

Diálogo, *quefazer* ético e inclusão na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA): uma prática de educação popular

Resumo

O objetivo deste estudo é investigar como o diálogo possibilita um *quefazer* ético para a inclusão educacional na educação de jovens, adultos e idosos, tendo por reflexão um dos encontros dialógicos educativos com os estudantes da EJA. Consiste em um recorte de pesquisa-ação que vem sendo desenvolvida desde 2022, com estudantes em condição de deficiência, em uma escola da rede municipal de ensino de Belém, em turma da EJA, financiada pelo CNPq. O foco deste estudo é para a ética e a inclusão educacional na educação de jovens, adultos e idosos, tendo por base o pensamento educacional de Paulo Freire, sendo estabelecida a interface entre educação de jovens, adultos e idosos e a educação especial. Trata-se de uma pesquisa-ação, cujos participantes são estudantes em condição de deficiência da EJA, no turno noturno, matriculados em diferentes turmas de uma escola municipal, bem como educadores de um Núcleo de Educação Popular. As estratégias metodológicas são levantamento bibliográfico, levantamento documental e dinâmicas pedagógicas efetivadas nos encontros dialógicos educativos. A sistematização e a análise das informações têm por base a prática educativa realizada com a turma de EJA, destacando-se o conteúdo discursivo de um encontro educativo que tematizou saberes que envolvem as diferenças e a discussão do “corpo negro (afro-indígena) como resistência”. Entre os resultados destaca-se que o diálogo é fundamental para o desenvolvimento de um *quefazer* ético necessário à inclusão educacional de educandos com deficiência da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Palavras-chave: diálogo; *quefazer* ético; inclusão; EJA; Paulo Freire.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Universidade do Estado do Pará –
UEPA – Belém/PA – Brasil
nildeapoluceno@gmail.com

**Kássya Christinna Oliveira
Rodrigues**

Universidade Federal do Oeste do
Pará – UFOPA – Santarém/PA –
Brasil
kassyaor@gmail.com

Para citar este artigo:

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. Diálogo, *quefazer* ético e inclusão na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA): uma prática de educação popular. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 257-278, jan./abr. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826602025257

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826602025257>

Dialogue, ethical what to do and inclusion in youth, adults and elderly education (ejai): a practice of popular education

Abstract

The objective of this study is: to investigate how dialogue enables an ethical task for educational inclusion in the education of young people, adults and the elderly, reflecting on one of the educational dialogical meetings with EJA students. It consists of an excerpt from an action research that has been developed since 2022, with students with disabilities, in a school in the municipal education network of Belém, in an EJA class, financed by CNPq. The focus of this study is ethics and educational inclusion in the education of young people, adults and the elderly, based on the educational thought of Paulo Freire, establishing the interface between the education of young people, adults and the elderly and special education. This is an action research, whose participants are disabled students at EJA, on the night shift, enrolled in different classes at a municipal school, as well as educators from a Popular Education Center. The methodological strategies are: bibliographical survey, documentary survey and pedagogical dynamics carried out in educational dialogical meetings. The systematization and analysis of information is based on the educational practice carried out with the EJA class, highlighting the discursive content of an educational meeting, which thematized knowledge involving differences and the discussion of the “black body (Afro-indigenous) as resistance.” Among the results, it is highlighted that dialogue is fundamental for the development of an ethical approach necessary for the educational inclusion of students with disabilities in Youth, Adult and Elderly Education.

Keywords: dialogue practice; ethical “to-do-ness”; inclusion; EJA; Paulo Freire.

Diálogo, *quehacer* ético e inclusão en la educación de jóvenes, adultos y ancianos (ejai): una práctica de educación popular

Resumen

El objetivo de este estudio es: investigar cómo el diálogo posibilita un *quehacer* ético para la inclusión educativa en la formación de jóvenes, adultos y ancianos, teniendo como reflejo uno de los encuentros didácticos dialógicos con estudiantes de la EJA. Se trata de un extracto de una investigación acción que se desarrolla desde 2022, con estudiantes con discapacidad, en una escuela de la red educativa municipal de Belém, en una clase de la EJA, financiada por el CNPq. El foco de este estudio es la ética y la inclusión educativa en la educación de jóvenes, adultos y ancianos, a partir del pensamiento educativo de Paulo Freire, estableciendo la interfaz entre la educación de jóvenes, adultos y ancianos y la educación especial. Se trata de una investigación acción, cuyos participantes son estudiantes con discapacidad de la EJA, del turno nocturno, matriculados en diferentes clases de una escuela municipal, así como educadores de un Centro de Educación Popular. Las estrategias metodológicas son: levantamiento bibliográfico, levantamiento documental y dinámicas pedagógicas realizadas en encuentros dialógicos educativos. La sistematización y análisis de información se fundamenta en la práctica educativa realizada con la clase de la EJA, destacando el contenido discursivo de un encuentro educativo, que tematizó saberes que involucran diferencias y la discusión del “cuerpo negro (afroindígena) como resistencia”. Entre los resultados, se destaca que el diálogo es fundamental para el desarrollo de un enfoque ético necesario para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Educación de Jóvenes, Adultos y Ancianos.

Palabras clave: diálogo; *quehacer* ético; inclusión; EJA; Paulo Freire.

1. Introdução

As reflexões inscritas neste texto partem de uma prática de Educação/Alfabetização Freireina desenvolvida com estudantes adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de deficiência matriculados em uma escola pública municipal localizada em um bairro periférico da cidade de Belém do Pará. Essa prática tem como parceria um Núcleo de Educação Popular com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/Belém) através do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (Crie).

As ações de educação com estudantes da EJA refletem ações educativas de uma pesquisa-ação ancorada nos princípios da educação de Paulo Freire (2006; 2005), Freire e Guimarães (2021) e Freire e Shor (2021), dentre os quais o diálogo e a ética destacam-se no fazer para a inclusão educacional destes estudantes.

O foco deste estudo é para a ética e a inclusão educacional na educação de jovens, adultos e idosos, tendo por base o pensamento educacional de Paulo Freire, sendo estabelecida a interface entre educação de jovens, adultos e idosos e a educação especial.

Na educação escolar, a diferença tem se caracterizado pela segregação e discriminação de determinados segmentos sociais, entre os quais os públicos da EJA e da Educação Especial, configurando-se a luta contra a exclusão escolar e social uma questão ética, porque implica em uma luta contra o sofrimento de quem sofre a discriminação social e, se constitui ainda, na luta pela humanização dos que são oprimidos, em uma perspectiva freiriana.

Para Freire (1993, p. 91): “a exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de estar sendo, é imoralidade das mais gritantes”. Por isso, apresenta em seu pensamento educacional uma ética engajada politicamente e comprometida com os oprimidos, que condena toda forma de exploração e de discriminação de homens e mulheres, fundamentada no respeito às diferenças. E o respeito às diferenças pressupõe o diálogo por meio do qual aprende-se e humaniza-se.

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade, tal como fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber (FREIRE; SHOR, 2021, p. 169-170).

O objetivo deste estudo é investigar como o diálogo possibilita um *quefazer* ético para a inclusão educacional na educação de jovens, adultos e idosos, tendo por reflexão um dos encontros dialógicos educativos com os estudantes da EJA. Consiste, portanto, em um recorte de pesquisa-ação¹ que vem sendo desenvolvida desde 2022, com estudantes em condição de deficiência, em uma escola da rede municipal de ensino de Belém, em turma da EJA, financiada pelo CNPq.

Este estudo está organizado em quatro seções entre as quais 1. Introdução; 2. Metodologia; 3. Contexto da prática da EJA e 4. Considerações finais. Vale destacar que a terceira seção se desdobra em dois momentos: 3.1 Ponto de partida: o diálogo; 3.2 *Quefazer* ético e inclusão na EJA.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação participante. A escolha da abordagem qualitativa deu-se por se tratar de estudo que envolve seres humanos no contexto de suas atividades de educação. Lugar em que os estudantes da EJA sentem alguma liberdade para sentir, ser, viver, pronunciar as suas vozes, expressar as emoções nas ações inscritas no lugar nomeado cotidiano.

Minayo (2001, p. 15) pronuncia que:

o objeto de estudo das ciências sociais possui consciência histórica, ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica é essencialmente qualitativo. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações.

¹ Aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa em 22/12/2021, parecer nº 5.185.400.

Para a autora, a pesquisa qualitativa responde a questões tão particulares que não podem se submeter aos processos de quantificação impostos por procedimentos metodológicos das ciências naturais. No que se refere à pesquisa-ação participante, tomamos Brandão como teórico de referência. Ele comunica não ser necessário que o

pesquisador se faça operário ou como ele, para conhecê-lo. É necessário que o cientista e sua ciência primeiro, sejam, primeiro um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e projetos luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende conhecer para servir (Brandão, 1999, p. 12).

Neste sentido, a pesquisa-ação participante solicita um pesquisador implicado, comprometido com os participantes do estudo, por isso mesmo com a sua causa para colaborar com transformações da realidade. Assim, este estudo não propõe a produção de “mais saber, mas de melhor conhecer a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações” (Barbier, 2004, p. 115).

Os seus participantes são estudantes em condição de deficiência matriculados na EJA, no turno noturno, em diferentes turmas da escola municipal *Jardim*; bem como os educadores do Núcleo de Educação Popular. Em virtude de este estudo envolver estudantes/pessoas em condições de vulnerabilidades, suas identidades são preservadas, de modo que são apresentados neste texto a partir de codinomes, condição que se expandiu para os educadores como descrito no quadro 1:

Quadro 1 - Codinomes dos participantes da pesquisa²

Educandos/as	Educadores/as
Jorge (Educando, 10.2022)	Ângelo (Educador, 10.2022)
Maurício (Educando, 10.2022)	Cris (Educadora, 10.2022)
Luciana (Educanda, 10.2022)	Anna (Educadora, 10.2022)
José Luís (Educando, 10.2022)	-
Mateus (Educando, 10.2022)	-

Fonte: Produzido pelas autoras (2023).

Da mesma maneira, a escola é mencionada neste estudo com o nome fictício *Jardim*. Esses cuidados com os participantes e *lôcus* são previstos nas Resoluções nº 466

² Outros educandos e educadores integram a prática de educação freiriana, mas aqui são descritos apenas os que estavam presentes em um encontro específico ocorrido no mês de outubro de 2022.

(Brasil, 2012) e nº 510/2016 (Brasil, 2016) que preveem cuidados éticos em estudos científicos que envolvem seres humanos.

As estratégias metodológicas do estudo são levantamento bibliográfico, levantamento documental, ou seja, de relatórios das atividades realizadas e dinâmicas pedagógicas efetivadas nos encontros dialógicos educativos. A sistematização e a análise das informações têm por base a prática educativa realizada com a turma de educação/alfabetização de adultos, destacando-se o conteúdo discursivo de encontros educativos inscritos em um conjunto sistemático de atividades, nas quais tematizavam saberes que envolvem as *diferenças* com a discussão do “corpo negro (*afro-indígena*) como resistência”.

As discussões envolveram os campos da história, geografia, artes, letras. A chegada a este tema deu-se a partir do forte interesse de alguns educandos com a prática da capoeira. Neste contexto, o processo de alfabetização deu-se a partir da escrita das palavras dos instrumentos musicais inscritos na expressão desta luta, a exemplo das palavras *berimbau*, *caxixi*, *agogô*, *reco-reco*, entre outros.

A análise dos dados foi possível a partir da articulação entre o conteúdo produzido no encontro educativo com os referenciais Freireanos dos quais o diálogo e o *quefazer* ético são fundantes para as reflexões sobre processos inclusivos na EJA.

3. O Contexto da prática da EJA

Essa prática de educação nasce de um contexto de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, via Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes e um Núcleo de Educação Popular universitário. Nessa parceria emerge um projeto-piloto de alfabetização na EJA concatenado com os princípios da educação freiriana, da alfabetização proposta por Emília Ferreiro, considerando ainda a teoria das múltiplas inteligências de Gardner.

Os participantes deste estudo integram diferentes turmas da EJA no turno noturno da escola *Jardim* localizada em um bairro periférico de Belém. As turmas são constituídas por adolescentes, jovens, adultos e idosos estudantes com deficiência que

manifestaram interesse de participar do projeto de educação/alfabetização freiriana desenvolvido pelo Núcleo de Educação Popular em parceria com o CRIE.

Compõem ainda este estudo, como seus participantes, um grupo de educadores/as populares vinculados ao Núcleo de Educação Popular que, na experimentação educativa, desenvolvida no contexto educacional da sala de aula, têm planejado ações que permitam e/ou possibilitem aos educandos o processo de educação, validadas a partir da apropriação da palavra com significação simbólica de poder, nas quais os educandos, instrumentalizados por ela, podem requerer sistematicamente os seus direitos, em muitas circunstâncias, negligenciados e/ou violados. A apropriação da palavra é significada ainda com o poder que esses estudantes têm de pronunciar suas vozes pontuando suas dores, frustrações, desejos, anseios e sonhos.

Vozes que no início das atividades educativas manifestavam-se com muita dificuldade, com pronúncias tímidas, aglutinadas, inseguras e introspectivas, mas que foram aprendendo a se fazerem vozes, na medida em que, estimuladas e substantivamente escutadas, encontravam espaço pedagógico propício de respeito, atenção e cuidado. Hooks (2019, p. 54) problematiza sobre o medo de essas vozes se fazerem pronunciadas e aponta uma questão importante para reflexão:

será que o medo deles pode ser compreendido somente como timidez, ou é uma expressão de restrições socialmente construídas, profundamente enraizadas, contra a fala numa cultura de dominação, um medo de possuir suas palavras, de tomar uma posição?

Na expressão acima, a autora referiu-se a comportamentos de grupos humanos racializados, no contexto estadunidense, em que as pessoas negras, pelo duro histórico de segregação, aprenderam a ter medo de se expressar, de erguer suas vozes, de se posicionar. Ainda que o contexto anunciado por Hooks (2019) seja distinto daquele vivido pelos estudantes com deficiência neste estudo, percebemos algumas aproximações; esses grupos humanos também foram cerceados de dizerem suas palavras, foram negados de con/viver com as demais pessoas, foram ensinados que eram inferiores, incompetentes, ser menos.

Todavia, no contexto de educação popular, suas vozes passaram a ganhar espaço no contexto da sala de aula, da qual o diálogo freireano constitui-se pilar teórico-metodológico orientado pela ética humana, que respeita e cuida de pessoas colocadas em situações de marginalidade e opressão. Vozes que aprenderam com outras a se pronunciar a exemplo do que Freire e Shor (2021, p. 199) expressam: “modulo a voz em ritmo de conversa, mais do que em tom didático ou de conferência. Ouço atentamente cada pronunciamento dos alunos, e peço que os demais alunos também ouçam quando um de seus companheiros fala”.

Neste contexto de educação, o aprendizado do diálogo se faz com o movimento de expressar e ser valorizado coletivamente por aquilo que comunica, bem como de perceber a expressão do outro que comunica. Neste processo de comunicação, tensionamentos emergem e são problematizados com o coletivo de seus participantes que chegam a novas formulações discursivas, situação que permite crescimento individual e coletivo dos participantes do estudo, educandos e educadores.

3.1 Ponto de partida: o diálogo

No início tudo era nebuloso; como conhecer estudantes com deficiência que estudam em uma escola, no turno noturno de um bairro periférico de Belém? Como pensar estratégias de educação/alfabetização com esses grupos humanos? Quem são? De que famílias provêm? O que desejam e sonham para suas vidas? Que expectativas foram construídas sobre eles ao longo de suas trajetórias? Que conhecimentos carregam? O que querem aprender na escola? Esses questionamentos compõem uma série de outros quando nos desafiamos a realizar atividades de educação freiriana com pessoas jovens, adultas e idosas.

Diante do quadro de incertezas que nos foi apresentado, pensamos como coletivo de educadores/as populares como chegaríamos ao grupo. Como conheceríamos o coletivo dos estudantes. De que estratégias nos apropriaríamos para o levantamento de dados que tivessem relação com seus campos de interesse individual, ao mesmo tempo, que conferissem relevância social para a maioria dos estudantes. Essa postura inicial dos educadores permitiu, aos poucos, a superação da situação nebulosa conferindo espaço

para o exercício da fala, pelos educandos, fala que foi ganhando tons comunicativo, substantivando-se em diálogo.

Envidamos um esforço para que os estudantes pudessem dizer a palavra, ouvir o som de suas vozes, conhecer cada timbre, portanto reconhecer a si e ao outro, identificar os interesses impressos nas suas palavras e nas dos outros, que pudessem ter a possibilidade de, de alguma maneira, materializar seus interesses. Sobre esse exercício, de pronunciar a palavra, Freire e Guimarães (2021, p. 18) compartilham experiências suas vividas no campo da educação em que o silêncio compôs muitas práticas; segundo os autores, “é preciso primeiro que os que assim se encontram negados do direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue”. Os autores comunicam ainda que:

Se é dizendo a palavra com que “pronunciando” o mundo, os homens [seres humanos] o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [seres humanos] (Freire; Guimarães, 2021, p. 18).

Em meio ao aprendizado coletivo de dizer a palavra, nos baseamos na teoria freiriana que aponta “pistas” teórico-metodológicas em que os estudantes possam ocupar o espaço educativo a partir de sua leitura de mundo, que problematizada, discutida, dialogada coletivamente chega a uma “leitura de lá” alterada, mais experimentada, elaborada, complexificada, visto que agrega ao saber do cotidiano e do senso comum saberes produzidos, acumulados e sistematizados historicamente pelo gênero humano. Sobre a partida da produção do conhecimento a partir da leitura de mundo para se chegar a *leitura de lá*, discorrem Freire e Shor (2021, p. 259): “o ativista político e o professor libertador têm que começar do *aqui* dos alunos. Devemos oferecer aos alunos o seu *lá* como o ponto a partir do qual começamos o ensino transformador para chegar *aqui*” do educador.

Essa atitude promotora de desenvolvimento humano, de cognição, exige do educador libertador o conhecimento de seus educandos. Partilhamos, a seguir, fragmentos discursivos do encontro educativo desenvolvido no dia 6 de outubro de 2022, em que os educandos como que em um exercício catártico pronunciaram suas vozes,

trazendo para a cena processos de exclusões que vivenciam no cotidiano de suas existências.

Os educadores populares Ângelo e Cris (SILVA, LOBATO, LIMA et al, 2023), na animação do encontro, tratavam sobre o corpo como resistência, orientados pela leitura do texto escrito pelo professor Munanga e pela professora Gomes “A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo” (2006). As expressões a seguir, proferidas no dia 6 de outubro de 2022, comunicam algumas contradições vividas, no cotidiano, por amazônidas paraenses que vivem a condição de serem pessoas negras e/ou afro-indígenas com deficiência; pessoas marcadas por diferenças e nomeadas “a/normais”.

- Olha só. Eles usavam o corpo. O corpo mesmo é o instrumento de luta, tá. E é isso que o professor Munanga tá conversando com a gente, ó. E a professora Lino. Nilma Lino (risos). Então pela religião a população preta teve resistência e enfrentou. Pelo corpo, pela dança, pela luta, tá? Eles usaram esse corpo inteirinho aqui pra lutar, tá ok? O percurso da identidade... ou seja, para eu hoje, hoje, hoje, hoje que nós estamos aqui no Brasil. Nós somos pessoas negras, né? Somos pessoas negras?
- Somos! Nós estamos aqui (educando Maurício).
- Tu te identificas como pessoa negra? (a professora apontou para o estudante Mateus). Tu te identificas como pessoa o quê Mateus?
- **Normal!** (Mateus)
- Ah! Que legal. E o que é normal? O Mateus é preto? (educadora Cris)
- Não! (resposta do educando Mateus)
- O Mateus é branco? (educadora Cris)
- Moreno (educando Jorge)
- Eu sou preto ou branco? (educador Ângelo)
- O Ângelo é preto? (educadora Cris).
- A Cris é preta? A Cris é preta ou é branca Everton? (educador Ângelo)
- Não, tu pareces minha tia, amarela (educando Maurício) (Risos forte de Mateus...) (SILVA, LOBATO, LIMA et al, 2023, p. 55).

Os educadores tratam sobre o corpo negro como expressão de resistência e a capoeira é referida como tal neste encontro de educação. Os educandos, na sua maioria, demonstraram interesse positivo com a prática da capoeira, pronunciaram verbalmente e corporalmente sentidos deste esporte que é também cultura, dança e, sobretudo, luta. Falaram nomes de passos e de instrumentos que a compõem, trouxeram canções que embalam as rodas, mas no momento em que foram inquiridos sobre o lugar de seus corpos no mundo formou-se uma grande confusão.

Grande parte dos estudantes dessa turma apresentam características fenotípicas afro-indígenas. Assim, são pessoas com deficiência, com pele escura, cabelos escuros, encaracolados, crespos e/ou lisos, entre outros traços que as identificam como amazônidas com características, majoritariamente, afro-indígenas, do mesmo modo que alguns educadores. Mas, ainda que os educadores identificassem os estudantes da turma com sensíveis traços afro-indígenas, quando essa questão foi trazida para o coletivo na sala de aula percebeu-se uma inicial negação das marcas corporais.

Quando o/a educador/a Cris e Ângelo questionaram sobre a cor da pele de Mateus, se branca ou preta, ele respondeu ser *normal* (SILVA, LOBATO, LIMA et al, 2023, p. 55). Uma resposta intrigante que foi provocada com os demais estudantes, os quais foram trazendo outras respostas escorregadias das quais não se afirmavam em um lugar étnico em que fossem representados como pessoas negras. Ser negro pareceu ruim, ser negro era um peso, ser negro ganhou conotação de anormalidade.

Gonzalez e Hasenbalg (2022, p. 121), na conclusão de sua obra “Lugar de Negro”, pontuam sobre o não lugar a que são submetidas as pessoas negras no Brasil; destacam o quadro de desigualdades em que são postas essas populações, situação que se aprofunda em face de teorizações falaciosas que mascaram o racismo a exemplo do “mito da democracia racial”. Pontuam os autores que:

transcorridos mais de noventa anos [hoje mais de cem anos] desde a abolição do escravismo, a população negra brasileira continua concentrada nos degraus inferiores da hierarquia social [...] A participação do negro no sistema produtivo está caracterizada pela concentração desproporcional nos setores de atividade que absorvem mão de obra menos qualificada e mais mal remunerada (Gonzales, Hasenbalg, 2022, p. 121).

Imagine só, a denúncia anunciada pelos autores acima não é nada confortável visto que as populações negras, ainda em pleno contexto de segunda década do século XXI, sofrem com o “dedo em riste” que comunica, a todo o tempo, a sua “inferioridade”. As balas “perdidas” que, sobremaneira, encontram os seus corpos, a fome que os assola de uma maneira “especial” e mais avantajada. Quem deseja estar sob esse tom de pele? Pele que foi colocada historicamente em condição de marginalidade absurda.

A questão da cor da pele foi desviada para o sentido em que o corpo de Mateus pudesse assumir o lugar da “normalidade”. – *Tu te identificas como pessoa negra? Tu te identificas como pessoa o quê Mateus?* – **Normal!** (SILVA, LOBATO, LIMA et al, 2023, p. 54). Essa resposta faz emergir o campo das representações que Mateus tem sobre a negritude em um país marcado por profundas desigualdades de que o estudante compõe. Além disso, Mateus já apresenta em seu corpo uma marca de diferença, pela deficiência. Assumir mais diferenças que resvalam para mais desigualdades parece não ser suportável para o adolescente.

Dessa maneira, para Mateus, mas não só, a diferença foi decodificada com o significado de desigualdade. Situação que torna mais difícil para o educando admitir-se negro. Como carregar, ao mesmo tempo, o fardo de, pelo menos, uma dupla diferença que o coloca em campos cada vez mais profundos de desigualdades? Ser adolescente com deficiência, ser negro, ser pobre; o estudante consegue suportar todas essas diferenças que resvalam para as desigualdades?

Manter-se vivo, na periferia, com todas essas diferenças é já um grande desafio vivido por Mateus. Contudo, a provocação continuava a se manifestar para que, juntos, educadores e educandos, pudéssemos compreender minimamente complexos fenômenos que atravessavam aquela sala de aula. Junto com a provocação, havia presente o acolhimento emocional, pois feridas estavam sendo tocadas e, em alguns instantes, a dor parecia ser insuportável. Como explicitado na comunicação a seguir:

- Não, é interessante! Essa discussão é interessante, Porque nós... alguém já disse para vocês que vocês não são normais? (Educadora Cris).
- Todo dia... (Educando Jorge).
- Todo dia? Todo dia alguém diz: Jorge tu não és normal! (Educadora Cris).
- Todo dia (Educando Jorge).
- Quem fala isso, Jorge?
- As pessoas (Educando Jorge).
- Quais pessoas? (Educadora Cris).
- Todas as pessoas (Educando Jorge).
- Mas, aí eu preciso saber que pessoas, né? Eu já te disse que tu não és normal?
- Não, não a senhora, mas todas as pessoas. Quase todas (Educando Jorge).
- O quê que elas dizem pro Jorge? (Educadora Cris).
- Que eu não sou normal... (Educando Jorge).
- Como o Jorge se sente? (Educadora Cris).
- Como eu tô me sentindo agora ao falar (Educando Jorge).

- Como você está se sentindo agora? Pode pegar (a educadora Cris disponibilizou suas mãos para o educando Jorge pegar e sentir o seu apoio, voz mais suave, mais baixa, estudante com a cabeça baixa, corpo entristecido, pôs-se a chorar. O silêncio permaneceu por mais de 30 segundos) (SILVA, LOBATO, LIMA et al, 2023, p. 55).

Ao mesmo tempo em que o termo *normalidade* trouxe um *pseudo* lugar de segurança para uns estudantes que tentavam se proteger no lugar socialmente construído da normalidade, apresentou certa desordem para outros, visto que são referenciados por muitas pessoas que estão ao seu entorno como anormais. Jorge sofre, fica acabrunhado, como que numa posição fetal disposto em uma carteira azul de sala de aula, chora o desamparo vivido diariamente por ser diferente, por falar diferente, por pensar diferente, por se orientar diferente. Diferenças todas que o colocam em lugares de que não pode usufruir e partilhar do gênero humano.

As dores emergidas neste encontro só foram possíveis de serem percebidas, sentidas e partilhadas a partir da pronúncia da palavramundo mediada pelo diálogo, fundamentada na ética humana e materializada pela amorosidade que permitiu sensível acolhimento dos *desafetos* que atravessavam o corpo de Jorge, mas não só, pois os demais estudantes presentes neste encontro educativo ratificaram, a partir de uma profunda tristeza, a dor da exclusão.

Os educadores populares do núcleo universitário conseguiram promover, com os seus educandos, um espaço de diálogo similar ao que propuseram Freire e Shor (2021, p. 45-46):

O que pesou, eu acho, foi recusar-me a instaurar a linguagem do professor como único idioma válido dentro da sala de aula. Minha linguagem importava, mas a deles também. Minha linguagem mudou e a deles também. Essa democratização da expressão estabeleceu a atmosfera comum que encorajava os estudantes a falarem abertamente, sem temer o ridículo ou o castigo por serem “burros”. Gostaria de poder reproduzir para você a surpresa que demonstravam cada vez que eu me interessava por suas palavras, por sua cultura. Dificilmente algum professor os levava tão a sério, mas a verdade é que eles, também, nunca tinham se levado tão a sério.

O sofrimento partilhado por Jorge foi confirmado por Maurício, José Luís, Luciana e Mateus (SILVA, LOBATO, LIMA et al, 2023, p. 54), estudantes presente no encontro

educativo, tanto a partir de expressões verbais como nas suas posturas corporais entristecidas, evidenciando que todos vivenciam similares experiências de sofrimento ético.

Neste diálogo educativo, as diferenças étnico-raciais e as de capacidade que envolvem díspares e complexos tempos de aprendizagens tornaram-se presença marcante do grupo, situação que mobilizou os educadores a buscarem estratégias educativas que pudessem ser desenvolvidas com o coletivo dos estudantes e outras que permitissem a provocação das estruturas cognitivas que possibilitassem respostas individuais dos educandos.

Assim, lidar com as diferenças envolveu múltiplas experimentações pedagógicas com os estudantes, por meio de diversas dinâmicas que explorassem a convivência em grupo, a memória, a expressão corporal e verbal dos educandos. Vivências que a relação face a face viabilizou com o exercício de uma escuta verdadeiramente interessada para aquilo que os estudantes desejassem pronunciar, considerando ser o diálogo:

uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire; Guimarães, 2021, p. 18).

Neste sentido, os autores reafirmam o diálogo como uma exigência existencial na qual educadores e educandos que compõem o *setting* pedagógico, disponibilizam-se para *ser mais* em um processo educativo humanizador que resulta em um fazer ético, pelo qual todos aprendem mediados pelo diálogo.

3.2 Quefazer ético e inclusão na EJA

Nos versos da “Canção óbvia”, Freire (2000) ensina sobre o *quefazer* como uma atitude ética, política e pedagógica na qual o educador coloca-se na posição de encontro com o outro, o ser do educando. Aponta em alguns versos que:

conversarei com os homens
 Suarei meu corpo, que o sol queimará;
 minhas mãos ficarão calejadas;
 meus ouvidos ouvirão mais;
 meus olhos verão o que antes não viam
 não te esperarei na pura espera
 porque o meu tempo de espera é um
 tempo de **quefazer** (Freire, 2000, p. 5).

Nos versos acima, percebemos que o movimento do *quefazer* está inscrito em um tempo histórico que é também político; neste sentido, o educador não pode se furtar do exercício de entrega, implicação, conhecimento e reconhecimento do outro pautado no compromisso ético de que fazem parte as grandes maiorias de pessoas colocadas em condições de marginalidade e opressão.

Ainda sobre o *quefazer*, Freire (2005) destaca a multissensorialidade do corpo do educador quando do exercício de suas atividades laborais. *Quefazer* que coloca o corpo em funcionamento proativo no qual as “mãos ficam calejadas”; os ouvidos “escutam” com mais sensibilidade; os olhos veem o que antes estava oculto e/ou invisibilizado.

Constitui ainda o *quefazer* teorizado pelo autor a conversa como princípio epistemológico e metodológico; o primeiro mobilizado pela compreensão de ter o outro, humano, como ponto de partida para a construção da relação, outro que se realiza de maneira integral (não dicotomizada), outro como ser cognoscente; já o sentido metodológico implica na busca ativa do conhecimento do que o outro conhece, seus interesses e necessidades para se pensar estratégias educativas que tenham significação para ele individual e/ou coletivamente, que permita a ampliação/complexificação de saberes sobre o objeto do conhecimento evidente nos encontros de educação popular.

Para o autor, o *quefazer* implica em uma necessária relação entre a teoria e prática o que resulta no movimento da práxis. *Quefazer* em que os seres humanos são compreendidos como seres de ação-reflexão, assim, para além de admiradores de uma dada realidade podem emergir dela, objetivá-la e transformá-la a partir da capacidade criativa que lhes é inerente. Sobre isso, discorre o autor:

os homens [seres humanos] são seres da práxis São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário,

como seres do *quefazer* “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (Freire, 2005, p. 141).

Neste encontro o *quefazer* é significado com a relação entre a teoria e a prática, o saber do senso comum e o saber científico em um movimento em que as pessoas se sabem inconclusas, por isso vivenciam a constante busca de *ser mais* que agrega ao mesmo tempo o *ser mais de si para/com o ser mais do coletivo*.

O *quefazer* freireano, porque comprometido com as grandes maiorias colocadas em situações de exclusões/opressões, é um *quefazer* encharcado de postura ética-política existencial. Nas palavras de Freire (2000, p. 67):

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Quefazer ético que problematiza a vocação negada de Ser imposta a seres humanos. Freire (2000) nos deixa o legado marcado por um imperativo ético de que o educador libertador precisa posicionar-se politicamente e eticamente no mundo a favor de grupos humanos marginalizados. Essa postura permite o desvelamento da negação da vocação ontológica do ser humano de ser, por conseguinte, revela a possibilidade de ser mais do ser. Situação que permite alvissareira possibilidade de tomada de consciência da vocação negada, sua superação e novas aprendizagens sobre a vocação ontológica do ser. A esse respeito, pronuncia Freire (2005, p. 32):

Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

O *quefazer* ético de que trata Freire é o mesmo que se arriscam educadores do Núcleo de Educação Popular nas suas ações. Um *quefazer* rebelde nos quais aprendem que “num *quefazer* libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar” (Freire, 2005, p. 58). A respeito

dessa rebeldia comprometida com o processo de despertar dos educandos, tratam-se as interlocuções propostas que vão se configurando pelo deste texto.

No processo pedagógico em que diferenças vão sendo problematizadas, os educandos e educadores vão se dando conta do processo diário de exclusões a que são submetidos, exclusões ancoradas nos diferentes marcadores de diferenças que os constituem. Neste contexto, Maurício compartilha que é nomeado anormal, cotidianamente no contexto de sua casa, de sua vizinhança e circunvizinhança.

- Já me falaram lá perto de casa que eu não sou normal (Educando Maurício)
- Falaram que você não é normal?(Educador Ângelo)
- Falaram... lá perto de casa. Que eu não sou normal da cabeça. Que eu tomo remédio... todo dia eu tomo remédio controlado. Que eu não sou normal da cabeça (Educando Maurício)
- E como você se sente?
- Eu me sinto normal. Eu me sinto normal. Eu tomo remédio. (Educando Maurício)
- Mas quando a pessoa fala para você Mauricio você não é normal. Como é que o Mauricio se sente? (Educadora Cris) (breve silêncio, educador Ângelo, próximo a Mauricio, o apoia emocionalmente, disponibilizando e segurando suas mãos).
- O pessoal lá de casa. Não é só o pessoal lá da rua de casa não é o pessoal da outra rua (SILVA, LOBATO, LIMA et al, 2023, p. 57).

O corpo de Maurício, sua voz, sua organização de pensamento, seu ritmo, seu tempo, seu modo de olhar, seu modo de aprender, sua memória, sua postura física, sua atenção, sua escuta têm marcadores, os quais aqueles que o nomeiam anormal o negam. Negam perceber a riqueza que é estar com o Maurício. A riqueza que é aprender com ele, nas diferenças.

Maurício, homem adulto, é uma pessoa com deficiência intelectual que tem prejuízos nas memórias de longo e curto prazo; para ele, o desafio de aprender a ler e a escrever é uma constante diária. Ele quer aprender a ler e dedica sensível energia para isso no processo de alfabetização. Essa característica específica da memória de Maurício provoca seus educadores, na busca por diferentes estratégias que permitam ao estudante aprender, situação que mobiliza a construção de materiais pedagógicos, o uso de imagens, pequenos vídeos... Diante desse breve relato, rapidamente percebemos que a presença dele no grupo ensina os educadores a ensinar a ele e aos demais estudantes

que aprendem também com os recursos, a mais, trazidos para sala de aula em virtude de marcas de diferenças dele.

Pois bem, queremos trazer para o contexto deste texto mais sobre Maurício, que nos permite a todos *ser mais*. Maurício não tem pressa para falar, tampouco realiza algum questionamento sobre o qual não busque verdadeira resposta. Ele nos olha nos olhos com afetos que nos atravessam como bálsamo que faz bem em dias de frio em que temos mais dor. Por apresentar uma censura mais reduzida, ele olha e vê, comunica e sente com mais verdade. Sente quando o outro não está bem, apresenta atitude de acolhimento. Resolve problemas falando transparentemente sobre eles. Quando tem tristeza ou raiva não as esconde, procura alguém de sua confiança e conversa. Maurício gosta muito de falar e ser escutado, mas tem boa sensibilidade no aprendizado da escuta daquilo que o outro comunica. Cede espaço para o outro quando este fala. Ele respeita o momento em que o outro fala.

Rapidamente, muitas qualidades de Maurício foram elencadas, todavia as pessoas que têm seu olhar estacionado nos estereótipos e nas classificações normativas, não conseguem olhar e ver o que está no outro. Não conseguem olhar e ver o campo de potência que o outro possibilita. Não conseguem olhar e ver o ser humano no corpo marcado por sensíveis diferenças. Essas pessoas precisam desaprender como olham para poderem reaprender a olhar e ver substantivamente o humano presente diante de si. Substantivo humano que se realiza em permanente gerúndio (sendo, crescendo, aprendendo, dialogando...).

É sobre esse *quefazer* ético que trata Freire. *Quefazer* inclusivo. *Quefazer* ético que se movimenta no núcleo dialógico que parteja a educação problematizadora para a qual Freire destaca ser importante: “está em que os homens [seres humanos] submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (Freire, 2005, p. 86).

Quefazer ético que colabore com lutas emancipatórias do educando e do educador, visto que ambos aprendem nesse processo de busca. Vamos nos encaminhando para o fim deste texto, mas não das reflexões que ele nos provoca com uma expressão da educadora Cris que, na interlocução com o grupo tratava sobre como o corpo diferente (negro, indígena, afro-indígena, com deficiência, ribeirinho, feminino, infantil) foi tomado como instrumento de resistência. Sobre isso, comunica Cris:

- Vocês lembram que a gente conversava no nosso encontro de hoje. Ainda há pouco que quando os portugueses chegaram aqui eles que deram o nome índio para as pessoas que estavam aqui. Os portugueses estavam rotulando os povos originários que estavam aqui. Vocês lembram que nós conversamos hoje que quando europeu vai para o continente Africano e arranca as pessoas de lá, sem respeito, sem cuidado e trazem essas pessoas negras e trazem pra cá. Pra América... América do Norte, pra América do Sul, pra América Central. E elas escravizam essas pessoas aqui e chamam de pretos. O europeu chama de preto, nomeia preto, rotula preto e esse rótulo, esse nome é inventado por alguém... Muito importante a gente pensar sobre isso. Quando alguém diz Jorge tu não és normal. Alguém tá trazendo um rótulo para o Jorge (Educadora Cris) (SILVA, LOBATO, LIMA et al, 2023, p. 57).

Na expressão da educadora há um convite para a reflexão sobre as situações de exclusões presentes tanto no fio histórico de populações originárias e negras africanas, quanto na linha da vida histórica tecida no tempo presente e vivida por grupos humanos amazônidas afro-indígenas com deficiência que vivem em contextos de múltiplas marginalidades e opressões.

Exclusões que se interseccionam a partir da posição que cada ser humano em particular se encontra, a exemplo de exclusões econômicas, étnico-raciais, geracionais, de gênero, de orientação sexual, de capacidade, entre outras. Intersecções que permitem percepções mais transparentes de aprofundamentos de desigualdades produzidas e ancoradas historicamente sobre as diferenças, ao que Freire discorre:

desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros [...] (Freire, 2000, p. 67).

No encontro de educação popular orientado pelos princípios da educação freiriana as diferenças são sentidas, vividas e compreendidas como possibilidades, como riqueza. Temos a possibilidade de aprender com o diferente e com as diferenças. As diferenças permitem o contato com o outro distinto e humano, por isso são mobilizadoras de busca e criadoras de estratégias para que as pessoas, todas elas, sejam presentes e possam aprender.

Assim, o encontro educativo orientado por princípios freireanos permite a inclusão de pessoas marcadas por quaisquer diferenças, por partir de um princípio óbvio: o da compreensão do outro como *ser humano*. Desse modo, a inclusão lida no contexto deste texto e esmiuçada por fragmentos de um encontro educativo desenvolvido com estudantes com deficiência matriculados na EJA é a inclusão que agrega tanto a discutida em uma dimensão geral como a *inclusão* referida pela Política Inclusiva da Educação Especial (Brasil, 2008) em nosso país, que pressupõe a inclusão do educando com deficiência em sala comum e o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

Considerações finais

Este estudo aponta para o quanto é necessária, em pleno século XXI, a apropriação de propostas educativas inclusivas orientadas por referenciais teórico-metodológicos comprometidos com o ser humano. Proposta, que neste estudo, tem em Freire âncora fundamental para lidar com a Educação Inclusiva da Educação Especial na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, duas modalidades da educação brasileira que se entrecruzam e apresentam pontos comuns, entre os quais, uma população que historicamente sofre processos de exclusão social e educacional.

A busca de um *quefazer* ético na EJA, por isso mesmo um *quefazer* inclusivo, representou e ainda representa um desafio a ser apropriado, pelas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais de Educação deste Brasil, país com dimensões continentais.

Todavia, percebemos neste estudo que, antes que se realize qualquer movimento que envolva o aprendizado da inclusão tanto na compreensão geral que o termo evoca, quanto com a especificidade da Educação Especial, há que se envidar sensíveis esforços para desacomodar o olhar ancorado nos estereótipos, isto é, desaprender a olhar preconceituoso e superar o foco na falta. O movimento de inclusão exige um olhar sensível que tenha a boa capacidade de ver o outro como ser de alteridade, na sua potência e possibilidade.

No encontro de educação popular orientado pelo diálogo freireano, as diferenças são respeitadas, vividas e compreendidas como possibilidades, o que implica aprender com o diferente e com as diferenças e estabelecendo-se relações de solidariedade e de alteridade. O diálogo permite a criticidade das situações de marginalizações e opressões e a tomada de consciência das possibilidades de mudanças, de atitudes e de práticas educacionais, com vistas a uma sociedade e educação mais humanas e justas em termos de desigualdades sociais. Desta forma, o diálogo, na perspectiva freiriana, é fundamental para o desenvolvimento de um *quefazer* ético necessário à inclusão educacional de educandos com deficiência da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Referências

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: MS, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF: MS, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como mulher negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. (org.). In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. [9-15]

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo, in. MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de hoje**. 3 ed. São Paulo: Global Editora, 2006. p. [108-137]

SILVA, Miguel Costa; LOBATO, Keila de Jesus Moraes; LIMA, Yago Melo de; SOUZA, Jéssica Patrícia Silva de; SANTOS, Pâmela Suelem Braga dos; RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **Relatório Práticas Educativas Inclusivas Freireanas com Jovens e Adultos na escola municipal Padre Leandro Pinheiro**. Belém-Pa: NEP, 2023.

Recebido em: 04/08/2024

Aprovado em: 12/11/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 26 - Número 60 - Ano 2025

revistalinhas@gmail.com