

NARRATIVAS, RUA E CONSTRUÇÃO DE LAÇOS: HISTÓRIAS QUE SE ENCONTRAM NA EJA

■ KLEYNE CRISTINA DORNELAS DE SOUZA

<http://orcid.org/0000-0001-7671-9503>

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

RESUMO

Este artigo discute o potencial das narrativas na formação e transformação de educadores e educandos da educação de jovens e adultos (EJA) em situação de rua. Vivenciar o processo narrativo é se deparar com as vozes e experiências em diferentes tempos e espaços e, a partir delas, se resignificar. O trabalho tem o objetivo de apresentar as aproximações e laços nas histórias de vida dos sujeitos e da pesquisadora. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa qualitativa por meio da entrevista narrativa e da fotografia com 20 educandos da EJA em uma escola de natureza especial do Distrito Federal (DF) que atende a pessoas em situação de rua. As entrevistas foram exploradas por meio da análise narrativa, que propiciou informações acerca das necessidades, transformações, superações e sonhos dos educandos. A combinação de histórias de vida com a educação, dando voz e visibilidade a sujeitos socialmente excluídos reverberou na vida e no fazer pedagógico da educadora/pesquisadora. O estudo aponta a importância de recuperar as histórias de vida em grupos vulneráveis, a fim de romper estigmas e reelaborar novos olhares sobre e com esses educandos, além de fomentar, nos educadores, sua responsabilidade educacional e política.

Palavras-chave: Narrativas. Educação de jovens e adultos. Pessoas em situação de rua. Experiências. Fotografia.

ABSTRACT

NARRATIVES, STREET AND TIE CONSTRUCTION: STORIES IN THE EJA

This article discusses the potential of narratives in the formation and transformation of educators and students of youth and adult education (EJA) for homeless people. Experiencing the narrative process is facing the voices and experiences in different times and spaces and, from them, resignifying. The work aims to present the approximations and ties in the life stories of the subjects and the researcher. For that, a qualitative research was used through the narrative inter-

view and the photograph with twenty students from EJA in a school of a special nature in the Federal District (DF) that assists people living on the streets. The interviews were explored through narrative analysis, which provided information about the needs, transformations, overcoming and dreams of the students. The combination of life stories with education, giving voice and visibility to socially excluded subjects reverberated in the educator / researcher's life and pedagogical practice. The study points out the importance of recovering life stories in vulnerable groups, in order to break stigmas and re-elaborate new perspectives on and with these students, in addition to fostering, in educators, their educational and political responsibility.

Keywords: Narratives. Youth and adult education. People in homeless situation. Experiences. Photography.

RESUMEN **NARRATIVAS, CALLE Y CONSTRUCCIÓN DE LAZOS: HISTORIAS EN LA EJA**

Este artículo analiza el potencial de las narrativas en la formación y transformación de educadores y estudiantes educación de jóvenes y adultos (EJA) en situaciones de la calle. Experimentar el proceso narrativo es enfrentar las voces y experiencias en diferentes tiempos y espacios y, a partir de ellas, resignificarse. El trabajo tiene como objetivo presentar las aproximaciones y lazos en las historias de vida de los sujetos y el investigador. Para eso, se utilizó una investigación cualitativa a través de la entrevista narrativa y la fotografía con veinte estudiantes de EJA en una escuela de naturaleza especial en el Distrito Federal (DF) que ayuda a las personas que viven en las calles. Las entrevistas fueron exploradas a través del análisis narrativo, que proporcionó información sobre las necesidades, transformaciones, superaciones y sueños de los estudiantes. La combinación de historias de vida con educación, dando voz y visibilidad a sujetos socialmente excluidos, repercutió en la vida y la práctica pedagógica del educador / investigador. El estudio señala la importancia de recuperar historias de vida en grupos vulnerables, para romper los estigmas y reelaborar nuevas perspectivas sobre y con estos estudiantes, además de fomentar, en los educadores, su responsabilidad educativa y política

Palabras clave: Narrativas. Educación de jóvenes y adultos. Personas en situación de calle. Experiencias. Fotografía.

Introdução

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), em que discorri sobre experiências escolares e histórias de vida de educandos da EJA em situação de rua. A proposta de investigar em que medida a educação exercia um papel transformador na vida desses sujeitos levou-me a revisitar a minha história sob um novo ângulo e realizar alguns questionamentos sobre a história da educação na vida daqueles que me antecederam.

As narrativas representam um eixo condutor para compreensão da ação humana, de como as histórias se entrelaçam e de como laços são rompidos. O rompimento com os sujeitos que habitam o espaço da rua ocorre porque é inegável o estereótipo criado com relação a essas pessoas que são socialmente colocadas em uma condição de isolamento, silenciamento e exclusão. É preciso refletir que a invisibilidade na qual esses sujeitos estão inseridos é um fenômeno que recai sobre todos e possui duas faces: os que se tornam invisíveis e os que não os veem. Nessa circunstância, ambas as partes precisam de cuidado. Ao fingir não ver, criamos uma cegueira seletiva, um vazio de consciência, uma indiferença que, cercada de medo e violência, priva a sensibilidade humana, impede encontros e distância pessoas.

A distância criada provoca a separação de dois mundos: os que se encontram na rua e os demais. Em um primeiro momento, a rua remete ao abandono, à sujeira, ao vício e à vagabundagem. É difícil olhá-la com beleza e encantos e, menos ainda, se sentir parte dela. Permito-me dizer que parte dessa distância ocorre pela ausência de narrativas. Será a minha história e a de outros educadores tão distante da vida desses sujeitos? Ao revisitar minhas origens, percebo que meus antepassados lutaram por

alimento e passaram fome, viveram o desemprego e o subemprego e, na ausência de moradia, foram para uma invasão. Diante disso, na pesquisa com educandos da EJA em situação de rua, busquei rever a minha história familiar e encontrar as histórias de vida e de luta que une pessoas em diferentes tempos e espaços.

A pesquisa em educação por meio das narrativas proporciona, além do registro e da compreensão da história de vida dos educandos, uma busca de autoconhecimento tanto dos pesquisados quanto da pesquisadora. Para Nóvoa e Finger (2010), a abordagem biográfica é um instrumento de investigação que se instituiu no universo das pesquisas científicas a partir de histórias de vida, possibilitando identificar elementos da constituição como ser humano. Os autores consideram que as narrativas de si, mais do que um instrumento de investigação, é, sobretudo, um instrumento de formação.

Desse modo, as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa permeiam o meu processo de aprendizagem de pensar e escrever narrativamente. As narrativas nos possibilitam (re) construir as figuras de si e do outro. Pensar e lembrar e, por consequência, narrar,

[...] é o modo humano de deitar raízes, de cada um tomar seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade [...] nasce realmente desse processo do pensamento que deita raízes. (ARENDE, 2004, p. 166)

O ato de narrar é um encontro com o outro, porque mesmo que seja uma narrativa de si é um encontro com os outros, que nos constituíram e que em algum momento nos contaram suas histórias. As experiências-histórias da professora pesquisadora são tessituras da vida de uma educadora com educandos em situação de rua. Nesse processo, a minha histó-

ria não é apenas um encontro com o passado, mas, com as vozes que continuam vivas. Rememorar, falar de si e escutar as vozes da rua é permitir que esses sujeitos se recontem, se ressignifiquem, que eu me reconstrua com minhas raízes e com o outro.

As narrativas desse artigo estão organizadas em três seções. Na primeira seção, apresento minha narrativa, abordando a aventura de narrar-me e de buscar minhas histórias. Em seguida, trago a estrutura metodológica, a pesquisa qualitativa e a observação participante com histórias de vida, resultantes do processo de escuta. Por fim, na terceira seção, surgem as vozes dos educados, constituindo os laços entre as histórias, a riqueza do encontro, do fazer junto, do fazer histórias, possíveis apenas na relação com o outro.

Narrar-se, dizer-se de si para si mesmo

A narrativa é uma possibilidade de escuta do outro, mas, sobretudo, da escuta de si, porque ao ouvir e falar do outro, falamos e ouvimos sempre um pouco de nós mesmos. A experiência do outro é algo que nos acontece e nos constitui. Assim, as narrativas dos educandos em situação de rua me fazem retornar às minhas lembranças de infância, às histórias de meus avós, pessoas com histórias de luta, de resistência, de sobrevivência e de transformação da realidade a partir da educação.

Em um primeiro momento de elaboração, imagino que estou imersa em uma aventura pelo mundo das narrativas. Pensar nesse tema é, antes de mais nada, cruzar histórias de vida. A minha história de vida, a de educandos em situação de rua, as dos autores que adentram nesse momento da minha vida, pessoas que passam a me constituir e a me transformar. A palavra aventura vem do latim, *ad venture* e significa, literalmente, o que vem pela frente. À

minha frente há um caminho novo, que resolvo conhecer e nele me (re)conhecer, revisitando minhas memórias e vivências. Proponho-me a aventurar-me e a ouvir as narrativas desses estudantes em situação de rua.

As narrativas fundam a experiência humana e constituem uma forma de transmissão de informações, contribuindo para o reavivamento de memórias, para o sentimento de pertença e para dar voz e visibilidade a setores da sociedade não lembrados em fontes tradicionais. Ao narrar, esses sujeitos revisitam suas histórias, podendo continuá-las ou redefini-las. A experiência narrada resgata um momento vivido e se transforma em uma nova experiência para quem narra e para quem ouve. No momento em que é transmitida a outras pessoas, ela ganha vida e significado.

As pessoas em situação de rua não estão nas fontes tradicionais, não estão em residências. Ao entrar em contato com suas histórias, sejam situações complexas ou não, esses sujeitos se revisitam e marcam presença no mundo com sua voz, com sua história. Nesses instantes, suas histórias contribuem para a construção de novos conhecimentos. Ao recontá-las, eles as trazem de volta para si, ainda que estejam em lugares distantes, Proust nos faz refletir sobre isso quando escreve:

Eis por que a maior parte da nossa memória está fora de nós, numa viração de chuva, num cheiro de quarto fechado ou no cheiro de uma primeira labareda, em toda parte onde encontramos de nós mesmos o que a nossa inteligência desdenhara, por não lhe achar utilidade, a última reserva do passado, a melhor, aquela que, quando todas as nossas lágrimas parecem estancadas, ainda sabe fazer-nos chorar. Fora de nós? Em nós, para melhor dizer, mas oculta a nossos próprios olhares, num esquecimento mais ou menos prolongado. (PROUST, 1984, p. 172)

Escutar essas vozes é permitir a busca do aprender a falar em vez de ouvir ou ter outros

falando em seu nome, é ter a narrativa desses sujeitos em primeira pessoa, a fim de buscar reverter parte das histórias macros inquestionáveis e faladas pelos que os colocam na invisibilidade.

Na busca dessas vozes que ecoam dentro de nós, elegi algumas pessoas da minha história de vida, que me inspiram e me constituem. Suas histórias, nossos encontros, minha origem, minha identidade. Nesse momento, começo a viagem, é o instante em que o eu revisita a infância. É impressionante como somos marcados por lembranças da infância. O momento da descoberta, da aprendizagem, da imaginação, do brincar e do fazer amigos. O fato é que na infância vivemos intensamente! As narrativas cotidianas nos atraem e nos constituem. Fazem parte de nossa curiosidade, das aprendizagens e do fortalecimento de vínculos. A melhor casa costuma ser a de nossos avós, coincidentemente, aqueles que têm mais histórias para nos contar. A memória promove um diálogo íntimo de momentos vividos, que passam a ser revividos sob um olhar maduro, que tenta mensurar a riqueza dos aprendizados advindos dos nossos familiares.

Para descrever meu avô paterno, devo buscar o cinema. Tenho a sensação de que Mazzaropi¹ o conheceu intimamente para compor seu personagem. Desde a fala ao modo de se vestir, chegando à forma simples de levar a vida, tem-se o retrato do caipira que foi o meu avô. Quando jovem, ele foi garimpeiro. O desejo de ser rico criou nele a persistência, valor que nos foi passado. A riqueza material não veio, mas ele nunca desistiu de sonhar e acreditar. A responsabilidade com os filhos lhe encaminhou para outra paixão, a terra. Como na história de muitos que habitam este vasto país, meu avô não tinha a sua terra, não era dono do lugar que morava. Era o caseiro de uma chácara no

caminho para Sobradinho,² o que me proporcionou o melhor da infância. Tenho a imagem nítida de cada árvore, de cada plantação e do curso da água. Ali, ao lado dele, cacei tatu, ouvi o canto dos pássaros, arranquei mandioca, amendoim, soquei no pilão, subi em árvores e comi frutas no pé. O que mais me encantava, entretanto, era a capanga, cheia de pedras, do meu avô. Meus olhos brilhavam quando ele me mostrava as pedras que ele havia encontrado. Eu não conseguia entender a tristeza de seus olhos, quando ele afirmava que um dia encontraria um diamante. Aos meus olhos, o tesouro estava ali na minha frente, naquela capanga com lindas pedras.

Hoje, percebo que na rua também há garimpeiros. Meu avô garimpava tesouros, o sonho de uma vida melhor. Na rua é possível ver uma “atividade de mineração” praticada entre calçadas, caçambas e latas de lixo. Materiais descartados, sem importância para cada um de nós, tornam-se, para esse grupo, a principal fonte de renda. Em uma dessas cenas do garimpo da rua, observei uma mulher vasculhando um *container* de lixo, sem que ela percebesse. De repente, um sorriso... ela se colocou na ponta dos pés para pegar uma caixa, era uma tintura de cabelo. Sorria e passava a mão pelos cabelos. A vaidade e o cuidado com o corpo não haviam se perdido, apesar de toda a negação que o espaço da rua promove. Essas pessoas garimpam, ainda, locais “seguros” nos espaços “públicos” da cidade que não lhe pertence e, acima de tudo, garimpam, consciente ou inconscientemente, seus direitos.

A história do meu avô e as histórias das pessoas em situação de rua se encontram quando observamos que a maioria delas é vítima da exploração de um sistema individualista. Tanto meu avô quanto essas pessoas abandonaram suas famílias em busca de sonhos, seja de uma riqueza ou de um emprego. Vida e morte

¹ Amácio Mazzaropi, ator e cineasta brasileiro (1912-1981).

² Uma das regiões administrativas do Distrito Federal.

dialogam nesse momento. A morte pela degradação do trabalho, pelo sonho inalcançável. A vida que se transforma em sobrevivência, em uma fase e idade de latência dos sonhos e das conquistas. O que garimpar diante de um contexto como esse? Foi assim que me vi a garimpar as preciosidades que compõem as histórias de vida daqueles que me constituem.

Investiguei um pouco mais e me deparei com a história da minha avó materna. Lavadeira e mãe de 11 filhos, ficou viúva muito jovem e perdeu dois dos seus filhos quando ainda eram crianças. Sua história, como a de muitos, foi de negação da educação, por sua classe social e por ser mulher. Analfabeta até os 72 anos, teve na EJA o caminho da alfabetização. A lavadeira, hoje com 90 anos, estudou até a conclusão do 1º Segmento³ da modalidade. A história dessa família, entretanto, é marcada por uma matriarca que viu na educação a possibilidade de uma vida melhor. Ela conseguiu formar oito dos nove filhos. Para cursarem o ensino superior, meus familiares, literalmente, correram e suaram muito. Sem dinheiro para pagar uma faculdade, minha tia participou de uma equipe de corrida da instituição na qual estudava e, assim, ganhou uma bolsa de estudos. Depois de se formar, continuou correndo, agora com um dos irmãos. Esse foi o caminho que garantiu mais duas formações superiores. À medida que se formavam, os mais velhos garantiam a formação dos mais novos. Uma corrente de resistência e de luta contra o sistema operante. A união e a ajuda mútua permitiram a sobrevivência e os reconduziu a vida para os caminhos da transformação.

A família que me constitui é de luta, persistência e união. Valores que me acompanharam em todo o meu percurso acadêmico e profissional. Como educadora, o trabalho na periferia de Brasília me oportunizou o aprendizado

com situações de conflito, vulnerabilidade social, violência, gravidez precoce e drogas. Diante desse cenário, pude perceber o importante papel da educação escolar e do educador na recuperação e conscientização dos estudantes. Ao atuar na EJA e, concomitantemente, presenciar a história de minha avó na modalidade, entendi, na prática, a importância do diálogo e do respeito às histórias dos estudantes. Vivía, diariamente, um duplo aprendizado: em casa e na sala de aula, com jovens, adultos e idosos trabalhadores.

Em 2013, participei da elaboração de documentos normativos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do DF e posteriormente de discussões para a implementação de políticas públicas para escolarização de pessoas em situação de rua. A partir daqueles novos aprendizados, comecei a observar meu itinerário para o trabalho e constatei nele a presença desses sujeitos. No entanto, por dois anos, eu havia percorrido aquele trajeto e não os tinha enxergado. Ao questionar algumas pessoas que faziam o mesmo caminho, concluí que aquela “cegueira social” era comum. Esses sujeitos desaparecem da vista das pessoas porque o espectador que passa todos os dias pelas ruas permanece no seu mundo, na sua vida; que não é o melhor lugar para percebê-los. Eles não integram a imagem do mundo do espectador. E sem que se perceba, torna-se normal e aceitável conviver em uma sociedade em que não há lugar para todos, em detrimento de uma consciência de coletividade.

Vivemos uma vida intensa, sem muitos espaços de respiro. Nos enclausuramos em nosso mundo, por vezes sem portas e janelas, não permitindo sequer que uma nova brisa entre. Nesse trabalho, ousou deixar entrar mais do que a brisa. Permito que ventanias, tempestades de falas, imagens, ideias das pessoas em situação de rua que estudam na EJA soprem novos ventos e novas formas de enxergá-los.

³ Nível da EJA correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental regular.

Nas narrativas dos educandos, utilizo a fotografia como dispositivo para as falas. E por que a fotografia? No ano de 2013, perdi meu pai para um câncer. Em quatro meses, tudo aconteceu: o diagnóstico, a cirurgia, a doença e a morte. Acompanhei a transformação de meu pai, tendo seu corpo destruído pela doença. Essa imagem ficou guardada em minha mente por alguns meses. Então, decidi recuperar todas as suas imagens fotográficas em vida. Nesse processo, reconstruí a imagem dele e apaguei sua fisionomia construída na doença. A fotografia teve, para mim, o papel de reconstrução.

Em outro momento, senti a presença muito forte de meu pai e uma borboleta bailava com seu voo ao meu redor. Ao pesquisar, a respeito, descobri que, para os astecas e maias, a borboleta simbolizava o deus do fogo *Xiutecutli*, cujo emblema era um peitoral chamado “borboleta de obsidiana”, que simbolizava a alma ou o sopro vital que escapa da boca de quem está morrendo.

Assim, a junção da fotografia, da morte e da borboleta significa, para mim, a recuperação de histórias de vida que morrem, aos poucos, na rua. Elas podem, todavia, ser reconstruídas por meio das imagens e narrativas dos estudantes da EJA em situação de rua e, talvez, na lógica da metamorfose das borboletas, seja o recomeço de uma construção coletiva e dialógica de uma trajetória escolar interrompida.

Metodologia

Ao pensar na diversidade e nas diferenças presentes na EJA, e em especial no trabalho com educandos em situação de rua, destaca-se a importância de metodologias de pesquisa que considerem as vozes desses estudantes para evidenciar as realidades e o contexto nos quais estão inseridos. Um grupo de 20 educandos participaram da minha pesquisa de forma

protagonista, por meio de suas narrativas fotográficas. Dentre eles, 18 eram do sexo masculino, representando (90%) e dois do sexo feminino (10%). As faixas etárias se distribuíram da seguinte forma: seis possuíam de 22 a 30 anos, representando 30% dos entrevistados; seis possuíam de 31 a 40 anos (30%); um de 41 a 50, equivalente a (5%); e sete de 51 a 60 anos (35%).

No delineamento metodológico da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa com observação participante e utilização de entrevistas narrativas. Schütze (2013), aponta que, nas entrevistas narrativas, as questões devem ser abertas, permitindo ao narrador expressar-se livremente. Entende-se que é uma técnica que permite acessar informações que não estariam postas em instrumentos estruturados. A análise das entrevistas baseia-se nas contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2003). Para esses autores, por meio das narrativas, as pessoas rememoram situações vividas e colocam essas experiências em sequência, procurando encontrar explicações para os acontecimentos.

A fotografia é utilizada como dispositivo para a fala. A partir da imagem os educandos iniciam as narrativas que compõem a entrevista narrativa. A técnica promove o encorajamento e deixa os estudantes à vontade para relatar acontecimentos significativos de suas vidas. Além disso, no ato fotográfico, os sujeitos vivem a liberdade de explorar outras formas de expressão e comunicação. As imagens contribuem no desvelamento de lembranças, conforme relato do Estudante 14:

Essa imagem é da região norte. Eu nasci no Rio de Janeiro. Mas, a minha infância foi na região norte. Lá, eu fui criado. Minha primeira escola, meu primeiro time de futebol que joguei, o Remo. Minha namorada com quem eu tenho um filho é da região norte. A região norte está no meu sangue. Quando eu era pequeno que estava lá, era farto lá em casa. Lá meu pai ia na

feira e comprava de lote. Lá ele comprava um pandeiro de farinha, um cento de fruta. Aí eu escolhi essa imagem da região que me traz muita recordação. Aqui em Brasília, eu vivi a situação de vulnerabilidade que eu não tinha nada. Mas, o momento que eu estou vivendo agora é como a região norte. Um momento rico e farto. Teve um tempo aqui que eu passei dificuldade. Lá eu tinha escola e agora eu tenho essa escola que me fez crescer. Estou terminando meus estudos. Hoje eu trabalho nessa escola. Ganhei meu apartamento na Codhab.⁴A importância da escola e da imagem da região norte pra mim é que agora é igual... tenho educação, tenho alimentação, tenho trabalho. Não tenho meus pais..., mas, tenho a outra família que são minhas professoras.

Figura 1 - Região Norte.



Fonte: Estudante 14, 2018.

O relato do estudante reforça como a narrativa fotográfica possibilita a rememoração desses sujeitos. Nessa fotografia, ele volta a sua infância, para a sua família, e para a sua história. Em um diálogo com Delory-Momberger (2008, 2006), nesse momento o estudante não faz a narrativa de sua vida por que possui uma história; ele tem uma história por que faz a narrativa de sua vida. Além disso, a leitura posterior do ato fotográfico ultrapassa o agente fotobiógrafo, tocando também a

⁴ Companhia de Desenvolvimento Habitacional (Codhab), empresa pública que tem por objetivo ajudar pessoas, especialmente as de baixa renda, a adquirirem o próprio imóvel financiado, a valores geralmente abaixo dos praticados no mercado imobiliário.

espectadora, pesquisadora e educadora, possibilitando a ambos experiências e aprendizagens sobre si.

Essa experiência ocorre a partir do exercício da escuta, do acolhimento e da amorosidade. Ao sentirem-se acolhidos, esses educandos se percebem parte do processo. Para acolher, é preciso aproximar. Essa presença mais próxima dos pesquisados possibilita compreender os diversos mundos que esse grupo constitui. Na reflexão entre o quanto se observa e quanto se participa, recorro a Brandão (1984, p. 12), que afirma: “É necessário que o cientista e sua ciência seja, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir”.

Nesse sentido, é necessário construir um processo dialógico com esses sujeitos, que têm a oportunidade de trazer seus saberes e experiências de vida, a fim de romper com a cultura do silêncio. Para Freire (1977), dizer a palavra é fazer história, e por ela ser feito e refeito. Assim, ao se conscientizarem de sua história e tomá-la nas mãos, eles começam a caminhar para um sistema libertador.

Da tomada essencial da palavra, assim, está também nossa capacidade – ou oportunidade, ousadia, resistência – de não aceitar a história contada simplesmente por outrem. Se a palavra, assim, é elemento de entrelace da memória, a história também é combustível para a busca do entendimento dos sentidos possíveis à palavra. E do conjunto dos significados, o passo necessário à chegada do conceito por si, pelo grupo, em sua experiência própria. (FERREIRA; VELLASQUEZ, 2018, p. 364)

A escuta das narrativas dos educandos em situação de rua é uma busca em restituir o olhar para esses sujeitos e vivenciar, com eles, a experiência da criação e da rememoração. Bondía (2002, p. 24) revela:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Ao afinar a escuta para as narrativas desses educandos, é possível ver um mundo diferente, tão distante para muitos. A vida desses sujeitos se constrói como uma obra de arte: é intensa, com detalhes fortemente delineados. Para Benjamin (1994, p. 221),

A narrativa, que durante todo tempo floresceu num meio de adesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como mão do oleiro na argila do vaso.

Nas entrelinhas da narração desses sujeitos, o silêncio se faz presente, uma narrativa interior. Eis a razão pela qual o ato de narrar é difícil! Ele ficou no passado, se perdeu. Não temos mais essa tradição, algo que deveria estar presente com tanta intensidade em nossas vidas e nas escolas. Benjamin (1994, p. 213), nos alerta que

[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiência.

Benjamin almejava recuperar o coletivo da história, por isso a importância do ato de recordar, uma arma contra o esquecimento. Era uma forma de tentar "destruir o contínuo da história" (2012, p. 18) ter a possibilidade de trazer à tona os esquecidos e oprimidos pela história e, quem sabe, no presente, dar vez e voz aos silenciados, uma vez que a história contada é a dos "vencedores". Ao ouvir os "perdedores" da história oficial, tem-se a possibilidade de produzir uma "outra" história, de construir narrativas verdadeiras para as gerações vindouras. E nesse sentido há um diálogo com Freire, que nos convida, como sujeitos presentes na história e no mundo, a lutarmos, sendo pessoas de ação sobre o mundo.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 2000, p. 36)

Ribeiro, Haerter e Bussoletti (2018) apontam a importância desses dois autores na constituição de histórias dos silenciados e oprimidos. Benjamin denunciou a barbárie do mundo entre-guerras em que viveu, ressaltando o perigo de uma sociedade que não olha para aquilo que se passou. Dessa forma, se perpetua o cortejo dos vencedores sobre os vencidos, sem enlutar seus mortos e sem lhes conferir um justo tribunal da história. Freire, da mesma forma que Benjamin, também presenciou e denunciou a barbárie a partir de outro tempo e lugar. Vivenciou os regimes políticos ditatoriais que, por toda a América Latina, massacraram povos e seus movimentos de resistência social, política e cultural, testemunhando a fome e a miséria. Benjamin, um judeu denunciando a catástrofe em tempos de

holocausto, enquanto, Freire, um nordestino que lutava por uma América Latina livre. Um encontro que se torna educacional, ao proporcionar repensar a história e sua viabilidade, de ressignificá-la a partir de dois tempos e lugares, que embora distantes, juntam-se em denúncia e esperança.

Nesse sentido, verifica-se a importância de se trabalhar com o reconhecimento dos saberes e histórias de vida dos educandos da EJA em situação de rua, do direito à educação a partir de suas experiências. No processo da narrativa, a memória se faz presente, associando as vivências individuais e coletivas, que também constituem esses sujeitos, trazendo à tona a memória do grupo social a qual pertencem. Benjamin (1993, p. 97) dá ênfase à memória e a seu significado na história de cada indivíduo.

A memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades de narrativa, significando e ressignificando nossa história e produzindo novos sentidos para a nossa vida e para a vida de outros.

O compartilhamento de experiências oscila entre a rememoração e o esquecimento. O sofrimento e as dores vividas nas ruas permanecem silenciados em algumas narrativas; em algumas histórias de vida eles aparecem a partir da escuta; em outras, são percebidos nas entrelinhas. Para iniciar o processo narrativo desses educandos, a fotografia apresentou-se como o dispositivo que abriria o caminho. Abrir-se para a força das imagens de cenas comuns, deixando-se afetar a partir da imagem e assim deixar vir a voz desses sujeitos. Aos poucos, a fotografia parece se vincular ao mundo ao redor ou ao passado, percebendo-se que

Ao descrever a fotografia, estamos trazendo para o presente um fato passado. Ao rememo-

rar o que aconteceu construímos novos significados que dizem respeito ao que foi e ao que ocorre no momento. A imagem funciona como mediadora da narrativa presente para um fato que esteve no passado, e desse modo, colabora para a construção de novos significados sobre o que já havia sido construído. (BORGES; LINHARES, 2008, p. 133)

A fotografia realiza um elo entre lembranças, imagens e palavras. Assim, os educandos têm, na representação visual de cada fotografia, um dispositivo para rememorar suas histórias. Pollak (1989) ressalta que ao rememorar, os indivíduos fazem recortes dos momentos vividos, buscando uma lógica e uma coerência em sua fala. Dessa forma, é necessário que o pesquisador esteja atento, pois o discurso pode não corresponder ao que realmente ocorreu. Ao abrir o livro da vida, trazemos o vivido, o desejo do que poderia ser vivido e o esquecimento do que foi sofrido. Dialogo com Didi-Huberman (2012) para refletir sobre a intensidade que a proposta metodológica com narrativas fotográficas pode provocar:

Não se pode falar do contato entre a imagem e o real sem falar de uma espécie de incêndio. Portanto, não se pode falar de imagens sem falar de cinzas. As imagens tomam parte do que os pobres mortais inventam para registrar seus tremores (de desejo e de temor) e suas próprias consumações. Portanto é absurdo, a partir de um ponto de vista antropológico, opor as imagens e as palavras, os livros de imagens e os livros a seco. Todos juntos formam, para cada um, um tesouro ou uma tumba da memória, seja esse tesouro um simples floco de neve ou essa memória esteja traçada sobre a areia antes que uma onda a dissolva. Sabemos que cada memória está sempre ameaçada pelo esquecimento, cada tesouro ameaçado pela pilhagem, cada tumba ameaçada pela profanação. Assim, cada vez que abrimos um livro — pouco importa que seja o Gênesis ou Os Cento e Vinte Dias de Sodoma —, talvez devêssemos nos reservar uns minutos para pensar nas condições que tenham tornado possível o simples milagre de que esse

texto esteja aqui, diante de nós, que tenha chegado até nós. (2012, p. 211)

Cada imagem e cada história constroem, pouco a pouco, o meu aprendizado como educadora pesquisadora e o livro da vida desses educandos. A vida como uma fogueira que ilumina, que por vezes, incendeia, deixando as cinzas a serem carregadas. Diante de todas as fases e atribulações da vida, esses sujeitos mostram que é possível ressurgir das cinzas, no desafio de se reconstruírem e se transformarem, representando o inacabamento. Somos sujeitos em formação e a educação é um dos caminhos nessa reconstrução.

Garimpando outras histórias: vozes e sentidos de educandos em situação de rua

A EJA é constituída de pessoas com uma história geracional de exclusão, miséria e desemprego. Os sujeitos que representam a modalidade, de acordo com Arroyo (2006), são oriundos das camadas mais pobres, filhos de pais analfabetos e operários. Reproduzem as histórias de gerações passadas e de negação de direitos. Reescrevem histórias de exclusão social. As pessoas em situação de rua abarcam essa condição e são estudantes potenciais da modalidade. Precisam se reconhecer como sujeitos de direitos, além de desconstruir a ideia de que suas dificuldades escolares sejam apenas de sua responsabilidade. Para isso, é necessário que compreendam e ressignifiquem suas histórias.

A EJA deve ser um lugar que colabore para a conscientização e o fortalecimento desses sujeitos, de forma a diminuir os abismos sociais que separam os que podem e os que não podem. Os oprimidos devem fazer parte do mundo, não como excluídos e desumanizados, mas como sujeitos conscientes. Discutir a condição social desses sujeitos a partir da

EJA é expandir a discussão da pobreza em que estão inseridos para a discussão de sujeitos de direitos. Para Arroyo (1998, p. 155), a visão universal da educação representa “não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano”.

Refletir sobre as organizações escolares necessárias e adequadas aos diferentes sujeitos da EJA e sua diversidade é romper com a forma escolar consolidada e adotada pela sociedade moderna, que os inviabiliza e exclui. Os estudantes da modalidade apresentam experiências intrincadas de libertação, opressão e sobrevivência. São trajetórias que devem compor o percurso escolar e os aprendizados mútuos de educandos e educadores. Nesse sentido, Haddad sustenta que:

[...] uma nova visão do sujeito da EJA tem como desdobramento um novo modo de acolhimento, em que a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo e reproduzindo como resultado dessa ação participativa. (HADDAD, 2007, p. 15)

Atualmente, as poucas escolas que buscam atender às pessoas em situação de rua no Brasil são a Escola de Meninos e Meninas do Parque (EMMP), em Brasília e a Escola Municipal de Ensino Fundamental, em Porto Alegre ou, como é mais conhecida, a EPA. Ambas foram inauguradas em 1995 e possuem uma proposta de educação de jovens e adultos diferenciada, com base no acolhimento. As escolas destinadas à EJA são espaços que requerem organizações distintas, a depender de cada grupo

[...] podemos dizer que a relação diversidade-escola se defronta com um dado a ser equacionado: os (as) educandos (as) são diversos também nas vivências e controle de seus tempos de vida, trabalho e sobrevivência, gerando

uma tensão entre tempos escolares e tempos de vida, entre tempos rígidos do aprender escolar e tempos não controláveis do sobreviver. Esta tensão é maior nos coletivos sociais submetidos a formas de vida e de sobrevivência precarizadas. (GOMES, 2007, p. 38)

Ao considerar a situação de extrema pobreza que caracteriza esses educandos, estudar torna-se um ato político de resistência e revolução. Suas vozes e discursos revelam o que permanece em silêncio nas ruas e a EJA, por sua vez, torna-se um tempo/espaço de garimpar memórias e saberes das múltiplas vozes silenciadas. Ao falar em garimpo, volto à infância e me recordo que nem todas as pedras presentes na capanga de meu avô tinham valor para a sociedade, mas me encantavam. Penso que nem toda pedra no caminho representa apenas um obstáculo.

De acordo com os dicionários, “pedra” significa “corpo duro, sólido, de natureza rochosa, geralmente usado em construções”. A partir dessa definição, é possível refletir o indivíduo que vive a situação da rua está imerso na natureza rochosa, dura, necessitando suportar todas as dificuldades enfrentadas diariamente. Ao retornarem ao ambiente escolar, no entanto, essas pedras mostram-se preciosas e contribuem para a construção de si, do seu grupo, dos educadores e de todos que compõem a comunidade escolar. Assim, pedras juntas e unidas representam construção, edificação.

Ademais, é possível identificar a resistência desses educandos como as pedras preciosas. Quando retiradas da terra, são brutas e opacas. Após serem lavadas, raspadas e polidas, emerge o brilho. Os educandos da escola EMMP demonstram todo o seu brilho e encantamento após o acolhimento, a escuta sensível e a amorosidade.

Diante disso, recorro a Maturana (2002) e Reis (2000) para refletir sobre a importância das emoções no processo educacional. O viver

humano é constituído por um entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção. Na compreensão de que somos seres racionais, todavia, por vezes, as emoções são desvalorizadas. O fato é que todo sistema racional tem um fundamento emocional e, ao mudarmos de emoção, mudamos de domínio de ação. Por isso, a importância da amorosidade no espaço da escola, na EJA com os educandos em situação de rua, criando a cultura do cuidado com outro. O relato do Estudante 20 reforça a importância desse cuidado:

A gente é tão maltratado, ofendido e humilhado que não acredita em mais ninguém. Porque é triste... a pessoa já não está bem e ser maltratada. E aí, a gente não sabe, mas tratar e nem conversar com ninguém. Agora aqui na escola eu tô mudando. Aqui eu sou bem recebido. Mesmo sabendo da minha situação, as pessoas me abraçam. Aí eu fico mais calmo. Aqui eu tenho uma palavra amiga. Aí vou ficando bem e vou me tornando melhor.

Na visão de Maturana, “Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser, em harmonia, sem submissão” (2002, p. 34). O desenvolvimento do sentimento e capacidade de escutar o outro e ao ouvir, ser escutado pelo outro. E nessa direção, ao ser acolhido pelo outro, surge a voz, a narrativa, o dessilenciamento, a perda do medo de se expor. Assim, as histórias se constituem individual e coletivamente em um processo de resiliência humana, por meio do qual os indivíduos superam as adversidades e transformam momentos difíceis em oportunidades para aprender, crescer e transformar.

Como educadores, é fundamental refletir sobre a nossa responsabilidade com o outro. Ao se dispor a participar do processo educacional, o educando precisa encontrar nesse ambiente a situação oposta à coação e à humilhação quase sempre presentes nas ruas. Nem sempre, entretanto, isso acontece. Após con-

cluïrem o ensino fundamental na escola EMMP, os estudantes são encaminhados para uma escola com oferta de EJA no DF. A Estudante 6 nos relata que, ao se encaminharem para as outras escolas, retorna também, em alguns momentos, a vivência dos preconceitos

Eu reprovei no colégio de ensino médio em uma disciplina. O professor era racista. Aí ele chegou, ia ter prova. Eu sentei no meio. Ele falou: a senhora vai sentar lá atrás. Eu falei por que lá atrás? Porque eu quero você lá atrás. Eu falei: vou ficar aqui. É um direito meu. Aí ele falou: Mas quem manda aqui nessa sala aqui só eu. Se eu quiser que a senhora fica aí, você fica. Se não, eu te ponho pra fora. Eu falei: Então coloca! Se o senhor me colocar pra fora você vai ver se não dou parte do senhor na regional. Os alunos não sabiam se olhavam pra mim ou pra ele. Aí um rapaz falou assim: vai lá pra atrás evita esse homem. Aí eu falei que ia porque esse aluno tá me pedindo não é porque o senhor quer. Pra todo mundo ele entregou a prova. Pra mim ele jogou. Isso acontecia comigo e com mais um cinco, porque a gente era escuro. Ele apontava pra gente e mandava a gente sentar lá atrás. Um dia tinha uma branquela bonita lá atrás ele falou: 'o que você está fazendo aí? Seu lugar é aqui na frente'. E quando era negro e velho ele falava: 'você senta lá atrás'. Ele só entregava a nota de quem passava. Demorou um pouco..., mas, ele teve que entregar a minha. Eu não desisti! No dia ele me entregou dizendo: 'Graças a Deus'!! Porque ele não gosta de negro.

O relato da Estudante 6 e a fala de Carreira (2014) se alinham quando essa autora afirma que, por ser a EJA destinada a uma maioria pobre, negra e de baixa renda, ainda é um desafio reconhecer esses sujeitos como detentores de direito. Ferraz (2016), em seu estudo, ressalta que, apesar de a EJA ser constituída por uma maioria negra, há uma dificuldade desses sujeitos se reconhecerem negros. Segundo a pesquisadora, tal fato seria em decorrência de não quererem ser associados aos aspectos negativos que uma identidade negra carrega em uma sociedade excludente. Apesar do relato

da Estudante 6 nos revelar um outro olhar, em que estudantes negros percebem a diferenciação em sala de aula em função de sua raça, pode-se dizer que essas abordagens dialogam e se complementam, no sentido de que atitudes como a desse educador reforçam e explicam as posturas de negação da própria raça.

A narrativa da Estudante 6 ressalta um educador que traz o olhar desigual, baseada na herança de formação na sociedade brasileira, marcada pela intolerância às diferenças raciais e desvalorização das populações negras por parte dos colonizadores europeus. Uma constituição social que continua sendo produzida e reproduzida. Freire (1987) nos convida a refletir sobre a dificuldade do diálogo de educadores que possuem uma fala opressora e racista.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em que não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são 'essa gente', ou são 'nativos inferiores'? (FREIRE, 1987, p. 80)

Quem são esses nativos inferiores? Pessoas que con(vivem) com a separação criada por uma sociedade que afasta os "insuficientes", alvos de marginalização e limpeza do "restante da humanidade". A Estudante 6, ao ser a única mulher, negra e em situação de rua da turma, torna-se o número "um" da sala, o menor número inteiro, a minoria. Um único ser que foi capaz, entretanto, de provocar os outros a partir de sua luta e resistência pessoal, ganhando voz e visibilidade.

Di Pierro e Galvão (2012) nos assinalam que existem outros "uns" que vivem o preconceito. As autoras relatam a associação feita entre a figura do homem pouco escolarizado com a do ser rude, incivilizado, inculto, ignorante,

degenerado e portador de uma “chaga social” equiparada a uma “peste”. A educação para esses sujeitos, em vez de um direito legitimado, vem arraigada de preconceitos contra as capacidades intelectuais do jovem e do adulto da época. “Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da auto-estima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas” (GALVÃO e DI PIERRO, 2012, p. 24).

Diante disso, assumo, amorosamente, minha responsabilidade com o outro. No rosto desses educandos, está inserido o apelo à responsabilidade. É preciso refletir a imagem que se constrói no rosto do outro como: o marginal, o criminoso, o diferente, entres tantos outros rostos criados pelo preconceito. Deixa-se de ver o rosto humano, deixa-se de ver o sofrimento, de refletir sobre as condições de vida precária em que esses sujeitos estão inseridos. Como praticar a alteridade quando se desconsidera as dimensões da vulnerabilidade e da invisibilidade a que estão expostos? Butler (2015) chama atenção para os “rostos”, sugerindo que quando as pessoas representam a si próprias têm mais chances de serem humanizadas, diferentemente, daquelas que ao não conseguirem se representar correm o risco de serem mal representadas, e, conseqüentemente, desumanizadas. Nesse sentido, busco nesse trabalho o protagonismo e o olhar desses estudantes, para que eles se apresentem, se humanizem e, nesse processo, favoreçam a humanização do outro.

Diante disso, apresento o rosto de um dos educandos que participou da pesquisa, o Estudante 8. A fotografia do seu rosto se mostra reluzente como ouro. Para a constituição da imagem, ele foi até a sala de arte, pegou purpura dourada e jogou no rosto. Então, pediu ao colega que o fotografasse. Questionado sobre o porquê daquela imagem, ele respondeu:

Figura 2⁵- O ouro.



Fonte: Estudante 11, 2018.

Uai, escolhi essa foto porque eu acho que eu mesmo sou só o ouro! Se eu estudar e conseguir, eu vou conseguir brilhar na vida. Agora eu estou brilhando de felicidade! (Risos!) Antes, eu só queria fumar pedra... era só usar droga. Era acordar ir para o pop e tomar café, me alimentar e caçar dinheiro para ir usar com droga. Hoje em dia tudo ficou só o ouro, eu acordo, banho, almoço, entro para sala, estudo. Depois que eu saio da escola às vezes acontece de eu usar. Mas, eu não uso mais igual um desesperado. Eu espero pelo menos acabar o horário da aula. É uma redução de danos e esperança para o futuro.

O relato do estudante constitui um laço com minha história, com o garimpo, com a pre-

5 Autorizações de voz e imagem devidamente concedidas pelos participantes e submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências Humanas da UnB, no CAAE nº 88446918.9.0000.5540, e aprovadas conforme parecer nº 2.867.756 emitido em 2 de setembro de 2018.

cioidade presente nas pessoas. Coincidentemente, foi a minha última entrevista. Esse educando não conhecia a minha história, nem a de meu avô. Mas, se apresentou como o ouro, como a riqueza. Observe que ele sinaliza a escola como um espaço de redução de danos⁶ do consumo de drogas, uma realidade que se apresenta na vida de pessoas em situação de rua. Na fotografia, ele se apresenta como um cidadão sujeito de direitos: tem um rosto, uma história, uma esperança. Diferentemente do apagamento ou velamento de rostos que passam pelas ruas, a escola lhe devolve, além do rosto, seu nome, sua identidade. Diante desses educandos, faz-se urgente olhar esse mundo de forma menos limitante. Freire (1979) nos diz que esses sujeitos

[...] são casos individuais, meros ‘marginalizados’, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e ‘preguiçosos’. Como marginalizados, ‘seres de fora’ ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sã de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz. [...] Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de, Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para o outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’ [...] (FREIRE, 1979, p. 69-70).

Um dos desafios educativos é o de que as escolas de EJA trabalhem continuamente a conscientização desses sujeitos para a supe-

6 O conceito de “redução de danos” pela ótica da saúde pública tem por objetivo minimizar os danos causados pela utilização de diferentes tipos de drogas sem necessariamente exigir a abstinência do seu uso. A redução de danos funda-se nos princípios de pluralidade democrática, exercício da cidadania, respeito aos direitos humanos e da saúde.

ração da situação de oprimido. É fato que, “escola não é onde tudo começa, porque não é a origem dos problemas. Ela apenas os reflete. Mas é deste lugar, da escola, que temos uma compreensão, digamos, mais ‘humana’ do problema” (PEREGRINO, 2010, p. 17). Diante disso, destaca-se a importância de os educadores estarem em processo contínuo de aprendizagem e formação. Machado (2011) ressalta, em sua fala no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que os professores também são sujeitos jovens e adultos em processo de aprendizagem por toda a vida. Para autora, embora o tipo de aprendizagem seja diferente do tipo dos educandos de EJA, eles são, igualmente, sujeitos jovens e adultos em processo de formação, que atendem à característica de inacabamento de homens e de mulheres apontada por Freire.

A EJA é um local que pode possibilitar a transformação para os educandos fazer-se “seres para si”, de exercerem a condição de sujeitos de direitos e de educadores viverem a dimensão do encontro com o outro e da alteridade, em um processo de formação e de autoformação.

Considerações finais

Nesse trabalho, a imersão no campo empírico e as relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa me permitiram vivenciar suas experiências de vida e conhecer a riqueza das idiosincrasias do universo dos pesquisados. Além disso, me trouxe novas compreensões acerca das distâncias e das aproximações que podemos construir como educadores. Esse aprendizado constituiu-me como pessoa, professora e pesquisadora. Aprendi, de forma significativa, a importância do acolhimento, da amorosidade, do respeito, da escuta sensível, do diálogo, do direito e da luta pela conscientização e libertação desses sujeitos.

Para encurtar as distâncias, é preciso construir, com esses sujeitos, histórias que rompam com a produção dos diferentes como inferiores, subcidadãos, sub-humanos e sem direitos. Torna-se necessário reconhecer as diferenças, aceitá-las e respeitá-las por meio da escuta, do acolhimento e da amorosidade. A palavra não pode ser um privilégio de alguns, mas um direito de todos. Assim, um possível desdobramento dessa pesquisa é o fortalecimento das narrativas como parte do contexto educacional, o direito à educação a partir das experiências. Ao se reconhecer as experiências de vida como um conteúdo significativo, tem-se um olhar mais integral para o estudante, além de oportunizar que vida e educação caminhem juntas, dando sentido e suporte uma a outra. Nesse estudo, por meio das narrativas, os educandos falaram de suas realidades, de suas lutas, e de suas buscas por outros caminhos. Ademais, é na palavra, na leitura de si e no diálogo com o outro que esses sujeitos constituem e exercem a autonomia.

Ao falar de autonomia, visito o conceito de “heteronomia”. A palavra “heteronomia” vem do grego *hetero*, que significa diferente, e *nomos*, que significa lei, tendo o sentido de submissão e aceitação de leis que não são suas, mas reconhecidamente válidas na sociedade em que está inserido. Na linha tênue entre a autonomia e heteronomia, faz-se necessário a busca da identidade. Assim, através do diálogo com os educandos e suas narrativas, pude vivenciar a conscientização dos seus deveres, por, e, sobretudo, de que não devem aceitar as condições indignas de vida a que são submetidos.

A riqueza das narrativas reforça a importância do desvelar, do conhecer e do pesquisar com/sobre grupos vulneráveis como os desses estudantes. A educação é uma forma de intervenção no mundo, para além dos saberes escolares, podendo reproduzir ou desmascarar as desigualdades.

Nessa perspectiva, é necessário que os educadores reconheçam sua responsabilidade social sobre aquilo que a própria sociedade classifica como “fora do padrão”, “fora da normalidade” e que rejeita como se não fosse de seu pertencimento. A educação, freirianamente falando, é essencialmente política. Dessa forma, não pode ser, de maneira alguma, neutra ou indiferente. Assim, trabalhar com histórias de vida não traduz apenas conhecimentos sobre os sujeitos da pesquisa, mas vai além: possibilita reelaborar conhecimentos para a vida e ampliar nossa responsabilidade educacional e política.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Einchenberg. Revisão técnica de Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Trabalho: educação e teoria pedagógica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.
- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: CUNHA, Célio; IRELAND, Thimoet (coord.) **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB. 2006. p. 221-230. (Coleção educação para todos; v. 3),
- BENJAMIN, Walter. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. Traduzido por Márcio Seligmann Silva. São Paulo: Iluminuras, 1993.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. (Obras Escolhidas v. 2).
- BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Vanderley Ge-

raldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 31 mai. 20.

BORGES, Fabrícia Teixeira; LINHARES, Ronaldo Nunes. Imagem e narrativa: a construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em ciências humanas. **Revista Educação em Questão**, Natal, UFRN, vº 33, n. 19, p. 128-149, set/dez 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3930/3197>. Acesso em: 31 mai. 20.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-14.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. (orgs.). **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global Editora, Ação Educativa, 2014. p. 195-230.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fotobiografia e formação de si. In: Souza, Elizeu Clementino de e Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 105-117.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Revista Pós. Escola de Belas Artes**. Belo Horizonte, UFMG, v. 2, n. 4, p. 204-219. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454/12311> Acesso em: 31 mai. 20.

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria. **Preconceito contra o analfabeto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FERRAZ, Bruna Rocha. **EJA e educação para as rela-**

ções étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guarã/Distrito Federal. 2016. 185f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERREIRA, Adriana Amaral; VELLASQUEZ, Fabrícia. “Aprendendo a dizer (sua) palavra”: um debate (ainda) necessário entre opressão e formação pela memória experiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 351-377, mai-ago 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38032>. Acesso em: 31 mai. 20.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 23ª reimpressão. 1987.

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

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

GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA**. São Paulo: Global, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 90-113.

MACHADO, Maria Margarida. Os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. In: III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos. 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, Deriva, 2011. p.

17-32. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf. Acesso em: 31 mai. 20.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3ª reimpressão, 2002.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 2, nº 3, p. 3-15, 1989.

PROUST, Marcel. **À sombra das raparigas em flor**. Tradução Mário Quintana. São Paulo: Abril cultural, 1984. (Coleção Grandes Romancistas).

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito**

político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos. 2000. 245 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

RIBEIRO, Angelita Soares; HAERTER, Leandro; BUSSOLETTI, Denise Marcos. Walter Benjamin e Paulo Freire: a história como rastro de uma pedagogia pós-abissal. **Revista eletrônica de los Hispanistas de Brasil**, Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, v. XIX, 72, p. 1-17, Enero – Febrero – Marzo de 2018. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/575.pdf>. Acesso em: 31 mai. 20.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 210-222.

Recebido em: 30.09.2019

Revisado em: 30.05.2020

Aprovado em: 01.06.2020

Kleyne Cristina Dornelas de Souza é mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: kleynec@gmail.com