditamos que essa forma de introduzir o estudante no componente curricular, feito de um modo cuja fala já está, de início, sob a posse do professor, acaba por refletir a estrutura tradicional e automatizada que organiza o processo educacional, tal como é apontado por Shor (2021). Segundo esse autor, “[...] professores e estudantes são socializados, ano após ano, para uma forma mecânica de educação, e essa forma se torna sinônimo de rigor profissional” (Shor, 2021, p. 136). Tal socialização acaba por silenciar e alienar os sujeitos que não só evitam se pronunciar, como não desenvolvem um senso crítico sobre o que é trabalhado.

Foi tendo isso em vista que efetuamos, em um primeiro contato com os educandos, uma dinâmica que viabilizasse a fala dos sujeitos, fomentando a sua apresentação e o compartilhamento de aspectos relevantes das suas condições de vida, fundamentais para que o planejamento docente seja significativo e coerente com a realidade do corpo docente, já que, como afirma Shor (2021), o currículo cotidiano do estudante não pode ser construído na sua ausência, elaborado e imposto por um outro que não o conhece.

Com efeito, é salutar que o professor, tal como apontou Freire (2021), solicite aos estudantes que descrevam as suas experiências diárias para que ele possa começar a pensar e desenvolver o seu trabalho a partir do que há de concreto na vida dos sujeitos. Em conformidade com esse pressuposto, executamos a dinâmica de aproximação propondo, inicialmente, a reorganização da sala em forma de círculo, rearranjando as cadeiras que estavam dispostas em fileiras, modificando o ambiente que remonta a uma disciplinarização, discutida por Foucault (2009) enquanto um esquadrinha dos corpos pelo mapeamento preciso das suas posições. Após isso, explicamos a atividade, que está resumida a seguir.

Colocamos, em uma caixa, papéis contendo temas relacionados ao cotidiano e a aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos, a saber, *trabalho, família, lazer, escola, projeto de vida, medos e anseios*. Elucidamos que a dinâmica consistiria em compartilhar experiências relacionadas às temáticas que seriam selecionadas em rodadas. Essas, todavia, não foram previamente anunciadas, de modo que seriam um elemento surpresa da intervenção. Dessa forma, por se tratar de seis temas, realizamos seis rodadas. A cada rodada, estudantes designados poderiam, caso desejassem, dividir e compartilhar com a turma algumas de suas vivências relacionadas a uma das temáticas, ou mesmo comentar suas opiniões em relação ao assunto.

A seleção dos estudantes para cada tema se deu pela escolha de dois números, de 1 a 6, por cada educando. Antes de iniciarmos a primeira rodada, solicitamos que cada sujeito escrevesse dois números do intervalo estabelecido em seu caderno. Cada número,

como já foi assinalado, corresponderia a um tema, mas essa correspondência, por sua vez, não era direta; um tema não possuía, antecipadamente, um número equivalente, mas a cada rodada um aluno retirava da caixa um tema, cuja ordem de retirada correspondia ao algarismo escolhido. Assim, por exemplo, na primeira rodada, um estudante retirou o primeiro tema, a saber, *família*, e as pessoas que escolheram o número 1 eram convidadas a falar sobre a temática, articulando-a com suas trajetórias de vida. Nesse sentido, o sujeito poderia mencionar se, atualmente, morava com os pais, se ele se tratava de mãe ou pai solteiro, ou comentar como está configurada a sua dinâmica familiar. Nenhum estudante, todavia, era obrigado a falar; pelo contrário, a ideia era promover um ambiente de escuta e confiança para que todos pudessem apresentar parte de seu percurso de vida, compreendendo que o estabelecimento de relações salutaras, marcadas por afeição e compreensão empática, são condições e favorecem uma aprendizagem mais significativa (Rogers, 1973).

A princípio, tivemos a percepção de que houve um estranhamento por parte dos estudantes, como se eles estivessem a pensar: *por que um professor de biologia quer saber sobre o meu trabalho ou sobre as minhas questões familiares? Por que não começa a apresentar os conteúdos de sua matéria?* Essa impressão e inferência introdutória se deu pelo silêncio inicial da atividade. É como se não quisessem ou pudessem dizer, ou, ainda, estivessem acanhados demais para isso. Nesse momento, veio-me uma afirmação feita por Gadotti (2011) a respeito dos estudantes da EJA, de que são sujeitos temerosos e envergonhados para falar sobre as suas condições de vida, em função da posição de subalternidade que se encontram e de uma percepção negativa que têm de si, de modo que, para eles, falar sobre si implica expor a própria “ignorância”, causando-lhes, conforme o autor, aflição e angústia, uma vez que muitos estão marcados por uma espécie de complexo de inferioridade. Nas palavras do autor: “[...] Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola” (Gadotti, 2011, p. 47).

Ao mesmo tempo, o autor salienta a importância de que tais vivências sejam não só verbalizadas, como analisadas. Tendo isso em vista, mas sem querer impô-los a fala, o que iria na contramão dos objetivos da proposta e da construção de um clima espontâneo, buscou-se incentivá-los a tomar para si a palavra. Logo, o professor, a fim de disparar a dinâmica, compartilhou ele mesmo, alguns aspectos sobre a sua história de vida, destacando aspectos familiares para demonstrar que o que estávamos a fazer era viabilizar um espaço de partilha, na perspectiva de Benjamin (1987), bem como de confiança e aceitação mútua no entendimento de Rogers (1973).

O docente tentava dizer-lhes, com o seu gesto, que era possível narrar-se em uma sala de aula, sem que dela se fizesse um espaço terapêutico, pois havia interesse genuíno em ouvi-los falar de si, de suas experiências e condições de vida. Naquele momento, o intuito era tentar garantir, pautado em algumas ideias de Gadotti (2011) e de Rogers (1973; 2009), o direito desses educandos de se expressarem e compartilharem vivências suas em um ambiente de validação e de aceitação de suas trajetórias. Essa insistência se deve ao fato de que a qualidade da educação na EJA “[...] deve ser medida pela possibilidade que

os dominados tiverem de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles” (Gadotti, 2011, p. 39). Sabemos que isso deve ocorrer, cotidianamente, em todas as aulas, de modo que a dinâmica implicava mais um rito de iniciação nesse sentido. Se assim podemos dizer, imprimia uma abertura da disciplina à participação e sentimento de pertencimento, convidando os sujeitos a se expressarem e, com isso, fornecerem elementos para a construção de um currículo (real) oportuno, que, de fato, digam-lhes respeito, com saberes que se articulem dialeticamente com os que foram construídos por meio das vivências que estão a narrar, indo ao encontro, portanto, do que sugere Freire (1996).

Destarte, após intervenção inicial do professor, alguns estudantes começaram a falar e conseguiram, pouco a pouco, compartilhar aspectos importantes sobre sua trajetória de vida, tornando o ambiente mais descontraído e leve. Começamos, de fato, pela relação familiar, tema 1 selecionado. A partir do que foi enunciado sobre essa temática, nos demos conta de aspectos motivacionais que conduziram muitos dos sujeitos de volta à escola, dentre eles, a de que alguns retornaram para dar um bom exemplo aos seus filhos, com vistas a incentivá-los a estudar, na certeza de que, por meio dos estudos, é possível mudar as condições de vida, melhorando-as. Essa fala corrobora o que aponta Gadotti (2011) sobre os sujeitos da EJA visarem, no retorno à escola, uma concreta mudança da sua realidade.

Outros, por sua vez, declararam tentar romper com a tradição de analfabetismo da família, tendo sido os únicos a se alfabetizarem e que, não obstante as dificuldades, caminham em direção à conclusão da Educação Básica, diferindo das gerações que lhes precederam que, em função da negação do direito à educação, mantiveram-se distantes de muitos dos bens simbólicos e culturais da humanidade, como também sinaliza Gadotti (2011). Tal aspecto, se considerarmos as ideias de Vigotski (2007) sobre aprendizagem e desenvolvimento, demonstra que algumas pessoas, por terem seus direitos negados, não puderam entrar em contato com mediadores necessários para a construção de conhecimentos e, por conseguinte, da maturação de certas funções da consciência.

Esses exemplos demonstram, ainda, estando de acordo com Arroyo (2019), que os sujeitos da EJA se reconhecem como sujeitos de direitos e apostam na educação, apesar de terem experienciado uma história fragmentada de escolarização, resultante da própria fragmentação que marca suas trajetórias de vida e dos muitos processos de exclusão pelos quais passaram. Por consequência, quando insistem em sair da repetição familiar de exclusão e buscam estimular seus filhos, reconhecem-se como pessoas dignas dos direitos humanos que lhes foram negados e almejam, portanto, sair da posição na qual se encontram. Não obstante o desejo de mudança, as falas também atestam o lugar até então ocupado, sinalizando “as múltiplas realidades de exclusão” (Paula; Oliveira, 2011, p. 32). Elas denunciam e fazem com que os professores conheçam e reflitam sobre as condições socioculturais. Ademais, são verbalizações que apontam para a singularidade de cada um dos sujeitos, ao mesmo tempo que revelam a que coletivos sociais eles pertencem. Dessa maneira, escutar o aluno da EJA implica pôr em relevo a possibilidade de enxergá-los a

partir de uma dialética que apresenta o social e o particular que lhes constituem, indicando a pluralidade que ocupa as salas de aula.

À vista disso, ao entrarmos na sala, observamos que a turma é composta não só de sujeitos de várias idades, mas de mulheres, pessoas com deficiências físicas, negros e pessoas transexuais. Ao escutá-los, apreendemos não apenas os marcadores sociais visuais que os identificam, mas a que condições suas vidas estão articuladas. Assim, são, na verdade, mulheres, negros, deficientes e transexuais que, muitas vezes, estão no limite da pobreza, realizando trabalhos informais ou mesmo buscando sair do desemprego e da condição de miséria em que se encontram. Algumas são mães solteiras que precisam deixar suas crianças com os avós para poderem trabalhar e irem à escola após a jornada exaustiva de trabalho, outros têm famílias grandes e com arranjos diferentes da configuração ternária pai, mãe e filho, aspectos testemunhados não só pela literatura da EJA, mas pelas falas dos próprios sujeitos que emergiram na dinâmica proposta.

Entretanto, ao contrapormos o que escutamos em sala com os autores que refletem a EJA, observamos que esse é o perfil que fornece o retrato do público dessa modalidade de ensino. Os estudantes da EJA pertencem a coletivos sociais submetidos a realidades brutais, são “[...] pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos” (Arroyo, 2011, p. 33). Apesar dessas identidades estarem descritas na literatura (Gadotti, 2011; Arroyo, 2011; 2019; Paula; Oliveira, 2011), isso não nos exime de tentar conhecê-las a partir dos sujeitos concretos que ocupam as salas de aula onde trabalhamos. Pelo contrário, devemos apreender essas realidades para que nosso trabalho tenha valor e contribua para fazer valer o que as DC da modalidade garantem legalmente.

Nesse sentido, nossa aproximação com os sujeitos, por meio da dinâmica, demonstra que não basta saber dessa realidade, mas reconhecê-la, como apontaram Paula e Oliveira (2011, p. 81), uma vez que “O reconhecimento dessa realidade opressora seria o pressuposto para uma ação consciente, problematizada de modo a transformá-la”. Arriscamos dizer que é através desse reconhecimento consciente que podemos apreender o significado da EJA enquanto uma política afirmativa, tal como assinalou Arroyo (2011), de forma a nos orientarmos não mais para suplência, mas para um trabalho engajado na luta pela garantia do direito à educação, cujas ações objetivam transformar as condições de vida.

Outro ponto importante da dinâmica foi que os sujeitos, quando começaram a falar sobre a dinâmica familiar, afirmaram considerar a escola e a turma também como uma família. Uma participante afirmou considerar os colegas como familiares, embora tenha ressaltado que, formalmente, não o eram. Outro colega, todavia, retomou a observação e questionou por que não poderiam se afirmar como família, já que iriam conviver o ano todo e, em comunidade, poderiam se ajudar mutuamente. Acreditamos ser importante dar relevo a este aspecto, pois percebemos que os sujeitos são capazes, como frisou Arroyo (2011), de construir redes de solidariedade em seus coletivos, nos espaços socioculturais que ocupam, o que é uma potencialidade a ser aproveitada no trabalho com a EJA. Não podemos ler isso como um convite à formação de uma equipe colaborativa, justamente em um início de ano letivo? Ademais, do ponto de vista da teoria humanista rogeriana – que,

aqui, utilizamos sem a ela nos restringir, mas nos apropriando do que nela pode contribuir para que lidemos com a complexa realidade educacional brasileira³ –, a escuta atenta e a apreciação incondicional dos educandos permitem com que cada educando aceite melhor o seu colega, firmando um grupo mais coeso e com responsabilidades mútuas (Rogers, 1973).

Após as pessoas que haviam escolhido o número 1 falarem, outras, que nem haviam selecionado esse número, resolveram contribuir com o tema. A dinâmica começava a assumir um formato de roda de conversa, mais dinâmica e fluida, na medida em que o discurso começava a circular e os sujeitos passavam a se expressar mais livremente. Terminado o compartilhamento de experiências relacionadas à primeira temática, seguimos para o tema *anseios e medos*. Tivemos, em relação à inserção desse tema, uma reticência: a de que a dinâmica pudesse ser enxergada não como espaço de partilha de experiências, mas como um ambiente terapêutico. Lembramo-nos, todavia, da seguinte afirmação de Freire: “A convicção que tenho é a de que não há temas ou valores de que não se possa falar nesta ou naquela área. De tudo podemos falar e sobretudo podemos testemunhar” (Freire, 2021, p. 140). Ora, cremos que isso não significa fazer uma miscelânea de assuntos despropositadamente e agir de forma a romper fronteiras profissionais, mas acolher aspectos subjetivos, legitimando as emoções e experiências dos educandos, compreendendo suas realidades, sem emitir julgamentos.

Sobre esse aspecto, gostaríamos de fundamentar este relato em algumas ideias de Rogers (2009), a respeito das *relações humanas*. Apesar desse autor ter formulado considerações acerca de aspectos relacionais a partir da psicoterapia, ele estende seus achados a todas as relações interpessoais. Ele diz: “Tenho há muito tempo a profunda convicção [...] de que a relação terapêutica é apenas uma forma da relação interpessoal em geral, e que as mesmas leis regem todas as relações desse tipo” (Rogers, 2009, p. 45). Destarte, o autor entende que algumas atitudes estão na base de relações saudáveis, capazes de promover o crescimento dos sujeitos envolvidos, incluindo aquelas entre professores e alunos.

Dentre tais atitudes, Rogers (2009) menciona três que acreditamos estar presentes nos encontros que estabelecemos com os nossos estudantes: a) congruência, ato de aceitar o que está sendo vivenciado em determinado momento, sem buscar agir de forma contrária à experiência subjetiva, evitando criar uma fachada; b) condição positiva incondicional, que implica a aceitação do outro em sua totalidade, tanto os aspectos que enxergo como positivos quanto os negativos, permitindo que o outro seja tal como ele é; e c) compreensão empática, inclinação em entender como o sujeito vê e interpreta o mundo,

³ Sobre esse aspecto, concordamos com Belintane (2013), de que se apegar, categoricamente, a uma única teoria ou método pedagógico significa desconsiderar a complexidade da educação brasileira, apesar do autor enfatizar certa predileção à teoria psicanalítica no que tange aos processos de entrada na leitura e na escrita. Apesar disso, acreditamos, a partir dessa sua proposição, que, no âmbito pedagógico, o professor pode ter bom senso para filtrar os aspectos das teorias que dão conta das situações que ele enfrenta, sem assumir uma perspectiva teórica ortodoxa. São muitas as teorias pedagógicas e, apesar de elas possuírem bases epistemológicas distintas, muitas vezes excludentes, não significa que tenhamos que conduzir nossa prática nos valendo apenas de uma delas, mas que é necessário ponderar, sem, todavia, realizar uma colcha de retalho teórico-prática.

ato que exige ausência de julgamento, captando o mundo pela perspectiva do outro, sem se confundir com ele. A partir da adoção de tais atitudes, o professor conseguiria, segundo Rogers (2009), estabelecer uma relação pessoal e criar um clima oportuno para interação.

Ora, se, como pontuaram Gadotti (2011) e Arroyo (2011), os educandos da EJA são sujeitos que ocupam lugares subalternos e tendem a se apresentar temerosos, com vergonha de sua realidade, é preciso apostar em uma concepção de relação próxima da postulada por Rogers (2009). Isso porque, por meio dela, é possível prover um ambiente no qual os estudantes se sintam reconhecidos como sujeitos de direitos (Arroyo, 2011) e possam expressar sua concepção de mundo (Gadotti, 2011). Para isso, necessitamos estar abertos ao encontro com os estudantes, cientes de como nos sentimos em relação a eles e aptos a acolhê-los tal como são, distanciando-nos de um ideal de aluno ordeiro, disciplinado, cujas ações apontam para uma imagem referencial que não contraria o professor, nem a escola (Arroyo, 2019).

Em conformidade com isso, busquei, durante a dinâmica, fomentar um encontro dessa natureza com os estudantes, ciente, todavia, de que se tratava de um passo inicial para uma (re)configuração relacional que visa conhecer os estudantes e ouvi-los, a fim de pensar uma prática pedagógica significativa às suas realidades de vida. Nesse intuito, prosseguimos com a dinâmica pelos demais temas. Ao falarem sobre *trabalho*, pudemos saber não apenas sobre seus ofícios, que estão, muitas vezes, em situação de precarização e exploração, mas também conhecer como eles afetam a sua permanência e desempenho na escola, corroborando com Paula e Oliveira (2011), ao afirmarem que a maioria dos estudantes da EJA buscam conciliar, com dificuldade, as atividades profissionais com os estudos.

Essa é a realidade de nossos estudantes que trabalham como operários na construção civil ou como manicures e que, do seu trabalho, vão à escola e precisam acompanhar as matérias, com receio de reviverem o fracasso escolar, como afirma Gadotti (2011), a despeito de tudo que passam. Como não considerar isso em nossos planos de curso? Que ações temos feito para o acolhimento e permanência desses jovens-adultos que necessitam da escola para melhor qualificação para o trabalho, que, paradoxalmente, é o que tem os impedido, muitas vezes, de frequentarem a escola? A nosso ver, distanciamos-nos da realidade de nossos estudantes quando invisibilizamos o concreto de seu dia a dia.

Após os comentários sobre o trabalho, o último tema selecionado foi *escola*, pois o tempo de duas aulas no noturno não possibilitou o fechamento da dinâmica, que foi concluída de forma menos sistemática na aula seguinte. Todavia, gostaríamos de destacar um aspecto sobre a *escola* que ocorreu na dinâmica. Para muitos, ela não é vista apenas como local de estudo, mas como um espaço que poderia ofertar mais. Acreditam que ela poderia se inscrever como um ambiente promotor de saúde, ao argumentarem a importância de nutricionistas e psicólogos na escola, assim como, ao aproveitar a dinâmica, questionam se teriam aulas práticas de educação física, defendendo a sua importância para que disponham de bem-estar físico e emocional. Mais uma vez, notamos o quanto eles se

veem, apesar das trajetórias de opressão, como sujeitos de direitos (Arroyo, 2011) e enxergam, mais que nós, professores, as potencialidades da escola.

É mister realçar que, em função do tempo do encontro e da atenção dada pela maioria dos estudantes a alguns temas em detrimento de outros, os temas lazer e projeto de vida quase não foram abordados, sendo mencionados de passagem. Em face disso, questionamo-nos se as condições de vida desses sujeitos, a partir do que vimos a partir dos autores utilizados, não os permite pensar em aspectos que tocam na importância da fruição (lazer) do/no tempo presente e na prospecção e planificação de metas e ações para o futuro que apontam a melhoria das condições de vida. Acreditamos que a subsunção desses aspectos se correlaciona com a preocupação manifesta em garantir a subsistência, muitas vezes, diária. O foco nos temas trabalho, escola e medos e anseios parecem corroborar esse entendimento. Não podemos nos esquecer que o lazer é uma pausa do labor dispendido à sobrevivência e o projeto de vida reflete a possibilidade de sonhar. A despeito disso, tais assuntos, ao que parece, aparecem, ainda que timidamente ou de forma não literal, na discussão dos demais, o que, de alguma forma, permite-nos acreditar que alguma esperança sempre está presente e se manifesta em falas que indicam que mudar é possível.

Assim, a dinâmica se encerra na condição de inacabamento, através de um sinal escolar que interrompe dizeres que, todavia, não caíram no vazio, mas ecoaram em cada sujeito que, presente no ambiente, permitiu-se escutar a experiência do outro, em uma vivência promotora e fortalecedora de vínculos. Isso não só nos deu subsídios para a construção de planos de aula mais condizentes com a realidade de tais sujeitos, mas nos fez apostar ainda mais em uma EJA que assume a *Educação* que carrega em seu nome, isto é, que faz de si um processo formativo para a vida – uma que vale a pena ser vivida.

Considerações finais

A ação reportada neste trabalho buscou conhecer aspectos relacionados às condições de vida dos alunos, tendo em vista uma intervenção pedagógica condizente com as suas realidades ao longo do ano letivo. Por meio dela, os estudantes puderam compartilhar algumas experiências no âmbito da família e do trabalho, além de expressar seus medos e anseios em relação à vida e à escola.

Os sujeitos expuseram parte dos desafios que encontram diariamente, tanto no trabalho quanto no meio familiar, assim como expressaram a aposta que realizam na educação, apesar dos impasses que apresentam em articular suas trajetórias de vida com a permanência na escola. Essa, a despeito das contingências da vida de seu público, ainda é vista por ele como um espaço de muitas potencialidades a ser ocupado por sujeitos que, na luta contra a negação de direitos, insistem não só em concluir um processo de escolarização que lhes foi negado por ocuparem posições subalternas no mundo, mas em se afirmarem sujeitos de direitos, que fazem resistência à lógica perversa que também persiste em dizer-lhes não em prol da manutenção da desigualdade social pela reprodução constante do fracasso escolar.

Com efeito, a dinâmica realizada não só nos apresentou a realidade concreta desses sujeitos, marcada por desafios e potencialidades, como nos deu subsídios à reflexão e ações pedagógicas que atuem com vistas à emancipação de homens e mulheres que dizem sim à vida e buscam construir caminhos com e sobre os escombros que a desigualdade do mundo lhes gerou.

Assim, espera-se que, com este relato, possamos dialogar com outros profissionais da educação sobre a importância de romper com visões reduzidas e assistencialistas sobre a EJA e demonstrar que essa ruptura perpassa assumir e trabalhar com as particularidades concretas desses sujeitos. Isso requer uma aproximação real com os educandos e um entendimento de suas condições de vida por meio de espaços dialógicos nos quais eles possam falar de si, das suas leituras de mundo e demandas, assim como dos sonhos que os fazem continuar em uma luta constante contra os processos de exclusão de direitos aos quais são submetidos diariamente.

Referências

ARROYO, Miguel González. *Vidas ameaçadas: exigências éticas da educação e da docência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalheite. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não*: cartas a quem ousa ensinar. 31. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.) *Educação de jovens e adultos*: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Sistematização de experiências: algumas apreciações. In: STRECK, Danilo Romeu; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs). *Pesquisa Participante: a partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 227-243.

MATALLO Elisabete; PÁDUA, Marchesini de. *Metodologia da pesquisa*: abordagem teórico-prática. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. *Educação de jovens e adultos*: educação ao longo da vida. Curitiba: Ibplex, 2011.

ROGERS, Carl R. A aprendizagem significativa: na terapia e na educação. In: ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2009. p. 321-341.

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. Tradução: Edgar de Godói da Mata Machado; Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SHOR, Ira. Existe e estrutura e rigor na educação libertadora? As classes dialógicas tornam iguais os professores e os alunos? In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 131-166.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.