



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E
TERRITÓRIO (PPGCult)
MESTRADO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO**

MADSON PINTO DOS SANTOS

**A PEDAGOGIA FREIREANA E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NA EJA:
TRABALHO, ESCOLA E CULTURA DE PAZ**

**ARAGUAÍNA (TO)
2020**

MADSON PINTO DOS SANTOS

**A PEDAGOGIA FREIREANA E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NA EJA:
TRABALHO, ESCOLA E CULTURA DE PAZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Cultura e Território (PPGCult), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, como requisito parcial à obtenção de grau de mestre em Estudos de Cultura e Território.

Linha de pesquisa II: Paisagens, Narrativa e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosária Helena Ruiz Nakashima

**ARAGUAÍNA (TO)
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S237p Santos, Madson Pinto dos.

A pedagogia freireana e o processo de humanização na EJA: trabalho, escola e cultura de paz. / Madson Pinto dos Santos. – Araguaína, TO, 2020.
124 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
em Estudo de Cultura e Território, 2020.

Orientadora : Rosária Helena Ruiz Nakashima

1. Educação. 2. Território. 3. Cultura. 4. Humanização. I. Título

CDD 306

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MADSON PINTO DOS SANTOS

**A PEDAGOGIA FREIREANA E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NA EJA:
TRABALHO, ESCOLA E CULTURA DE PAZ**

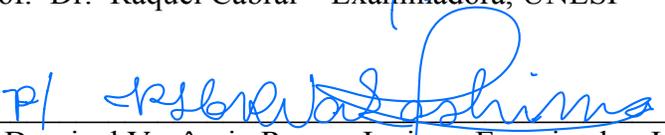
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult), foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Cultura e Território e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

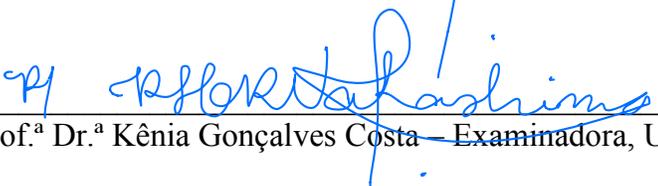
Data de Aprovação 02/04/2020

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Rosária Helena Ruiz Nakashima – Orientadora, UFT


Prof.^a Dr.^a Raquel Cabral – Examinadora, UNESP


Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Junior – Examinador, UFT


Prof.^a Dr.^a Kênia Gonçalves Costa – Examinadora, UFT

À minha mãe, Íris, ao meu pai, Félix, e ao meu filho, Kevin.

AGRADECIMENTOS

Gratidão à minha orientadora, professora Rosária Helena Ruiz Nakashima, pelos inspiradores encaminhamentos frente às demandas apontadas e discutidas nas reuniões e pela inescapável organização caracterizada pela disciplina, ordem, decisão, objetivos, tarefas a cumprir e contas a prestar, tal qual recomenda o próprio Paulo Freire (2015) principal autor desta pesquisa ao qual dispensamos juvenil entusiasmo.

Meus agradecimentos aos profissionais da Universidade Federal do Tocantins Campus de Araguaína, especialmente aos professores, coordenadores e secretária do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult), que realizam seus trabalhos, primando pelo funcionamento e aprimoramento da pesquisa, da docência e da extensão.

Agradeço aos professores da banca que dispensaram tempo e energia para realizar uma leitura atenta da pesquisa, cuidado demonstrado pelos comentários e sugestões, todos orientados pelo potencial da pesquisa, permitindo mais possibilidades com vista a lapidar o trabalho e prezando pelos critérios acadêmicos, mantendo também as motivações da pesquisa, sem comprometer a poética do texto.

Meu respeito e gratidão à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus professores que permitiram momentos de aprendizagem e convivência intensos e de grande beleza. Atores com vida de muita luta, mas temperada de bonitezas e histórias emocionantes. Agradeço em especial aos alunos interlocutores e sua professora que contribuíram diretamente com a construção desta pesquisa. Neles percebi a generosidade e o encantamento, também os limites, mas principalmente os sonhos, seus maiores guias.

Agradeço aos meus familiares, que são a minha maior rede de proteção e amor, em particular ao meu pai, Félix, para mim a maior referência e fonte das minhas melhores lembranças. Ao Kevin, meu filho que amo tanto e a quem dedico minha formação, que é continuada ao longo da vida, seja de algum modo exemplo e motivo de inspiração. Também aos meus amigos, àqueles que me conhecem em profundidade e me querem na integralidade e sem exceções, com destaque à Sara e ao Magno.

Agradeço a Deus a quem passo alguns momentos diários rezando e no restante do tempo respirando gratidão, virtude inculcada pelo meu querido Beto que também ama arte.

RESUMO

A presente pesquisa lançou mão de metodologia qualitativa, orientada pelos princípios da pesquisa participante, utilizando as técnicas de roda de conversa, círculo de cultura e *brainstorm* e roteiro aberto, como instrumento. Além de Paulo Freire (2015a), expoente desta pesquisa, contribuem para as discussões os teóricos Johan Galtung (2003) e Edgar Morin (2011) com os estudos sobre a cultura de paz, e Danilo Streck (2011, 2016) com o método de pesquisa participante. Outras literaturas são acionadas, inclusive a de ficção e documentais, além de objetos artísticos com significativas contribuições para as discussões pertinentes à esta pesquisa. Realizada durante sete encontros, sendo os quatro primeiros para construção dos dois primeiros capítulos e os três últimos encontros para a construção de um objeto artístico, compondo o terceiro capítulo, com alunos e professora de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os elementos constituintes e a pertinência da educação libertadora e da cultura de paz como processos de humanização. Para alcançá-lo, foram traçados dois objetivos específicos, isto é, revelar os caminhos de imersão, emersão e inserção crítica e criativa, no processo educativo, de alunos e professora da EJA; e pensar e vivenciar a cultura de paz no *quefazer* de um objeto artístico. O título desta pesquisa “A pedagogia freireana e o processo de humanização na EJA: trabalho, escola e cultura de paz” foi pensado a partir da resolução de uma situação-problema, que consistiu na relação das categorias trabalho, escola e paz, no desenvolvimento colaborativo com os interlocutores desta proposta. Os resultados desta investigação apontaram que estas categorias, conjuntamente, contribuem para a humanização de homens e mulheres, verdadeira vocação dos sujeitos, conforme anuncia Paulo Freire (2015a), ou seja, a superação da opressão, para uma condição de decolonialidade, com capacidade crítica e criativa, só possíveis em liberdade. Nesta pesquisa, confirmamos a possibilidade de a escola se tornar espaço de diálogo e de aprendizagem ao longo da vida, para o *ser mais*, ou seja, para além de pensar e fazer, mas também ser e conviver juntos e, desse modo, estabelecer uma cultura profícua, guiada pelos princípios de paz.

Palavras-chave: Trabalho. Escola. Cultura de Paz. Humanização.

ABSTRACT

The present research was based on qualitative methodology, and guided by the principles of participatory research, using the techniques of conversation wheel, culture circle and brainstorm, and open script as an instrument. In addition to Paulo Freire (2015a), exponent of this research, the theorists Johan Galtung (2003) and Edgar Morin (2011) contribute to the studies on the culture of peace, and Danilo Streck (2011, 2016) with the method of participant research. Other literatures are used, including fiction and documentary, as well as artistic objects with significant contributions to the discussions relevant to this research. This was developed during seven meetings, the first four meetings for the construction of the first two chapters and the last three meetings for the construction of an artistic object, composing the third chapter, with students and a teacher from a group of Youth and Adult Education. The main objective of this research was to analyze the constituent elements and the relevance of liberating education and the culture of peace as processes of humanization. To achieve this, two specific objectives were outlined, that is, to reveal the paths of immersion, emergence and critical and creative insertion, in the educational process, of students and teacher of Youth and Adult Education; and thinking and experiencing the culture of peace in what to do with an artistic object. The title of this research “Freire's pedagogy and the humanization process in Youth and Adult Education: work, school and culture of peace” was thought from the resolution of a problem situation, which consisted of the relationship of the categories work, school and peace, in development collaborative with the interlocutors of this proposal. The results of this investigation showed that these categories together contributed to the humanization of men and women, a true vocation of the subjects, as announced by Paulo Freire (2015a), that is, the overcoming of oppression, to a condition of decoloniality, with critical and creative capacity, only possible in freedom. In this research, we confirmed the possibility of the school becoming a space for dialogue and lifelong learning, to be more, that is, in addition to thinking and doing, but also being and living together and, thus, establishing a fruitful culture, guided by the principles of peace.

Keywords: Work. School. Culture of Peace. Humanization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DA COISIFICAÇÃO À HUMANIZAÇÃO: SUPERANDO O ESTADO DE COLONIZAÇÃO	23
2.1 ENCONTRO 1 – MEMÓRIAS, REALIDADE E SONHOS.....	23
2.1.1 <i>Caminhos percorridos: as emergências</i>	23
2.1.2 <i>Situação</i>	30
2.1.3 <i>Caminhos a percorrer</i>	33
2.2 ENCONTRO 2 – TRABALHO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA: O EQUILÍBRIO ENTRE A AÇÃO E REFLEXÃO	38
2.2.1 <i>Elementos constituintes de realidades numa perspectiva da paz</i>	38
2.2.2 <i>Abaporu – ação e reflexão</i>	43
2.2.3 <i>Temas geradores: trabalho, escola e paz</i>	49
3 INSERÇÃO CRÍTICA E CRIATIVA: FLUXO PARA O SER MAIS	57
3.1 ENCONTRO 3 – “CONHECE-TE A TI MESMO” E ATENTA-TE AO FAROL	57
3.1.1 <i>Conhece-te a ti mesmo</i>	57
3.1.2 <i>Brainstorm</i>	62
3.1.3 <i>O farol</i>	67
3.2 ENCONTRO 4 – UTOPIA E IMAGINAÇÃO	73
3.2.1 <i>Estrutura e descentralização</i>	73
3.2.2 <i>Vantagens cumulativas</i>	76
3.2.3 <i>Das utopias e o inédito viável: imagina</i>	80
4 PEÇA TEATRAL COMO AÇÃO CULTURAL: “EJA – ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E DE APRENDIZAGEM”	85
4.1 <i>ESBOÇO DA PEÇA</i>	85
4.2 <i>ENSAIO</i>	91
4.3 <i>APRESENTAÇÃO DA PEÇA: “EJA – ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E DE APRENDIZAGEM”</i> 95	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A	112
APÊNDICE B.....	114

1 INTRODUÇÃO

Com o título “A pedagogia freireana e o processo de humanização na EJA: trabalho, escola e cultura de paz¹”, a presente pesquisa possui relevância pelo fato de ter sido realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino geralmente composta por alunos que tiveram seus percursos educacionais interrompidos ao longo da vida, em processos que podem estar entrelaçados à violência, por vezes imersos em uma realidade opressora.

Diante desta realidade, que caminhos são possíveis para a superação da opressão, tendo em vista que as chances parecem tão poucas e minguadas? Para quem lida com o ensino, logo dirá que a educação é uma das principais soluções, propagando a formação ao longo da vida, por se tratar de uma forma garantidora da sobrevivência. Contudo, da mesma forma como pode ser um caminho para a libertação, pode ser também um mecanismo de aprisionamento. Como, então, evitar as armadilhas de uma educação que se configura como bancária, que presta serviços ao opressor e é vendida como bem-estar para os oprimidos? Visto que não passa de um engodo, dos mais perversos, pois a educação bancária, embora transmissora de conteúdos, não o faz com criticidade e nem habilita os sujeitos à criação, mas somente à reprodução, tornando-se, portanto, em um poderoso mecanismo de controle utilizado pela opressão.

Como muitos, acreditamos na educação como caminho para transformar realidades injustas. Mas, que educação é possível para que homens e mulheres saiam da condição de imersão e desvendem os emaranhados míticos que os envolvem e lhes impedem de desenvolver sua humanidade, sendo pensadores críticos e criadores, capazes de produzir cultura e possibilitar melhores condições de vida para si e seus pares? Que caminhos percorrer para superar esse estado de opressão e sermos livres para decidir autonomamente, valorizando o diferente e entendendo o conflito como fundamental para o avançar da humanização?

Neste sentido, a *práxis* – ação/reflexão – em outras palavras, escola e trabalho, é essencialmente importante para que sujeitos superem o estado de objetos e de dependência

¹ No âmbito acadêmico, Johan Galtung é um destaque nos “estudos para a paz”, pois trouxe reflexões que ampliaram a concepção de “paz”, considerando tanto a violência direta como a estrutural, que fragiliza o desenvolvimento econômico e social dos seres humanos. De acordo com Cabral e Salhani (2017, n. p.), “[...] os estudos para a paz (*Peace Studies*) surgem a partir de uma perspectiva multi e interdisciplinar a fim de visibilizar as estruturas da violência, propor alternativas para a construção de uma cultura de paz e consolidação da paz positiva.

para se constituírem em homens e mulheres críticos e criativos, isto é, sujeitos históricos e, portanto, culturais, em processo de humanização permanente, ao longo da vida. Contudo, embora a relação do fazer e o pensar seja um ganho, há a necessidade de um terceiro elemento, a cultura de paz, que media os conflitos que são imanentes aos humanos e suas relações e motor para construção da cultura, sem a qual não há humanização. De tal modo, os conflitos também podem gerar estados disruptivos quando não mediados pela cultura de paz, levando ao extermínio daqueles que pensam e agem diferente e impedindo que as soluções ocorram democraticamente.

Diante, portanto, deste problema concreto e tendo identificado a relações entre os principais elementos que o constitui (GAMBOA, 2013), esta pesquisa tem como finalidade geral analisar os elementos constituintes e a pertinência da educação libertadora e da cultura de paz como processos de humanização, esquadrinhando os seguintes objetivos: revelar os caminhos de imersão, emersão e inserção crítica e criativa, no processo educativo, de alunos e professora da EJA; e pensar e vivenciar a cultura de paz no *quefazer* de um objeto artístico.

Esta pesquisa se justifica, porque acreditamos que a EJA é um espaço possível de aprendizagem crítica e criativa, sua verdadeira vocação, que considera o fazer e o pensar, construindo relações dialéticas, de avançar, de totalidade, possibilitando aos sujeitos alcançarem equilíbrio no *quefazer*, na ação e reflexão, alinhados pela cultura de paz, tal como aponta, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. Por meio desta pesquisa participante, buscamos criar situações que permitam que o público da EJA seja constituído de atores capazes não só de fazer, mas de pensar e assim deixarem os extremos, que desfiguram e impedem o diálogo, isto é, quando seus princípios foram pervertidos e corrompidos por uma educação bancária e reprodutora, que obstaculiza a humanização de homens e mulheres.

Logo, esta pesquisa participante culmina em um processo criativo, fato que ocorre com sujeitos em estado de humanização, em um contexto de liberdade democrática em um *quefazer* característico da cultura de paz. De acordo com os princípios regentes dos objetivos, para início da pesquisa, pretendeu-se construir confiança entre pesquisador responsável e participantes da pesquisa, mantendo uma postura compreensiva, como sugerem Freire (2015a) e Streck (2011).

Em outras palavras, em uma pesquisa com metodologia qualitativa, com público da EJA, “confio em mim como sujeito responsável e autocontrolado, mas confio no outro como coparticipante na criação de conhecimento, coloca-se aqui, como fundamental, o tema da qualidade de relações interpessoais na pesquisa” (STRECK, 2016, p. 542), superando assim

a dicotomia de sujeito/objeto, e promovendo paradigmas coerentes com a cultura de paz. Sob esse prisma, para as etapas da pesquisa e a relação com seus participantes, tendo em vista a postura ética humanizadora e libertadora, Freire recomenda:

[...] Os investigadores necessitam obter que um número significativo de pessoas aceite uma conversa informal com eles, em que lhes falarão dos objetivos de sua presença na área. Na qual dirão o porquê, o como e para quê da investigação que pretendem realizar e que não pode fazê-lo se não se estabelecer uma relação de simpatia e confiança mútuas. (2015a, p. 143-4).

Assim também foi realizada uma primeira visita exploratória aos potenciais participantes da pesquisa para estabelecimento de laços de amizade e simpatia, contando a eles os objetivos da pesquisa e os resultados a serem alcançados a partir da colaboração mútua entre sujeito pesquisador e participantes da pesquisa, em busca de uma ampla visão da área e de seus atores, para deste modo delinear as etapas posteriores.

Realizada durante o ano de 2019, a pesquisa desenvolveu-se em caráter teórico, mesclando-se com idas ao campo, tendo como participantes da pesquisa alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 4º Período do 1º Segmento, juntamente com a professora regente, numa escola da rede de ensino municipal da cidade de Araguaína, Tocantins, Brasil. Os 11 participantes da pesquisa possuem idade entre 27 e 59 anos. A Professora da turma é graduada em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins, além de possuir complementação em Pedagogia. Atualmente faz especialização *lato sensu*, também pela UFT, ministra aula na EJA e tem experiência no ensino de crianças.

Essa turma da EJA tem em seu meio, além dos mais moços, senhores e senhoras, tendo apenas alguns deles morando próximos à escola. Esta instituição de ensino possui salas amplas, com iluminação adequada e climatizada. Parte de seu pátio é coberto e iluminado de modo que esses aspectos contribuíram para as atividades da pesquisa que se desenvolveriam ali, que foram: rodas de conversas, círculo de cultura, *brainstorm*, e a elaboração, ensaio e apresentação de uma peça teatral, utilizando ferramentas próprias da pesquisa como gravador e roteiro aberto; de recursos materiais como cartolinas, pincéis coloridos, cola, tesoura, caixas de papelão; além de objetos artísticos, ou seja, de obras de arte, como música, literatura e pintura, sendo cada encontro dirigido pelos seus respectivos objetivos.

Estes recursos materiais e instrumentos e técnicas de pesquisa tiveram como objetivo estimular a expressividade dos interlocutores, tal como expressa o professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da obra “Pedagogia do oprimido”, a exemplo do “círculo de cultura” Freireano, que:

[...] A rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar as condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, 2015a, p. 15).

Assim, foram sete encontros e os resultados e as discussões dos quatro primeiros encontros foram contemplados no Capítulo 2 e 3, ficando o Capítulo 4 para os três últimos encontros, que tratam da ação cultural a partir da construção de uma peça teatral. Aspectos, estes, pormenorizados no Quadro 1.

Quadro 1: Sistematização dos encontros para o desenvolvimento da pesquisa participante.

Capítulos	Encontros	Objetivos	Atividades	Objetos artísticos	Ferramentas de pesquisa	Recursos Materiais
Capítulo 2	1º	Perceber os elementos e circunstâncias da interrupção dos estudos quando jovens. Estabelecer a EJA como ponto de caminhada, de avançar. Delinear os sonhos e objetivos de cada um.	Roda de conversa		Questões abertas previamente elaboradas. Gravador	
	2º	Sintetizar as ações e pensamentos, construindo temas geradores. Apontar possíveis conflitos (trabalho e formação). Buscar o equilíbrio no quefazer/ação-reflexão (escola, trabalho, cultura de paz).	Círculo de cultura	Pintura: Abaporu – Tarsila do Amaral	Questões abertas previamente elaboradas. Gravador	Pincéis coloridos Papéis sulfite coloridos TV
Capítulo 3	3º	Agir e pensar tendo em vista os objetivos, considerando as potencialidades e os meios. Pensar e praticar soluções para resolução de conflitos. Construir liberdades,	<i>Brainstorm</i> (Chuva de ideias)	Pintura: O farol – Anita Malfatti	Questões abertas previamente elaboradas. Gravador	Cartolina Pincéis TV

		exercitando criatividade e a criticidade em processo efetivo.				
	4º	Apreender os benefícios da EJA no dia-a-dia. Fortalecer os laços de rede de proteção, de confiança, de cooperação. Avançar no ser mais em processo contínuo para toda a vida com fim de transformação de si e da realidade.	Roda de conversa	Imagina – Chico Buarque Das utopias – Mario Quintana	Questões abertas previamente elaboradas. Gravador	
Capítulo 4	5º	Ser sujeito na construção e representação de uma peça teatral.	Esboço da peça		Gravador	Papéis coloridos Cola Tesoura Caixas de papelão
	6º		Ensaio da peça		Gravador	
	7º	Representar realidades para fins de reflexão. Vivenciar a cultura de paz no <i>quefazer</i> de uma peça teatral.	Apresentação da peça		Gravador	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A partir do quadro acima, pode-se visualizar a disposição da dissertação e como os capítulos foram orientados em sua composição escrita. Os quatro primeiros encontros tiveram cada um três objetivos e com eles o material da ida ao campo e o referencial teórico. Cada encontro foi pensando em três atos, como na peça teatral dos três últimos encontros, ou seja – começo, meio e fim, ou seja, pode ser representado também como contexto, conflito e resolução da situação-problema. Em nível macro, pode-se perceber que os encontros um, dois e três seguem esta mesma lógica, tendo o encontro quatro um efeito avaliativo dos encontros anteriores. A peça teatral, não foge à regra. É composta em três atos, representando sequencialmente os três primeiros encontros, mesmo que utilizando elementos do quarto encontro.

Foram realizados sete encontros (Quadro 1) durante a pesquisa de campo, com duração entre 60 a 120 minutos cada, registrados com um gravador digital, com o consentimento dos participantes (Apêndice A). Esta pesquisa foi realizada tendo a aprovação do Conselho de Ética da Fundação Universidade Federal do Tocantins, Plataforma Brasil, sob o parecer 3.579.777, com observação de se tratar de uma pesquisa relevante para a EJA.

Previu-se dois encontros semanais, de modo que houvesse intervalo para a transcrição dos relatos e sistematização das ideias. Esta didática precisou ser reajustada de acordo com as necessidades dos interlocutores e da própria escola, tendo em vista também a viabilização e concretização da pesquisa. Contudo, foram nuances contornáveis sem que houvesse atropelos e as ações foram realizadas com tranquilidade, conforme informava o cronograma, dando tempo para transcrição das falas das conversas, que foram feitas, preferencialmente, com o auxílio de fones de ouvido devido a qualidade do áudio, bem como a possibilidade de maior concentração, evitando ruídos dos arredores. As transcrições foram dispostas em tabela com data, nomes dos participantes da pesquisa, tempo e suas respectivas falas, com espaço ainda para observações.

Para os quatro primeiros encontros foi fundamental a construção de relatório do encontro anterior para fins de contribuir com o encontro seguinte, ou seja, para rememorar e dar continuidade às discussões. No relatório constava a síntese dos principais eventos, considerando percepções fatalistas e críticas, tendo ainda o cruzamento das falas de modo a perceber semelhanças e diferenças e suas intersecções, dando margem assim para possíveis interpretações que serviriam de subsídios para os encontros seguintes, em um movimento dialético que leva à liberdade e maior consciência crítica e criativa aos interlocutores. Foi assim que, amparados pelos princípios da pesquisa participante (STRECK, 2011), surgiram as categorias (temas geradores) trabalho e escola, entremeadas pela cultura de paz.

Para tanto, lançou-se mão de diversos recursos didáticos para a realização dos encontros, tendo a roda de conversa a técnica principal utilizada durante a pesquisa participante, com abordagem qualitativa e uso de roteiro aberto (Apêndice B) como instrumento. Deste modo, os demais recursos contribuíram para auferir dados abundantes e ricos, de maneira a colaborar com a proposta de humanização, sendo a própria pesquisa um mecanismo de emancipação, que foi sendo constituída no *quefazer* dos encontros. Compreendemos que as atividades na EJA devem se orientar nesse sentido, inclusive as pesquisas e ações pedagógicas e culturais. A construção, segundo Danilo Streck (2011, p. 489), deve ser conjunta estabelecendo práticas sociais:

[...] Dialógicas e de confiança, que promovam uma interferência criativa e produtiva na vida da comunidade. (...). Uma relação virtuosa de construção do conhecimento socialmente útil para todos os implicados pelo seu processo participativo que, por sua vez, fez com que os sujeitos da pesquisa se apropriem dos resultados (conhecimentos produzidos) porque participaram ativamente da sua construção.

Durante todos os encontros, adotamos uma postura política que considerasse, no âmbito da pesquisa, ao menos: “a neutralidade como uma impossibilidade; a objetividade como busca de comunicação com o outro; e a rigorosidade como compromisso profissional e ético” (STRECK, 2011, p. 491). Com repercussões pedagógicas sendo “processo destinado a produzir conhecimentos aceitos como válidos e confiáveis, sendo o teste para este critério o seu potencial de gerar ações que modifiquem a situação-problema” (*Ibid.*, p. 494).

A práxis libertadora caracteriza-se no *quefazer*, ação e reflexão, tendo ainda o elemento paz. Sabendo que a “paz não se compra, se vive no ato realmente solidário, amoroso, e este não pode ser assumido, encarnado, na opressão” (FREIRE, 2015a, p. 197). Por isso, contrariamente às elites opressoras que “se fecundam, necrofilamente, no esmagamento dos oprimidos, a liderança revolucionária somente em *comunhão* com eles pode fecundar-se” (p. 179). Desse modo que esta pesquisa se orientou, buscando “a superação da situação opressora com a instauração de uma sociedade de homens em processo de permanente libertação” (p. 180).

Tomou-se esses cuidados e seguiu-se os princípios da pesquisa participante, porque:

[...] A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeitos de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (*Ibid.*, p. 141).

Desse modo, inicialmente, foi necessário que os participantes compartilhassem suas experiências tendo em vista os motivos de terem interrompido os estudos quando mais jovens, percorrendo as vivências dos sujeitos para sabermos os fatores que os impediram de estudar, sobre o que fazem hoje e quais sonhos desejam alcançar. Sabendo que “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (*Ibid.*, p. 142).

Nesse sentido, por meio de rodas de conversa foi necessário que tomasse como base as próprias experiências e vivências dos interlocutores (Quadro 2), do material-histórico, para pensarem, por conseguinte, suas contradições principalmente em situação concreta de opressão, desafiando “respostas, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (*Ibid.*, p. 120).

Quadro 2 - Breve perfil dos interlocutores.

Nome	Idade	Principal motivo pelo qual interromperam os estudos	Ocupação atual	Principal motivo pelo qual voltaram a estudar
Silva	59 anos	Trabalho	Mecânico	Aprender a ler e a escrever
Ferreira	27 anos	Separação dos pais	Sem ocupação	Trabalhar
Pereira	42 anos	Trabalho	Sem ocupação	Trabalhar
Alves	40 anos	Trabalho	Sem ocupação	Trabalhar
Morais	29 anos	Trabalho	Sem ocupação	Trabalhar
Costa	34 anos	Trabalho	Ajudante de pedreiro	Melhores oportunidades de trabalho
Nunes	45 anos	Trabalho	Pintor de casas	Melhores oportunidades de trabalho
Sousa	53 anos	Inacessibilidade	Diarista	Melhores oportunidades de trabalho
Danta	52 anos	Trabalho	Dona de casa	Aprender a ler e a escrever
Monteiro	54 anos	Casamento	Dona de casa	Aprender a ler e a escrever
Santos	37 anos	Não houve interrupção	Professora da EJA	Aperfeiçoar-se na docência

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O percurso desta pesquisa foi orientado pelo que recomenda Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia do oprimido”, no qual constam as etapas para elaboração, realização e divulgação da pesquisa, tendo apenas algumas variações e adaptações, com a intenção de compreender a realidade em sua totalidade, que passa pela desmitificação e pelo processo de emersão dos sujeitos que se encontram imersos em mitos e sua inserção na realidade de maneira crítica e criativa. O caminho apontado por Freire (2015a, p. 134) é:

[...] A investigação do tema gerador, que se encontra contido no ‘universo temático mínimo’ (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.

Logo, com uma postura investigativa, inspirada na reflexividade e na pesquisa participante, para análise dos dados procuramos organizá-los em “*categorias analíticas emergentes*, que são as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto da leitura bibliográfica como do processo de coleta de dados” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011 *apud* MOTA NETO, 2016, p. 40). Isto é, nesta pesquisa não foi possível fazer a investigação do tema gerador *a priori*, de modo a parecer uma doação, colocando os interlocutores na condição de objetos e o pesquisador como sujeito da pesquisa (FREIRE, 2015a). Pois, de acordo com as orientações de Freire (2015a, p. 140), os “investigadores

profissionais e povo, nesta operação simpática, que é a investigação do tema gerador, são ambos sujeitos deste processo”.

Do contrário, a pesquisa tomaria aspectos caricatos e tudo que viesse em seguida poderia ser caracterizado como falso e sem repercussão no contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa, deixando de ter seu caráter pedagógico libertador, para ser uma pedagogia reprodutora, opressora. Caracterizar-se-ia também autossuficiência por parte do pesquisador, impedindo assim qualquer possibilidade de diálogo e dessa forma, como diz Freire, “os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo” (2015a, p. 112). Freire lembra que assim como não é possível “elaborar um programa a ser doado ao povo, também não o é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmo os sujeitos exclusivos da investigação” (p. 139).

Dessa maneira, quem assim “atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores” (*Ibid.*, p. 117) que lançam mão da pedagogia bancária tão eficazmente. Nela os sujeitos são negados de dizer sua palavra (FREIRE, 2015a), apenas reproduzindo e repetindo o que lhes prescrevem o opressor, deixando de existir como sujeitos que agem reflexivamente, mas através de vontades de terceiros, caracterizando assim um estado de colonização, pois tem em si não mais seu próprio agir e pensar, mas de outrem.

Sob esses princípios, os relatos compartilhados pelos participantes permitiram pensar os elementos que poderiam sintetizá-los representativamente, problematizando todo o processo oportunamente, tendo como suporte objetos artísticos para incitar as discussões e ampliar a compreensão sobre quais seriam os temas geradores. Tendo, portanto, não somente os temas geradores, mas de maneira concomitante ter também sua compreensão, posto que cabe à liderança “libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo” (*Ibid.*, p. 117).

Das razões apontadas, a categoria “trabalho” teve maior incidência nos relatos e pelo mesmo motivo é que também voltaram a estudar, sobressaindo o tema “escola”. Outros elementos apareceram nos relatos, mas de algum modo, todos convergiram para estes temas principais, escola e trabalho, de maneira que os condensavam ainda mais. As discussões seguintes são em torno destes dois temas geradores, permeados pela cultura de paz.

Sabendo que “a cultura é um aspecto simbólico da existência humana. A cultura é representação, através de símbolos, em geral visuais” (GALTUNG, 2003a, p. 01). De acordo com Hall (2016), representação, sinteticamente, “diz respeito à produção de sentido pela

linguagem”, ou seja, “produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em nossos sentidos. (...) significa simbolizar alguma coisa” (p. 32). Logo, possibilita ao *homo sapiens* “um mapa de realidade virtual que serve como guia para a realidade real” (GALTUNG, 2003a, p. 02). Nesse sentido, paz representa “a ausência de violência de todos os tipos - direta (física e também verbal), estrutural, cultural - dirigida contra o corpo, a mente ou o espírito de um outro ser, humano ou não” (GALTUNG, 2003a, p. 02). Desta forma, “a paz se torna o contexto (interno e externo) que propicia uma forma construtiva de lidar com o conflito” (GALTUNG, 2003a, p. 02), que por sua vez, significa “contradicción, es decir, objetivos que son incompatibles. Pero um conflito suele tener también componentes de actitud y comportamiento. Y essas actitudes están generalmente condicionadas por el subconsciente colectivo” (GALTUNG, 2003b, p. 04). Por isso Galtung (2003a) traz uma provocação: “diga-me como se comporta num conflito e te direi qual o seu nível de cultura de paz”.

No processo dialético de descodificação e codificação, os objetos artísticos tiveram função de reforçar as discussões em torno dos temas geradores, de modo a manterem a atenção e foco dos interlocutores nos temas geradores. Junto a esses referenciais, também fez-se necessário manter uma postura atenta do pesquisador, de modo a “não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo” (FREIRE, 2015a, p. 157).

Por fim, o material emerso dos sete encontros (Quadro 1), 583 minutos de gravação e 40.624 palavras transcritas, foi sistematizado em duas partes principais, uma sequência didática e uma peça teatral, constituindo assim respectivamente em ações educativa e cultural que serviram para a codificação realizada pelos participantes e interlocutores da pesquisa (estudantes e professora regente da turma de EJA) <—> sujeito pesquisador <—> orientadora. Neste processo de codificação outros “temas dobradiços” (FREIRE, 2015a, p. 161) foram considerados com a intenção de abarcar mais amplamente a compreensão dos temas principais contemplados pelos participantes da pesquisa. Para a codificação realizada pelos pesquisadores, recorreu-se a bibliografias como subsídio para as discussões teóricas, tais como: Freire (2015a), Streck (2011, 2016), Galtung (2003a) e Morin (2011).

Para além das orientações destes autores e pelo exposto e regimentado pelo comitê de ética, expressos através do projeto de pesquisa, a ação do pesquisador juntamente com os

participantes da pesquisa é dinâmica e cheia de nuances que escapam ao escopo do projeto, de maneira que mesmo prevendo as mais variadas situações, estas podem surgir de modo a surpreender até os mais experientes. Nesse sentido, lançamos mão da reflexividade, tendo em vista principalmente as condições dos participantes da pesquisa, considerando, não apenas os objetivos da pesquisa, mas também a maneira como este conhecimento é construindo (GUILLEMIN; GILLAM, 2014), tendo em vista os benefícios e evitando possíveis riscos.

Durante a pesquisa tivemos a preocupação de eliminar possíveis riscos que poderiam decorrer da pesquisa, que consistiam em deparar com algum aluno que apresentasse grau de vulnerabilidade e se intimidasse diante dos demais interlocutores. Situação contornável, bastando assumir atitude compreensiva frente aos participantes, conforme indica Paulo Freire (2015a) que também lembra de aspectos como o de se estabelecer confiança, condição que dissipa possíveis incapacidades para estar juntos.

Outro aspecto que poderia ter impacto nos participantes da pesquisa é o de se perceberem numa situação de acuamento devido ao desnudar da realidade que, no processo dialético, no emergir-se, poderiam se ver numa situação de impotência diante da realidade, podendo tomar atitude cínica ou desalentadora. Contudo, Paulo Freire (2015a) diz que é a partir desse ponto que se deve revestir-se de postura transformadora, fato que pôde ser alcançado no decorrer dos procedimentos da pesquisa.

Sobre a exposição desses sujeitos a qualquer situação vexatória foi descartada, visto que o que se realizou foram rodas de conversas em que a liberdade de falar foi garantida. Sendo rechaçados quaisquer mecanismos que se valesse de coerção por parte do pesquisador responsável. Mesmo as conversas sendo gravadas, as identidades dos participantes foram posteriormente preservadas, evitando quaisquer que fossem os possíveis constrangimentos que pudessem vir a sofrer no futuro caso tivessem suas identidades reveladas. De todo modo, as falas são devidamente contextualizadas, tendo em vista os aspectos valorativos das posições dos participantes da pesquisa, considerando o material primário os dados fornecidos pelos envolvidos e deles emanaram todas as consequentes possibilidades de interpretações a partir dos aportes teóricos.

Para compartilhamento dos resultados, tem como canal de comunicação a própria dissertação que é disponibilizada para a comunidade, com conteúdo especialmente dedicado à escola onde se encontram os interlocutores desta pesquisa, que tem em sua base a participação efetiva dos participantes na construção dos saberes, e à academia, em vários formatos pela instituição de ensino à qual o sujeito pesquisador está vinculado, podendo ser

acessado tanto no formato digital pela internet ou impresso na biblioteca na Universidade Federal do Tocantins, de modo a subsidiar as práticas de ensino dos docentes que estão envolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido é importante levar em consideração a relevância social a que se propõe qualquer que seja a ação, principalmente quando se trata de pesquisa. Um dos critérios da dimensão de importância é questionar sobre sua finalidade ou “produção de conhecimento, que é o objetivo da pesquisa” (STRECK, 2016, p. 539). Que pode ser traduzido como sendo relevante para os envolvidos.

Reforçamos que, tão importante quanto a escolha de como fazer a pesquisa é também saber que postura ética tomar, visto que: “ pesquisa em educação popular se desenvolve em meio às contradições da sociedade, e, por isso, junto com o para quê é necessário questionar a serviço de quem se coloca” (*Ibid.*, p. 540), tendo ainda que prezar com o rigor metodológico ao manter uma organização durante a pesquisa que compreende, segundo Freire (2015a), disciplina, ordem, decisão, objetivos, tarefas a cumprir e contas a prestar. Além de fazer uso de elementos como a ética, transparência e reflexividade, considerando também empatia, confiança e humildade, com profundo respeito aos interlocutores em que se privilegia o protagonismo e as potencialidades dos participantes, que são expressos pelas suas falas e outros aspectos que constituem também a descrição da situação vivida e dos sujeitos.

Pautando-se na dimensão do respeito humano, a pesquisa participante repudia e problematiza a condição dos interlocutores como objeto, incitando-os, através da ação-reflexão, a pensarem suas práticas e construírem novo jeito de agir, sendo construtores de saberes que se retroalimentam e que são cumulativos de modo que lhes garantam liberdade, tornando-os sujeitos críticos e criativos. A epistemologia da pesquisa participante é inspirada em um jeito de comunicar despolarizado, pois valoriza os pares num movimento dialético de humanização, possível porque lança mão da cultura de paz.

As discussões seguintes estão imbricadas com os relatos dos interlocutores, de maneira que não há um capítulo exclusivamente dedicado à análise teórica. Optou-se por fazer dessa maneira, tendo em vista a fluidez do texto e também pela proposta da pesquisa participante. Desse modo, o segundo capítulo relaciona, a partir dos relatos dos interlocutores, a desterritorialização como mecanismo de desumanização, lançando mão de exemplos dos interlocutores e da literatura. Em seguida, emergentes dessas vivências e decodificação dessas realidades, sintetizamos em temas geradores para deles pensarmos resoluções para situações que se configuraram como conflito. Exercício que é feito no

terceiro capítulo, lançando mão de didáticas que favorecem a participação dos envolvidos para assim construir autoestima, valorização dos talentos e coesão social, fortalecendo a comunidade e seus respectivos sujeitos, e tantos outros benefícios de uma educação libertadora, mostrando que esses processos são humanizadores, decolonizadores e territorializadores. Por fim, o quarto capítulo, a partir de uma ação cultural, orientados pela teoria, construímos, ensaiamos e apresentamos uma peça teatral para a comunidade com a proposta de fazer ecoar os objetivos que nos propomos nesta pesquisa que, em seu transcorrer, aborda cultura e território demonstrando assim seu formato interdisciplinar como orienta o programa de mestrado a que esta pesquisa está vinculada.

Inspirado por um olhar interdisciplinar, como expresso, a literatura é utilizada nesta pesquisa e tem como finalidade alargar a compreensão das discussões expostas nesta dissertação, só possível com a colaboração da arte, pois de outro modo, não seria possível perceber a dor lancinante e muda da personagem Macabéa, de Clarice Lispector, do livro “A hora da Estrela” e também permitir a divagação poética aos interlocutores a partir da música “Imagina”, de Chico Buarque com Tom Jobim. De tal modo, somente o Fabiano, de Graciliano Ramos, do romance “Vidas Secas” para nos dizer da esperança, mesmo desprovido de recursos, de sua humanidade enfraquecida e de sua territorialização vulnerabilizada. Assim também é a poesia, que em versos pode sintetizar largas ideias e abrir caminhos para discussões diversas, como no poema de Mário Quintana, “Das Utopias”. Portanto caro/a leitor/a, a seguir, não se espante, em, de repente, encontrar personagens juntamente com os interlocutores ecoando suas vozes neste espaço de diálogo, portanto, de liberdade, a que esta dissertação se propõe e possibilitado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult).

2 DA COISIFICAÇÃO À HUMANIZAÇÃO: SUPERANDO O ESTADO DE COLONIZAÇÃO

2.1 Encontro 1 – Memórias, Realidade e Sonhos

2.1.1 Caminhos percorridos: as imergências

Imaginar o território é imaginar sua população e os recursos para a sua sobrevivência. Tanto mais capacidade técnica a população dispõe, tanto mais recursos vão possuir. O território comporta relações de poder entre os indivíduos que o compartilham, configuradas numa infinidade de possibilidades a depender das condições materiais e conhecimento técnico dos sujeitos. Em ambientes de desigualdade, as disparidades costumam tomar dimensões exageradas, tendo a exploração espaço profícuo, gerando uma massa de gente oprimida, ou seja, de gente em situação desumanizante e com possibilidades de liberdades rarefeitas. Essa configuração possui um elemento reforçador, a falta de acesso aos estudos.

A falta de escolarização e incipiente capacidade técnica da população deixam muitos sujeitos em condições de vulnerabilidade para negociação de seus interesses, anseios, sonhos, tornando-os expostos aos mandos e desmandos de terceiros e refletidos principalmente nas condições de trabalho e no próprio sentimento que se estabelece com o lugar e as pessoas com quem se relacionam (HAESBAERT, 2016). A insegurança se instala, pois os sujeitos em tais condições são quase que completamente dependentes de outrem, de tal modo que qualquer abalo, por menor que seja, tem grandes repercussões em suas vidas. Sem a capacidade técnica para lidar com situações adversas, têm como sentimento o medo, devido estarem ao sabor do vento e sofrerem, por exemplo até sua exclusão do território, ou seja, segundo Haesbaert (2016), perda do controle do espaço demarcado do qual fazem parte e estabelecem relações sociais. Diferentemente daqueles que gozam de segurança, exatamente por se encontrarem em situação mais favorável, de tal modo que:

[...] Para os atores hegemônicos o *território usado* é um recurso, garantia de realização de seus interesses particulares, para os “atores hegemonzados” trata-se de um abrigo, buscando constantemente se adaptar ao meio geográfico local, ao mesmo tempo que recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares. (SANTOS, -1994 p. 12-3 *apud* HAESBAERT, 2016, p. 59).

Os hegemonzados são sujeitos que não possuem, geralmente, densidade técnica, de acordo com Haesbaert (2016), fato que os enfraquece e os deixam facilmente controláveis e manipuláveis, perdendo o controle sobre si e sobre o território. Essa capacidade técnica normalmente é construída sistematicamente pela escola. Contudo, nem sempre este bem

imaterial e com grande repercussão positiva na vida dos sujeitos está ao alcance, mesmo para aqueles que o desejam muito. As condições materiais em que os sujeitos se encontram são determinantes para o acesso à educação, conforme os relatos de Silva e de Sousa:

Eu não estudei. Meu irmão era tudo mais pequeno que eu. Morava numa cidadezinha do interior. Emprego na rua você não achava. Você tinha que ir trabalhar nas fazendas. Você não tinha recurso pra ir pra escola. Tinha que trabalhar pra ajudar a mãe a criar o resto dos irmãos. Nunca teve jeito de ir pra escola. E aí quando as coisas foram melhorando (...) já era mais tarde. (Silva)
Fique sem pai novinha. Eu tinha quatro anos de idade. Aí minha mãe foi criar oito filhos e aí fomos pra roça. E lá no Pará na época não tinha tantas coisas. Na época no Pará pra chegar um carro, uma condução lá, era a maior dificuldade porque a estrada de São Geraldo pra chegar bem aqui na Piçarra era quase um dia de viagem porque não tinha... Era só mata, mata, mata, mata. Então (...) quando (...) botava uma escolinha na Piçarra que levava o professor, tinha seis quilômetros da minha casa pra chegar nessa escola. Lá estudei cinco vezes ainda foi quando aprendi a fazer meu nome. Aí eu tive que sair porque não tinha animal. De pé ninguém dava conta. (Sousa)

As frágeis condições materiais e físicas como a falta de transporte, por morar em lugares distantes, ir à escola torna-se inviável. As barreiras são tantas, que mesmo os mais perseverantes não resistem a tantos obstáculos. Mas em perspectivas conservadoras, o pobre não avança porque é caracterizado pela “resignação, a passividade e o fatalismo, círculo de relações sociais restrito e pouco diferenciado, respostas voltadas ao imediato, aspirações limitadas e sentimento de inferiorização” (KOWARICK, 2009, p. 34). Dizer que alguém não estuda porque não quer, é preguiço, é indolente, é inferior, tem espírito subalternizado, pois as condições são postas igualmente para todos, é não considerar diferenças e desigualdades que delineiam sociedades de classe, como a brasileira, em que uns poucos têm tanto e muitos outros têm quase nada. Portanto, falar de meritocracia em realidades tais como as descritas por Sousa e Silva é, no mínimo, constrangedor. Os impedimentos se apresentam também noutras formas, como questões culturais, de costume. Note-se as razões da Monteiro:

No meu tempo era assim. Eu ouvia minha mãe falando que a moça tinha que casar nova, tinha que casar, sair da casa dos pais porque não podia... E tinha que casar... né... pura. E logo, logo, (...) me casei muito nova. Criança mesmo. O pai dos meus filhos é mais velho que eu quase trinta anos. E ele é assim, na época a gente era bem humildezinha mesmo de tudo e eles tinham condição e aí... Naquele tempo, meu pai achava e minha mãe que casar que era importante, não era estudar. Sair de casa casada que era o certo. Casada, ter sua casa, seus filhos. E viver lá, quieto. (Monteiro)

As condições da Monteiro envolvem outros elementos que provocam um tanto de questões, porque ainda criança tornou-se objeto, de maneira a cumprir com tarefas além de sua capacidade de compreensão. À Monteiro, foi negado a possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades, de crescer em um ambiente familiar protetivo, e muito cedo teve que assumir responsabilidades que estavam além de suas capacidades físicas e cognitivas. É

completamente exposta a um outro ambiente, outro território que não lhe pertence e que não é familiar, expondo-a a regras das quais não tinha o menor conhecimento, porque deste jogo de adultos e experientes, ela não tinha consciência.

Eu casei então... Casei muito nova. Tive meus filhos. E o pai dos meus filhos como tinha condição, ele chegava e falava, “você não precisa de estudar. Sair de casa pra quê? Você tem tudo em casa”. Eu não podia sair, eu não tinha amizade. As pessoas não iam na minha casa porque não podia ir. Eu vivia presa. (Monteiro)

Foi negligenciado à Monteiro direitos básicos, na condição ainda no início de sua adolescência, tais como aqueles atualmente expressos no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) que diz no Art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2017, p. 11).

As faces da opressão tomam formas várias. No caso da Danta se constituiu assim:

Minha mãe nunca deixou que nós não estudasse. Nós é que não aprendia. O motivo, a gente morava na beira da Transamazônica, ali 32 km pra cá de Araguatins. Ai meu pai juqueiro. Aquela mesma história. Nós tinha que sair pra trabalhar de doméstica. Chegava lá a patroa se aproveitava. Que nós vinha da roça pra aproveitar do nosso suor. Na verdade, eu estudava, só que não aprendia porque o motivo a gente ia pra cozinha dos outros, saia de lá ia pra roça e quando saia da cozinha dos outros e ia pra roça a gente tinha que caminhar três km para ir pra escola e voltar que era na Transamazônica num povoado chamado Macaúba ali perto de Araguatins. E desse vai e vem da vida você pega muito sol, poeira. Já chega estafado. E aquela luta, vai pra roça caminha três km. E aquele trem foi... a gente não foi mais se interessando. O período de chuva, sol, a gente ficava muito judiado andando no sol quente pra lá e pra cá. Ai a gente não se interessa. (...) A gente foi crescendo nesta luta de querer aprender. (Danta)

O trabalho infantil além de ser uma forma de exploração de mão de obra barata, revestida de boa ação para ajudar no orçamento de famílias pobres com pagamentos em forma de vestuários baratos e talvez com alimentação na casa do patrão, aliviando assim as despesas nas casas dos pais, é expressamente reprimido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que diz no Art. 5º o seguinte: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 2017, p. 11). A violência se reproduz, porque tais serviços não levam em conta as condições físicas e cognitivas das crianças, sendo expostas a um variado arcabouço de exploração com lista infindável em suas formas e outras até inominável de tão abjetas. Neste cumular de tragédias, fica a sensação de derrotismo e de incapacidade por parte de quem sofre, porque passam a agir como sujeitos que não aprendem, porque não possuem inteligência, quando na verdade lhes é roubado a energia vital e canalizadas para se

curvar a limpar as sujidades das latrinas e os resquícios dos pratos fartos dos opressores, constituindo-se em violências no corpo e na mente (GALTUNG, 2003a).

A reprodução da pobreza tem como consequência o desamparo que reflete na falta de estrutura da família que, por sua vez, respinga nos filhos; estes são a ponta mais vulnerável devido ainda não poderem se defender minimamente das várias intempéries do dia-a-dia. Sem condições afetivas e materiais, são expostos às crueldades da rotina da pobreza e das rudezas das relações embrutecidas, aspectos que podem ser observados nos relatos do Ferreira e do Morais:

Meus pais se separaram quando eu tinha nove anos. Meu pai trabalhava e eu era muito danado. Ai fui expulso de dois colégios. (...) é que minha mãe foi embora e fiquei solto. Meu pai só trabalhava, não cuidava de mim. Ficava dentro de casa, mas não olhava. Lá no Estreito. Eu vim pra cá com dezesseis anos (...) Quando vim pra cá, parei por causa do trabalho. Fui trabalhar. (...) Nunca parava no colégio não. Reprovava. Voltei com 27. (Ferreira)

Minha mãe e meu pai se separaram. Na época eu tinha seis anos de idade.

Morava na cidade, em Balsas. Mas meu pai sempre gostou de mexer com roça. E eu gostava de ir pra roça, sabe. (...) Eu sempre acompanhei meu pai. Foram doze anos assim. (Morais)

Sem a estrutura financeira e técnica e sem a proteção afetiva dos pais, as crianças ficam sem orientação, tornam-se os sujeitos mais vulneráveis possíveis. Neste caso, embora os caminhos que estes sujeitos percorrem sejam tortuosos, as consequências são bastante previsíveis e, uma delas é o abandono da escola, dos estudos. Tal pai, tal filho. Um ciclo que se reproduz perversamente, um ciclo de morte, de enfraquecimento das potencialidades e embaçamento dos sonhos. Quando se aventuram, seguem sem habilidades e competências técnicas para assegurarem trabalhos mais seguros e de algum modo estáveis. Sem capacidades técnicas mais sofisticadas, exigidas pela sociedade, são empurrados para o limbo, para a fronteira, geralmente caracterizada pela ilegalidade e insegurança. Como é o caso do Pereira: “*Fui crescendo (...) e cai no mundo atrás de garimpo (...) O garimpo foi no Pará, no Mato Grosso. Até fora do Brasil já garimpei. (...) Suriname. História tem muita*” (Pereira).

O Pereira tem vivido uma vida intensa assim como todos os outros, com certeza. Contudo esta intensidade se deve principalmente às inseguranças pelas quais passaram todos devido à instabilidade com que se constituíam as relações e os movimentos geralmente determinado e controlado por outros. Pois são:

[...] Trabalhadores em empregos temporários e sem estabilidade, vivem viajando ou mudando de cidade em busca de trabalho (...). Eles (...) são obrigados a mover-se, e mover-se para onde encontram melhores condições de sobrevivência, sem direção previamente definida e, portanto, sem um controle claro deste movimento. (HAESBAERT, 2016, p. 255).

Nesse sentido, os sujeitos que se encontram em situação de mobilidade, tal como relatado pelo Pereira, não possuem substancialmente controle sobre seus espaços, caracterizando assim estado de desterritorialização, que significa dizer perda, diminuição ou enfraquecimento das fronteiras que caracterizam um território. Estes elementos instigam a sugerir que o subemprego é também consequência de competência técnica débil e que esta, por sua vez, diminui as chances de controle sobre o que quer que seja, inclusive sobre seus espaços, seu território. Portanto, pode-se concluir que este sujeito encontra-se em situação de vulnerabilidade, posto que suas fronteiras encontram-se enfraquecidas e suscetíveis à dominação, à colonização, à exploração de outros.

Tendo em vista o exposto, as fronteiras quando fragilizadas, independentemente se é na mobilidade, como na busca constante de empregos em outras paragens, mas também na imobilidade como o próprio Haesbaert expõe:

[...] Desterritorialização também pode ocorrer através da “imobilidade”, pelo simples fato de que os “limites” de nosso território, mesmo quando mais claramente estabelecidos, podem não ter sido definidos por nós e, mais grave ainda, estar sob o controle ou o comando de outros. (2016, p. 237).

Portanto, pode-se deduzir que a colonização acontece quando as fronteiras, os limites dos territórios estão fragilizados e podem sofrer processo de invasão, inclusive a cultural.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que os sujeitos acima, de acordo com seus relatos, estão desprovidos de competências técnicas e condições materiais para estabelecer relações de modo que possam negociar e manter, fortalecer ou mesmo expandir as fronteiras do território. Visto que “diante do nível socioeconômico e tecnológico de certos grupos sociais, não existe possibilidade de “dominar” ou de se apropriar de certas áreas onde as condições físicas são muito diversas” (HAESBAERT, 2016, p. 247). Igualmente poderia ser dito que além das condições físicas, também outras condições como as sociais, econômicas, políticas e culturais.

Tomando como exemplo os relatos acima, com exceção de um apenas, todos apresentavam vontade de estudar, contudo, devido as circunstâncias materiais, físicas e técnicas foram impedidos de realizá-la. Nesse sentido, os rumos tomados pelos interlocutores foram traçados pelas poucas condições materiais e técnicas que disponham, e dessa maneira ficam à mercê de investidas externas e facilmente manipuláveis a atender vontade de outros por conta da necessidade urgente de sobrevivência.

Contudo, ao contar apenas com a energia vital e robustez física da juventude, a tendência é ficar mais e mais dependentes e as desvantagens consequentemente se acumularem, engrossando ainda mais as dificuldades que tornam a vida indigna e difícil de

ser mantida conforme a idade avança rumo à velhice. Passam, portanto, por processo de desterritorialização permanente, pois vivenciam “uma precarização das suas condições básicas de vida” (HAESBAERT, 2016, p. 251). Uma boa medida para saber se se está sendo territorializado ou sendo desterritorializado:

[...] Neste caso, deter o controle seria territorializar(-se). Perder o controle seria Desterritorializar(-se). Quando somos nós que definimos o território dos outros, de forma imposta, eles não estão de fato se territorializando, pois ser “territorializado” por outros, especialmente quando completamente contra nossa vontade e sem opção, significa desterritorializar-se. (HAESBAERT, 2016, p. 263).

Vale ressaltar que as chances de os sujeitos passarem por processo de desterritorialização tornam-se maiores quando estes estão em condições desfavoráveis quanto suas capacidades técnicas e materiais. O processo de desterritorialização impede que os sujeitos mantenham dignidade nas relações sociais e possam expressar-se culturalmente, isto é, o viver é somente para atender as necessidades de terceiros e nunca as de si.

A desterritorialização expõe os sujeitos à uma crescente vulnerabilidade de modo a fazê-los perder, quase que completamente, o controle sobre os espaços que os circundam e também sobre si. A desterritorialização alcançando níveis mais elevados, os sujeitos passam a ser controlados por outros, caracterizados, à maneira como se dão os processos de desterritorialização, de opressores, tendo os desterritorializados a condição de oprimido e também de objetos, devido passarem a ser manipulados por terceiros, obedecendo a vontades de outros e não mais às suas. Pode-se dizer que o processo de desterritorialização corrobora com o processo de desumanização dos sujeitos, assemelhando-os a objetos.

Nesse sentido, os desterritorializados são postos em sentido contrário ao caminho que devem seguir todos os sujeitos, o da humanização, a vocação de todo ser humano, de acordo com Paulo Freire (2015a). Por isso, a relação entre opressor e oprimido é uma relação de violência. Os que oprimem inauguram a violência. “Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas *se* amam” (FREIRE, 2015a, p. 58). A realidade a que os sujeitos oprimidos são expostos é envolta por medo, terror, desespero, desesperança, escuridão, pavor, insegurança, fome, fragilidade, desamor, tendo, portanto, a opressão atinge o sujeito tanto física quanto subjetivamente. Situação inaugurada não pelos oprimidos, mas pelos “violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os ‘demitidos da vida’, os esfarrapados do mundo” (*Ibid.*, p. 58).

De acordo com as ocupações dos interlocutores ou já desenvolvidas por eles, se sendo doméstica, se sendo juqueiro, se sendo ajudante de pedreiro, se sendo rasteiro de pavimentação, se sendo ajudante de garimpeiro, são profissões que demandam pouca qualificação técnica, contudo exige considerado esforço físico. As vagas são ocupadas por

trabalhadores que não encontram melhores condições de emprego e são levados a aceitar péssimas condições de trabalho para sobreviverem. De todo modo, os patrões, não raro, se sentem generosos por acudirem sujeitos tão famintos e “ignorantes”. E se, por algum vacilo alguns destes resolvem reclamar qualquer direito que seja, são logo taxados como ingratos e desmerecedores de crédito; e quando num desplante não aceitam tal função, são tidos como preguiçosos e indolentes (FREIRE, 2015a). Portanto, a relação entre patrão e empregado, em tais circunstâncias, pode ser caracterizada como opressora e coercitiva.

Para além do exposto, segundo Paulo Freire (2015a), os sentimentos e posturas frente ao oprimido seguem num tom de que são ingratos e invejosos e, por serem assim, “são sempre vistos os oprimidos como seus inimigos potenciais a quem tem de observar e vigiar” (p. 64). Por isso mantê-los sobre controle e “quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em ‘coisas’, em algo que é como se fosse inanimado” (p. 64). Além de que, se numa sociedade em que as pessoas são medidas pelo que tem, o sem nada logo são nada, deixam também de serem homens e mulheres, porque perdem sua humanidade, tornam-se manipuláveis, dependentes. Portanto, passíveis de serem manipulados e de sofrerem maus-tratos. Por isso, um subemprego seria já um ato de “generosidade” do patrão, posto que se trata de muito para quem nada tinha.

É sabido, no entanto, que são as relações injustas que produzem os desvalidos. Ficou evidente que são várias as situações, formadas por um conjunto de fatores, relatadas pelos interlocutores que, num demonstrativo, os sujeitos tiveram os seus sonhos e potencialidades atrofiados, obscurecidos e enfraquecidos, tornando seus portadores vulneráveis. Além dos fatores materiais inexistentes, há que se dizer, da subjetividade, pois que é importante. Neste vai e vem que retrocede em vez de avançar, há o discurso de que os sujeitos em situação de vulnerabilidades estão assim porque são incapazes, por isso mesmo fracassados. Esse discurso insistente e cortante juntando à fragilidade, assimilam-no de tal modo que passam a repetir para si e “terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’” (*Ibid.*, p. 69). Além de serem desvalidos, tornam-se também auto desvalidos, tomando a opressão duas frentes. Agora, o oprimido já não tem só uma corrente contra, mas duas, que inclui ele próprio, ou seja, o opressor diz e o oprimido confirma, em vez de contestar.

Paulo Freire, enfaticamente diz que “a opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens” (*Ibid.*, p. 60). Fato notório nos relatos dos interlocutores que tiveram suas possibilidades restringidas a ponto de ficarem acuados e terem que retroceder, fato que fizeram de modo a se sentirem culpados por deixarem de *ser* e ainda se acharem culpados por se sentirem incapazes.

Devido à precarização das condições materiais e técnicas dos sujeitos, tornam-se vulneráveis, e, por isso, facilmente desterritorializados, perdendo assim o controle dos seus espaços e modos e condições de sobrevivência, ou seja, seu jeito de saber e fazer, deixando então de *ser*.

2.1.2 Situação

Este fenômeno da pauperização de parte da população, em decorrência da precarização das condições de vida, advindos de injustiças sociais, torna permanente e crescente a opressão aos empurrados para o limbo, e uma das principais causas é a falta de escolarização. Posto aqui não pela falta de vontade dos interlocutores, mas devido à falta de acesso à escola, e por impedimentos outros, tendo que dar conta de necessidades urgentes, como a de saciar a fome fisiológica, protelando a sede cognitiva.

Um exemplo que merece ser compartilhado, dentre tantos outros, é o da Macabéa, personagem da obra “A hora da estrela” de Clarice Lispector. Nordestina, teve que migrar para tentar melhores condições de vida. Nunca teve acesso aos estudos e foi alheia à afetividade. Suas condições materiais eram parcas para lhe garantir minimamente estudos e sozinha, não teve gente que lhe mostrasse minimamente um pouco de afeto. Se nela existia poesia, era por conta do narrador, da Escritora.

As condições da Macabéa se assemelham a de muitos que não tiveram acesso aos estudos quando criança e depois, quando adulta, teve que assumir funções degradantes e que facilmente pode ser ocupada por alguém igual ou com tão menos capacidade técnica. Desses existe uma reserva bastante considerável. A perda de controle também se manifesta pela divisão de trabalho, quanto menos complexa for sua função trabalhista, mais fácil de ser substituído. Contudo, “nem se dava conta de que vivia numa sociedade técnica onde ela era um parafuso dispensável” (LISPECTOR, 1998, p. 29), que “havia toda uma subclasse de gente mais perdida e com fome” (p. 30), pois ela ao menos comia, raquiticamente.

A precariedade não se manifesta apenas no trabalho de Macabéa, mas também nos relacionamentos, na moradia, nos lugares que frequenta, na roupa que veste. Assume-se todo um arcabouço que reflete este estado de não *ser*. Os trabalhos exigem longa carga horária em que têm que se dedicar até a estafa, tendo depois que seguir por longas horas de transporte até chegar em casa e dividir quarto com outras tantas pessoas que se encontram na mesma situação em cortiços ou favelas, tendo ainda como companhia ratos e baratas além de condições físicas fétidas. Comem o necessário, pois é o que o dinheiro dá para comprar.

Nesse sentido, a precarização, o estado de vulnerabilidade que se encontra, a perda de controle de si para exploradores, vai minguando o físico e a subjetividade do oprimido, de modo que deixa também de existir. É invisibilizado. Macabéa “às vezes sorri para os outros na rua. Ninguém lhe responde ao sorriso porque nem ao menos a olham” (*Ibid.*, p. 16). “Ela nascera com maus antecedentes e agora parecia uma filha de um não sei o quê com ar de se desculpar por ocupar espaço” (p. 27). A desterritorialização ao ponto de nenhum espaço parecer mais caber o corpo do oprimido.

O transitar lhe é impossibilitado. É constante o constrangimento o estar em muitos determinados lugares. Seus espaços são restritíssimos. Encontram-se ao nível mais baixo se assim fossem graduá-los. São impedidos de ir e vir e quando o fazem é se esgueirando para não incomodar e nem parecer inconveniente, impertinente, audacioso. Ao contrário, o opressor se acha em direito de circular pelos vários níveis, inclusive fazer incursões nos corpos e mentes dos oprimidos. Assim também é o rico diante do pobre, as liberdades deste são reduzidíssimas enquanto que a daquele é expansiva e intensa. Assim, Clarice Lispector fala: “Se o leitor possui alguma riqueza e vida bem acomodada, sairá de si para ver como é às vezes o outro. Se é pobre, não estará me lendo porque ler-me é supérfluo para quem tem uma leve fome permanente” (1998, p. 30-1).

Nesse emaranhado de privações e perda de controle de si, da realidade; ir ao gosto de terceiros e tendo apenas o fazer urgente que exige a sobrevivência, deixa de conhecer a si próprio também, tarefa tão importante quanto conhecer o outro. Macabéa era assim:

[...] Quero antes afiançar que essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa. Se tivesse a tolice de se perguntar “quem sou eu?” cairia estatelada e em cheio no chão. É que “quem sou eu?” provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade? Quem se indaga é incompleto. (LISPECTOR, 1998, p. 15-6).

Clarice Lispector provoca sobre “quem sou eu?”. Diz que quem se indaga é incompleto, ou seja, inacabado. Sugere, então, questionar, pois dessa maneira pode-se humanizar e mudar realidades, empoderar-se, enriquecer-se humanamente. Lispector se incomoda: “Por que ela não reage? Cadê um pouco de fibra? Não, ela é doce e obediente” (1998, p. 26). Foi silenciada e apagada.

Mas Macabéa sentia dor e dor muita, dor muda, conforme demonstra um de seus diálogos:

[...] Por que é que você me pede tanta aspirina? Não estou reclamando, embora isso custe dinheiro,
 - É para eu não me doer.
 - Como é que é? Hein? Você se dói?
 - Eu me doo o tempo todo.
 - Aonde?
 - Dentro, não sei explicar. (LISPECTOR, 1998, p. 63).

Outro exemplo de literatura que se assemelha aos relatos dos nossos interlocutores da EJA, é um livro citado por Lispector. Trata-se do segundo livro escrito por Dostoiévski, depois de *Gente Pobre*. “Um dia viu algo que por um leve instante cobiçou: um livro que Seu Raimundo, dado a literatura, deixara sobre a mesa. O título era *Humilhados e ofendidos*. Ficou pensativa. Talvez tivesse pela primeira vez se definido numa classe social” (LISPECTOR, 1998, p. 40). Assim, como Macabéa, outros possam, por um relance, perceber o lugar que estão, o lugar que ocupam.

Pelo trabalho que fazem, os interlocutores podem ser localizados em situação de vulnerabilidade, suscetíveis, portanto, de serem humilhados e ofendidos. Pois já o são, porque o mais importante, foi-lhes tirado a possibilidade de *ser mais*. De desenvolverem suas potencialidades e poder assim contribuir melhor consigo e com outros, transformando a realidade de maneira mais efetiva e coesa. Encontram-se tateando como no escuro, pegos em fios de esperança. Por não terem condições de estudo quando criança, tiveram que trabalhar e em decorrência, agora quando adultos, continuam ainda com menos chances de sucesso para angariar cargos para quem se encontra desempregado ou melhores salários para quem permanece no mercado de trabalho.

A situação dos interlocutores reflete a falta de formação escolar e devido os motivos já expostos: a falta de acesso, o trabalho infantil na roça e como doméstica, o casamento precoce, a separação dos pais. Esses vieses já frutos de desterritorialização, de opressão, se reproduzem e são sentidos agora por aqueles que não tiveram educação formal e que agora, adultos, sofrem por conta de lhes faltarem habilidade e competências necessárias para territorializar-se.

Os nossos interlocutores, tal como Macabéa, assumem funções que requerem poucas habilidades técnicas e, por esse motivo, são pouco remunerados, tendo ainda o agravante de não terem poder de negociação, e mais pelo fato de haver uma enorme massa de gente reserva. Esses fatores juntos favorecem a precarização do trabalho, deixando os trabalhadores em estado de vulnerabilidade. Tal quando jovens e semelhantes a seus pais, os interlocutores atualmente assumem vagas de emprego como as relatadas:

Eu trabalho de diarista. Eu sempre trabalhei fora. Tem uns vinte e quatro anos que trabalho fora. (...) fui trabalhando, cuidando dos filhos dos outros, fazendo diária. Graças a Deus, tô na luta. (...). É muito cansativo, a gente já vai ficando com certa idade que não vai dando conta. (Sousa)

Eu trabalho na máquina de esteira [mecânico]... trator de esteira [numa oficina] (...). Eu estou no fim da linha. Eu já tenho a coluna toda estourada. Todo lascado. Eu não tenho jeito pra outro trabalho, porque analfabeto você sabe que não arruma nada. (Silva)

Numa firma de asfalto, de terraplanagem (...) A gente trabalha com tudo. Fazer a massa... só serviço pesado. Ai eu já mexi com outra coisa por lá, sabe. Com

máquina. Os primeiros meses foi pesado. Botaram em mim foi doendo [excessiva demanda de tarefas]. (...). Sai. Porque lá eu tava três anos. (Pereira)

Atualmente não estou trabalhando. Sou microempreendedor. Eu mexia com trabalho de pintura. Numa lojinha. Eu acidentei. Tem três anos agora que acidentei. (Alves)

Trabalho na construção civil. Tô desempregado no momento. (Ferreira)

De motorista, operando máquina. Mas atualmente estou desempregado. Faz uns onze meses que eu adoeci, fiz uma cirurgia. E agora que tô procurando novamente. (Morais).

Nos relatos aparecem repetidamente fatores como desemprego, trabalhos pesados e mal remunerados e saúde debilitada. De acordo com o terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos, “pessoa com baixo nível de educação e saúde precária encontram mais dificuldade para escapar de condições de emprego precário e baixa remuneração, acumulando desvantagens ao longo da vida” (UNESCO, 2016, p. 75). De igual modo, “comunidades nas quais as pessoas têm níveis mais baixos de educação, níveis mais altos de desemprego, baixa renda e más condições ambientais são também aquelas em que as pessoas têm piores condições de saúde” (p. 75).

As chances são tão minguadas, as desvantagens se acumulam e as perspectivas para melhores condições de vida tornam-se distantes. Nesse contexto, as desigualdades são aprofundadas entre os polos formados entre empregados e empregadores. De modo que em realidades onde há alta desigualdade, os “benefícios serão acumulados principalmente pelos empregadores e não pelos trabalhadores, que podem estar sujeitos a condições de trabalho abusivos e irregulares” (*Ibid.*, p. 92). No fim das contas, uma sociedade baseada na desigualdade acaba padecendo devido a polarização constituir um “impedimento para um modelo de produção de alta habilidade e alta confiança com base no conhecimento e na inovação” (p. 92). Uma população pobre, com poucas chances de contribuir com inovações e atingida por debilidades físicas e psicológicas, decorrentes de maus-tratos em subempregos, padece de insegurança, devido à instabilidade e exploração, gerando reflexos em toda a sociedade, inclusive, condenando-a a um sistema opressor e injusto de maneira que inexistente negociação, mas um fazer repetitivo e obediente, que parte do opressor para o oprimido.

2.1.3 Caminhos a percorrer

A Danta expõe seu sonho de modo humorado. Contudo, de conteúdo trágico, pois seu sonho não pôde ser realizado. Um sonho nobre, que contribuiria para sua satisfação pessoal e ajudaria os outros dos arredores, que por sua vez, repercutiria em âmbito macro.

[...] Eu tinha vontade de ter estudado pra ser professora. Eu achava muito bonito, assim na época, a professora escrevendo... e ia pra igreja e chegava lá, a menina lendo o livro ali, começando o terço. Ali ajudando o padre. As veias ((velhas)) não

sabia lê e ela que lia tudo, acompanhava o padre. Eu dizia: “meu Deus ainda vou aprender a ler ainda pra mim fazer igual a Maria de Jesus tá fazendo”. E outra, pra prestar atenção... que a gente bobó da roça... ficava ali caladinha, às vezes deixava de perguntar alguma coisa que não sabia porque... com vergonha né. Ai eu dizia, eu quero ser uma professora. Mas aí acabei... Hoje não sou professora... Nem sei o que sou mais. Sou um cristão que tô aí nesse mundo. (Danta)

A exemplo da Danta, outros sujeitos foram cerceados em suas potencialidades. Como o Pereira, igualmente o Ferreira, que queria ser jogador de futebol, mas não pôde dar continuidade ao talento, por conta das parcas condições econômicas de seu pai. Também o sonho da Santos em ser advogada, mas teve que seguir outro caminho devido a falta de apoio financeiro, além desta formação ser considerada, na época, bastante elitizada, de acesso restrito, conforme ela destacará mais adiante.

Embora a Santos possua nível superior e os outros interlocutores serem seus alunos, ambos possuem afinidades em suas histórias de formação e origem social. Não puderam em dado momento realizar sonhos latentes e afeitos às suas vontades. Deixaram de ser, de algum jeito, o que gostariam de ter sido.

Atualmente esses sujeitos são atores num espaço de direito que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que os garante formação e, assim, outras possibilidades. Esta feita foi possível, porque há mecanismos legais que atendem esta camada da população que foi impedida de realizar seus estudos em idade quando mais jovem. Uma delas é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que concebe a educação “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), conforme seu Art. 2º. No Art. 3º destacam-se os princípios “IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância”; “XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”; e “XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (*Ibid.*, p. 9). São princípios que possuem em seu cerne a cultura de paz.

São princípios que regem também a EJA que é, de acordo com o Art. 37, da LDB 9394/96, “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018, p. 29), modalidade de ensino que se encontra dentro da educação básica que compreende desde a educação infantil até o ensino médio que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (*Ibid.*, p. 17) conforme o Art. 22.

Em âmbito mais geral, são princípios que estão de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Neste documento, no Art. XXVI está expresso que “todo homem tem direito à instrução”, assegurada pelo acesso facilitado e pela gratuidade. Neste artigo diz ainda que:

[...] A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos ao homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (VON, 2003, p. 80).

Vale destacar também os artigos XXVII e XXIX que dizem respectivamente “Todo homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios” e “Todo homem tem deveres com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível” (VON, 2003, p 81). Logo, a legislação e outros documentos asseguram e incentivam a formação dos sujeitos, inclusive a dos jovens e adultos que não puderam, geralmente por mandos de terceiros e decorrentes de injustiças sociais, de realizar os estudos em idade própria. Formação que deve ter caráter contínuo, ao longo da vida.

A EJA, para os nossos interlocutores, é um espaço para o desenvolvimento de suas potencialidades. Estão lá em busca de realizar seus sonhos, como o exposto pelo Silva:

[...] Meu sonho é enxergar. Vou falar pro senhor o que que é. Enxergar que eu falo é o seguinte, eu quero aprender ler e escrever. Porque a pessoa analfabeto, ele é cego. De um jeito ou de outro, ele é cego. Porque você quer... Você vê um livro mais bonito do mundo, você foi lá, mas não sabe lê. (Silva)

Ele reitera:

[...] Mas a única coisa que eu queria ser, essa que eu dou valor em você. Toda vida eu tive vontade de estudar. Eu acho bonito o cara saber (...) às vezes você tem até vontade de falar, mas você não sabe nem expressar aquela palavra. Às vezes você sente aquilo, mas você não dá conta de jogar aquilo pra fora. Às vezes você fica calado. Tem até razão. Sabendo que tá certo, mas não vai discutir com outro que você num sabe... Porque tudo que você tem, tem que guardar aqui ((apontando para o peito)). Às vezes você tem vontade de... Pega uma bíblia... Às vezes você tem que escutar os outro ler pra você guardar negócio ali. Na cabeça. Você não pode esquecer mais nunca. Porque se você esquecer, acabou. É a mesma coisa que fechar e apagar a luz. É por isso que... eu acho, o meu sonho é esse. (...). Agora me deram essa chance, eu quero ver se Deus me abençoe que eu chego lá. Quem sabe... (Silva)

A LDB 9394/96 propicia espaços para que os sujeitos sejam estimulados a *ser mais*. Acreditamos que o espaço da EJA é pensado pela cultura de paz e deve ser vivenciado tal qual. Silva e seus colegas de sala são exemplos de quem optou pela paz, de modo a colocar-se em frente, em luta. Próximo aos sessenta anos, sonha em aprender a ler e a escrever. Para quê? Para embelezar o mundo; de ter oportunidade de expor suas ideias, com maior autoridade de quem tem um diploma, um certificado, um papel que legitime sua fala; de poder ler livros e retomar a leitura quantas vezes desejar. O Silva e seus colegas não estão

apenas na EJA, eles vivenciam a EJA, conforme os princípios que regem a educação e põem em postura de avançar, sentem-se convocados a *serem mais* (FREIRE, 2015a).

Os ganhos já são visíveis. A convivência entre os colegas, os passos dados na alfabetização, a compreensão da realidade que estão inseridos. As repercussões extrapolaram os muros da escola, chegaram nas casas de cada um, em suas comunidades. Este movimento da EJA traz vida, traz paz. Os interlocutores encontram-se em movimento adiante, que tende a ganhar força expansiva em intensidade e velocidade, bastando que, ao longo da vida, essa formação possa ser continuada. Para isso, o relatório Delors (2006) aponta os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. São saberes que se interagem de maneira interdependente e que se retroalimentam.

Aprender a viver juntos contribui com a convivência respeitosa e evita preconceitos que tendem a inferiorizar o outro e se opõem ao diferente. Para anular tais riscos, “a educação deve utilizar duas vias complementares – a descoberta progressiva do outro e o seu reconhecimento e a participação em projetos comuns” (NOLETO, 2010, p. 15), ou seja, uma educação para a cooperação empática e solidária.

O aprender a viver juntos deve ser estimulado e exercitado, inclusive no ambiente da EJA, geralmente tido como espaço cheios de conflitos que podem chegar à violência. Nesse sentido, estratégias pedagógicas de trabalhos em grupos devem ser incentivadas para que os sujeitos construam habilidades de convivência respeitosa, com capacidade de se colocar no lugar do outro, sendo, portanto, empático. Desse modo Nunes (2019), elenca algumas estratégias que devem ser observadas: aceitação de regras para fins comuns; adotar postura de quem críticas e sugestões sejam bem vindas; portanto, saber ouvir; demonstrando humildade, generosidade e honestidade; para fins de construir confiança recíproca; e “desenvolver interdependência positiva nos trabalhos” (*Ibid.*, p. 39).

O aprender a ser deve se pautar numa “concepção de desenvolvimento humano que tenha por objetivo a realização plena das pessoas, do nascimento até a morte, definindo-se como um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro” (NOLETO, 2010, p. 15). No aprender a ser destacam-se habilidades como de autoconhecimento, autoestima, autoconfiança, autonomia (NUNES, 2019, p. 32). O processo de autoconhecimento para que o outro não seja oposição, mas completude, que o diferente seja uma extensão. Então, aprender a ser está estreitamente relacionado com o aprender a viver juntos, conforme destacado neste trabalho. Significa também dizer que o aprender a conhecer e fazer não podem ser separados do aprender a ser e aprender a viver juntos, ou seja, orientados e vivenciados pela cultura de paz.

O Silva e a Danta encontram-se num contexto que lhes favorecem a alcançar seus objetivos, de aprender a ler e a escrever, apoiados por uma legislação que contempla o sujeito na sua integralidade e integridade. Nesse processo de saber e fazer, que não é isolado, aprendem também a conhecerem-se e a viverem juntos. Processo pelo qual a Santos experimenta, de acordo com seu relato, que traz elementos como o autoconhecimento, autoestima; ela narra suas aventuras orientadas pela sua principal vocação, a de *ser mais*.

A formação da Santos foi realizada toda na educação pública, tendo concluída sua graduação na Universidade Federal do Tocantins. Sua vontade inicial, quando ainda bem jovem, era de ser advogada, porque desejava ser “doutora”. Mas devido sua realidade e o processo de autoconhecimento que depois se estendeu ao conhecimento da realidade em volta, percebeu que deveria tomar outro caminho que não aquele desejado. Perceber esses aspectos, de forma conscientemente pela Professora, pôde delinear estratégias de transformação da realidade, a partir do possível para alcançar seu sonho, inicialmente utópico. Sua trajetória mostra que os objetivos, se conhecidos, permanecem lá e os caminhos, mesmo que diferentes, a levarão a eles.

[...] eu era criança eu sonhava ser advogada. Eu achava lindo. Meu nome vai ser Doutora Santos Helena. Nome lindo que vai ficar. Aí eu fui crescendo. Aí, meu pai faleceu... aí veio aquela coisa né, fui caindo na realidade. Porque antigamente, faculdade de Direito. Nossa! Quem fazia faculdade de Direito só era filho de rico. Então, fui caindo na realidade. Falei, não.

Meu sonho era esse, mas com o passar do tempo fui entendendo as coisas, falei não.. Meu sonho não era pra ir pra sala de aula. Quando comecei a estagiar eu ainda pensei: “eu vou terminar, né. Só que não vou ficar por aqui”. Só que aí, de repente, ((estalou o dedo)) me apaixonei. Num tem aquela coisa que você vai e pensa que não vai gostar? E aí me apaixonei. [Ser advogada] Eu achava bonito, né. Depois descobri que advogado não é doutor. É só graduado, mas não é doutor. Doutor é quem tem doutorado. Então posso ser doutora ainda.

Estudei muito. Você sabe como é a UFT, né. Minha graduação foi na UFT. Foram quatro anos batido. De segunda a sábado. (...). E, eu costumo dizer que na UFT é o lugar que o filho chora e a mãe não vê.

Eu busco me atualizar. Tô terminando minha pós. Eu pretendo o mestrado. (Santos).

Ninguém duvida de que os sonhos da Santos e de seus alunos serão alcançados. Não por mágica, mas porque depois que postos em caminhada de emersão e inserção, o movimento de luta para transformação da realidade só ganha força conforme o princípio de que as vantagens são cumulativas e que o processo de equilíbrio, para evitar a polarização, não é estático. Este avançar permanentemente num crescente, que humaniza se considerados um aprendizado consciente e permeado pela cultura de paz, que não quer dizer, em absoluto, a ausência de conflitos. Pelo contrário, o conflito assim como a dialética, servem para o avançar, num processo criativo, tornando homens e mulheres mais enriquecidos culturalmente e conscientes da beleza que é ser livre.

2.2 Encontro 2 – Trabalho e formação ao longo da vida: o equilíbrio entre a ação e reflexão

2.2.1 Elementos constituintes de realidades numa perspectiva da paz

A relação dos elementos que favorecem e constroem a humanização mostram que o *conhecer* leva a um melhor *fazer* e que estes se retroalimentam, de modo que também não podem se separar do saber *ser* e do saber *conviver juntos*, pois sem estes aspectos, o *fazer* e o *conhecer* tornam-se ociosos de sentidos. Portanto, reforçamos que o *fazer* precisa do *conhecer* e ambos necessitam do saber *ser* e *conviver*. Pois, de outro modo, criaria um avançamento no avançar do *ser mais* e não haveria nesse entremeio a práxis da cultura de paz. Contudo, segundo Freire:

[...] Está faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (2015a, p. 133).

De acordo com o mesmo autor “a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (p. 138). Consciência da realidade, mas que também é consciência de si. Por isso tão importante, a cultura de paz mediando este processo entre os sujeitos e estes com a realidade.

Este avançar dialético habilita os sujeitos para a compreensão de sua realidade e de si, de modo que “aquele em que, analisando sua própria realidade, percebam sua percepção anterior, do que resulta uma nova percepção da realidade distorcidamente percebida” (FREIRE, 2015a, p. 151). Freire trata de níveis de percepção, pois o sujeito pode ter menor ou maior capacidade de compreensão sobre sua realidade, podendo intervir mais ou menos sobre o contexto em que vive de maneira crítica e criativa. “Por isso é que, embora as ‘situações limite’ sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham” (p. 148). Privar os sujeitos do aprendizado de humanizar-se e libertar-se não pode ser senão violência, pois reduz o ser humano em objeto, diminuindo sua capacidade de ação. Por isso, na filosofia freireana, qualquer que seja a participação de uma liderança entre a comunidade, deve constituir-se uma ação educativa e também uma ação cultural.

Tendo em vista os níveis de percepção, tão importante quanto partir das vivências dos sujeitos, para percebê-las criticamente, é também respeitar os níveis de percepção que

possuem os sujeitos sobre a realidade onde se encontram, de modo que não apareça “de um lado, seu núcleo temático demasiado explícito; de outro, demasiado enigmático” (*Ibid.*, p. 151). Essa consideração que deve permear todas as etapas da pesquisa e do diálogo que se possa estabelecer entre liderança e comunidade; neste caso, do sujeito pesquisador com os participantes da pesquisa. Também é assim sobre o inédito viável que deve orientar o aventurar-se dos sujeitos (FREIRE, 2015a).

Este avançar da compreensão da realidade permite aos sujeitos condições para que pensem de maneira mais alargada e proponha outras maneiras de fazer, pois segundo Freire as codificações “são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores” (*Ibid.*, p. 151). Este movimento de avançar convoca os sujeitos a entrarem em fluxo, ou seja, quanto mais crítico e criativo tornam-se, mais podem agir de modo a transformar a realidade e melhorar as condições de vida da comunidade, retomando assim à sua vocação de *ser mais*.

Portanto, o exercício proposto aos interlocutores auxilia nessa compreensão de ir e vir, como processo dialético de alargamento da percepção da realidade, do contexto no qual se encontram, inicialmente imersos, mas que a partir deste processo, seguem rumo à emersão. Nesse sentido, os nossos interlocutores, incentivados a rememorar o primeiro encontro, sintetizaram as discussões anteriores em temas geradores (FREIRE, 2015a) e dissessem os motivos das escolhas. A Santos destacou: respeito, família e sonhos. “*Por que eu coloquei sonhos? Porque é o que eles estão procurando. O que eles estão fazendo aqui, entendeu? É pra realizar os sonhos deles*” (Santos). A Sousa destacou sonhos, trabalho e escola. O Morais resumiu em respeito, trabalho e paz.

Escola. Por que sem escola pra onde é que nós vamos? (...). Então muitas coisas já me empatou devido não ter estudo. (...). Se não eu não tava no que tô hoje. Então acho que é assim, a escola, primeiramente Deus, segundo você tem que estudar (...). Tudo depende do estudo. (Sousa).

Hoje em dia as pessoas tá no trabalho e às vezes o horário não bate se você vai pra escola. Às vezes você fica sem saber se vai pra escola ou vai trabalhar. E para não perder o emprego, deixa de ir pra escola porque tem que trabalhar. Tem que escolher um ou outro. E a gente depende do trabalho para sobreviver. Aí não tem jeito. (Morais).

Já o Silva salientou as palavras acreditar, amor e oportunidade. “*Às vezes muitas coisas se você não tiver oportunidade (...) você não arruma, não consegue. (...). Se você não tiver oportunidade de tá aqui, às vezes você não concluiu o seu trabalho*” (Silva). Para o Ferreira mereceram menção as palavras dedicação, paz e amor. A dedicação “*pra conseguir as coisas. Conseguir ir crescendo*” (Ferreira). Para a Monteiro ganharam importância as palavras amor, sala e união.

A sala de aula pra mim (...) é um sonho eu tá aqui. Que eu quis, sempre quis. Estudar. Eu quero aprender. Eu quero chegar num lugar e saber falar. É... Escrever alguma coisa sem ter medo, sem ter vergonha, sem errar. É o meu sonho fazer as coisas, sabe? Estudar. Aprender mesmo. (Monteiro).

Os interlocutores destacaram também aspectos relacionados à união e deram exemplos significativos, próprios da realidade. O Silva diz que “*Porque se ocê pensar só nocê, como é que você vai viver? (...) Porque sozinho ocê não vive. Por que o que adianta nós tá aqui sem a professora? O que adianta a professora tá aqui sem nós? (Silva)*. De igual modo, a Monteiro falou algo que lhe tinha acontecido bem recentemente: “*Ontem ele [um professor da EJA] passou uma tarefinha, não foi?. Eu falei ‘professor eu não dou conta de ler’. Aí ele falou ‘dá sim’. ‘Você vai dar conta’. Aí eu falei... ‘não dou conta’... Aí todo mundo falou ‘então vamos ler juntos’. Isso é união. Me ajudou muito”*. (Monteiro). Ela diz também, a partir de suas experiências, sobre a importância do amor.

[...] Professores maravilhosos. (...). Muito educado, muito gentil com os alunos. Deixa a gente à vontade. Isso é muito importante pra gente, né? O que a gente... você sai de casa pra estudar, principalmente os primeiros dias. Você fica com vergonha. Não sabe como vai ser recebido. Como é que vai ser. Aí você chega. Não... É completamente diferente. É, tem um carinho imenso pela gente. Trata a gente com amor. Então isso deixa a gente à vontade. Faz. Faz com que você sente vontade todo dia. Você toma banho, hoje eu vou. Mesmo cansada. (Monteiro).

Para Silva,

[...] O amor é uma palavra muito forte. O amor, você tem que começar a se amar. Você ama o próximo. Se você ama o seu próximo, você ama a si mesmo. A vida vai ser... Como no nosso país. A gente tá precisando muito de amor. (...) Tudo. A gente é uma corrente. Querendo ou não querendo a gente forma um elo. (...) Essa menina [Santos] aí, ó. Cê vê ajuda a gente. Cê vê... Ela dá chance. Ela não intimida a gente hora nenhuma” (Silva).

Existe a compreensão de que para o bom convívio, desenvolvimento pessoal e coletivo algumas ações e posturas são fundamentais. Importante notar que não basta um ou outro aspecto a ser adotado, mas um conjunto a ser assimilado, posto em prática, e estas partes constituam um todo coeso e dinâmico tal como a dialética ação e reflexão, com o ser e o conviver entremeando este fazer e pensar. Significa dizer que não basta fazer ou não basta pensar, mas significa muito o como se faz e pensa.

Decidir entre estudar ou trabalhar não é o mais adequado, como expõe o Moraes; é necessário que se garanta oportunidades e chances para que o trabalho e a formação sejam constantes na vida dos sujeitos. É fundamental que as relações sejam imbricadas pelo amor e que o avançar seja impulsionado pelos sonhos, tendo em vista sempre o respeito (FREIRE, 2015a). Respeito que garante a sobrevivência da diversidade, da diferença, da cultura, portanto.

De acordo com o exposto, outro aspecto que poderia ser levantado é a democracia, e quem nos diz sobre ele é Edgar Morin (2011). Os elementos destacados pelos nossos

interlocutores, para proliferarem e terem vida longa, clamam por um contexto democrático. “A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias” (*Ibid.*, p. 95). Além de que a “democracia favorece a relação rica e complexa indivíduo-sociedade, em que os indivíduos e a sociedade podem ajudar-se, desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente” (*Ibid.*, p. 94).

Percebe-se que um aspecto leva a outro num processo que é também cumulativo. Sem a democracia, e, portanto, sem a diversidade e respeito às diferenças, um tanto de outras características próprias da liberdade, deixam de existir, constituindo um sistema de opressão, de ditadura, num sistema autoritário, que “colonizam os indivíduos” (*Ibid.*, p. 95).

Os interlocutores atentam-se e são responsáveis em dizer de características da liberdade, da democracia, das diferenças, do saber conviver e do saber ser, para que possam fazer e pensar num jeito da cultura de paz. Que não quer dizer, de jeito nenhum, a ausência de conflito, pois de outro modo, não seria possível a própria existência democrática, caracterizada principalmente pela diversidade, nutrida pelas diferenças. Visto que “os conflitos são inerentes às relações sociais e, como tal, não podem ser negados e nem sufocados, mas sim transformados de forma criativa e não violenta” (OLIVEIRA, 2017, p. 163).

Pode-se dizer, portanto, que é o antagonismo que leva ao conflito. O conflito num ambiente democrático gera cultura, porque não elimina uma das partes, como na violência da colonização próprias do autoritarismo e da ditadura. Por isso “é preciso proteger a diversidade de ideias e opiniões, bem como a diversidade de fontes de informação e de meios de informação (imprensa, mídia), para salvaguardar a vida democrática” (*Ibid.*, p. 95).

Nesse sentido, “a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia, que produz cidadãos” (*Ibid.*, p. 94), ou seja, é um ambiente de liberdades. Na democracia, o fazer e o pensar considera o ser e o conviver juntos (DELORS, 2006). Pois, “o indivíduo é cidadão, pessoa jurídica e responsável; por um lado, exprime seus desejos e interesses; por outro lado, é responsável por sua cidade e solidário com ela” (p. 95).

Nesse contexto, outro aspecto levantado por Morin (2011) é a compreensão. Justamente porque exige “abertura, simpatia e generosidade” (*Ibid.*, p. 82). Num ambiente democrático, onde a diversidade e as diferenças são constantes, a compreensão torna-se “a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado” (p. 86). A compreensão está de acordo com os elementos apontados pelos nossos interlocutores, visto que se trata de uma característica importante para o saber ser e saber conviver, ou seja,

optar pela cultura de paz. Pois exige dos sujeitos um autoconhecimento que leva a um relacionamento humano com o outro, posto que ao perceber as fraquezas e potencialidades de si, logo percebem que outro também possui, além das forças, fragilidades. Para tanto é necessário exercitar a introspecção, que exige um constante autoexame. Dessa forma, ao sabermos “compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas” (*Ibid.*, p. 87).

Morin (2011) toca em outro aspecto fundamental do ser humano, a comunicação, ao afirmar que sem a compreensão a comunicação inexiste, pois a compreensão é meio e fim da comunicação. Nesse sentido, ele recomenda que “o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro” (p. 91). A comunicação pressupõe diálogo e este, segundo Paulo Freire (2015a), tem como fundamento o amor, sendo que “o amor é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens” (p. 111).

Conforme Morin e os nossos interlocutores, Paulo Freire trata de aspectos que são fundamentais para o processo dialético do *ser mais*, de humanização. Inclui como base fundante o amor, base do diálogo, que exige, como próprio Freire diz, coragem. Virtude esta que requer humildade, porque “não há (...) diálogo, se não há humildade” (FREIRE, 2015a, p. 111).

Nesse sentido, pode-se dizer que, ao pronunciar as palavras trabalho, acreditar, escola, oportunidade, dedicação, sonhos, união, família, paz, amor e respeito, os interlocutores põem-se em direito de dizer a palavra (FREIRE, 2015a). Pondo-se em condição de homens e mulheres, de seres humanos. Segundo Freire, “o diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua humanização” (*Ibid.*, p. 185). Um dizer que é coerente com a prática, pois derivante da própria realidade de quem diz. Juntos podem dizer porque confiantes um no outro tornam-se “cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (*Ibid.*, p. 113).

Paulo Freire (2015a) trata de palavras como a humildade, confiança, colaboração, amor, diálogo. Dizeres que são coerentes com seu agir. Por isso tanta autoridade ao pronunciar e tanta humanização. A colaboração não pode acontecer sem a confiança. O diálogo não acontece sem o amor, que requer também humildade. Elementos que contribuem para um jeito diferente daquele praticado pelo opressor, que impede do outro dizer, devido serem postos em condição de incapazes, porque oprimidos, atribuindo a si o direito de dizer a palavra do outro e assim exercer direitos sobre aquele que é impedido de dizer. Sem a pronúncia não há diálogo. Não havendo diálogo, não há amor, não há

humildade, não há confiança e colaboração. Deixa de ser cultura de paz para existir violência.

Portanto, o que parece simples, como de fato é, pois é humildade, o fato de os interlocutores pronunciarem palavras de libertação, de humanização, é grande ato de coragem, de rompimento de um sistema de opressão, que por muito tempo vem exercendo poder na vida de muitos sujeitos que por muito tempo foram emudecidos e impedidos de pensar suas realidades de pensar seus fazeres. Ou seja, de dizer, de pronunciar, de serem sujeitos, portanto.

Paulo Freire (2015a) afirma que “dizer a palavra não é privilégio de alguns, mas direito de todos” (p. 109). Palavra que só ganha sentido, se relacionada à *práxis*. A palavra quando dita reflete o pensar e o agir. Por isso mesmo Paulo Freire diz:

[...] O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (p. 122).

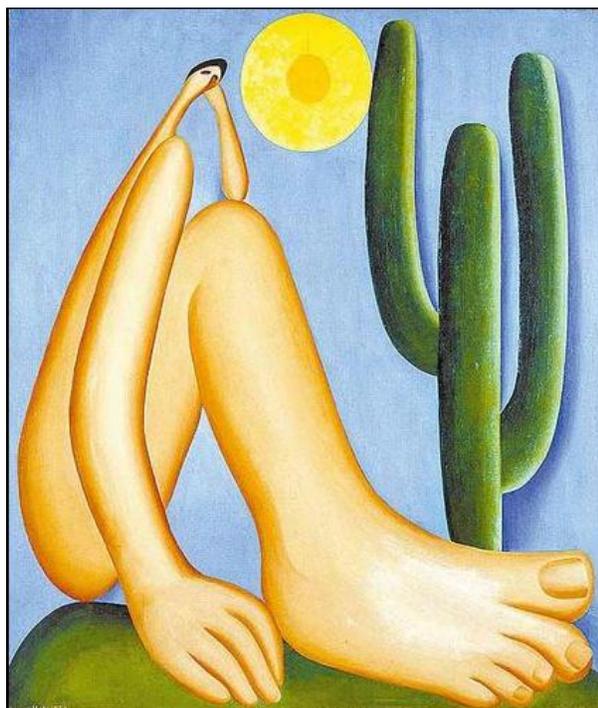
Por isso a necessidade de utilização de métodos que incentivem a pronúncia dos interlocutores e, dessa maneira, possam ir desvelando a realidade e tomando consciência de si e do outro. O ato de dizer extrapola o nível da conversa, é processo também de libertação, de empoderamento, porque se ganha espaço, é processo de territorialização. É de pôr-se participante no mundo. Decorrente desse processo, os sujeitos sentem-se valorizados e animados a fazer mais, a colaborar. Sentem-se confiantes em si e no outro. Podendo intervir de maneira mais crítica e criativa na realidade e assim transformá-la. Livres da condição de prisioneiros, porque não mais envoltos e direcionados por terceiros, são agora protagonistas do avançar, do *ser mais*. *Poder dizer é poder ser* que leva a *conviver junto*; porque trata-se de um ato dialógico, por isso democrático, em que as diferenças e diversidades são cultivadas e valorizadas, logo, o fazer e o pensar, ação e reflexão são construídos na cultura de paz.

2.2.2 Abaporu – ação e reflexão

Após as discussões sobre as palavras geradoras indicadas pelos nossos interlocutores, expôs-se a obra “Abaporu” de Tarsila do Amaral (Figura 01), de 1928. Com o objetivo de alargar a concepção sobre os apontamentos feitos até o momento, os sujeitos puderam juntos construir sentidos para o objeto artístico, a partir da realidade vivenciada pelo grupo. Depois de exposta a pintura digitalizada em tamanho grande, exibida em uma TV, os participantes

puderam observá-la por inteiro e iniciar descrevendo e narrando suas concepções sobre a obra com liberdade.

Figura 01: “Abaporu” de Tarsila do Amaral.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Abaporu#/media/Ficheiro:Abaporu.jpg>

Inicialmente, os participantes, reagiram com estranhamento e com certo espanto. Mas essas reações foram servindo como motivadores para que se entusiasmassem e expusessem suas impressões. Nossos interlocutores demonstraram não conhecê-la e as primeiras impressões se concentraram em aspectos descritivos, mas que logo avançou para análises dos possíveis sentidos que a obra poderia ter.

Como dito, partiu-se de elementos descritivos da obra. A Santos ao ser questionada sobre o que via, disse: *“Eu enxergo um pé. Parece que a pessoa tá descalça e me parece que deve ser do sertão (...) Por causa do pé de (...) mandacaru. Que geralmente é na seca que tem ele”* (Santos). Seguindo com as descrições, a Monteiro falou que as condições físicas eram de *“Muito sol, quente (...) Que é... nesse lugar, na minha maneira de expressar, tá num lugar quase deserto. E tem muito sol, então é muita seca. Aí onde essa pessoa tá aí que tem esse tipo de planta aí, geralmente é no Nordeste”* (Monteiro). A Santos completa dizendo *“A pessoa com pé no chão (...) num lugar sofrido”* (Santos). O Ferreira disse que pensou se tratar de *“um índio (...) pelo nome”*.

“Mas o que ele quis dizer com uma parte do corpo bem destacado e a outra...”, menciona o Nunes. *“De andar descalço”* emendou a Monteiro. O Nunes insiste: *“Será (...) porque devido o lugar ser pacato, pensa mais pouco? E a cabeça ficou tão pequena?”*. O

Morais trouxe outra possibilidade “às vezes pode ser também uma pessoa que às vezes pode ter problema de saúde também, né? Uma parte do corpo maior que a outra. Outra parte menor”. O Silva também trouxe outra perspectiva: “às vezes pode ser igual... você tira uma foto daqui pra baixo, tira mais de longe, é a mesma pessoa”. A Santos, no entanto, retoma a perspectiva iniciada pelo Nunes:

[...] também Madson, poderia ser o contexto do pé e mão ser maior como o Nunes tava perguntando, porque no lugar de estudar... entendeu? Trabalhou muito. Então quem trabalha muito, geralmente os pés e as mãos, entendeu? Eu acho que tá retratando deve ser isso também. E não estudou. Então, quer dizer... isso quer dizer, né? Intelectualmente ele não cresceu, mas cresceu em trabalho. (Santos).

O Nunes reforçou: “Deve ter um significado, o desenho de uma parte do corpo ser mais destacada e o outro mais pequena, né?”. E também reforça elementos já destacados pelos colegas: “O mandacaru já significa o deserto, o sertão. Já representa. O sol, todo mundo sabe que lá é castigante”. Diante de tal situação, a Monteiro pergunta: “e agora, o que que eu vou fazer?”.

O Moraes potencializa a discussão em torno do estudo e do trabalho: “Pode ser também uma pessoa que às vezes trabalhou muito com o corpo, né? E menos com a mente. Poderia não ter oportunidade de trabalhar com a mente” e problematiza: “Hoje em dia não adianta você trabalhar com os braços, com o corpo e não trabalhar com a mente. Seria mais trabalhar com a mente que com o corpo” (Moraes). Ao ser questionado sobre esse ponto de vista, ele responde: “trabalhando com a mente pode ser num espaço pequeno, mas você consegue produzir mais” (Moraes). Novamente questionado sobre os efeitos inversos, ele enfatiza: “tendo a cabeça, pé e mão quem manda é a cabeça, quem manda no corpo é a cabeça, é a mente” (Moraes).

Após estas considerações, os interlocutores fizeram conexão com suas experiências. Em humor gracejo, o Ferreira fala que “Nós sofre igual passarim em mão de minino”. A Monteiro emenda:

O meu pai falava assim que as pessoas... fala assim... ele já doente, ele falava assim “procura trabalhar mais com a cabeça do que com os braços e as pernas”. Eu não entendia, como até hoje eu fico me perguntando. Eu entendo um pouco, mas né, eu pequena, meu pai “procure trabalhar mais com a cabeça do que com os braços e as pernas”. (...). Eu devia ter trabalhado mais com a cabeça do que com os braços e com as pernas. Eu não tenho nada. Ai hoje eu já entendo um pouco. Que ele sofreu muito, trabalhou muito. (...). Isso aí é um pouco assim... é um pouco... a pessoa, sei lá, acho que aí ele tá pensando assim “eu trabalhei tanto”... oh meu Deus “eu trabalhei tanto, e agora?” Plantei e a chuva não veio. Só sol. Assim, na minha maneira de pensar, né. Tem esse lado também. (Monteiro).

A Sousa reafirma: “É o mesmo que a Monteiro acabou de falar agora é o que eu ia falar. Que as pessoas cansam, né?”. O Silva reflete dizendo que:

É uma pessoa que sofreu muito. Às vezes sofreu. E não teve uma palavra que nós disse agora, uma oportunidade de sair do lugar, de tomar uma decisão, de... ele tá pensativo lá né? Não sabe se vai ou se fica. Às vezes... se não tem ninguém para dá uma oportunidade pra ele. Por isso que às vezes ele pode tá escabreado daquele jeito. É. Uma oportunidade, né? Que as pessoas às vezes não dá pro outro. (Silva).

Para fins de corroborar com as percepções sobre as discussões sobre o Abaporu e questões relacionadas ao fazer e ao saber, o romance “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos é bem demonstrativo. Nesse sentido, discorreremos brevemente sobre seus personagens, com destaque para Fabiano, o protagonista.

No romance alguns elementos rondam a trama, como a pobreza e o analfabetismo, a opressão do Estado e das relações de poder entre patrão e empregado. A situação em que vive a família é de extrema vulnerabilidade, não tendo nem mesmo cama para dormir. A comida é escassa e os urubus que rondam por perto são sinal que a família pode ser ceifada a qualquer momento de desatenção. Eles comem primeiramente os olhos. Neste caso, faz medo até dormir em qualquer lugar desprotegido, pois quem passa fome, pode passar por cadáver, confundindo assim uma ave de rapina, que enganada pode devorar a quem somente está dormindo.

A narrativa de Graciliano Ramos é rápida e concisa, densa e intensa, sem deixar de ser moderada e com referências. Mostra-se político e ético, com nuances da opressão e da pobreza, a partir do ponto de vista de quem sofre. O capítulo em que a debilidade da Baleia é descrita, provoca sentimentos de desespero, impotência, compaixão, dor, sofrimento, desamparo, medo, desesperança, aflição, angústia. Sua situação toma intensidade no ambiente em que se encontra, pois não pode ser ajudada pelos que a amam, porque não possuem recursos.

Fabiano, o pai de família, “dava-se bem com a ignorância” (RAMOS, 2018, p. 22) e manifestava, inclusive, alguns mitos para justificar sua postura. Todos parecem fazer sentido, quando pensado que o homem não é um ser inacabado e não está em constante avançar. Pois “se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito” (p. 22). Nesse sentido, tem razão, pois as ações são cumulativas e expansivas, tendem a fortalecer-se e ganhar espaço. Para o ignorante, quem lê pode ficar louco de tanto estudar, estragar “as vistas”, e tomar posturas levemente delicadas que podem destoar dos seus semelhantes matutos. Mas, a exemplo de Seu Tomás da bolandeira, a este que estudava muito, todos obedeciam (*Ibid.*, p. 23).

Diferente de Fabiano que só sabia obedecer. “Sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia” (*Ibid.*, p. 28). Significa dizer

que conhecimento, ora ou outra, manifesta poder. Sem conhecimento, menos poder. Mais conhecimento, mais poder. É a lógica da cumulação. Esta é uma das diferenças entre quem manda e quem obedece.

O muque do Fabiano não o colocava em situação de vantagem diante da estrutura do Estado e da divisão do trabalho, que sempre desfavorece os já oprimidos e os subalternos. Na sociedade do conhecimento, porte físico serve apenas para a lavoura, para trabalhos braçais, que são serviços infimamente remunerados e que são realizados em condições sub-humanas e degradantes, com raquíticas recompensas financeiras para os empregados e com repercussões negativas quanto à sua saúde física e mental. Pois logo passam a apresentar problemas de saúde e também são invisibilizados em suas falas e presenças.

Fabiano não é dono de nada. Não possui terra e nem animais. Presta serviço para os outros em condições indignas e opressoras. Seu trabalho é desvalorizado e usurpado. O único bem de troca que possui é sua força física. Não sabe fazer cálculos simples e nem formular proposições. Mas sente quando está sendo enganado ou sendo humilhado ou as duas coisas juntas. Ele não sabe, ele sente. Percebe que diante de um soldado magricela pode negar-se a obedecer, mas sabe que aquele possui algum poder que o impele a obedecer e a se curvar. Sabe de algum modo que existe uma situação opressora, mas não sabe como enfrentá-la. Encontra-se às escuras, só obedecendo.

“Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. (...). Se lhe tivesse dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos” (RAMOS, 2018, p 35). “Os meninos eram brutos, como o pai. Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo” (p. 37). O patrão representa o mercado, a relação opressora entre patrão e empregado. O soldado amarelo, o Estado, que também oprime. Ao pai e aos filhos fica a condição de dependência.

Os prejuízos estão para além somente dos negócios, mas atinge também a subjetividade e comportamento dos sujeitos. Fabiano sofria as consequências de ser um homem da roça e isso era demonstrado como as pessoas lhe olhavam nas ocasiões em que ia à cidade. Decorrente disso, sentia-se inferior. Pois “comparando-se aos tipos da cidade, Fabiano reconhecia-se inferior. Por isso desconfiava que os outros mangavam dele” (*Ibid.*, p. 76) e para disfarçar tamanhos constrangimentos “fazia-se carrancudo e evitava conversas” (p. 76). Pois “os que não tinham negócios com ele riam vendo-o passar nas ruas, tropeçando. Por isso Fabiano se desviava daqueles viventes. Sabia que a roupa nova cortada e cosida por

sinhá Terta, o colarinho, a gravata, as botinas e o chapéu de baeta o tornavam ridículo, mas não queria pensar nisso” (p. 76).

Essa sensação de deslocamento pode ser tão comum quanto. Para quem mora e é da roça torna-se um desafio a ida à cidade. Pois sabe que se lhe dará com outros atores que não os do seu cotidiano e sente, embora não saiba exatamente, que a relação é desigual, é de inferior para quem mora na zona rural, na cidade pequena. Isso pode estar relacionado estreitamente à capacidade de pensar, do conhecimento, do saber técnico. A cidade seria, neste caso, detentora do saber.

Quando não se sabe de algo ou que sabe que não vai ter eco ou significado o que vai ser dito, a tendência é calar-se e resignar-se ao dito dos outros. A Baleia, ao querer emitir uma opinião, logo descobriu que melhor é recolher-se à sua condição na relação com outros, de subalterna. Pois “quis latir, expressar oposição a tudo aquilo, mas percebeu que não convenceria ninguém e encolheu-se, baixou a cauda, resignou-se ao capricho dos seus donos” (*Ibid.*, p. 81). Esta passagem faz pensar que a condição subalterna é decorrente da falta de conhecimento, ou seja, a falta de conhecimento leva à subalternização e vice-versa, pois se retroalimentam.

O não conhecido, o que ainda não tem nome, exerce sobre o homem medo. O medo seria então decorrente do desconhecido, do inominado. O que não foi inventado pelo homem (D’AMBROSIO, 2010). O pensar então garante maior segurança, enquanto a ignorância, maior instabilidade.

Fabiano questionava as contas do patrão, que sempre vinha em seu prejuízo. Fato que o fazia pensar que esta relação não era justa. “Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo?” (*Ibid.*, p. 94). Mas no primeiro susto coercitivo, Fabiano recuava:

[...] Baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim senhor, mas sabia respeitar os homens. [...] (*Ibid.*, p. 95).

A espoliação não tem limites aos que nada podem se defender. Os mecanismos de opressão não possuem ética, pois só enxergam o lucro e não importa se as vidas serão ceifadas. Fabiano é vítima fácil. “Ouvia falar em juros e em prazos. Isto lhe dera uma impressão bastante penosa: sempre que os homens sabidos lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado” (*Ibid.*, p. 97). Aqui aparece uma das formas mais perversas propagadas pelo mercado financeiro e legitimada pelo Estado, os juros.

Quais são os tamanhos dos sonhos de quem nada tem? De quem não tem nem onde dormir e que estão expostos às mais diversas intempéries? A esposa de Fabiano, sinhá Vitória, queria poder dormir numa cama. Mas “não poderiam dormir como gente. E agora iam ser comidos pelas arribações” (p. 115). O mundo para eles era pequeno (p. 123).

Mas a migração os fazia acreditar que:

“chegariam a uma terra distante, esqueceriam a catanga onde havia montes baixos, cascalho, rios secos, espinho, urubus, bichos morrendo, gente morrendo. Não voltariam nunca mais, resistiriam à saudade que ataca os sertanejos na mata. (...). Fixar-se-iam muito longe, adotariam costumes diferentes” (*Ibid.*, p. 123).

“Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles” (p. 127). Aqui a escola aparece como elemento de liberdade, que proporciona outras possibilidades, de ser diferente do que já foram. Sabem que para não haver maiores prejuízos, as mudanças devem ser gradativas e não bruscas. Primeiro num sítio pequeno, depois numa cidade. Dar saltos muito grandes, além das possibilidades, pode gerar frustrações e traumas. É preciso compreender que o avançar sempre é de acordo com as capacidades de cada um, de cada grupo.

2.2.3 Temas geradores: trabalho, escola e paz

Seguindo com as atividades, os interlocutores, em conjunto com o pesquisador, puderam relacionar as palavras dispostas no centro do círculo. Entre as palavras constavam ESCOLA, TRABALHO e PAZ, sendo as demais relacionadas a estas três. As outras palavras eram: oportunidade, dedicação, sonhos, sala, união, amor, respeito e acreditar. Feito a eleição das palavras escola, trabalho e paz como os temas geradores, notou-se que dentre estes, o trabalho constituía-se num conflito, visto que os interlocutores, em sua maioria, estavam na EJA para fins de melhorar as condições de trabalho e de arrumar emprego.

Nesse sentido, os interlocutores buscam um equilíbrio entre o fazer e o pensar, optando pela cultura de paz, em equilibrado processo de avançar. Nos exemplos do Fabiano, personagem de “Vidas Secas” e do “Abaporu” em que pode-se observar as deformidades que geram o desequilíbrio entre o fazer e o pensar. Os participantes desejam adquirir conhecimento técnico e legitimidade ao que já sabem para fins de poder auferir sucesso no trabalho, pois só trabalhando com os braços, apenas se desgastam fisicamente, por isso vão em busca da EJA, para sanar lacunas que existem em sua formação, que foi interrompida por motivos que estavam além de suas possibilidades de decisão, porque também se encontravam em situação de vulnerabilidade e imersos em ideias alheias.

Em concordância com as discussões com os interlocutores, o trabalho mostrou-se como um conflito que muitos buscam solucionar e veem a EJA como possibilidade. Ao optar pela Educação de Jovens e Adultos para solução de problemas, decidiu-se pela paz na busca de melhores condições de vida, abstendo-se, portanto, da violência.

Os extremos criam deformidades e impedem o diálogo. Se assim o é, se não existe diálogo, não há também democracia, diversidade, respeito à diferença, que culmina em violência. A cultura de paz cultiva exatamente princípios que guiam a convivência entre os diferentes de tal modo que a criação seja possível. A criação só existe no diálogo, porque este possibilita a síntese, que é o resultado entre ideias antagônicas que só podem se dar entre atores que são ricos em singularidades, ou seja, são diferentes culturalmente.

Esse equilíbrio é um esforço individual que alcançar sucesso com ações coletivas. Ademais não se trata de planificar, de homogeneizar, mas possibilitar a dialética da ação e reflexão a todos os sujeitos, de tal modo a evitar extremos, polarizações, logo porque é preciso que as diferenças sejam cultivadas, em busca do *ser mais*, da humanização e do diálogo.

A diferença não deve ser vista como motivo para a opressão e assim imposição de vontades e jeitos. Condições assim, tende a eliminação do outro. Sem o outro, não há possibilidade de criação; não tem como haver cultura e nem possibilidade de humanização, pois esta é possível em condições ricas em diversidade. A eliminação do outro não acontece somente com a aniquilação de sua vida, mas também da extinção de sua humanidade, que o torna em objeto, manipulável ou sujeitos sem autonomia, que não constroem cultura. Diferentemente dos animais que são a-históricos, “os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história (...) práxis que sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2015a, p. 127).

Quando se é reduzido a condição de animais, significa que, mesmo com ânimo, não pode criar, porque só repete o que outros dizem, porque perdeu a capacidade de pensar criticamente e apenas obedece. A capacidade de pensar não é extinta completamente, mas se não exercitada, tanto quanto os músculos das pernas e dos braços, pode atrofiar. Diminuindo a humanidade, favorece as condições para uso a bel-prazer da opressão, de igual modo os homens e mulheres costumam fazer com os bichos. Faz lembrar uma passagem escrita pelo escritor George Orwell, encontrada no livro “A revolução dos bichos”, quando diz que:

[...] Os detalhes concretos da história só me ocorreriam depois, na época em que morava numa cidadezinha, no dia em que vi um menino de uns dez anos guiando por um caminho estreito um imenso cavalo de tiro que cobria de chicotadas cada

vez que o animal tentava se desviar. Percebi então que, se aqueles animais adquirissem consciência de sua força, não teríamos o menor poder sobre eles, e que os animais são explorados pelos homens de modo muito semelhante à maneira como o proletariado é explorado pelos ricos. (2007, p. 145).

Agem docilmente obedientes como os cavalos da fábula, Sansão e Quitéria: “ambos tinham enorme dificuldade em pensar qualquer coisa por si próprios; todavia, aceitando os porcos como instrutores, absorviam tudo quando lhes era dito e passavam adiante para os outros animais por simples repetição” (ORWELL, 2007, 20).

Assim, explica Paulo Freire (2015a): “Os homens são seres de práxis. São seres do *quefazer*, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro *fazer*. Os animais não ‘admiram’ o mundo. Imergem nele” (p. 167). Diferentemente das lideranças da história de Orwell (2007), no “esforço revolucionário de transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança, homens do *quefazer* e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro *fazer*” (FREIRE, 2015a, p. 168), sendo o *quefazer* teoria e prática, ação e reflexão.

Na condição de oprimidos, os sujeitos servem para atender às necessidades de outrem, ou seja, do opressor e não as de si, porque as necessidades do oprimido também passam a ser aquelas dos opressores. Para alcançar esta conversão dos sujeitos em objetos puramente manipuláveis e envoltos a mitos, porque perdem a capacidade reflexiva do seu fazer, deixando de conhecer a si e seu contexto, é porque os dominadores se dão o luxo de “pensar *sem* as massas” (FREIRE, 2015a, p. 174). Tendo em vista que o “matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores” (p. 174). “No processo opressor, as elites vivem da ‘morte em vida’ dos oprimidos e só na relação vertical entre eles se autenticam” (p. 179).

A naturalização da opressão faz ver miticamente que o pobre é inferior porque assim é da sua natureza, que não alcançou melhores condições de vida é devido unicamente por suas deficiências de talentos e por ser incapaz de desenvolver habilidades que lhes assegurem vida digna sem que precise mendigar ou se submeter a trabalhos tão precarizados quanto que lhes é assemelhado ao seu pouco brio como sujeito. Esta escala de morte é tão igual quanto são mensurados os sujeitos oprimidos em sua inferiorização, ou seja, se se encontra em tal situação de inferior, ora, seria porque não possuem habilidades para está ao alcance de patamares mais elevados. Contudo, a inferiorização a que se encontra o oprimido é decorrente de um processo de colonização, posto que:

[...] Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo um ser, como dissemos já, ‘hospedeiro’ do outro” (FREIRE, 2015, p. 186).

No processo de conquista, isto é, de colonização, “os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de ‘ad-miradores’ do mundo. Como não podem conseguir, em termos totais, é preciso, então *mitificar* o mundo” (*Ibid.*, p. 187). As estratégias de colonização da humanidade de homens e mulheres dar-se por um processo sutil e complexo, difícil de ser expurgado, contudo, não é impossível. Um desses caminhos possíveis é tornar novamente os sujeitos admiradores, pensadores. E pensar e admirar certo é pensar e admirar com autonomia, com liberdade, na condição de humanos e não de objetos ou de sujeitos em estado de dependência (FREIRE, 2015a). Visto que “os opressores desenvolvam uma série de recursos através dos quais propõem à ‘ad-miração’ das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo (...) como algo estático, a que os homens se devem ajustar” (p. 187). De acordo com o exposto é necessário, portanto, desconfiar da “bondade” daqueles que nos querem sempre obedientes e dóceis e seguir ao que Freire (2015a) recomenda, questionar.

Segundo Freire (2015a), “a única forma de pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem” (p. 177). Desse modo, os sujeitos na condição de oprimidos apenas fazem, não pensam. Sem a dialética do fazer e do pensar, ou seja, do *quefazer*, homens e mulheres encontram-se incompletos, são deformados. Na opressão, o opressor impede o oprimido de pensar a ponto de não perceberem que possuem força para lutar e que se percebessem, tivessem consciência de tamanha força, poderiam enfrentar as violências, mas não o fazem, porque se encontram imersos, pela metade, porque para serem completos, precisam fazer e pensar, em processo dialético de avançar. Só fazer, estagna e tanto mais enfraquece que já se encontra em condição de vulnerabilidade, de oprimido, enfatizando uma “visão *localista* dos problemas e não visão deles como dimensão de uma *totalidade*” (FREIRE, 2015a, p. 191).

Sem a possibilidade de pensar, apenas do fazer, não podem apreender a realidade em que estão inseridos, por isso o “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2015a, p. 134). Em condição de oprimido, a compreensão da realidade fica delegada a terceiro. Sua condição não lhes permite enxergar além daquilo que lhes prescrevem e de modo que fazem acreditar que seja o certo e tornem-se gratos e servos demasiadamente passivos e reprodutores, jamais criadores. Os opressores para dominar “se esforçam por deter (...) o poder de criar, que caracterizam a vida” (p. 65), tendo “os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (p. 65).

Outras estratégias são postas em prática pelo opressor, que cria propositalmente uma instabilidade aos oprimidos, colocando as necessidades básicas destes sempre em cheque, levando-os a pensarem individualmente, impedindo que se unam coletivamente. Visto que lhes custam “aceitarem o ‘convite’ que recebem para evitar que se unam entre si. A perda do emprego e o seu nome numa ‘lista negra’, que significa portas que se fecham a eles para novos empregos, são o mínimo que lhes pode suceder” (FREIRE, 2015a, p. 195). Desse modo, “se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhes pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa” (p. 195).

Em ambiente assim, torna-se mais fácil uma outra estratégia dispensada pelo opressor, que é a manipulação. São elementos, portanto, que se conjugam e dão maior força ao dominador e, no outro extremo, mingua as forças de quem é oprimido. Para Freire “a manipulação se faz por toda série de mitos” (*Ibid.*, p. 198). Um desses mitos é de que todos são livres e, por isso mesmo, “são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem estão deixa-lo e procurar outro emprego (...) que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários” (p. 188). Neste emaranhado de mitos, os sujeitos em condição de oprimidos, ficam com campo de visão fosca, embaçada, com pouca capacidade de movimentar-se e, perdidos em escuridão, ficam fragilizados e vulneráveis e em decorrência, são facilmente dominados e sua humanidade ser invadida.

Em condições assim, tal como o da desterritorialização, os oprimidos tornam-se mais suscetíveis à “invasão cultural”, que é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expressão” (FREIRE, 2015a, p. 205). Neste caso, “os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. (...). Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores” (p. 205).

A invasão cultural dá-se por via da vulnerabilidade dos sujeitos a serem dominados. O interesse dos opressores em relação ao oprimido não é aquele que não seja apenas o de dominar e “só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo para dominá-los mais” (*Ibid.*, p. 206). A invasão cultural tem como fim a dominação e esta acontece tão mais facilmente quando os invadidos perdem sua humanidade, isto é, sua singularidade, passando da diversidade para a homogeneização, moldados aos padrões do opressor. Pois “quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores” (p. 206).

Assim, “quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes parecerão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo” (FREIRE, 2015a, p. 206), perdendo sua originalidade para serem imitadores; perdendo sua verdade, para serem falsos; perdendo sua capacidade de criação, para serem reprodutores; perdendo, portanto, sua humanidade e tornando-se sujeitos que agem prescritivamente, conforme já destacamos, deixando de produzir cultura, de produzir o novo e impedindo a própria história. Freire diz que “para haver desenvolvimento, é necessário que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha, no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão” (2015a, p. 217).

A invasão cultural se assemelha ao que diz Johan Galtung (2003a) sobre violência cultural. Segundo o mesmo autor, existem três tipos de violência,: a direta, a estrutural e a cultural. Significa dizer que “para lá da violência pessoal ou direta, existe a violência estrutural, resultante da desigualdade de poder e da injustiça social. E ainda a violência cultural, aquela que se traduz no sistema de normas e comportamentos que legitimam socialmente as duas anteriores” (PUREZA, 2000, p. 39), tanto na religião, no direito, na linguagem, na arte, na ciência, nas escolas, universidades e mídia. (PUREZA, 2000).

Para a superação desta condição que traz prejuízos a todos, Paulo Freire defende a pedagogia do oprimido, que possui dois momentos:

[...] O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (2015a, p. 57).

Estão presentes na obra e na militância de Freire questões como a “desconstrução do paradigma da colonialidade e construção de outro modo de viver e pensar, com justiça, liberdade e autonomia” (MOTA NETO, 2016, p. 220) que, resumindo, significa decolonialidade, que quer dizer:

[...] O questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade. (MOTA NETO, 2016, p. 17).

A pedagogia libertadora lança mão do diálogo que propõe Freire (2015) e que está de acordo com o que sugere Galtung (2003a, p. 02), visto que “a paz é a condição que permite aos conflitos serem transformados de maneira criativa e não-violenta”. Para a transformação do conflito, precisamos de atitudes como empatia, junto ao comportamento de não violência e mais a criatividade, esta para resolução das contradições (GALTUNG, 2003a). Ou seja:

[...] Em primeiro lugar, é preciso empatia em relação a todas as partes – não a versão barata do tipo: “Como eu me sentiria se estivesse no lugar deles?”, mas no sentido de “como é realmente estar no lugar deles?”. Em segundo lugar, é preciso

limitar-se à ação não- violenta, entre outros motivos, para quebrar os ciclos de “violência gera violência”. Em terceiro, é necessário usar de criatividade para transcender as contradições. O problema é: de onde tiraremos estas “matérias primas” escassas e preciosas? Tiraremos de uma cultura de paz, visto que estes são os três componentes principais de tal cultura. (*Ibid.*, p. 04).

O exposto acima está de acordo com as resoluções aprovadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no Artigo 1º “uma cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida” (UNESCO, 1999, p. 02), baseados principalmente no respeito à vida, aos direitos humanos e à democracia. Neste documento, há destaque ao papel da educação em todos os níveis, além do diálogo e da cooperação, em contexto onde se objetiva a erradicação da pobreza e do analfabetismo e fortalecimentos das instituições democráticas e ênfase na educação sobre os direitos humanos. Nesse sentido, as instituições democráticas, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), são fundamentais, mas também os atores como pais, professores, gestão escolar e outros, que exercem papel-chave, articulando trocas de experiências sistemáticas que objetivam a promoção da cultura de paz. Alguns pontos a destacar de medidas para promover uma Cultura de Paz por meio da educação:

[...] Revitalizar as atividades nacionais e a cooperação internacional destinadas a promover os objetivos da educação para todos, com vistas a alcançar o desenvolvimento humano, social e econômico, e promover uma Cultura de Paz; zelar para que as crianças, desde a primeira infância, recebam formação sobre valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que lhes permitam resolver conflitos por meios pacíficos e com espírito de respeito pela dignidade humana e de tolerância e não discriminação; preparar as crianças para participar de atividades que lhes indiquem os valores e os objetivos de uma Cultura de Paz. (UNESCO, 1999, p. 5-6).

Também nesse sentido, a EJA propõe-se a contribuir com este processo sendo um espaço de aprendizado crítico e criativo, que considera o fazer e o pensar, construindo relações dialéticas, de avançar, de totalidade. Possibilita aos sujeitos alcançarem equilíbrio no *quefazer*, na ação e reflexão, permitindo que sejam atores capazes não só de fazer, mas de pensar também. Assim, deixam os extremos, que desfiguram e impedem o diálogo, portanto, obstaculiza a humanização de homens e mulheres.

A formação ao longo da vida é também garantia do fazer ao longo da vida. Estes dois aspectos juntos garantem ao sujeito a capacidade de avançar, pois em si constituem o motor que possibilita a humanização. É nesta condição que os conflitos podem ser solucionados com participação de todos, num processo de democratização, de responsabilidade, que gera também autonomia, ou seja, liberdade, “através de uma estratégia (...) que valorize a participação de um amplo leque de atores, externos e locais, com especial destaque para os atores não oficiais, membros da sociedade civil e vozes normalmente marginalizadas no

contexto do conflito” (LEDERACH, 1997 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 163). Posto que, quando conduzido por agentes externos:

[...] As pessoas e as dinâmicas locais são apagadas e a almejada transformação das raízes estruturais e culturais do conflito acaba por criar uma “paz virtual” não compartilhada pelas comunidades locais, que atende mais aos objetivos de segurança das Organizações e Estados interventores do que às necessidades concretas de segurança e desenvolvimento em microescala das populações mais vitimadas pela violência (RICHMOND 2007a *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 166)

Em um mundo com demandas e desafios cada vez mais urgentes e complexos é necessário que todos façam parte do processo, que todos participem, de modo a contribuírem mais efetivamente e deixem a condição de espectadores e massa de manobra para grupos inescrupulosos. O processo do avançar, de *ser mais*, de humanização é necessário para uma sobrevivência da própria humanidade e do planeta, é pensar a totalidade em todos âmbitos. Que indica “o compromisso com a construção de um sistema social global integrado, onde as mudanças sociais possam ser alcançadas através de meios não violentos” (OLIVEIRA, 2017, p. 155). Esta construção “envolve uma estrutura social mais horizontalizada, portanto menos hierarquizada, onde as disparidades de desenvolvimento entre os indivíduos, classes, grupos, nações e regiões sejam reduzidas. Desse modo, as condições para uma paz positiva podem ser alcançadas” (OLIVEIRA, 2017, p. 159).

Nesse sentido, em uma sociedade mais equilibrada, as desigualdades se anulam, e a população vive mais consciente e confiante. Positivamente os impactos são imensos. Uma população com capacidade de decisão, de criação, é capaz de resolução de conflitos. Estes conflitos se apresentam de várias formas, em níveis simples aos mais complexos. Na autonomia, são capazes de pensar esta realidade e buscar soluções individuais e coletivas, tornando assim as comunidades mais saudáveis e unidas. Portanto, o equilíbrio entre o fazer e o pensar são elementos que precisam estar pareados para que os sujeitos sejam capazes de realizar tarefas com autonomia e liberdade, sem que necessariamente tenham apenas que repetir aquilo que lhes prescrevem e assim menos criativos e capazes de solucionar conflitos.

A ação e a reflexão exigem que as resoluções dos conflitos devem se dar em uma perspectiva da cultura de paz, compreendendo que o outro é tão importante quanto a si. A ação e reflexão acontecem quando se produz a humanização, caso contrário, anula o outro e não permite que ninguém, inclusive o opressor, deixe de se emancipar também. Na resolução de conflitos a partir da cultura de paz as partes ganham em humanidade.

3 INSERÇÃO CRÍTICA E CRIATIVA: FLUXO PARA O SER MAIS

3.1 Encontro 3 – “Conhece-te a ti mesmo” e atenta-te ao Farol

3.1.1 Conhece-te a ti mesmo

Por que é necessário se conhecer e por que esta frase vem se repetindo e ecoando ao longo de milênios se constituindo um dos conselhos mais valiosos e enigmáticos? Sinteticamente pode-se dizer que o autoconhecimento garante ao sujeito tomar decisões mais acertadas de acordo com suas habilidades, competências e potencialidades, considerando seus sonhos e vontades. O caminho a seguir muito se constituirá a partir dessa premissa. Este percurso é tomado a partir do conhecer-se a si, onde se quer chegar, como fazê-lo, para quais objetivos alcançar. Portanto, nada mais indicado para qualquer pessoa que pretenda resolver questões pertinentes à sua vida, ao seu trabalho e à sua formação, que fixar este conselho de modo a sempre pensar sobre si para agir de maneira mais acertada e potencialmente mais criativa.

Os interlocutores possuíam agora um conflito estabelecido e que precisavam resolver, o “trabalho”. A assertiva “conhece-te a ti mesmo” contribuiria para tal intento visto que seu teor faria pensar sobre as potencialidades, os gostos, as vontades, os sonhos de cada um. Aspectos estes já narrados nos encontros anteriores. Portanto trata-se de algo já exposto, mas que ainda não havia sido feito de maneira reflexiva. Falar de si, foi uma maneira de conhecer-se e delinear possibilidades de direções. Sendo o trabalho posto como um conflito a ser solucionado, este só poderia ser feito a partir das potencialidades e das vontades de cada um, tendo em vista os meios propostos e discutidos com os participantes, na pesquisa de campo, para se alcançar tal objetivo.

Perceber as potencialidades e conhecer os talentos corroboram para uma ação mais efetiva para fins de possíveis resoluções das demandas que por vezes são bem urgentes. Para agir sobre determinada realidade, é imprescindível conhecimento sobre suas principais características; não à toa uma avaliação diagnóstica se faz tão necessária, pois qual seja a ação há que se ter objetivos para percorrer o caminho.

Veja-se o exemplo do Programa Abrindo Espaços da Unesco que “materializa um dos fundamentos da cultura de paz: estimular a convivência entre grupos diferentes e favorecer a resolução de conflitos pela via da negociação” (NOLETO, 2008, p. 09), já que a educação e cultura de paz possuem laços bastante estreitos, pois “a educação possibilita a formação de mentes democráticas e poderá promover o respeito às identidades (...) e à

diversidade” (NOLETO, 2008, p. 21). Exemplo proposital, posto que a própria Noletto (2008) aponta alguns caminhos tomados para a implementação desta ação. São estes elementos que interessam principalmente porque reforçam a discussão sobre as demandas e potencialidades.

Para que a ação exposta por Noletto (2008) tomasse corpo e ganhasse movimento, alguns critérios foram seguidos como o “mapeamento prévio das demandas e dos talentos nas escolas e na comunidade” (*Ibid.*, p. 61). Processo este que só se retroalimenta, visto que após a implementação da ação revela outros talentos locais, que só afloram porque trata-se de um caminhar juntos, de um processo participativo. Desse modo:

[...] Além de oportunidades de experimentar e desenvolver talentos e aprendizagens – encontros e relacionamentos sobre novos parâmetros. É desse modo que se redefinem prioridades, ampliam-se as percepções da realidade e se reforçam os valores da cultura da paz. (NOLETO, 2008, p. 64).

Talentos e demandas estão um a depender do outro, visto que existindo as demandas, há, portanto, questões a serem solucionadas, transformadas. A dialética demandas e talentos, numa perspectiva em que os atores são protagonistas, fazedores e pensantes do processo das ações, contribui para fortalecer e revelar novos talentos, retroalimentando a capacidade dos agentes e seu envolvimento com a comunidade. São fatos que oportunizam o “desenvolvimento do potencial dos jovens, ao mesmo tempo que lhes assegurem possibilidades de se inserir de forma produtiva e criativa na sociedade” (*Ibid.*, p. 54).

As demandas se resolvidas numa perspectiva em que os envolvidos assumam e sejam a eles garantidos o protagonismo, além de resolverem questões pertinentes ao dia-a-dia, também contribuem para o “desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho e à vida em sociedade, com ênfase no aprender a ser e no aprender a conviver” (*Ibid.*, p. 60). Contribuindo, inclusive, para a superação de tantos infortúnios que afligem os mais pobres, os mais vulneráveis.

Para realizar ações transformadoras, são necessários talentos. Para tanto, é preciso que o sujeito se conheça, que quer dizer dentre tantos aspectos, saber o que sabe fazer e o que pode vir a saber fazer, ou seja, saber dos talentos e potencialidades que podem avançar num processo permanente. Além das intervenções que podem ser feitas a partir do autoconhecimento, dos talentos e potencialidades, há um aspecto que deve ser considerado devido a autonomia que a partir dele decorre, o autocontrole, o domínio de si. Se não há um domínio sobre si mesmo, significa dizer que um outro alguém o tem dominado ou pode dominá-lo.

Ao discorrer sobre a educação, Harari (2018) traz elementos que elucidam questões aqui pertinentes. Uma delas é sobre a capacidade do sujeito ter ou não a abrangência do todo. Pois caso abarque apenas partes, “o futuro da vida será decidido aleatoriamente” (p. 322). Mais grave ainda, quando o sujeito pensa e faz a partir de vontades alheias, significa que se encontra dominado também na sua subjetividade.

O autor diz que: “a voz que ouvimos dentro de nossa cabeça nunca foi confiável, porque sempre refletiu propaganda oficial, (...) e publicidade comercial” (HARARI, 2018, p. 329). Tanto o governo quanto grandes empresas são muito eficientes em controlar e expandir esse controle ao máximo de sua capacidade, incluindo o domínio do *ser*, tornando-o manipulável, caracterizando-o a um objeto. Portanto, aquilo que poderia ser vantajoso aos sujeitos, pode se tornar uma armadilha perigosa e muito eficiente, como é o caso da tecnologia, citada como exemplo por Harari (2018): “a tecnologia não é uma coisa ruim. Se você souber o que deseja na vida, ela pode ajudá-lo a conseguir. Mas se você não sabe, será muito fácil para a tecnologia moldar por você seus objetivos e assumir o controle de sua vida” (p. 328).

Quando um outro tem controle sobre a vida de alguém, este já não segue suas vontades, pois o que está posto ali são vontades e desejos de outros. Os caminhos agora percorridos já não são seus, não são mais escolhas suas, embora o façam pensar que sim, são escolhas de outros. Há uma completa perda da liberdade, pois a prisão em que se encontra o sujeito colonizado é construído de tal modo, que qualquer possibilidade de saída parece ser uma ameaça ao atual jeito de viver.

Diante de um cenário tão ameaçador Harari (2018) aconselha que: “você terá de trabalhar muito duro para conhecer melhor seu sistema operacional. Para saber quem você é, e o que deseja da vida. Este é o mais antigo conselho registrado: conheça a si mesmo” (p. 329). Aqueles que negarem tal tarefa, Harari (2018) alerta que outros estão fazendo aquilo que deveria ser sua necessidade mais urgente. Governos e grandes empresas “estão todos correndo para *hackear* você. Não seu *smartphone*, nem seu computador, nem sua conta bancária – eles estão numa corrida para *hackear* você e seus sistema operacional orgânico” (*Ibid.*, p. 329).

A disputa parece injusta e vencida quando se pensa que grandes empresas que possuem lógica perversa de expansão, num verdadeiro sistema de morte que por onde estende seus tentáculos, alimenta seu poderio ao preço da liberdade dos demais. Tanto mais estiverem as pessoas a mercê dessas vontades, independentemente de que isso signifique a perda da liberdade, da sua capacidade de *ser*, o que importa para governos e empresas é o

controle absoluto e este domínio torna-se ainda mais forte e eficiente quanto mais se conhece em profundidade o seu potencial consumidor ou o nome que se queira dar para a presa. Portanto, para “manter algum controle sobre sua existência pessoal e o futuro de sua vida, terá de correr mais rápido que os algoritmos, mas rápido que a *Amazon* e o governo, e conseguir conhecer a si mesmo melhor do que eles conhecem” (*Ibid.*, p. 330).

São muitas as motivações que levam o sujeito ao autoconhecimento. Feito o alerta por Harari (2018) sobre a importância do conselho “Conhece-te a ti mesmo”, pois são observações que não podem ser desconsideradas, haja visto que a colonialidade é tão mais presente e tão mais eficiente quanto foi em tempos passados. Por isso mesmo, a decolonialidade é tão urgente e precisa, assim com seus sujeitos de interesse, também se autoconhecer em processo de avançar, para tornar eficaz a quem dela lançar mão.

Como visto, existe uma demanda e para tanto é necessário acionar os talentos, como sugere Noleto (2008). Ela parte do princípio de que deve-se partir da realidade posta e que precisa ser transformada, lançando mão dos recursos e respostas que devem ser acionados e pensados pelos atores da própria comunidade. Raffestin (1993, p. 241) diz que “formar novos atores numa técnica exige tempo e estruturas de acolhida que, se não existirem, devem ser criadas”. É um caminho para responder a questão que Harari (2018, p. 319) faz “de que tipo de habilidade ele ou ela vai precisar para conseguir um emprego, compreender o que está acontecendo a sua volta e percorrer o labirinto da vida?”.

O alento para tamanho desafio é de que os atores, sabendo das demandas e tendo conhecimento de suas habilidades e potencialidades, podem tomar rumos de resolução de problemas e agirem de maneira consciente de modo a avançar e melhorar as condições de vida, principalmente daqueles que se encontram em situação vulnerável. As saídas parecem escassas e talvez impossíveis de serem alcançadas, mas só o serão se a condição de imersão, de escuridão, permanecer, perdurar.

Uma fâsca de luz, um sonho despertado, pode causar transformações inimagináveis, principalmente em realidade como a dos pobres. Só quem pode dizer é o depois, quando o movimento para o avançar tomar velocidade e não parar mais rumo ao novo, criado com participação de cada um dos sujeitos tendo em vista “um mundo caracterizado pela cultura de paz que torne possível o (...) crescimento pessoal de cada ser humano” (NOLETO, 2008, p. 24). Logo, qualquer que seja a formação dos indivíduos, estes terão a capacidade de “interagir com o conhecimento, o mundo e seus pares de maneira consciente e crítica, a partir dos paradigmas do respeito às diferenças e da solidariedade” (*Ibid.*, p. 30).

O nome “Abrindo Espaços do Programa”, abordado por Noletto (2008), é bem sugestivo, pois tem a ver com território; e a expansão do território tem a ver com poder. Porque, segundo Raffestin: “retomar o poder é tornar a ganhar o espaço perdido” (1993, p. 110). Espaço perdido pela violência que relegou os sujeitos a um emaranhado de perturbações e desajustes, aprofundando-os num fosso que só gera mais infortúnios, dentre este, a cegueira de não saberem quem mais são e desacreditados de saírem deste estado de imersão. Abrir espaços, portanto, é construir novas possibilidades, nos jeitos de ser, de pensar, de agir. Uma outra realidade possível.

Numa realidade já maltratada pelas violências, inclusive a da pobreza, as habilidades e competências podem se encontrar em estado rudimentar. Fato que poderia fazer pensar ser um problema, caso a comunidade não agisse conjuntamente e com fim coletivo. *Ser mais* está relacionado à formação ao longo da vida e essa formação, nos seus vários aspectos, contempla também a capacidade técnica de poder agir sobre a matéria, sobre o meio, de modo a poder tirar proveito sustentável e solidário sobre o meio em que vive e arredores. Raffestin (1993, p. 237) diz que “o ator deve aplicar um conjunto de técnicas sobre uma matéria, de acordo com um processo programado de uma forma coerente”. Sabendo ainda que esta prática avança pois não é estável; sempre passa por processo de evolução (RAFFESTIN, 1993), de aprimoramento, considerando os sujeitos e seus contextos. Visto que o recurso, ou seja, a vantagem para satisfação de necessidades, “só existe em função de uma prática representada por (...) um ator capaz de mobilizar uma técnica” (RAFFESTIN, 1993, p. 226).

O meio é latente e os sujeitos possuem potencialidades. São possibilidades que se atraem e que têm muito para dar certo – sujeito e realidade. A dialética do fazer e pensar tendem a avançar e nesse sentido, aquilo que era potencialidade agora se tornam conhecimentos apropriados; e aquilo que estava latente na realidade, agora são utilidades e recursos que podem beneficiar a comunidade. Analogicamente de acordo com Raffestin (1993, p. 224), “sem a prática, a matéria permanece um ‘dado’ puro, inerte, e suas propriedades ficam latentes. Sem a prática, a matéria não é desvendada como campo de possibilidades: sem prática, nenhuma relação com a matéria e, portanto, nenhuma produção”. Ou seja, uma prática que pode dotar-se da tecnicidade que “pode se definir como o conjunto das relações que o homem, enquanto membro de um grupo, mantém com as matérias às quais pode ter acesso” (*Ibid.*, p. 227).

Diante de um conflito, a pessoa precisa, de acordo com o Moraes, “reconhecer-se, pois problema nenhum ela vai poder dar conta de resolver. Primeiramente ela tem que se

conhecer pra cuidar de outras coisas”. E como o sujeito também é resultado da realidade em que vive, ao conhecer esta materialidade, significa também conhecer-se. “Conhece-te a ti mesmo” é também dialético, é processo de ação e reflexão. “*Você se conhece? Você sabe onde vai chegar um dia?*” Pergunta o Ferreira, como faria um filósofo milênios atrás.

3.1.2. *Brainstorm*

Sabendo quem é e para onde ir, resta então percorrer o caminho. Percurso que não é necessariamente retilíneo. Por vezes, cheio de percalços e desafios a serem enfrentados. Tendo o caminho pela frente, resta decidir quais ferramentas adotar para auxiliar nas decisões e torná-lo mais fluido e eficiente, pensando, obviamente, nas consequências dessas decisões, devendo agir, portanto, eticamente.

Havia um conflito, o problema a ser resolvido entre os interlocutores da pesquisa. O desafio emergiu a partir das rodas de conversas e dos vários temas, e o mais urgente mostrou ser o do trabalho, no sentido que muitos ali estavam sem fonte de renda, desempregados ou em subempregos, situação de injustiça e, portanto, de desumanização.

Delineada a questão principal, a ferramenta utilizada para auxiliar na resolução do conflito foi a técnica *Brainstorm*: “que significa ‘tempestade mental’. (...) Tem por objetivo a exploração das várias ideias, estimulando o raciocínio criativo, de forma a obtermos as melhores ideias e soluções num curto período de tempo, focalizando determinado assunto” (NUNES, 2019, p. 64).

Essa técnica foi inicialmente utilizada por Naomi Drew (1990) e consta em seu livro “A paz também se aprende”. Entre suas principais características são: a) “resolver as divergências apresentando ideias para que se consiga uma solução boa ou razoável para todas as pessoas envolvidas” (*Ibid.*, p. 82); b) “as pessoas apresentam tantas ideias quantas vierem à cabeça, para tentar resolver um problema” (p. 82); c) “pode nos dar a chave para a solução dos mais diferentes problemas e desafios” (p. 83); d) “o *brainstorm* nos ajuda a pensar em soluções de conflitos, mesmo quando parece que as nossas chances são poucas ou que não temos nenhuma chance” (p. 83); e) encoraja “a usar de criatividade, combinando essas soluções ou sugerindo maneiras diferentes de utilizá-las” (p. 85).

Portanto, o *brainstorm* é uma técnica alentadora para quem pensa que o que se sabe é nada ou de pouco valor. Seu caráter é coletivo e fortalecedor dos laços entre os participantes. Seu mérito encontra-se na liberdade e encorajamento de sugerir ideias que poderiam ser filtradas noutra circunstância e não serem aproveitadas por não serem ditas e tidas talvez como menores. É incentivado que se diga tudo, por mais que possa parecer sem importância.

Dizer e anotar. O *brainstorm* é uma excelente ferramenta de solução de conflitos, até os mais complexos e desesperadores. E, mais importante, é feito por todos. Todos participam e a solução para o conflito é construída pelos maiores interessados.

A escolha da ferramenta é coerente aos meios propostos para os fins a serem alcançados. É desenvolvido dentro da proposta da cultura de paz, “baseada em tolerância e solidariedade (...) que assegura e sustenta a liberdade de opinião (...). A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação” (NOLETO, 2010, p. 11). “E falar em cultura de paz é falar dos valores essenciais à vida democrática” (p. 12)

Desse modo, a perspectiva com que se deu a prática do exercício para a resolução do conflito através do *Brainstorm* proporciona a vivência de valores democráticos pois estabelece diálogo, compartilhamento das ideias e encorajamento ao outro porque suas diferenças são respeitadas e sua capacidade de cooperação potencializada. Nessa relação, formam-se sujeitos autônomos, porque passam a conhecer suas potencialidades e capacidades de pensar e realizar sonhos e assim alcançar um nível maior de felicidade decorrentes da elevação da autoestima.

Com esse ânimo, os três grupos, formados com até quatro pessoas, lançaram mão do *Brainstorm* com a intenção de fazer apontamentos para a resolução do conflito apresentado pelos interlocutores, o trabalho, em sua face mais perversa: o desemprego, o subemprego e a falta de fonte de renda.

Do grupo 1 emergiram os seguintes conselhos:

No nosso grupo, primeiro foi estudar. Por que estudar? Porque é o início de tudo. Temos que estudar.

Oportunidades. O colega aqui deu exemplo do amigo dele, que tem um diploma... o colega dele tem curso, tem certificado e não arrumou nenhum emprego. Chega nos lugares e perguntam se tem experiência. Então, oportunidade.

Correr atrás. Por que correr atrás? Porque se a pessoa ficar parado... “tenho o diploma, tenho certificado, mas eu não vou procurar”, então o serviço não vai chegar me chamando para ir.

Dinheiro. Acho que todo mundo precisa de dinheiro. Pra começar. Se você for pra faculdade, pra tirar sua xerox. Pra quem vem de escola de moto, pra pagar gasolina. Tudo isso envolve dinheiro. Não tem jeito.

Qualificação. Porque você fez um curso e ali parou. Não! Você precisa se qualificar. Porque quem vai se qualificando vai arrumando serviço, tomando suas oportunidades. Você vai ficando pra trás, então você não pode parar não, tá.

Dedicação. Tudo que for fazer tem que ter dedicação. Tem pessoa que fala assim, “mas não tenho tempo”. Mas gente, a gente tem que se dedicar. Se você não tiver o foco. Aqui nós colocamos o foco, não colocamos? (Colocou). Se você não tiver foco, um objetivo. Se você não focar e tiver objetivo, tá, vocês não vão conseguir o resto, não. Tem que focar, ter dedicação. Não adianta só falar que eu quero. Tem que correr atrás e se dedicar pra conseguir. (Grupo 1 apresentado por Santos)

Do grupo 2 os apontamentos foram:

Bom, aqui tem um ponto, não desistir. Porque quando a pessoa tem um objetivo, precisa ser corajoso. Correr atrás. Então se a pessoa é desanimado e desistir, não vai alcançar.

No segundo, colocamos ser persistente. Se você não insistir, muitas vezes a pessoa vai num certo local de emprego, de vaga de emprego, “não aqui já tá preenchido, nós não estamos precisando”. Ali ele já vai desanimando já vai ficando pra trás. “Tá tão difícil”, colocando barreiras e dificuldades. Tem que ser persistente. Correr atrás daquilo que você quer alcançar.

Se qualificar. Nós sabemos pra que você possa arrumar um bom emprego, você precisa se atualizar. Se você não se qualificar naquilo que você quer ou outras coisas mais, você nunca vai encontrar uma vaga de emprego...

Ser insistente. É praticamente foi o que foi citado mais lá na frente. Tá sempre insistindo. Foi em um lugar, ouviu um não, vai de novo, quem sabe aquela pessoa devido de tanto você ir vai falar “por esse cara realmente ele quer. Vou dar uma oportunidade pra ele”. Devido a insistência daquela pessoa, acaba aquela pessoa se compadecendo pela motivação dele, acaba dando oportunidade. Ali, como já aconteceu, já vi caso de a pessoa ir duas, três vezes, ouviu um não, ele voltou pra trás e conversou com alguém de lá de dentro da empresa. Aquela pessoa conversou com o gerente e acabou dando oportunidade e ele tá até hoje, já vai fazer três anos. Então a sua insistência é muito bom.

Aqui nós colocamos assim não desistir. Praticamente foi o que eu falei lá atrás né. Tem pessoas que desiste fácil devido na primeira vez um ouvir um não. E aí, vai num outro, ouvi um não. E aí já começa a ficar mole. Não quer mais correr atrás. Então é isso aí.

Saber ouvir. Muitas vezes a pessoa é impaciente. Não tem tempo pra ouvir. Muitas vezes a empresa tem umas certas normas, né. Muitos requisitos e a pessoa fica muito impaciente. Às vezes você não quer ouvir um conselho de outro e de outra. E acaba, devido a falta de paciência, ele acaba perdendo várias oportunidades. Hoje em dia pra você se permanecer no emprego você tem que ter sabedoria, e atenção e paciência. Se você não é uma pessoa muito paciente o serviço não vai te servir. Porque tudo exige um pouquinho de paciência.

Buscar solução. (Danta: é estudar rapaz.) Estudar. Como a professora (Santos) falou. Primeiro lugar antes de vocês correr atrás de qualquer coisa, buscar sabedoria e a sabedoria vem através dos estudos. Aí quando você estuda, passa a ter bastante conhecimento você vai tendo noção do que você pode correr atrás e alcançar alguma coisa. Então, em primeiro lugar, o estudo.

Pensar sempre positivo. Tem pessoas que pensam muito negativo. “ah, não vou correr atrás daquilo não porque é muito difícil, exige muito da gente”. Aí começa a pensar somente negativo, negativo. E o tempo passa e ele continua pra trás. É importante pensar sempre positivo.

Sonhar sempre alto. Tem pessoa que nunca pensa em ser alguém mais alto, pensa só nas coisas baixas. “Ah não, minha capacidade só é de colocar... limpar o chão”. E ali, só se dedica àquilo dali. Pensa só em coisas baixas e ali nunca muda a vida dele. É sempre naquilo dali.

Tenha sempre mais de uma profissão. Eu, por exemplo, só trabalhei na área de pintura. São seis meses trabalhando e seis meses sossegado em casa. (risos). Seis meses no verão to lá ralando pra caramba. Tá bom demais. Trabalho seis meses, enchendo a barriga e depois descansa mais seis, que é o inverno. Então, quando você tem mais de uma profissão, você nunca fica parado. Quando não tá bom, a outra... (Apresentado por Nunes Grupo 2)

Do grupo 3 sugeriram a ideias:

A Monteiro falou que fazer um curso pra trabalhar é importante. (Monteiro: que para seguir uma profissão você tem que estudar, fazer um curso) (Madson: e o 2?)

Para seguir em frente. Igual tava falando seguir em frente. (Madson: seguir em frente significa o quê?) Correr atrás, ser persistente.

O Alves falou fazer uma faculdade para veterinária e estudar.

(Madson: e o terceiro?) Seu Pereira era estudar pra trabalhar em máquina pesada (Madson: muito bem. E o quarto) O quarto aqui... foco, estudo, passar de ano, passar no enseja, estudar, estudar e estudar (Madson: muito bem)

Preciso de dinheiro (risos) foco, carinho e respeito pela profissão (Madson: muito bom) (palmas) (Grupo 3 – apresentando por Ferreira)

Pelo engajamento dos participantes e a força que tomou a dinâmica, os conselhos foram transcritos na totalidade, valorizando o dito pelos interlocutores e por demonstrar riquezas de ideias, que podem contribuir com os que tiverem contato com elas, colaborando com aqueles que se encontram em situações semelhantes.

Após a exposição, pode-se verificar que dentre os conselhos destacam palavras que convergem para a formação, que é contínua, permanente, na crença na formação ao longo da vida e dos benefícios decorrentes da formação continuada.

Portanto, vale destacar que eles já fazem e estão vivenciando a formação através da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, como “estudar”, “qualificação”, “tenha mais de uma profissão”, “fazer um curso”. A EJA lhes colocaria em condições mais justas para a conquista de uma posição no mercado de trabalho ou melhores condições de emprego. Significa que possuem objetivos. O sonho de ter uma vida melhor; de arrumar um emprego com condições mais dignas de labor; de ter uma profissão; poder ajudar os filhos; fazer uma faculdade; arrumar um emprego.

A beleza daquilo que se poderia facilmente classificar como sabedoria, estes conselhos convergem para a liberdade, para a boniteza da vida em poder conviver com dignidade com os pares, com os familiares. Em outras palavras, poder contribuir mais ativamente e exercer papel de protagonismo, poder praticar a generosidade tão latente em seus corações, demonstrados em seu vigor na luta diária, inclusive a de se fazer presente nas aulas de noite depois de uma longa jornada de tarefas exaustivas e, por vezes, degradantes. Também de não se deixar abater pelo desânimo tão comum àqueles que estão desempregados ou são inteiramente dependentes financeiramente de terceiros. São fortes. Estes conselhos são destas pessoas, de sobreviventes. De lutadores que pelejam pela vida todos os dias em condições desfavoráveis e dissimétricas tanto temporais como materiais. Por isso mesmo as palavras tão presentes como “correr atrás”, “pensar sempre positivo” “ser insistente”, “não desistir”, “ser persistente”.

Sonham! É excelente. Possuem objetivos e estes mais delineados. Sabem onde se encontram e em que condições. Percebem que a caminhada pode ser dura, mas não impossível, porque recomenda-se “sonhar sempre alto” e “buscar solução” não esquecendo da “dedicação”. Caminho que não pode ser de mão única, sozinho não é suficiente. É preciso de estrutura minimamente, é preciso de “oportunidade” de “dinheiro”.

Os sonhos são latentes e servem como guia para o avançar, para “seguir em frente”. Sabem que para consegui-los são necessários alguns elementos que foram postos com sereno entusiasmo por todos, tendo consciência das possibilidades e condições em que cada um se

encontra. Acreditam que é através da formação, principalmente a formal, que lhes garantirá o alcance dos objetivos. Esse acreditar se materializa nas suas presenças na EJA, e ao dizerem das posturas que se deve tomar, assumem assim esse dizer para si, e assim ganham força e objetividade no percurso a seguir em que a formação é a que lhes garantirá as habilidades e competências necessárias para sucesso da empreitada.

Portanto, nesse fazer e pensar que vão chegando, vão avançado, vão sendo mais gente, vão se constituindo, se formando em *ser mais*, porque mais ricos na humanidade, e, portanto, mais criativos, mais culturais. Vão se revestindo de mais beleza, de robustez, de possibilidades mais estendidas, de competências mais alargadas. É preciso “saber ouvir”.

Se bem notados, é fácil identificar o quanto os interlocutores encontram-se inclinados a agir a partir da cultura de paz. Seus conselhos demonstram um jeito diferente para resolução de conflitos. Essa impulsão em assumir postura, em caminhar e alcançar seus objetivos subtraindo a violência e cultivando a paz, contribui para o fortalecimento dessa prática que se retroalimenta e que ecoa. A opção em viver alimentando a cultura de paz elimina, ao mesmo tempo, as chances de a violência vingarem e se propagarem. Segundo Nunes (2019, p. 31), “quanto mais o homem vai aperfeiçoando as suas relações interpessoais e sociais, mais condições tem para solucionar problemas comuns apresentados pela complexidade da vida social, gerando melhoria na qualidade de vida de todos”.

Viver a cultura de paz é sobretudo saber viver com o diferente de modo que as partes cresçam e nenhuma anule a outra, mas pelo contrário, seja oportunidade de fortalecimento para ambos os sujeitos. O conviver, perspectiva de cultura de paz, alimenta nos sujeitos “habilidades em negociação e gerenciamento de conflitos. Significa também aprender a ter uma maior consciência e responsabilidade social, desenvolvendo empatia, apreciação pela diversidade, respeito pelos outros e espírito de solidariedade” (NUNES, 2019, p. 37).

Investir na paz como recurso para lidar com os conflitos, traz benefícios diversos para os envolvidos, inclusive o sentimento de inclusão, como diz Nunes (2019) que, por sua vez, influencia também na autoestima dos sujeitos. Sendo que:

[...] Quanto melhor a autoestima, mais você terá sentimento de satisfação, de completude, de prazer interior. Durante o processo de crescimento, somos alimentados em nossa autoestima quando somos respeitados em nossas opiniões, nossos gostos, quando somos amados, valorizados e encorajados a confiar em nós mesmos. (NUNES, 2019, p. 35).

Conviver com o diferente supõe cooperação solidária, de modo a estabelecer o diálogo, que exige respeito às diferenças. Como esse “pacote” não se encontra numa prateleira de supermercado, em que se poderia adquiri-lo pronto e acabado, precisa, portanto, ser construído. Uma das pistas é o valor dado à convivência que são permeadas por

regras e que estas só poderão ser exercitadas ao nível de maturidade dos sujeitos, ou seja, por atores autônomos (NUNES, 2019).

Nessa perspectiva, técnicas como o *Brainstorm* são caminhos viáveis e recomendáveis principalmente para aqueles que se encontram ainda em formação como crianças e jovens, pois “o trabalho em duplas e depois em grupos pequenos, de quatro ou cinco pessoas, refletirá a heterogeneidade da escola, permitindo a abordagem dos problemas com base em pontos de vista diferentes e complementares” (NUNES, 2019, p. 38). Demonstrando, portanto, que o exercício feito pelos interlocutores é uma prática da cultura de paz que, além da vivência, também pensa sua prática.

3.1.3 O farol

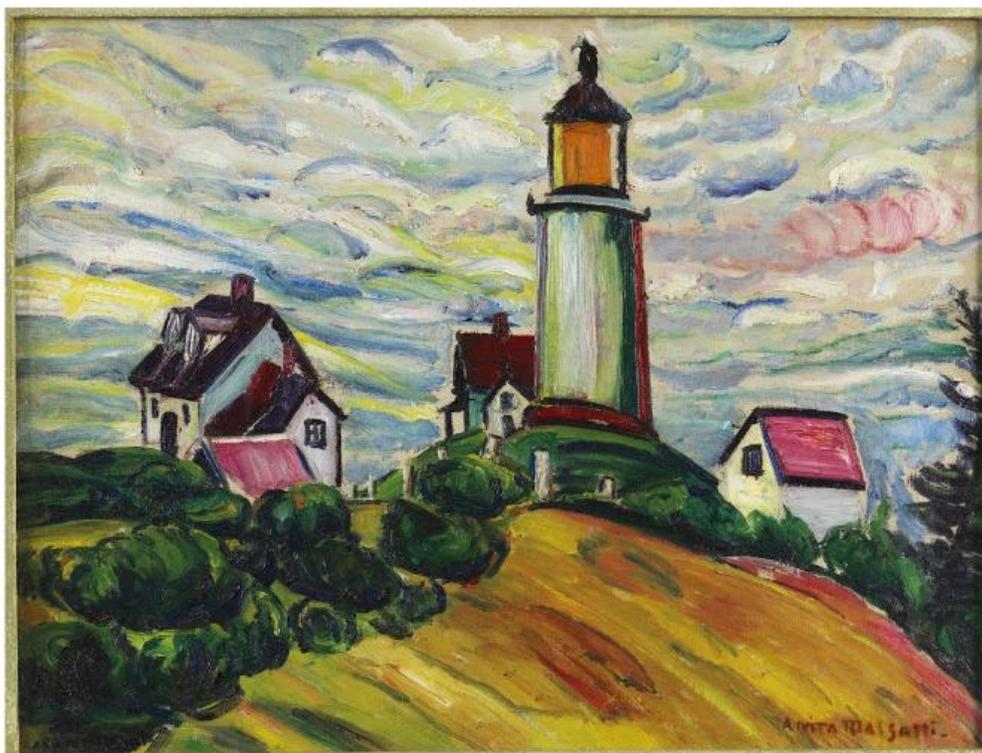
O livro “Alice no país das maravilhas”, de Lewis Carrol, contém uma passagem famosa que trata exatamente de saber onde se quer ir para que se tome o caminho, pois do contrário, qualquer caminho serve e assim torna-se fácil se perder com gastos de energia e de tempo desnecessários. Feito a escolha, este caminho só faz sentido se percorrido envolto de liberdade e de *ser mais*. Um caminho que cada um deve percorrer na autonomia, da vontade sua e não de terceiros, tendo em vista a colaboração e responsabilidades com os outros e o meio no qual vive.

Tendo os objetivos apontados, resta saber qual caminho, portanto, tomar. Os objetivos traçados pelos interlocutores foram arrumar um emprego, ascender profissionalmente, ter melhores condições de trabalho e outros que se assemelham à independência financeira e à qualidade de vida. Objetivos que reflete outras realidades da EJA pois, conforme o documento da UNESCO (2016, p. 98), “80% e 90% dos adultos que participam de programas de Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA) relataram fazê-lo por razões relacionadas ao trabalho, ou seja, para obter um emprego, manter um emprego, ser promovido ou mudar para um emprego melhor”.

Cumprida com esta etapa, buscou saber qual caminho percorrer para alcançar tão nobres intentos. Das discussões em grupo e dos vários conselhos expressados, muitos convergiram para a formação, que deve ser continuada, ao longo da vida. Portanto, ficou posto aos participantes que existe uma situação de subemprego; de desemprego; de falta de fonte de renda e que esta realidade deve ser transformada. Assim, eles são os agentes responsáveis pelas ações de transformação e o caminho a ser tomado é um percurso que recusa a violência e cultiva a cultura de paz para a resolução dos problemas, neste caso aqui, a solução é a educação.

Sabendo dos objetivos a que se deseja alcançar mais seguros se tornam os viajantes desta aventura. Para a compreensão de que os objetivos são o foco a que se deve mirar, lançou-se mão de um objeto artístico. Desta vez da talentosa Anita Malfatti com sua obra “O farol” (Figura 02). Exposta aos interlocutores, puderam conjecturar sobre os sentidos possíveis da obra tendo em vista as discussões anteriores.

Figura 02: O farol (Anita Malfatti).



Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/o-farol/IAG7LTjqF5LQxw?hl=pt-BR>

Inicialmente os participantes levantaram questões sobre aspectos visuais da pintura e fragmentariamente divagaram sobre outras possibilidades como comparações e alguns significados. “*Aí é um farol. Bom pelo que eu conheço, um farol na beira do mar*” (Nunes). “*Eu achei parecido com um*” (Monteiro). “*Parecendo umas casas no meio de uma serra*” (Sousa). “*Tipo interior*” (Nunes). “*Tá parecendo com uma chaminé*” (Pereira). “*Não. Tá parecendo com uma igreja também*” (Nunes).

Passando por esse processo de maturação colaborativa, os participantes começaram a formular proposições sobre a obra de Anita Malfatti. “*Pros barcos ver, as embarcações ver. Que em algum lugar tem terra*” (Ferreira) “*Tipo uma sinalização*” (Danta). O percurso não é retilíneo e há percalços. “*Dá pra entender que tá numa serra, num morro*” (Monteiro). “*Vai chover, porque tá quase*” (Ferreira). O tempo pode está ruim, o acesso pode não ser fácil, mas o farol está lá.

As percepções tomaram uma ascendência e as proposições foram tomando formas mais abrangentes e com níveis de complexidade maiores. *“Quantas ideias nós num teve hoje. Quantas coisas aprendemos com os outros. Mesmo assim é o farol. O farol clareia. Nos clareou a mente. Cada aula dessa pra nós é uma novidade”* (Silva).

Para inquiri-los, problematizou-se dos sonhos, dos objetivos que podem ser um farol. De maneira que o fazer tenha como base esses objetivos, esses sonhos. Veja-se uma das respostas: *“Se você tem um sonho, tem um objetivo, você vai ficar parado? Vai correr atrás. A luz é o teu sonho. Agora você tem que correr atrás pra você alcançar e realizar. Se você não correr atrás, se esforçar, fazer um esforço pra correr atrás você não vai conseguir”* (Nunes).

O farol ajuda em qual sentido? *“Pra guiar”* (Todos). *“Pra chegar lá no alto”* (Monteiro).

Eu acho que agora que a frase que você colocou no começo fez sentido. ‘Conhece-te a ti mesmo’, você tem que conhecer o que você quer e quais são os seus sonhos, seu objetivo. Foi nesse sentido, não foi? Pra você saber onde que vai chegar, onde você quer chegar. Então você tem que se conhecer, saber pra onde você vai. Se você sai sem saber a direção, então não vai pra lugar nenhum. Então você tem que focar num objetivo. Tem que parar e pensar: o que é que eu quero? Pra onde eu vou? (Santos)

Diante do exposto, fica a lição de que a frase “conhece-te a ti mesmo” envolve também saber o que se quer, de estabelecer os objetivos e tê-los como um farol que sinalizará para ninguém se perder. *“Tem que tá mirando lá na frente (Santos). “Eu não posso parar de sonhar, vai que eu realizo (Sousa).*

Eles todos se encontram em um mesmo caminho, estão na EJA. O objetivo da educação para jovens e adultos “é equipar as pessoas com as capacidades necessárias para que exerçam e realizem seus direitos e assumam controle de seus destinos” (UNESCO, 2016, p. 148). A partir do alcance da “equidade na alfabetização e na aquisição de competências básicas” (p. 33).

Para alcançar qualquer objetivo que seja, o sujeito precisa minimamente ter competências e habilidades que lhe garante possibilidades para realizar tais tarefas. Nesse sentido, a EJA é um meio que pode propiciar este avançar. Tendo em vista ainda que este avançar pretende alargar-se e também ganhar força no decorrer. Portanto, sugere-se que a formação deve ser continuada, permanente. Num constante avançar. Como explana Freire (1989, p. 31), “vamos conhecer melhor o que já conhecemos e conhecer outras coisas que ainda não conhecemos. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre”.

Nesse sentido é importante levar em consideração as recomendações de Freire (1989), por exemplo, quando ele diz que “um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade” (p. 33). O que caracteriza uma postura de disciplina, pois “estudar não é fácil, porque estudar é criar e recriar é não repetir o que outros dizem” (p. 33). Freire aconselha também que “precisamos de estudar sem esmorecer. Precisamos de desenvolver a ciência e a técnica. Não podemos parar ao primeiro obstáculo que encontrarmos” (p. 43). Conselhos estes que devem ser imbricados pelo desafio, pela luta, pela problematização, pelo estímulo, pela provocação (FREIRE, 1989). Por isso “volta, agora, aos textos anteriores do teu caderno. Em casa, quando tenhas um tempo disponível, lê um, lê outro. Pensa bem em cada linha, em cada afirmação e procura entender melhor o que já leste” (p. 43).

Para ajudar neste processo junto aos educandos, a prática deve ser orientada também de maneira que:

[...] Os educadores têm um papel a cumprir se eles fizerem uma leitura de fato muito profunda dos textos que serão objeto da mediação. Mas se os professores simplesmente transmitirem cultura superficialmente, então a educação acabará por gerar maior desencontro e separação entre representação e realidade. Como no caso de uma pessoa desonesta que tenta ensinar ética. Este é um forte argumento contra a educação para a paz que procura transmitir cultura de paz sem a prática. A prática é fundamental, incluindo-se o ativismo de paz por parte do próprio educador. (GALTUNG, 2003a, p. 03).

Compreendendo este processo, os sujeitos percebem que tais habilidades e competências vão enriquecendo-se num acumular-se, de modo que o campo e horizonte dos envolvidos tende a ampliar e ganhar velocidade. De modo que a aprendizagem ao longo da vida tem “potencial influência sobre outras áreas da vida dos indivíduos, com a família, a saúde e a participação social” (UNESCO, 2016, p. 31). Os efeitos da educação “incluem o uso de mais eficaz dos serviços de saúde, estilos de vida mais saudáveis, melhores ambientes de trabalho e níveis mais baixos de estresse” (p. 70).

Portanto, a formação ao longo da vida reflete não só numa possível geração de renda, numa ascensão salarial ou mesmo na obtenção de recolocação no mercado de trabalho, mas também noutros aspectos da vida dos sujeitos, tal como melhor qualidade de vida. E estes benefícios são exponencialmente progressivos. Os reflexos incluem “a viver mais e melhor” (UNESCO, 2016, p. 71).

A partir, portanto, do avançar a que os sujeitos que lançam mão da EJA se encontram, conseguem visualizar possibilidades de transformação de realidades que estão configuradas e imersas em violência como as chocantes e desumana condições precárias de

trabalho que implica além do risco imediato à própria vida também o ganho que não supre sequer as necessidades básicas para manter o sujeito vivo e com mínimo de qualidade. A violência do subemprego mingua a dignidade dos sujeitos e saqueia a energia vital, fazendo dos sujeitos violentados, a ficarem desconfigurados no corpo e ébrios na mente. Tanto é, que realidades com a descrita e os sujeitos que dela fazem parte, não encontrando possibilidades como a EJA, e com “seu baixo senso de autossuficiência e autoestima os tornaria mais vulneráveis, expondo-os à exploração e incentivando-os a adotar comportamentos de risco” (*Ibid.*, p. 130).

É preciso manter o avançar, pois qualquer descuido, pode-se declinar nas vantagens e pender para o retroceder, com consequências desastrosas. Nada é posto e nada possui garantia plena, a luta é constante assim como o processo dialético não pára. É preciso optar pela vida e negar a morte. É necessário que se opte pela cultura de paz e se negue a violência. Veja-se, são dois caminhos, são duas possibilidades. A EJA é uma possibilidade de caminho pela vida, pela cultura de paz, portanto. A EJA é um espaço onde se ensina e se aprende e qualquer espaço que se pretende assim deve cultivar a emancipação dos sujeitos através da problematização, de modo a instigar a todos a construir o conhecimento, considerando sua realidade material histórica, pois:

[...] Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio (...) a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2015a, p. 98).

Dizendo ainda: “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2015a, p. 43).

Percebe-se que o caminho adotado é um caminho de construção permanente, em um cumulativo de vantagens que beneficia os sujeitos ao próprio processo de sua humanização que, em outro dizer, é o caminho de libertação. Nota-se que são concomitantes. Um está ligado ao outro. Um não existe sem o outro. Humanização leva à libertação tal como a existência desta assegura aquela.

De acordo com Freire (2015a, p. 40), “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. Embora ambas sejam possibilidades, é a humanização “que chamamos de vocação dos homens” (p. 40). Da mesma forma que a humanização acontece num processo dialético de avançar, este ir em frente acontece de tal modo que a libertação de si é também a libertação do outro. “Quando os oprimidos, ao

buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos” (p. 41).

Tendo em vista o processo e a construção, a realidade dos sujeitos deve ser o partir das discussões, das reflexões, pois “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (*Ibid.*, p. 51). Sempre numa perspectiva da ação e reflexão, fato que leva a mais autonomia, a mais liberdade, a mais humanização. Por isso mesmo, menos medo, menos violência, menos desumanização. Ou seja, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (*Ibid.*, p. 54).

Com a EJA, avançam para a liberdade, libertando-se. Vão ganhando níveis de autonomia e de liberdade, compreendendo as causas das violências, para uma relação com o outro não mais de dependência, mas de interdependência. Por isso mesmo, acredita-se que a educação problematizadora seja um processo emancipador, construtor de autonomia e consequente liberdade. Deixando cada vez mais para trás o medo e o pavor, próprios daqueles que agem sempre na surpresa, devido estarem imbuídos e envoltos de vontades alheias e estas aparecem sempre à vontade dos ventos, como num mar revolto dos quais não se sabe de onde vêm e nem para onde se direcionam. Em condições de dependentes, os sujeitos encontram-se no medo, porque a ignorância gera medo e este, por sua vez, gera violência, submissão, exploração (D’AMBROSIO, 2010).

Os alunos da EJA, ao traçarem objetivos como melhores condições de vida e de trabalho, apontam para uma direção de humanização, de liberdade, de autonomia. Inicialmente pode parecer ainda meio turvo o caminho, mas conforme avançam, torna-se mais delineado e potente. Mais querer e agir assim, mais realidades e comunidades coesas e ousadas. Ao optar pela cultura de paz, nega-se a violência. Essa medida simples indica o quanto se é um ou se é outro; mostra em qual sentido está indo, se em frente, para o avançar ou se está retrocedendo. Por isso, fazer como Freire recomenda: “os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*” (2015a, p. 72).

A liberdade não é algo dado, pronto e acabado, é dialética. Para Freire (2015a, p. 46), a liberdade é uma conquista, “exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”. Uma liberdade que está no campo do materialismo histórico, trata-se daquilo que os sujeitos vivenciam no fazer e refazer constantes. Compreendendo a liberdade como que se refere aos objetivos da EJA, conforme a UNESCO

(2016) e Freire (2015a), a primeira aponta as habilidades e competências básicas para que os sujeitos tomem controle de suas vidas, deixando progressivamente a dependência de terceiros. Nesse sentido, menos vulneráveis à exploração e submissão, tendo ainda o ganho para a comunidade em que vivem, possibilitando-os a contribuírem mais e melhor para um ambiente de paz e relações mais igualitárias, horizontais. Enquanto que Paulo Freire (2015a) trata do processo de conscientização em que “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações limites’” (p. 126).

3.2 Encontro 4 – Utopia e imaginação

3.2.1 Estrutura e descentralização

De acordo com Amartya Sen (2010, p. 18), “o que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas”. Ou seja, sem as condições necessárias para realização de tarefas, as ações podem ser impedidas de alcançar melhores resultados.

Este conjunto de elementos apontados por Sen (2010, p. 25) “ajuda a promover a capacidade geral de uma pessoa. Eles podem ainda atuar complementando-se mutuamente”. Fato que influenciará de maneira determinante as possibilidades de agir e influenciar dos sujeitos. Amartya Sen discute o conceito de *capability*, isto é, capacidade de uma pessoa, que “consiste nas combinações alternativas de funcionamentos cuja realização é factível para ela” (p. 105). “Essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo” (SEN, 2010, p. 33).

Nota-se que um conjunto de fatores converge para a liberdade dos sujeitos e também da necessidade de funcionarem paralelamente e de maneira imbricada. As políticas públicas podem, neste caso, ser um fator determinante para o aumento da *capability* dos sujeitos que se encontram em estado de vulnerabilidade. Políticas como a EJA contribuem com a emancipação dos sujeitos e sua consequente autonomia, capacitando-os a fazerem mais e de forma consciente para si e para os outros. A situação de vulnerabilidade, decorrente da falta de renda, pode ser sanada por investimentos em políticas públicas como investimento em educação, pois “a qualidade de vida pode ser em muito melhorada, a despeito dos baixos níveis de renda, mediante um programa adequado de serviços sociais” (SEN, 2010, p. 71).

Neste caso, de acordo com Sen (2010), a pobreza, no sentido exposto de inter-relação entre os fatores, não é consequência apenas de privação de renda, mas também de falta de acesso à educação. “Nessa perspectiva, a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas em vez de meramente como baixo nível de renda” (SEN, 2010, p. 120). A participação dos sujeitos em vida comunitária e individual não depende de um fator isoladamente, pois assim sendo, limitaria demasiadamente seu poder de agente, além de ficar em posição de desvantagem para cumprir com suas possíveis tarefas e obrigações, submetendo-se às funções que põem em risco a própria vida. Em outras palavras, um sujeito sem as capacidades suficientes para realizar uma ação, deixa de angariar o que deseja, partindo para outras possibilidades, possivelmente menos honrosas e até perigosas.

Neste contexto, a EJA é inteira libertadora. Desde seus princípios legais à sua proposta pedagógica, defendida por Freire (2015a). Comunidades que são atendidas por políticas públicas que orientam seus investimentos em serviços sociais, possuem impactos positivos nos sujeitos e, de igual modo, no local em que vivem, pois transformam realidades precarizadas em comunidades fortes e coesas, que vão se enriquecendo criativamente e se tornando cada vez mais capazes de resolverem questões individual e conjuntamente.

Num vivenciar democrático, “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (FREIRE, 2015a, p. 227). Este encontro é possível quando se estabelece confiança, tanto em si quanto no outro como Freire diz: “esta adesão coincide com a confiança que as massas populares começam a ter em si mesmas e na liderança revolucionária” (p. 229). Confiança que não é *a priori*, mas construída nos encontros entre os sujeitos que passam a se comunicar.

Estes encontros vão gerando adesão e laços entres os sujeitos de tal modo que suas ações tornam-se mais fortes, mais conscientes e mais criativas, rompendo os grilhões do fazer obediente para um fazer e um pensar livres. Sujeitos autônomos são capazes de mudanças reais em benefício de uma sociedade baseada na equidade, porque regida pelos princípios democráticos e, portanto, dialógica. Sob este prisma, todos possuem controle sobre si e são também responsáveis pela dignidade e seguridade do outro, porque este é extensão e manutenção da sobrevivência daquele. Para Freire (2015a, p. 237), “o objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta”.

Interessante perceber que a união deve se dar minimamente a partir de alguns critérios de organização, sem os quais, o avançar estagna. É preciso sistematizar as ações de

modo que se garanta, de acordo com Freire (2015a), organização e que para ter tal característica é necessário adotar disciplina, ordem, decisão, objetivos, tarefas a cumprir e contas a prestar, sem as quais não se pode ter consistência, qualquer que seja o tipo de união, e a colaboração entre os sujeitos tornam dispersas, com perdas de energia vital e tempo, e ainda não alcançado as possíveis intenções que não chegam a se caracterizar como objetivos. Por isso Freire (1989), além da unidade, disciplina, trabalho e vigilância, também a importância do planejamento nessas ações, pois:

[...] Já vimos que não há prática sem avaliação. Mas a prática exige também seu planejamento. Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada. Podemos planejar a curto prazo, a médio prazo e a longo prazo. Às vezes a avaliação nos ensina que, se os objetivos que tínhamos eram corretos, os meios que escolhemos não eram os melhores. Às vezes, percebemos também, através da prática da avaliação, que os prazos que havíamos determinado não correspondiam às nossas reais possibilidades. (*Ibid.*, p. 47)

A colaboração é perpassada intrinsecamente pela confiança, pois esta garante o funcionamento a partir de liberdades para que os sujeitos possam avançar sem medos, sabendo onde estão e para onde vão exatamente, porque sabem sobre si e quem são os outros. Em relações assimétricas, há garantias de vantagens para os opressores, com consequentes perdas para os oprimidos. Sem confiança, não há como avançar, pois energias são dispensadas na defesa e no ataque, em vez de canalizá-las em ações que gerem contribuições coletivas e que reflitam em toda a comunidade, garantindo ganhos para todos. Quando só poucos se beneficiam e a maioria sofre perdas, a comunidade se enfraquece e as relações tornam-se polarizadas e hierarquizadas, dificultando inclusive o diálogo, propiciando assim campo para a opressão, para a violência, em que uns têm o poder de dizer e outro, apenas de obedecer.

Por isso, Augusto de Franco (2009, p. 99) diz que “toda vez que não existe paz ou “pazamento” é porque há hierarquização ou centralização da rede social”. Rede social, segundo este mesmo autor, “são pessoas interagindo segundo um padrão de organização de rede” (p. 100), que pode ser do tipo distribuída, garantindo maior possibilidade de sobrevivência diante de um conflito que precisa de resolução. Na rede distribuída:

[...] Não há filtros – a depender do grau, evidentemente. Não há muro, porta, fechadura que constituam a forma como as fluídos são bloqueadas em nosso mundo. Porque redes são múltiplos caminhos. Quando os caminhos são únicos, entende-se que está presente o poder vertical e hierárquico. (*Ibid.*, p. 101).

Em um sistema centralizado, ou seja, hierarquizado, “maiores são a inimizade política, a competição e a guerra; gera-se mais competição, e não mais amizade ou paz” (*Ibid.*, p. 101). Porque na hierarquia há menos possibilidades de comunicação, isto é, de caminhos possíveis. Mais caminhos, mais possibilidades de comunicação, portanto maiores possibilidades de convivência, mais possibilidade, então, de geração de cultura. Logo porque “para que se tornem indivíduos, os humanos precisam conviver com outros humanos. Quando surge como pessoa, essa pessoa já constitui uma rede” (p. 102). Com chances de empoderamento e ajuda mútua, visto que “as redes sociais distribuídas são sempre redes de cooperação” (p. 103)

3.2.2 Vantagens cumulativas

Dos motivos que se destacam entre os interlocutores de estarem na EJA estão estreitamente relacionados ao trabalho, de melhorar as condições de trabalho ou mesmo de arrumar um emprego ou ainda de ter uma renda para ajudarem a si e seus próximos como os familiares – filhos e netos principalmente. Poder-se-ia dizer que estão em sentido certo, visto que a EJA, comprovadamente, traz benefícios para os sujeitos nos seus afazeres. Para o sujeito, os benefícios da EJA são diversos, que vão desde aumento da renda até maior satisfação no trabalho, conforme diz o Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, da UNESCO:

[...] Renda; mais indivíduos são empregáveis; mais pessoas têm acesso ao mercado de trabalho; mais pessoas podem progredir ao longo da carreira; mais indivíduos são capazes de mudar de emprego ou até mesmo de ocupação; os empregados ficam satisfeitos com seus empregos; os indivíduos são mais saudáveis e têm maior sensação de bem-estar. (2016, p. 89).

Esses benefícios levam a outros, pois “indivíduos que estão satisfeitos com seus empregos têm maior compromisso e dedicação a suas organizações” (*Ibid.*, p. 90). Em consequência, “trabalhadores mais comprometidos também são propensos a dedicar sua energia emocional e criativa para inovar e produzir bens e serviços de maior qualidade” (p. 90).

A EJA, além do trabalho, reflete positivamente também na saúde dos sujeitos. Fato que talvez pudesse ter evitado, que se comprovou na fala dos interlocutores quando o Alves diz: “*Eu mexia com trabalho de pintura. Numa lojinha. Eu acidentei. Tem três anos agora que acidentei*”; e também o Morais quando diz que: “*Atualmente estou desempregado. Faz uns onze meses que eu adoeci, fiz uma cirurgia*”. Destacam-se aqui situações de acidentes no trabalho e intervenções cirúrgicas, tendo que, em alguns casos, interromper suas funções

e mesmo tendo que mudar de trabalho, diminuindo ainda mais as chances de avanços na profissão e aumento de renda.

Segundo o mesmo relatório da UNESCO (2016), a relação entre educação e saúde é inequívoca e bem estabelecida, pois indivíduos mais escolarizados cuidam mais de si, resultando, coletivamente, em uma comunidade e sociedade mais saudável também. A matemática é simples, quanto mais se conhece, ou seja, quanto mais se educa, mais chances de melhor saúde individual e coletiva. Portanto, deve-se insistir numa educação que seja ao longo da vida, pois neste acumular, os sujeitos tendem a ser mais saudáveis. Ainda mais quando a idade avança, onde os cuidados consigo aumentam, visto que:

[...] À medida que as pessoas fazem a transição para a vida adulta e envelhecem, elas precisam ser capazes de administrar a própria saúde, doenças e deficiências – e de seus dependentes. Isso requer conhecimento, habilidades, comportamentos e atitudes desenvolvidas não apenas por meio da educação e da aprendizagem inicial, mas durante toda a vida (*Ibid.*, p. 68).

Os benefícios se retroalimentam. Indivíduos saudáveis produzem mais no trabalho e geram menos gastos com despesas hospitalares que, por sua vez, também geram maiores resultados de aprendizagem. Logo, uma boa saúde gera: “melhores resultados de aprendizagem devido a redução de faltas na educação; menos faltas no trabalho; maior capacidade de cumprir responsabilidades familiares e estar envolvido com a comunidade” (UNESCO, 2016, p. 69).

Quanto aos benefícios na comunidade, estes são expressivos e fundamentais, conforme explicita o Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA): “A AEA ajuda os cidadãos a se tornar mais ativos na sociedade civil e na vida política, mais tolerantes com a diversidade” (*Ibid.*, p. 107). Também a EJA “ajuda a promover a coesão e a integração social, aumentar a participação em atividades sociais e políticas e estimula a criação de comunidades de aprendizagem que podem responder a grandes desafios” (p. 107). Ou seja, a EJA contribui para a cultura de paz, pois “os programas de alfabetização ajudam a desenvolver valores democráticos, de coexistência pacífica e de solidariedade comunitária” (p. 110).

Para Sen (2010, p. 33), “ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo”, portanto, tornando o sujeito em agente, substituindo a condição de paciente. Pois, “quanto melhor educação básica e serviços de saúde elevem diretamente a qualidade de vida; esses dois fatores também aumentam o potencial de a pessoa auferir renda e assim livrar-se da pobreza medida pela renda” (*Ibid.*, p. 124).

De igual modo também as desvantagens possuem mecanismo de funcionamento bastante parecido. Segundo Sen (2010, p. 130):

[...] Há provas abundantes de que o desemprego tem efeitos abrangentes além da perda de renda, como dano psicológico, perda de motivação para o trabalho, perda de habilidades e autoconfiança, aumento de doenças e morbidez (...) perturbação das relações familiares e da vida social, intensificação da exclusão social.

Aprisionados a condições miseráveis, os sujeitos são incapazes de realizar outras ações que não seja a de gastar suas energias para livrar-se imediatamente da fome que lhes rói o estômago e tantas outras condições abjetas e de extrema vulnerabilidade, que quer dizer privados de liberdades. Pois estando preso em alguma privação como a econômica ou social, coloca a vida dos sujeitos em risco. Neste movimento, “a privação de liberdade econômica pode gerar a privação de liberdade social, assim como a privação de liberdade social ou política pode, da mesma forma, gerar a privação de liberdade econômica” (SEN, 2010, p. 23).

Diferentemente, a liberdade manifesta em poder realizar ações. Estas ações tão mais livres serão se os sujeitos estiverem plenamente desenvolvido suas potencialidades. Quando o vizinho ou o colega de trabalho, ou o amigo ou parente são capazes de realizar ações eficientes, estas refletem nas liberdades de outros, convergindo para vantagens também para a comunidade.

De acordo com Sen há as liberdades substantivas, que:

[...] Incluem capacidades elementares como por exemplo ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc. (2010, p. 55)

Estas precisam das liberdades instrumentais, que são segundo o mesmo autor: “liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência, e segurança protetora” (*Ibid.*, p. 25). Que favorecem e garantem à liberdade individual que é:

[...] Essencialmente um produto social, e existe uma relação de mão dupla entre (1) as disposições sociais que visam expandir as liberdades individuais e (2) o uso de liberdades individuais não só para melhorar a vida de cada um, mas também para tornar as disposições sociais mais apropriadas e eficazes (SEN, 2010, p. 49)

Alguns desses elementos apontados por Sen (2010) foram também mencionados pelos interlocutores, inclusive o da oportunidade, que pode ser uma ação individual, como demonstra o Silva quando diz “*uma oportunidade de sair do lugar, de tomar uma decisão*”. Oportunidade que se manifesta também a partir de políticas públicas para atender às necessidades básicas dos sujeitos, como a própria EJA, que propicia espaço de aprendizagem e convivência entre jovens e adultos.

Das liberdades instrumentais que Sen (2010) cita, todas são importantes e na falta de uma delas, as demais são impactadas. Nesse sentido, percebe-se que as ações devem ser conjuntas. Por isso, recomenda-se que investimentos em saúde devem vir acompanhados da oferta de educação para todos, inclusive a EJA, visto que estas liberdades agem, complementando-se uma à outra. Trata-se da própria condição de homens e mulheres como seres inacabados e com vocação perene de *ser mais*.

Nos relatos dos interlocutores alguns benefícios podem ser identificados. Interessante notar que as repercussões da EJA em suas vidas extrapolam àquilo que mais motivaram seus ingressos na Educação de Jovens e Adultos, o trabalho. No caso da Danta, ela disse já saber fazer sua lista de compras e a lista de contas a pagar. Habilidade que foi construída em sala de aula. Além da Danta, a Santos diz que todos têm avançado em habilidades básicas de Português e Matemática.

A EJA, além de espaço de aprendizagem, é também espaço de convivência. Veja-se o que diz a Monteiro: *“eu tô me sentido bem. Cansada, mas às vezes quando chego aqui é tão bom. Você aprende. Você tem um problema, você conversa com uma pessoa, de repente... ameniza mais”*. Assim, a EJA também faz experimentar sensações que estão para além do material, mas em âmbito da subjetividade, da memória afetiva, pois é assim que agora se sente o Pereira, quando sua filha mostra o dever de casa e se emociona em ver as atividades realizadas, porque sabe que filhos e netos podem ter oportunidades melhores que as que ele teve quando criança.

Para o Silva, entrar em um fluxo que a sua família já vinha fazendo, pois de acordo com seu relato todos em sua casa estudam. Além de entrar na EJA, tenta influenciar seus amigos para seguir o mesmo caminho. Há também o aspecto da valorização e autoestima. Quem faz EJA é bem visto na comunidade e recebe incentivos dos mais próximos.

Para a Sousa, a EJA a possibilita sonhar, ter esperança em melhores condições de vida, espaço de aprendizagem e de outros caminhos a percorrer. Rumos mais felizes e mais leves, pois encontra-se já em idade que seu serviço exige energia que não pode mais conceder por muito mais tempo. Nesse sentido também o Moraes confia na Educação de Jovens e Adultos como meio para se alcançar níveis mais elevados de modo mais rápido, pois como ele mesmo diz, tudo é tão corrido. Para o Ferreira a EJA *tá sendo importante, porque sempre dando um passo pra frente... Seguir em frente, continuar vivendo”*.

O Ferreira, o Moraes, a Sousa, o Silva, o Pereira, a Monteiro e a Santos são sujeitos que se comunicam com a EJA de modo singular, diverso. Todos os relatos informam experiências positivas e esperançosas que já percebem pequenas, mas significativas,

mudanças benéficas em suas vidas e com as pessoas com que se relacionam, portanto, na comunidade onde vivem.

3.2.3 Das utopias e o inédito viável: imagina

A coesão, fortalecimento e alargamento exigem que os sujeitos se coloquem em disposição de aprendizagem, de aventurar-se diante do novo, tendo em vista o *quefazer* com o ser e o conviver. Uma ação e reflexão que permite a criação e que não pode ser feita que não com a cultura de paz. Nessa perspectiva do novo, que parece impossível, porque ainda não existe, mas que se torna possível a partir da cultura de paz, segundo Galtung (2003a, p. 9):

[...] O espaço de ação de uma pessoa (P), em busca de uma saída para um conflito, num determinado ponto do espaço (E) e do tempo (T), em geral pode ser subdividido em três subzonas: o convencionalmente possível (CP), o potencialmente possível (PP), e o impossível (IM). P tenta CP e não encontra solução alguma. P não é muito criativo, entre outros motivos porque vive imerso numa cultura onde o mundo é visto como inflexível, governado por leis naturais ferrenhas e leis sociais garantidas por pulsos de ferro. P desiste, acreditando que PP não existe e que IM começa onde CP termina. Nem é preciso dizer que se a violência está contida em CP (e em geral está – a maioria dos povos do mundo já ouviu falar da violência e já aprendeu algo sobre ela, por mais inocentes que tenham sido em algum lugar do passado), e se CP é muito limitado e PP inexistente, então a violência surge como solução em primeira instância.

Para os que se encontram na EJA, ainda mais para alunos do primeiro segmento, os objetivos podem parecer distantes e talvez impossíveis de serem alcançados. Contudo, como já analisado, inicialmente os benefícios podem parecer poucos, mas neste avançar dialético vai se potencializando e ganhando velocidade e aquilo que parecia distante, agora se aproxima. O poema de Mario Quintana, “Das utopias”, orienta este caminhar:

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas.
(2005, p. 28)*

Na concepção do Silva estes versos lembram que: “*Você tem sempre que sonhar né. Você tem sempre querer uma coisa a mais. Você quer, mas nunca sabe se vai ter. (...). Você nunca deve deixar de sonhar. Tem que sonhar e ter fé*”. Em tom de realismo a Monteiro recomenda: “*Minha mãe dizia “Sonhar não é pecado. Sonhar é bom. Mas sonhar com o pé no chão”*”. De igual modo o Silva emenda: “*Se você sonhar e não correr atrás. Não adianta nada você querer uma coisa... com força de vontade*”. A Santos reitera: “*é ralando muito*”. É como diz a Monteiro: “*é sonhar e ter vontade*”.

É preciso acreditar que é possível e extrapolar a barreira das limitações. Pode-se ser aquilo que se imagina. Por isso, é tão importante imaginar, sonhar. Quem sonha, quem

imagina, já possui a centelha das possibilidades, uma característica essencialmente de humanização. Quem imagina, os caminhos tornam-se diversos e as possibilidades infinitas. Veja-se o que diz a música de Tom Jobim e Chico Buarque (2006):

Imagina
Imagina
Imagina
Hoje à noite
A gente se perder
Imagina
Imagina
Hoje à noite
A lua se apagar
Quem já viu a lua cris?
Quando a lua começa a murchar
Lua cris
É preciso gritar e correr
Socorrer o luar
Meu amor
Abre a porta para a noite passar
E olha o sol da manhã
Olha a chuva
Olha a chuva, olha o sol
Olha o dia a lançar serpentinas
Serpentinas pelo céu
Sete fitas
Coloridas
Sete vias
Sete vidas
Avenidas para qualquer lugar
Imagina
Imagina
Sabe que o menino que passar debaixo do arco-íris vira moça, vira
A menina que cruzar de volta
O arco-íris rapidinho volta a ser rapaz
A menina que passou no arco era
O menino que passou no arco
E vai virar menina

Sobre a música o Silva conclui que: “*imaginar quer dizer, sonhar*”. A Santos destacou: “*eu gostei dessa parte, a avenida vai pra qualquer lugar. Sua imaginação pode ir pra qualquer lugar. (...). Então você pode imaginar o que você quiser*”. Poeticamente a Danta disse que:

Quando a lua tá bem bonita, que aqui a gente não vê, mas lá na roça a gente vê a lua bonita e aquelas estrelas brilhando. Que é uma coisa assim boa pra gente. Como é lindo Senhor, a gente se imagina mais feliz. Mais saúde, ... a gente fica imaginando mesmo. Olhando aí já pensei lá na roça.

A Monteiro também se sensibilizou e percebeu beleza em seu redor: “*eu imagino o amanhecer o tanto que é lindo. Bonito o sol. A gente caminhar. Fazer aquela caminhada. Olhar pra aquele mato, névoa assim, eu gosto*”. Em tom engraçado, a Danta compartilha um estado de beleza:

Outro dia tava vindo lá da minha roça. E vinha só eu e o meu véi. E Deus, né. Aí ele: “minha veia tu tá tão caladinha, minha veia, tu tá é cochilando?”. Eu disse:

*“não meu vei. É porque eu tô aqui imaginando quase, quase em outro lugar”.
“Vixe! Eu pensei que tu tava era aqui mais eu” ((risos)). Tu tá é muito dento.*

O Silva lembra de uma situação sobre si e uma colega:

Ela pensou que não era capaz de fazer o que ela já fez. Eu também nunca pensei que eu era capaz de chegar... Ela ((Monteiro)) também, dois, três dias atrás aí ela não queria nem abrir a boca pra ler uma palavra. Você viu o tanto que ela já expressou. O tanto que ela se soltou. Ela tá se conhecendo. Ela tá se descobrindo ela. (...). Onde? No EJA. Todos nós tá descobrindo uma coisa que nós não tinha. Tendo a oportunidade de conhecer. (...). É aquilo que você falou, uma coisa vai puxar outra. Falando com elas ali, lembrei do que nós conversamos ontem. Da capacidade de cada um. (...). Agora você imagina o Silva todo dia aqui na escola.

E se ainda não entendeu, não gostou? É porque, como diz a Danta, *“ainda não imaginou”*.

Tanto o poema de Mário Quintana quanto a música de Tom Jobim com Chico Buarque são objetos artísticos que levam a uma experiência estética. As reações a este poema e a esta música especificamente variam de acordo com o nível de percepção de cada um dos interlocutores. Houve aqueles que estranharam e também teve aqueles que se mostraram mais familiarizados.

Para compreender os níveis de recepção a uma experiência estética, se de estranhamento ou de familiaridade, é necessário saber que existe a percepção consciente “que trabalha no sentido de eliminar uma série de elementos vistos como “perigosos” (DUARTE JÚNIOR, 1987, p. 68), empurrando-os para o inconsciente. Visto que o sensor da mente, o superego, “procura afastar da consciência todos os desejos, forças e emoções violentas e primitivas que nos habitam (...) que faz retornar ao inconsciente não só tais forças como todas as formas que as simbolizam” (*Ibid.*, p. 69). Significa que:

[...] A mente de superfície, ao elaborar o campo perceptivo, articula os elementos em formas mais perfeitas e também delimita a identidade dos objetos, tornando-os reconhecíveis e com volume. Já a percepção inconsciente não apenas capta elementos inarticulados como ainda pode fundir e justapor as formas dos objetos e as formas de suas partes, criando configurações ausentes de nossa realidade consciente, criando formas ‘sem coisas’ (DUARTE JÚNIOR, 1987, p. 70)

No momento da experiência estética há a disputa entre as duas percepções, consciente e inconsciente. E nisto consiste o prazer, visto que:

[...] O sentimento da beleza advém deste conflito de percepções. Advém do trabalho redobrado da mente de superfície que, buscando manter na consciência apenas os elementos não perigosos, constroem formas mais bem-acabadas e plenas com a finalidade de, por elas e nelas, prender a atenção. (*Ibid.*, p. 71-2).

Essa experiência é tanto de quem percebe o objeto artístico como de quem o cria. Nesta tensão, que também é dialética, permite o avançar. Significa dizer que um objeto artístico pode parecer estranho inicialmente para alguns e demasiadamente familiar para outros, determinando inclusive sua feiura e seu grau de beleza. Portanto, é interessante fugir

dos extremos. Nem familiar e nem estranho demais, porque ao primeiro parecerá enfadonho e ao segundo, até mesmo perigoso. Se é feio ou bonito, dependerá da percepção estética de cada um, pois o objeto artístico é o mesmo. Ou seja, a música de Tom Jobim com Chico Buarque e o poema de Mário Quintana são sempre os mesmos, mas parecerá distintos a depender do nível de percepção de quem os observa. Para avançar é necessário que seja exposto às experiências estéticas, para que se alargue as percepções, enriquecendo os sujeitos e garantindo inclusive sua singularidade, fortalecendo sua diferença.

Observar também que existe o “feio por ultrapassado e o feio por novidade” (DUARTE JÚNIOR, 1987, p. 77-8). “O primeiro tipo ocorre quando (...) aqueles elementos inarticulados ali presentes se tornaram perceptíveis à mente de superfície e as obras deixaram de gerar tensão nos espectadores” (p. 78). No segundo, “quando uma nova proposta estética surge, ela traz em si novos elementos inarticulados” (p. 78), gerando uma “enorme tensão no espectador” (p. 78) “Destá maneira, eles são percebidos como perigosos e geram sentimentos profundos de ansiedade e culpa, que se travestem no sentimento do freio, fazendo com que o espectador se afaste da obra” (p. 80).

Nesse sentido, na exposição desses objetos, respeitou o nível provável de percepção dos interlocutores, sem jamais subestimá-los (FREIRE, 2015a). Neste caso, a experiência estética deu-se através de ajustes da proposta de sentidos a serem construídos pelos interlocutores, às vezes ficando em detalhes mais pontuais.

Os objetos artísticos tiveram como proposta reforçar e alargar a compreensão sobre as discussões propostas, tendo como princípio a problematização como movimento dialético para a construção da consciência, num movimento de inacabamento, sendo os sujeitos “inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2015, p. 102). Processo este que “só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização” (p. 104).

Elementos artísticos que possibilitam questionamentos que os interlocutores são impelidos a fazer a si e sobre a realidade, exigindo respostas tanto em nível intelectual quanto em nível de ação (FREIRE, 2015a). Além de ajudar a saber em que nível de percepção os interlocutores percebem de si e da realidade, os objetos artísticos, a depender do grau de dificuldade, os participantes podem demonstrar, em caso extremo, de completa passividade, não tendo, então nada a dizer ou mesmo a nada se incomodar, como também inquietar-se. Por isso, “igualmente fundamental para sua preparação é a condição de não poderem ter as codificações, de um lado, seu núcleo temático demasiado explícito; de outro, demasiado enigmático” (*Ibid.*, p. 151).

Paulo Freire chama atenção para aquilo que ele denomina de “inédito viável”, que é respeitar o nível de percepção dos interlocutores de modo que possam alcançar a síntese e também, metodologicamente, não perderem o foco, desinteressando-se caso pareça impossível de compreensão como também demasiado evidente. Nesse processo de descodificação, “cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo” (FREIRE, 2015a, p. 157). Logo, porque o ser humano em seu inacabamento “faz brotar outros tantos inéditos viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditadas pelas nossas necessidades mais autênticas” (STRECK, REDIN; ZITKOSK, 2018, p. 264), no sentido de superar estas situações-limite em movimento para o *ser mais*.

Duarte Júnior e Paulo Freire discorrem sobre a tensão a que se dá o processo de construção da síntese, do avançar, da percepção para um e da consciência para outro, sendo os mecanismos de compreensão os mesmos. Destas observações retiradas a partir destes autores é a necessidade de respeitar os níveis de percepção dos interlocutores, mas também perceber estes níveis de percepção como matéria para a própria análise e dela partir para o avançar. Dessa forma tal como Freire (1989, p. 17) explica que:

[...] Estando num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. Assim também ocorre com a compreensão menos rigorosa, menos exata da realidade. Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade.

Tão importante saber desses mecanismos para a própria ação entre alunos da EJA, como também na condição destes como interlocutores. Também na condição de pesquisador, Paulo Freire convida a fazer este movimento de ação e reflexão para que se alcance níveis mais elevados de consciência sobre si e a realidade, de modo que assim, a humanização se estabeleça e as mudanças na realidade façam também sentido.

4 PEÇA TEATRAL COMO AÇÃO CULTURAL: “EJA – ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E DE APRENDIZAGEM”

4.1 Esboço da peça

Pedagogicamente, o ensino do teatro contribui para um tanto de habilidades que vão para além do prazer que a experiência estética pode exercer sobre os sujeitos. Desenvolve, principalmente nos sujeitos que participam na sua elaboração, ensaio e execução, competências que contribuem em seu cotidiano, porque compreendem melhor a realidade em que vivem e se comunicam com ela de forma mais sensível. Para tanto, é necessário que esta prática tenha como mote principal a própria vivência dos alunos, considerando os hábitos e costumes da comunidade, os conflitos que enfrentam e os temas geradores que podem emergir.

No teatro há aspectos que precisam ser contemplados, característicos desta linguagem, como o cenário, o figurino, o som, o tempo, o local e a própria linguagem, se comédia ou drama por exemplo. Esses elementos congregados ajudam os alunos, durante os ensaios e encenação a pensarem a história, de modo a fortalecer uma postura crítica sobre a realidade real e fictícia que vivenciam. Desse modo, de acordo com o caderno pedagógico cultura e artes:

[...] Este aprendizado pode auxiliar no processo de transformação dos alunos enquanto espectadores, deixando uma posição mais passiva em prol de uma atuação mais consciente e atenta, estendendo esta habilidade também para suas vidas. (BRASIL, 2010, p. 25).

O teatro é mediador de “experiências, um espaço onde é possível vivenciar diferentes identidades sociais, colocar-se no lugar do outro, projetar seu mundo interior, ser único e ao mesmo tempo plural” (*Ibid.*, p. 25). Nesse sentido, a linguagem dramática, ou seja, o teatro, é excelente ferramenta que oportuniza aos sujeitos experienciar ficticiamente situações em que outros sujeitos vivenciam no dia-a-dia. Desse modo, podem experimentar sensações e ter outras percepções de um outro ângulo, sobre um outro olhar e poder se colocar no lugar do próximo e desse modo agir também de maneira diferente daquela costumeira, geralmente preconceituosa, estereotipada, homogeneizadora. Ou seja, o teatro “estimula a socialização e o respeito pelas diferenças, contribuindo para a redução das injustiças sociais e discriminação” (*Ibid.*, p. 25). Além de se tratar de uma ferramenta “a serviço de um trabalho comprometido com a melhoria da autoestima dos alunos, com a valorização da inteligência sensível e do potencial criativo, com a construção do conhecimento e ampliação dos horizontes” (*Ibid.*, p. 25).

O teatro é um espaço de criação, de construção de saberes, de ampliação dos horizontes e de valorização das diferenças, isto é, deve ser garantido e fortalecido, sobretudo, “numa sociedade que valoriza, principalmente, nossa capacidade de consumo em detrimento de nossa capacidade de expressão e criação” (*Ibid.*, p. 16). É urgente a valorização das possibilidades de “influência mútua, de troca, num espaço no qual nossos contornos culturais estão em constante ebulição, inacabados e inquietos. Essa atitude aprendida nos permite agir como ser *criadores* e não *consumidores* (*Ibid.*, p. 17). Nesse sentido, a arte é transformadora de realidades injustas, que eliminam a riqueza das diferenças e, com isso, impedem o avançar, a criação, a própria cultura.

O teatro é ferramenta de coesão social e de integração, formadora de redes sociais orgânicas que propiciam o fortalecimento da comunidade e empoderamento de seus sujeitos. Portanto, os resultados se tornam mais promissores positivamente, tanto no próprio aprendizado, porque são saberes construídos que refletem noutras disciplinas do currículo, como também no trabalho e relacionamento com seus pares. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores” (BRASIL, 2018, p. 196).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, “o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico” (BRASIL, 1997, p. 19). De igual modo o “aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático” (*Ibid.*, p. 19).

A arte, no caso o teatro, exercita o olhar e a sensibilidade, tornando os sujeitos mais capazes de perceber a própria realidade nas suas nuances mais sublimes e, dessa maneira, aumentar seu canal de comunicação com seu entorno, com possibilidades para intervenções mais eficazes, alcançando melhores resultados e elevando seu grau de participação. Isso porque, “torna-se capaz de perceber sua realidade mais vivamente, (...) no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor” (*Ibid.*, p. 19).

Portanto, o sujeito que possui experiência estética e que também faz parte do processo criativo é beneficiado por uma formação mais integral e alargamento dos horizontes. De igual modo, o sujeito que “não conhece arte tem uma experiência de

aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta (...) que buscam o sentido da vida” (*Ibid.*, p. 19).

Portanto, o teatro se justifica para fins de humanização dos sujeitos, como processo formativo para o avançar, pois desenvolve um tanto de habilidades e competências que garantem a própria manutenção e enriquecimento do grupo ao qual faz parte. Porque:

[...] Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respondendo as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. (*Ibid.*, p. 57).

Nota-se que os ganhos são tanto individuais quanto coletivos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a opressão é “necrófila” (FREIRE, 2015a), porque ao anular o outro de *ser mais* está impedido que os sujeitos deixem de contribuir com a beleza e o estado de sobrevivência da própria comunidade. Por isso, o teatro e outras manifestações artísticas são tão ameaçadas em sistemas ditatoriais e totalitários. Confirmadas as benesses do teatro para a formação individual e contribuição ao coletivo, as ameaças aos artistas e as censuras às peças teatrais são porque:

[...] No plano coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultados do poder agir e pensar sem coerção” (*Ibid.*, p. 58).

O teatro é por excelência dialógico, porque é grupal, coletivo. No teatro os indivíduos precisam exercitar a entonação da voz para se fazerem comunicáveis; respeitar o tempo de fala do outro, além de ser empático, porque se colocam no lugar do outro, do diferente: mulher ou homem; criança ou velho; negro ou branco; *gay* ou hétero; índio ou cidadão. No teatro os limites não existem quando se trata de empatia, da capacidade de convivência respeitosa com o diferente, porque o teatro exercita a capacidade humana de amar, ensina a beleza da vida.

Por esses e tantos outros atributos do teatro, esta modalidade artística contribui para a formação dos sujeitos que deve ser ao longo da vida. O teatro é elemento fundamental para a formação integral e faz parte do processo do *ser mais* dos sujeitos. Trata-se de uma ação que é cultural.

Quem age deve fazer conscientemente, pois do contrário estará apenas reproduzindo, e não criando, fato que descaracterizaria a própria imanência humana, pois estaria sendo um animal irracional e, quiçá, um objeto. Por isso, Newton Cunha (2010, p. 60) afirma que a “ação se manifesta como a mais nobre das atividades humanas”. Da ação, Cunha diz dos “três elementos básicos e de suas relações: um *agente* que a provoca, uma *finalidade* para a

qual é orientada e uma *situação final* diversa da inicial” (2010, p. 60), sendo a ação cultural e a educação “meios de desenvolvimento ou de enriquecimento da personalidade” (p. 61), a partir da relação que a pessoa mantém consigo e com o seu arredor.

Nessa perspectiva, em condição de inanimado ou de animal, esse processo fica truncado e mesmo nulo, pois “a noção de pessoa encerra também a de uma gradação, já que haverá mais *personalidade* ou *peçoalidade* na medida em que aumentar a possibilidade de agir, voluntária e conscientemente, no mundo, na sociedade e sobre o próprio corpo” (*Ibid.*, p. 62). Sendo a ação cultural formativa e neste caminhar do inacabamento, embora a busca da totalidade seja inalcançável, convida o sujeito a humanizar-se cada vez mais “e a exercitar mais as virtudes do que os vícios” (*Ibid.*, p. 62).

Quanto mais se age, voluntária e conscientemente, mais humanos os sujeitos se tornam; quanto mais humanizados, mais participativos e criadores são, contribuindo no contexto que atuam, melhorando a vida de si e dos outros. A formação ao longo da vida, permite ao sujeito alargamento da compreensão de si e do mundo, sendo mais capazes também de expressá-lo, “tanto quanto o de estabelecer relações mais complexas ou percucientes de natureza cognitiva, social, política e profissional” (*Ibid.*, p. 67).

A cultura é construção que emerge da ação, que deve ser voluntária e consciente, ou seja, sem ação não há cultura. Por isso mesmo, objetos e animais irracionais não produzem cultura. O sujeito ao agir demanda decisão, coragem, portanto, e para melhores resultados precisa seguir o que sugere Freire (2015a) quanto a ter disciplina e metas a cumprir, que quer dizer uma ação sistematizada para alcançar os resultados esperados.

A cultura, portanto, não é alcançada facilmente, porque não é algo dado, mas forjada como diz Cunha (2010). Mas que vale a pena porque tem em vista “aumentar a possibilidade das escolhas pessoais, a capacidade de reflexão e julgamento, tanto quanto desenvolver, em seu nível máximo, a personalidade” (p. 68).

Assim, a ação cultural, educativa e/ou política tem como objetivo a humanização dos sujeitos, porque se trata de um processo formativo com perspectiva de formação ao longo da vida de modo a abarcar a integralidade dos sujeitos e possibilitando também a sua difusão e democratização, permitindo com que todos tenham acesso e possam usufruir dos bens comuns da tradição humana.

Freire (2015b) destaca a consciência como processo concernente à ação, portanto, do agente, e própria do ser humano. Conscientemente, os sujeitos são capazes de objetivar o mundo de modo a estarem *com* o mundo. “Sem essa objetivação, mediante a qual

igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo” (p. 107).

A consciência é o que habilita aos sujeitos agirem com finalidades e ao fim criar cultura. Sem ela, os sujeitos encontram-se imersos e incapazes de agir por si e pela comunidade, pois apenas repetem e reproduzem ao gosto de vontades e finalidades de terceiros. Logo, porque a existência compreende o “domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 2015b, p. 108).

Objetivos são as finalidades a que se quer alcançar, e tanto mais conscientes os sujeitos dos objetivos, mas lúcidos são os caminhos a percorrer, e acrescentando a estes fatores o nível da capacidade técnica, os resultados são auferidos com maior rapidez e sucesso, permitindo maior poder de transformação. Significa que:

[...] Ação é trabalho não por causa do maior ou menor esforço físico despendido nela pelo organismo que atua, mas por causa da consciência que o sujeito tem de seu próprio esforço, da possibilidade de programar a ação, de criar instrumentos com que melhor atue sobre o objeto, de ter finalidades, de antecipar resultados. (FREIRE, 2015b, p. 113).

Assim também é na construção de uma peça teatral, ou seja, são estabelecidos os objetivos e as ferramentas para alcançar os resultados esperados. Nesta pesquisa, entendemos que a peça deveria conter um antes, um durante e um depois, de modo que estes tempos seriam representados por uma situação dada (1º Ato), um conflito (2º Ato) e, por fim, a resolução ou síntese (3º Ato).

A peça congregou elementos discutidos nos quatro encontros anteriores (capítulos 2 e 3), sintetizados nos temas geradores: Escola, Trabalho e Paz, em outras palavras o *quefazer* pacífico e conforme o relatório Delors que trata do aprender a conhecer e a fazer com o aprender a ser e a conviver juntos. Foi nesse sentido, inclusive, que algumas brincadeiras em tom de escárnio² foram questionadas para que os envolvidos tomassem consciência de suas próprias ações e seus efeitos e o quanto estas posturas contrariavam a proposta da cultura de paz, que consiste também na valorização e respeito aos nossos pares.

A peça teve um conflito representativo a partir dos relatos dos interlocutores de modo que tomassem ainda mais consciência, decorrente do pensar a realidade que os formavam. A partir da vivência nesta pesquisa participante, precisaram resolver o conflito, lançando mão da cultura de paz. Esse pensar e fazer a própria realidade propicia aos

² Durante a elaboração da peça, a dinâmica de trabalho foi alterada, ficando os participantes em posições mais soltas para se manifestarem, por esse motivo, os ânimos afloraram, dando vazão também para brincadeiras em tom depreciativo, aparentemente inocentes, mas que manifestavam ataques ao outro, como chamar o colega de analfabeto, com a intenção de provocar risos.

interlocutores elementos que os despertam e os motivam para transformar suas vidas e a realidade em que vivem.

Por ser uma pesquisa participante, foi necessário que os sujeitos fizessem parte efetivamente do fazer e do pensar da peça. Inicialmente alguns interlocutores pareciam despreocupados quanto aos esforços que seriam dispendidos para a construção do objeto artístico, tendo em vista que esperavam um texto pronto, tendo apenas que ensaiá-lo. Para romper com esta concepção de alguns, adotou-se postura problematizadora para que se posicionassem ativamente, que seria demonstrado inclusive na postura dos corpos dos interlocutores e também atores.

Assumindo suas responsabilidades, partiu-se para a definição dos personagens e o mote do enredo, sabendo que as falas seriam criadas pelos próprios interlocutores e baseadas em suas vivências, pois, além de facilitar o processo de criação, seria motivo para o empoderamento dos sujeitos, pois estariam dizendo de si e de seu contexto. A reflexividade no desenvolvimento da pesquisa iluminou a preocupação de não serem explícitos aos fatos e nem direcioná-los a particularidades dos sujeitos.

Antes da definição dos personagens, pensou-se onde a história se passaria e depois de várias discussões a Santos sugeriu que poderia ser em uma cidade e não necessariamente em uma roça como inicialmente se prospectou, pois são situações que acontecem também na cidade. Tendo definido o espaço e os tempos, os personagens foram delineados inicialmente assim: Danta e Silva (casal), Ferreira (desamparado pelos pais), Sousa (gravidez na adolescência), Monteiro (casamento precoce), Pereira (amigo do Ferreira), Alves (marido autoritário da Monteiro, Morais (trabalho infantil). Esta definição dos personagens não era fixa, suscetível de mudanças, como de fato ocorreria mais adiante. Decorrentes dessas alterações, a distribuição dos personagens no dia da apresentação está descrita no Quadro 3.

Quadro 3: Participantes, seus personagens e suas respectivas características.

Participante	Personagem	Características
Danta	Viúva	Mãe com poucos recursos para criar seus filhos
Nunes	Filho	Para sustentar a família, deixa de estudar para se dedicar exclusivamente ao trabalho.
Ferreira	Filho	Devido sua desobediência e indisciplina, reprova e é expulso da escola.
Sousa	Filha	Ainda adolescente engravidada do Pereira.
Pereira	Genro	Pereira se casa com a Sousa para criar o filho que vai nascer e ambos desistem da escola.

Santos	Professora	Trabalha na EJA
--------	------------	-----------------

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Aos interlocutores foi dito que o ensaio da peça seria no encontro seguinte e teriam que construir as falas. Sendo que cada personagem teria uma fala para cada ato, ou seja, três falas para cada personagem, que deveria respeitar os tempos e situações que exige cada ato (Quadro 4).

Quadro 4: Roteiro da peça em três atos.

Atos	Síntese do roteiro da peça
1º Situação de violência	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vivência de uma situação de violência ○ Desistência dos estudos/escola ○ O trabalho como principal razão de interrupção dos estudos
2º Conflito	<ul style="list-style-type: none"> ○ Consequências ○ Situação atual ○ Agora, o que fazer?
3ª Resolução	<ul style="list-style-type: none"> ○ Solução ○ Retorno aos estudos ○ Benefícios

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os desafios foram muitos e não se resumiam em questões de compreensão de si, do outro e também do contexto, mas também ao fato de, com exceção do Ferreira, os demais não tinham ainda experienciado uma peça teatral. Era um mundo novo e cheio de desafios, mas que os olhos dos participantes brilhavam num misto de entusiasmo e espanto.

4.2 Ensaio

Estrutura da peça em três atos

1º Ato

Todos os participantes no palco distribuídos aleatória, mas harmonicamente em pares preferencialmente. Quando os pares que estiverem com fala, os demais ficam em posição estática, de modo que as atenções se voltem para os movimentos e diálogos ou monólogos daqueles ou daquele que estiverem falando.

Os pais iniciam o diálogo em posição central no palco e depois recuam suavemente para deixar espaço e os holofotes se concentrem no próximo diálogo. Ao contrário dos pais, que ficarão no palco como referencial e coluna da peça, os demais, assim que terminarem seus diálogos devem sair do palco em seguida, deixando a sensação de que o palco está se esvaziando e também para que os outros pares tenham maior atenção por parte da plateia.

2º Ato

Os casais retornam um de cada vez e assim que estiverem no palco, iniciam o diálogo e ao término, o casal seguinte entra e faz o mesmo que o anterior e desse modo com os outros também dando sequência sucessiva. O sinal para o outro casal entrar é a pergunta: “E a gora, o que fazer?”.

Depois que todos retornam para o seio familiar, representados pelos pais que estiveram ali como referência tanto para os filhos como para a plateia, e de dizerem das dificuldades enfrentadas no decorrer dos anos que antecederam sua volta para casa e de estarem em situação de desespero, chega uma luz, uma possibilidade de emancipação, de autonomia, de liberdade, de humanização. Motivados por esta nova possibilidade, todos os personagens, inclusive os pais, vão ao encontro deste sonho.

3º Ato

Voltam todos para o palco já com boas novas e compartilham os benefícios de terem retomados os estudos, finalizando com a fala dos pais que também têm seu depoimento a dar, das mudanças já adquiridas pelos esforços e de seguir seus objetivos.

Construção do roteiro

Depois de explanado sobre a estrutura da peça e os posicionamentos e tempos dos atos e as ações dos personagens, os interlocutores se reuniram em pares ou individualmente para criar seus diálogos, que deveriam ser sucintos, tendo coerência com a proposta da peça que era contribuir com a plateia de modo a inspirá-los e orientá-los, motivando a seguir em frente, a nunca desistirem e saberem que vale a pena o esforço do *avançar* e humanizar-se, essencialmente vocação do ser humano.

Os personagens deveriam se atentar para a coerência das falas de acordo com cada ato e a mensagem que se propunham a passar para a plateia. Sabendo que as falas ajudam também a compor o personagem, de modo que o que for dito deve ser coerente com a prática.

Orientações técnicas

Para início e durante os ensaios, algumas recomendações e redirecionamentos foram feitos, como dicas tais como de que o teatro há o tempo da fala e o posicionamento no espaço, no palco, respeitando a fala do outro, entonação da voz compreensível como respeito ao outro e como também evitar ficar de costas para plateia. São etiquetas que o teatro além de exigir, treina para o dia-a-dia das pessoas para aplicação em seu contexto. Nesse sentido,

alguns interlocutores avançaram consideravelmente, como foi o caso do Pereira, que possui tom de voz baixo, mas que progressivamente foi se esmerando em falar um pouco mais forte para que fosse ouvido. Tal como também, percebeu-se que para ser ouvido, não precisa gritar, mas trata-se de um conjunto que depende dos envolvidos no diálogo, ou seja, é um compromisso de quem fala e de quem ouve.

Além destas recomendações que foram apreendidas ao longo dos encontros e mais os ensaios, percebeu-se que a participação de todos deveria ser efetiva, ativa, para que as ações tomassem corpo e alcançasse resultados esperados. A ideia principal foi assumir postura ativa criativa e participativa em todos as etapas que incluíam os encontros e os ensaios, como a construção das falas para os três atos, de forma coerente e coesa, tendo ainda a responsabilidade de ser uma fala sincera, com responsabilidade com aqueles que assistiriam à peça.

Foi desafiador para os participantes, mas possuíam um fator importante para que dessem continuidade enfrentando os desafios, sabiam que podiam contar um com o outro e sabiam também que eram valorizados no seu pensar e no seu fazer. Diante dos medos, a coragem de fazer e a vontade de contribuir com a plateia, ou seja, havia um compromisso ético para si e para os outros. Tratava-se de uma questão de superação de etapas, exigidas sempre pelo processo de aprendizagem, do desenvolvimento e da humanização. Sabiam que deviam fazer, - voluntária, consciente e eticamente - porque este fazer construiria habilidades e competências para *ser mais* na escola e em outros espaços.

Esse compromisso consigo e com o outro foi enriquecido com seriedade e respeito pelos trabalhos realizados, características que foram ficando mais evidentes conforme os ensaios avançavam. De forma dialógica, os ensaios passaram por várias intervenções, sempre que necessárias, para que o texto fosse melhorando e também a representação dos atores. Houve alteração nos ensaios conforme as necessidades surgiam, por exemplo, o Silva não pôde participar e a Danta passou a ser mãe viúva na peça; também a Santos entrou na peça, na condição de professora que fará convite sobre a EJA.

Cenário

No encontro anterior ao da apresentação da peça, combinou-se entre os participantes que trouxessem cada um, duas ou três caixas de papelão para compor o cenário da peça. Para cada caixa seria fixada uma palavra relacionada à cultura de paz e que foram citadas ao longo dos encontros pelos participantes. Estas caixas ficariam ao fundo, sobrepostas assimetricamente, de modo a compor um cenário em alto relevo e dessa maneira chamassem

atenção para as palavras, fazendo com que a plateia tivesse a curiosidade de buscá-las com o olhar e tentassem relacioná-las e perceberem que eram coerentes com a proposta da peça.

Confecção do cenário

A confecção do cenário foi em duas etapas - a confecção das palavras e a colagem das palavras nas caixas. Para facilitar os trabalhos e agregar os participantes, montou-se uma mesa onde todos pudessem ficar à volta confortavelmente sentados e munidos de tesoura e cartolinas coloridas, além dos moldes das letras.

Com as ferramentas em mãos, dispôs-se as palavras escritas em letra de forma no quadro, que eram: ESCOLA, TRABALHO, PAZ, DIÁLOGO, CONFIANÇA, CONVIVÊNCIA, RESPEITO, AMOR, SEGURANÇA. Para agilizar os trabalhos de maneira sistemática, com a ajuda dos interlocutores, contou-se a quantidade de “A” de todas as palavras e depois de somadas, obtinha-se o total, que seria exatamente o tanto de “A” que deveria ser recortado, que foram onze “A” no total conforme as palavras selecionadas acima. Assim foi com todas as outras letras que compunham as palavras expostas no quadro. Depois de recortadas todas as letras, o passo seguinte seria montar as palavras e em seguida colá-las nas caixas.

Figurino

A escolha foi por roupas de cores claras, que geralmente lembram a paz. Outro fator determinante foi não gerar despesas aos interlocutores, de modo que usariam as roupas que dispunham em casa. Essa foi, inclusive, uma característica que permeou todas as etapas dos encontros, permitir a criação sem pompas e gastos desnecessários, exigindo somente energia criativa e cultivando a simplicidade sofisticada nos hábitos. Não se trata de uma tarefa fácil, mas desafiadora que quando posta em prática, ao longo do tempo, torna-se prazerosa e de superação.

A exemplo de Ana Mae Barbosa (1995) na aplicação de sua metodologia triangular do ensino da arte que compreende o tripé: criação, fruição e contextualização. A arte-educadora ao aplicar sua metodologia triangular teve que considerar aspectos materiais e geográficos, tendo que adaptá-la considerando as várias realidades dos municípios atendidos pela sua proposta.

Sua metodologia triangular foi aplicada em realidades e contextos com maior e menor recursos materiais. Primeiro em São Paulo, na Universidade de São Paulo (USP), tendo a leitura de obras originais. Num segundo momento, ainda em São Paulo, só que agora

com reprodução de obras originais mesmo que depois fossem aos originais nos museus. Por fim, a proposta é expandida para o interior do Brasil, só que agora sem obras originais e sem museus, a metodologia é desenvolvida por meio de vídeo. Isso mostra a dificuldade de fazer valer a metodologia em sua completude, incluindo igualmente o criar, o fruir, e o contextualizar.

A realização de uma peça teatral em contexto social vulnerável torna-se mérito dos envolvidos e para que as etapas sejam cumpridas não basta somente conhecimento técnico ou ferramentas em abundância, é necessário que haja outros aspectos que são tão importantes quanto, porque do contrário, torna-se um fazer reprodutor e coercitivo, que pode ser relacionada a um fazer conteudista e bancário. É necessário que haja, portanto, confiança entre os envolvidos. Em outras palavras, é necessário que entre o fazer e o pensar é preciso que haja o ser e conviver.

Contudo, a estrutura é importante para que as ações repercutam, assim também para a criação que ecoa a partir de mecanismos estruturais materiais. De modo que o que se realizaria com os interlocutores pode ser caracterizado como um ato corajoso e transformador, porque as condições materiais eram poucas, não por escolha, mas por necessidade; e o saber possuir mais características não formais que necessariamente aprendido formalmente. Isso, provou que uma educação popular possui força gigante para avançar no processo de humanização e transformação de realidades oprimidas rumando para liberdades mais alargadas e fortalecidas.

Observamos que os pares podem se auto ajudar, tendo a participação de uma liderança como apregoa Paulo Freire (2015a) a contribuir conjuntamente com processo de desenvolvimento e emancipação dos sujeitos, permeado é claro, pela confiança. Este é um processo simultâneo à ação, isto é, conforme avança em tempo e espaço, os sujeitos vão tomando consciência desse processo e a confiança também avança na mesma proporção, pois é “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações limites’” (FREIRE, 2015a, p. 126). Foi dessa maneira que se pretendeu os encontros, incluindo a construção e apresentação da peça teatral para os colegas de EJA da Escola.

4.3 Apresentação da peça: “EJA – espaço de convivência e de aprendizagem”

A peça aconteceu no pátio da escola, com a presença de todos os alunos da EJA, por ocasião de uma programação contemplada no calendário escolar e que culminou juntamente

com a data prevista da apresentação da peça, que compôs a pauta com outras apresentações culturais, tornando a noite um momento de confraternização e celebração à vida, à liberdade, à humanização, à amizade, à confiança, à cultura de paz.

Para Morin (2011, p. 13), “é fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentais na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social”. A voz dos interlocutores pode ecoar por conta dos vários canais que possibilitaram sua divulgação, constituindo-se em espaços dialógicos privilegiados, como foi a apresentação da peça para os vários sujeitos constituintes da plateia naquela ocasião, compondo com os outros, uma diversidade criativa de manifestações artísticas, todas com viés democrático e reflexivo. Tendo ainda um fator fundamentalmente necessário e urgente, a sensibilidade, pois a “humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo” (*Ibid.*, p. 13), porque:

[...] O desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica e científica. (...). Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. (*Ibid.*, p. 20).

A arte possui elementos dos quais Morin trata acima, da paixão, da sensibilidade, da afetividade, da emoção, tão necessárias à criatividade e fundamental para o mover humano rumo ao avançar da humanização, pois o homem não é somente racionalidade é também afetividade. O homem também é poesia, é amor (MORIN, 2011). Para Morin (2011, p. 54), “a criação brota da união entre as profundezas obscuras psicoafetivas e a chama viva da consciência”.

Na dialética do real e fictício, da emoção e razão que a peça teatral constrói, com sujeitos que exercitam sua humanização por inteiro, sabendo que “há algo possível ainda invisível no real” (*Ibid.*, p. 74). Foi uma aposta que os sujeitos se propuseram a fazer a peça teatral e encená-la para seus colegas e comunidade escolar, acreditando que as mudanças são possíveis e que o bem pode ser potencializado num cumular de benefícios. Portanto, a ideia é avançar, tendo em vista a realidade e também os sonhos.

Sem os sonhos, a realidade pode ser dura e tomar formas distorcidas. Em condições de opressão, os oprimidos tomam lugar obrigatoriamente unilateral, isto é, dão vazão de sua energia vital quase que exclusivamente para o real, sem que tenha tempo e força para se dedicar também às artes e fazer experiências estéticas de modo mais sistematizado. Pois foi assim com a personagem da Danta em sua fala no primeiro ato da peça em que diz: “*Eu*

como viúva tô aqui para falar dos meus filhos que deixaram de estudar pela desobediência e pelo trabalho. Que a lida da roça é muito dura. E o que eu ensinei para eles foi trabalhar”. Foi nesse caminhar rijo que seus filhos, na peça, tiveram rumos diversos, mas convergentes, para o fazer, sem contemplar a reflexão, conforme o misto das falas dos personagens ainda no primeiro ato, tendo o Nunes dito ter desistido de estudar porque casou e, com a chegada dos filhos, o colégio tornou-se um fardo, pois estava atrapalhando demais. Já o Ferreira parou de estudar porque não quis mesmo. Já foi expulso do colégio e só reprovava. O motivo da Sousa foi porque namorava escondido com Pereira e acabou engravidando e tiveram que trabalhar para criar os filhos, desistindo dos estudos. Tal como a arte imita a vida, aqui a ficção dos personagens se mescla com a realidade dos interlocutores.

Contudo, decisões dos sujeitos, se voluntárias ou imersos em mitos, tomam para fins exclusivamente de ação, sem considerar a reflexão, tornam-se sujeito incompletos e também com pouca capacidade criativa, eliminando de suas vidas a possibilidade de sonhar, desenvolvendo por vezes demasiadamente os músculos e talvez mesmo o racionalismo. Com isso, deixam de contemplar a afetividade, embrutecendo-se e caminhando inclusive para a irracionalidade e também para caminhos do desespero humano, como a própria falta de habilidades e competência para auferir recursos para a sobrevivência.

Esses aspectos puderam ser observados nas falas dos personagens, no segundo ato, quando já se encontram em situação de desespero e não sabem o que fazer para resolver o conflito que lhes apresentam o estado de opressão e pedem socorro abafado que só uma mãe poderia ajudar e por isso se direcionam à Danta: *“Mãe, eu desisti de estudar. Agora as coisas ficou mais difícil. Precisa muito do estudo. Precisa de avançar mais um pouco nas profissões e sem o estudo eu não vou alcançar. E agora, o que vou fazer?”* (Nunes); *“Mãe, tô muito arrependido de não ter estudado. Já fui preso. Tô muito arrependido. Tô sofrendo igual passarinho em mão de menino”* (Ferreira); *“Pereira, os filhos já cresceu. Já todo mundo grande. E eu agora preciso trabalhar. Eu preciso trabalhar. Tomar rumo na minha vida. E agora como é que nós vamos fazer”* (Sousa ao Pereira); *“Ai, meu Deus do céu. E agora o que é que eu vou fazer?”* (Pereira). Diante de tamanho desespero, surge uma luz apontada pela Santos: *“A escola (...) está de portas abertas na modalidade EJA educação para jovens e adultos. Vamos? Todos a seguem.*

No terceiro ato, os personagens já compartilham com a plateia benefícios alcançados a partir da EJA como é o caso do Nunes que diz sobre sua capacidade de leitura que melhorou: *“Voltei a estudar. Fazer o EJA, eu desenvolvi muito minha leitura. Eu aprendi a ler mais ainda. Agora só correr atrás dos meus serviços e dá sequência naquilo que eu*

queria da minha vida”. Para o Ferreira os benefícios vieram na forma de se encontrar estudando novamente depois tantas intempéries: *“Mãe, eu queria agradecer pelo apoio que a senhora tá me dando e quero dizer que é muito bom estudar na EJA. Recomendo pros seus vizinhos, amigos. Que venha pro colégio, que nunca é tarde para continuar estudando”*.

Para a Sousa os benefícios vieram juntos com generosidade e colaboração da comunidade: *“Eu agradeço muito porque a professora teve na minha casa. Convidou nós pro EJA. Eu não sabia que tinha o EJA. Ela foi lá e convidou a gente. Então pra mim foi muito bom. Já tô aprendendo a ler. E também, chamei meus vizinhos. Convidei meus vizinhos e os meus amigos. Que eu também gostei muito da parceira de professores, de merendeira. São um pessoal muito legal com a gente. E eu tô gostando muito da escola”*.

O Pereira diz está satisfeito com a EJA porque os benefícios já refletem no relacionamento com seus pares em casa e na sua autoestima: *“Eu também agradeço muito. Ter chegado estudar na EJA. Tô com dois mês, estudando. Quer dizer, desenvolvi minha leitura. Principalmente agora que eu tenho um meninozinho de quatro anos. Aí, às vez, minha mulher vai trabalhar, meu menino diz assim: ‘pai eu tenho uma atividade pra fazer’. O que eu vou fazer? Já tô aprendendo a fazer. Vambora lá que eu vou te ajudar. Aí eu chego lá aí ajudo ele. Faço a atividade. Por isso agradeço muito a Deus. Agradeço a professora também e a coordenadora aqui também”*.

Por fim, a Danta, na condição de viúva na peça, diz que: *“Hoje estou aqui, novamente, depois de tantos anos sem estudar. Voltei a estudar de novo. Já tô aprendendo muitas coisas. Aprendi a fazer até a lista de compra que eu tinha dificuldade. Já estou fazendo o que eu tenho que comprar e do que eu tenho de pagar. Então, eu só tenho que agradecer. À EJA e todos que me apoiaram aqui e meus filhos”*. Ao fim, a plateia aplaudiu.

Para início da apresentação da peça teatral aos alunos da EJA, foi posto a eles um questionamento para reflexão, tendo a peça uma mensagem que seria exatamente qual postura adotar diante de um conflito, visto que geralmente as pessoas tendem a cruzar os braços em uma postura cínica ou de se desesperar-se. Contudo, conforme informa Paulo Freire (2015), existe uma terceira possibilidade.

Na perspectiva da pesquisa participante, a peça teatral pretendeu colocar os sujeitos em ação, e que por isso mesmo envolvia riscos, pois se tratava de um processo criativo. Os interlocutores foram os criadores no passo-a-passo da construção do objeto artístico em questão. Estiveram presentes na construção dos principais elementos constituintes de uma peça, principalmente o diálogo, que pareceu a eles inicialmente bastante difícil até iniciarem sua construção. Estavam receosos, mas não recuaram. De todo modo, algumas mudanças

aconteceram no decorrer do processo da construção, ensaio e apresentação da peça. Mas não constituiu fator decisivo para que o curso dos eventos fosse bloqueado e se alcance os objetivos, tendo ao fim da peça a satisfação serena dos participantes por terem participado de algo tão novo e desafiador para eles, gerando neles sentimento de vitória e ânimo e segurança para seguir em frente com entusiasmo.

Esse efeito foi possível porque a maioria dos interlocutores assumiu o desafio de realizar a peça mesmo sabendo dos riscos diante do novo, pois se tratava de uma criação com repercussões esperadas, mas não totalmente asseguradas. Pois, conforme Morin diz, “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação” (2011, p. 71). A criação é a cultura que por sua vez é humanizante e sabendo que o ser humano é vocacionado a humanizar-se é impelido conseqüentemente à criação. Sabendo que a criação possui riscos, estes riscos precisam ser superados, pois “este universo é o jogo e o risco da dialógica (relação, ao mesmo tempo, antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização” (p. 73).

Para Morin, “a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta. E, na noção de aposta, há a consciência do risco e da incerteza” (2011, p. 75). Pode-se notar elementos importantes na ação: a escolha e a aposta. A ação é realizada por um agente com uma finalidade da qual não tem certeza exatamente dos resultados, que pode inclusive ser inverso do esperado, por isso mesmo o fator de risco. Para caracterizar a ação como escolha, esta precisa ser consciente e voluntária, pois ao contrário é uma ação de terceiro e o sujeito em questão é apenas um reproduzidor. Apesar dos riscos da ação, é preciso superar a inação e convida ao “desafio que reconhece seus riscos e à estratégia que permite modificar até mesmo anular, a ação empreendida” (*Ibid.*, p. 78). Quando o faz, é em “busca do bem maior e a do mal menor” (p. 76).

Nesta pesquisa participante, foi assumindo riscos que todos os encontros foram realizados na certeza da incerteza de que se conseguiria um bem maior, de que a criação tornaria possível mudanças positivas na realidade das pessoas envolvidas. Foi com esta intenção que a peça teatral foi conduzida, tendo em vista que os riscos estavam sendo assumidos por todos os interlocutores, porque estavam na condição de criadores, porque sujeitos conscientes e livres para escolher.

Nestas condições os riscos diminuem, porque a colaboração acontece de modo mais consistente porque há mais confiança entre as pessoas e que as repercussões incidem sobre todos. Esse jeito de pesquisa é possível quando esta “não é constituído por meros

informantes, mas por pessoas que têm as suas maneiras de conhecer e produzir saberes que lhes auxiliam no cotidiano, constrói-se outro entendimento das estratégias e da metodologia da investigação” (STRECK, 2011, p. 493). Logo, “afirmamos o papel da pesquisa como uma tarefa pública, no sentido de construção da cidadania” (p. 495), porque “não pode haver democracia plena sem uma cidadania bem informada e participativa” (p. 495).

O fazer junto foi essencial para o alcance dos resultados, tendo em vista que o fazer e o pensar juntos são libertadores e humanizantes. Não se trata de um fazer pela liderança em que os demais sujeitos sejam reprodutores, pois assim, não se superaria o estado de imersão em que se encontra os oprimidos. A ação deve estar “associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis” (FREIRE, 2015, p. 72). Tendo apenas variações em “função das condições da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo” (p. 72). Qualquer ação que não se pretenda libertadora, é árida. Quando isso acontece é porque não houve participação de todos os sujeitos na criação, ou seja, na práxis. Portanto, “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade” (p. 73).

Importante salientar que a adesão à feitura da peça teatral deu-se por via não de doação, mas por decisão consciente e voluntária. A consciência crítica faz sentido quando posta em prática, visto que o processo de emersão e inserção é para a ação reflexiva. Porque “esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”” (FREIRE, 2015a, p. 76). Como confirma Morin (2011), também arriscar-se.

Alcançado níveis de consciência mais elevados, mais inseridos à realidade os sujeitos encontram-se. Freire diz que “o próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável” (2015a, p. 77), ou seja, encontram-se na condição de criadores, de aventurar-se, de arriscar-se, com a responsabilidade de transformar a realidade tendo como medida a justiça, expressa em bondade e beleza, tendo como fim a liberdade, alcançada a partir da humanização, tal como pretendeu a peça teatral, visto que toda “ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social” (p. 245).

A peça teatral assim como os demais encontros foi realizada numa completa perspectiva emancipadora, com vista a fortalecer os sujeitos em consciência e responsabilidade colaborativa para criar e transformar realidades injustas, de modo que foi rechaçada imposição e “invasão cultural”, prezando sempre pela postura que exige uma educação problematizadora, sabendo que esta: “coloca, desde de logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica,

indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (*Ibid.*, p. 94-5), de modo que educador e educandos “ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes” (p. 78). Durante esta pesquisa participativa, fomos orientados pelos princípios defendidos por Morin (2001) e Freire (2015a), em busca de uma prática de integralidade e colaboração para que as resoluções de conflitos sejam feitas à base da cultura de paz, superando a dicotomia opressor-oprimido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discorrer da pesquisa orientou-se tendo em vista o trabalho, escola e paz. Estas três categorias (temas geradores) foram se constituindo no transcorrer das discussões entre teóricos, objetivos desta pesquisa participativa e a realidade dos interlocutores. A base desta dissertação encontra-se no fazer e pensar, entremeado pela cultura de paz. Vimos que a ação, a reflexão e a cultura de paz relacionam-se interdependentemente. De modo que na ausência de um, a humanização fica impedida de avançar, podendo até retroceder, neste instante caracterizando-se como violência. Tendo a humanização como vocação do ser humano, podemos dizer que os atores envolvidos na construção desta dissertação acreditam e são partidários da justiça e se portam discursiva e ativamente contra quaisquer manifestações que vão de encontro do *ser mais* dos sujeitos.

Os participantes da pesquisa são alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Significa dizer que foram de algum modo impedidos de desenvolverem suas potencialidades de forma sistemática e legítima. O principal motivo de voltarem a estudar agora adultos é exatamente a razão pela qual deixaram de estudar em idade mais jovem, isto é, o trabalho. Eles deixaram de estudar para trabalhar e, atualmente, voltaram a estudar por conta do trabalho. Estão à procura de conhecimento técnico para desenvolver atividades mais complexas ao que eles já fazem e também para legitimar, através de um certificado, suas profissões, ou ainda angariar um emprego.

Embora saibamos a importância do conhecimento técnico, queríamos avançar para além desta questão, visto que este pode ser fornecido por uma educação reprodutora, conteudista, isto é, bancária. O saber técnico, tal qual, serve para cumprir com tarefas, para reproduzir, para repetir, seguir comandos. O conhecimento técnico em si não é condenável, precisamos dessas habilidades para o trabalho. No entanto, entendemos que dessa maneira, os sujeitos se assemelham a animais, porque só reproduzem, cumprindo com a vontade de terceiros e também se assemelhando a objetos, porque são manipuláveis. Nisso consiste um problema, porque nem animais e nem objetos produzem cultura. Tanto animais quanto objetos são a-históricos, são aculturais.

Podemos questionar que nenhum homem ou mulher pode chegar de fato a estes estados de coisas e de bichos. Concordamos que realmente trata-se de uma impossibilidade. Contudo, sabemos que homens e mulheres, além de avançar para a humanidade, podem retroceder também. Consideramos que o declínio constitui um movimento que é nocivo e

acontece por alguma razão que pode estar envolta a opressão, à violência, de injustiças, portanto.

Neste caso, entendemos que a educação não deve ser bancária, mas libertadora. Que proporcione aos educandos e educadores, além do fazer, também o pensar. Para tanto deve ser problematizadora, de modo a fazer o movimento progressivo à humanização dos sujeitos. No sentido exposto, os sujeitos envolvidos em opressão encontram-se imersos em que a tendência é afundar ainda mais, ganhando velocidade e corpo nas desvantagens que, tal como as vantagens, são exponencialmente cumulativas. Para romper com esta necrofilia, este movimento de morte, é necessário que os sujeitos, educador/educandos, através de uma educação problematizadora contribuam para a construção de um pensamento crítico e emerjam para que possam participar da sociedade criativamente.

A EJA deve ser espaço de convivência entre os diferentes e de produção cultural, através de resolução de conflitos a partir do diálogo, tendo em vista a perspectiva de os espaços escolares constituírem lugar de direito dos alunos expressarem suas singularidades e identidades, de maneira segura e rica em diversidade de experiências e de aprendizagem. Essas oportunidades colaboram para a formação de cidadãos, sujeitos com postura democrática, sabendo conviver com o outro, de maneira respeitosa e valorativa; algo que não é dado e nem posto, mas construído cotidianamente juntos. Assim, os sujeitos são e vão se fazendo autônomos, com interdependência na liberdade, tendo em vista um mundo onde a ética, a solidariedade, a esperança, a colaboração, o amor, a paz, a empatia, a humildade, o respeito sejam guias para nossas ações. Pois é possível sim que se andem juntos, pois quando separados, perdemos a chance de aprender mais e ainda alargar fossos de desigualdades.

Nesta pesquisa, confirmamos a possibilidade de a escola se tornar espaço de diálogo e de aprendizagem ao longo da vida, para o *ser mais*, ou seja, para além de pensar e fazer, mas também ser e conviver juntos e, desse modo, estabelecer uma cultura profícua, guiada pelos princípios de paz, que permitiu o avanço de alguns passos para a humanização dos participantes. A escola foi um espaço para compartilhamento de ideias e emoções, de convivência e aprendizagem, onde os interlocutores comungaram situações diversas e parecidas, gerando nesses atores sentimento e postura de pertencimento à escola, ampliando os espaços de circulação dos sujeitos da comunidade e outras experiências que sejam diferentes daquelas de violência, mas de solidariedade e respeito com o outro.

Desse modo, os sujeitos tornaram-se mais capazes para resolverem situações problemas de diversos níveis de complexidade, colaborativamente, impedindo assim, de

modo contrário, que o medo e insegurança se alastrasse e depositasse a responsabilidade em terceiros, por não saberem agir que não prescritivamente. Observamos que as comunidades devem ser compostas de sujeitos autônomos para que transmitam confiança e ajudem a dissipar o pavor gerado pela violência.

A violência se apresenta quando uma das partes envolvidas em um conflito é eliminada ou banida. Assim são as mulheres, assim são os *gays*, assim são os negros, assim são os pobres, marcadores sociais geralmente relacionados à exclusão, mais evidentes neste trabalho questões de gênero e de classe, e tantos outros que são postos em condições desumanizantes, portanto, em condições de vulnerabilidade, ou seja, sem controle de si e dos espaços que ocupam. Sujeitos em condição de objetos ou de dependência correm constante e grave risco de serem eliminados, visto que são corpos que não importam. São considerados desprovidos de humanidade, de cultura, portanto. A matemática é simples, quanto menos humanizado um sujeito é mais risco corre de ser descartado. Pois é dessa forma que são tratados, não servem para outra coisa que não para satisfazer a vontade de seus donos, ou seja, do opressor. Em tais condições ficam mais facilmente de serem invadidos e dominados, caracterizando a colonialidade.

A decolonialidade é necessária, porque o estado de opressão possui níveis de violência que vão para além da violência direta em que se consegue detectar o agressor, ela chega ao nível estrutural, configuradas nas mais diversas injustiças, que por fim se utiliza da violência cultural para legitimar o estado de opressão, de maneira a parecer muito natural o *status quo*. Portanto, a imersão que trata Freire é bem mais complexa como pode parecer para um leitor apressado. A educação bancária legitima e reforça o processo colonial, que não deixou de acontecer como se este fato se referisse a séculos passados. Trata-se de um campo em disputa constante e ferrenho, que se utiliza da divisão, da invasão cultural, da manipulação, verdadeiras estratégias de guerra, com intenção de controle. Para controlar é preciso enfraquecer, confundir e fazer perder sua singularidade, fazendo o oprimido querer se parecer com o opressor, no estilo de vida, na conduta e tantos outros códigos dos dominantes, deixando de seguir seus caminhos para serem manadas homogêneas e com visão turva tal é alguém imerso no mar da confusão. Os rumos aqui são determinados e jamais discutidos, sentem-se incapazes de pensar e questionar os ditames e diretrizes. Não estão mais em condições de dizer a palavra, mas apenas de reproduzi-la.

Antes, os interlocutores da pesquisa deixaram os estudos para trabalhar e, atualmente, por falta de trabalho, voltaram a estudar. Este vai e vem parece fazê-los cansar, visto que, quando estão à procura de algo, deixam de ter outro, sendo que ambos são

importantes juntos e não separados. Trabalho e estudo, em outros termos, significam ação/reflexão. Sem um, o outro encontra-se incompleto, impossibilitando o movimento dialético. Portanto, inviabilizando o avançar. Estudo e trabalho, como a prática e o discurso, são indissociáveis, constituindo o próprio sujeito e que deve ser compreendida como processo ao longo da vida, constante e ininterruptamente. Ou seja, nem só trabalho, nem só estudo; nem só ação, nem só reflexão; nem só criticidade, nem só criatividade, mas ambos pareados e imbricados.

Este movimento dialético da ação e reflexão, escola e trabalho, criticidade e criatividade, não garante que a violência não aconteça. Por isso deve estar baseada exatamente em seu contrário, a cultura de paz. Formando dessa maneira a dialética da ação/reflexão, entremeada por comportamentos e atitudes que prezam pelo diferente, tendo em vista o conflito como imanente ao ser humano e motor para o avançar. Cultura de paz pode ser entendida sinonimamente como democracia.

O caminho percorrido até aqui, sinteticamente pode ser visto da seguinte forma. O estado de imersão é igual opressão, que tem na educação bancária uma grande aliada, que para ser superada, deve-se adotar uma educação libertadora de modo a fazer os sujeitos emergirem para atuarem criticamente, desvendando os mecanismos de opressão, de colonialidade. Deixando de agir prescritivamente, mas criativamente e conduzir-se autonomamente e poder transitar e relacionar-se interdependentemente, lançando mão da cultura de paz para um fazer democrático, cultivando e valorizando a diversidade.

Ser crítico e criativo, isto é, ação/reflexão – trabalho/escola, e agir a partir da cultura de paz, é considerar o que apregoa os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver juntos. Podemos relacionar o conhecer à reflexão, escola e criticidade; o fazer à ação, trabalho e criatividade; e o ser e conviver juntos congregam os princípios da cultura de paz. Entende-se que o ser e o conviver pressupõem duas partes, o eu e o tu, que dialogam, caracterizando, portanto, a existência da cultura de paz. Nesse sentido, o diálogo exige que os sujeitos envolvidos tenham desenvolvidos em si as competências do ser e do conviver e vice versa. Portanto, não basta apenas o saber e o fazer, é necessário o conhecer-se e o conviver, que quer dizer capacidade de diálogo, de poder exercer a cultura de paz.

Como dito, para haver diálogo é necessário ter dois sujeitos que podem ser tidos como o eu e o tu. Desse diálogo resulta o nós. O nós é diferente do eu e do tu, ou seja, o resultado do diálogo gera algo novo, que não quer dizer meramente a soma das partes. O diálogo, portanto, permite a criação do novo. O novo, então, só pode ser gerado a partir de

duas partes que são diferentes que, num embate que permite a criação. Este novo, ou seja, a criação é a própria cultura, fato que somente os seres humanos são capazes de realizar e que o fazem melhor em condições democráticas, isto é, a partir da cultura de paz, pois diferente da violência, entende que o outro e o conflito são importantes para a própria humanização e a do outro, questionamento que deve emergir principalmente de quem sofre. Por isso que este movimento é libertador tanto para o oprimido como para o opressor que se colocam em caminhar de libertação.

No conflito deve-se optar por atitudes transformadoras, tendo em vista a combater as injustiças. Para que as partes sejam fortalecidas é necessário que se prefira, portanto, por um jeito característico da cultura de paz. Frente a um conflito, não se pode desesperar-se e desistir e apelar para o óbvio. É necessário desenvolver a criatividade e a capacidade de agente dos sujeitos. Para a resolução de um conflito, precisamos entender que existe o convencionalmente possível, o potencialmente possível e o impossível. É importante atentar-se para estas três dimensões, com vista a avançar para além do convencional, a violência, por exemplo, e chegar ao potencialmente possível, de modo que aquilo que era antes impossível passa a ser agora, potencialmente possível, e o que era potencialmente possível já se faz realidade. Portanto, o impossível existe. Esta classificação segue o mesmo princípio do inédito viável, visto que é necessário expandir as percepções dos sujeitos a partir de sua prática, de sua realidade, tendo em vista os talentos, para o potencialmente possível, por isso tão importante o papel da liderança e do professor. Por isso também se defende a formação ao longo da vida e esta formação continuada toma proporções alargadas e abrangentes em força e percepção, fortalecendo, assim, os sujeitos e seu entorno, pois mais críticos e criativos, repercutindo em nível macro, isto é, toda a sociedade se beneficia.

Neste sentido, podemos arriscar em dizer que a opressão/violência é “estúpida”, e seu egoísmo atravanca o processo próprio da humanização, da cultura. Também é nociva para todos, inclusive para opressores. Pois, quanto mais sujeitos livres, mais podem contribuir para soluções que abarcam a todos, como o desequilíbrio ambiental, o processo migratório, a inteligência artificial e tantas outras questões que preocupam a humanidade.

Por isso, a decolonialidade e a cultura de paz são importantes, porque as comunidades tornam-se mais fortalecidas e coesas. A humanização, vocação maior do ser humano, ou como queira também como *ser mais*, precisa da cultura de paz, capacidade de lidar criativamente de modo a transformar os conflitos em benefícios para os envolvidos.

Diálogo, este é o grande alcance que Freire nos mostra e nos acalenta. A possibilidade de diálogo envolve todos os elementos acima dispostos mais detalhadamente

nesta dissertação. Diálogo exige que ambos tenham a palavra, que ambos tenham criticidade, que ambos se comprometam em transformar criativamente realidades que impedem a humanização e o equilíbrio da natureza. Portanto, diálogo supõe que sujeitos nos mais diversos níveis de percepção da realidade são capazes de contribuir autonomamente com uma comunidade mais forte e coesa, refletindo na sociedade inteira. O diálogo exige que as relações sejam horizontalizadas e descentralizadas, para que todos possam participar do processo e se auto ajudarem.

É importante salientar alguns aspectos de sujeitos críticos e criativos que se orientam pela cultura de paz, necessários para que não ajam ao sabor do evento e considerem os conselhos de Freire quanto à sistematização da prática, que deve ser imbricada pela reflexão. Desse modo, toda ação deve ser planejada, apontando, inclusive, as ferramentas e as condições físicas, tendo em vista também a avaliação que precisará ou não de ajustes, ou mesmo acelerar os processos com finalidade em alcançar os objetivos em tempo previsto.

Assim foi feita nesta dissertação. Freire, além da teoria, também nos ajudou a planejar nossa prática, cultivando uma organização regida pela disciplina, ordem, decisão, objetivos, tarefas a cumprir e contas a prestar. Freire foi cuidadoso até nas recomendações sobre como estudar, que deve-se presar pelo esmero e ater-se em cada linha lida, reler, aprofundar-se. Também orientou o coletivo a considerar a vigilância, a união, a colaboração e tantos outros conselhos, porque Freire foi um educador político e tinha pressa no processo de humanização, verdadeira vocação dos sujeitos.

Percebemos que, de acordo com as recomendações de Freire, o ato de planejar também deve considerar a ação (prática), reflexão (avaliação) e cultura de paz (recursos) para alcançar o objetivo (criação). Com vista a realizar uma pesquisa sobre a pedagogia freireana e o processo de humanização, foi necessário pensar um método de pesquisa que privilegiasse a construção colaborativa, nesse sentido, optou-se pela pesquisa participante de maneira que os envolvidos tornam-se coparticipantes na criação e que este resultado seja útil e de algum modo resolva um conflito, uma situação problema.

Importante também considerar que quando os envolvidos sabem dos objetivos, do caminho a percorrer e das ferramentas a utilizar, os participantes sentem-se mais confiantes e tendem a aderir com mais energia à pesquisa, criando neles sentimento de pertencimento e capacidade de realização de tarefas como agentes. Para que este andar não seja rompido ou enfraquecido é preciso que se adote postura humilde, simpática e compreensiva, tendo em vista o posicionamento político da pesquisa, sua rigorosidade profissional e ética, sem esquecer obviamente, de sua objetividade. Este processo é possível de acordo com o exposto

sobre a decolonialidade e cultura de paz. Portanto, necessário fazer e refletir a prática e também sabendo de si e do outro como necessários para a pretendida resolução da situação problema.

Para além das atividades como roda de conversas, círculo de cultura e *brainstorm*, com o auxílio de objetos artísticos como pinturas, música e literatura e para fins de contribuir com a humanização dos participantes da pesquisa, do pesquisador e demais envolvidos, tendo a realidade como mote de reflexão, construímos, ensaiamos e representamos uma peça teatral tendo como preponderante a vivência e a aprendizagem na EJA. Acreditamos que arte deve fazer parte da realidade por conta de seus benefícios na formação integral dos sujeitos e na sua dimensão mágica que faz imaginar.

Todos que aqui fizeram parte desta pesquisa caberiam facilmente como personagens de um romance de Graciliano Ramos ou de Clarice Lispector e serviriam, com certeza, de inspiração para Mário Quintana ou para Chico Buarque com Tom Jobim, além de poderem ser modelos para pinturas de Tarsila do Amaral e Anita Malfatti. Estes que poderiam ser ficção, também são realidade. Lutam por comida, casa, vestuário, mas também querem poder ler e escrever que pode ser interpretado para obter um trabalho e vida mais digna, mas também para a literatura, para a música, para a pintura e tudo aquilo que é bom e belo. Como diz Paulo Freire, nossa vocação é a humanização e ser humano é imaginar, é planejar; razão e emoção. Diante de um desafio, o impossível pode se tornar realidade.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v.2, p. 59 a 64, jan./abr. 1995.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Programa Mais Educação. **Série cadernos pedagógicos: cultura e artes**. – Brasília: MEC/SEF, 2008.
- _____. **LDB 9394/96: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- _____. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BUARQUE, Chico. **Carioca ao vivo**. São Paulo: Tom Brasil, 2006. 2 discos.
- CABRAL, Raquel; SALHANI, Jorge. Jornalismo para a paz: conceitos e reflexões. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação: **E-compós**, Brasília, v.20, n.3, set./dez. 2017.
- CUNHA, Newton. **Cultura e ação cultural: uma contribuição a sua história e seus conceitos**. São Paulo: Edições Sesc, 2010.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 10.ed. UNESCO, MEC: Cortez, 2006.
- DREW, Naomi. **A paz também se aprende**. Tradução Sílvio Cerqueira Leite. – São Paulo: Gaia, 1990.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é beleza**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- D'AMBRSIO, Ubiratan. Cultura de paz e pedagogia da sobrevivência. 2008. In: DISKIN, Lia; NOLETO, Marlova Jovchelovitch (Coord.). **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.
- FRANCO, Augusto. Uma nova visão sobre as redes sociais: explorações sobre o espaço-tempo dos fluxos. 2009. In: DISKIN, Lia; NOLETO, Marlova Jovchelovitch (Coord.). **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GALTUNG, Johan. **Paz Cultural**: Algumas Características. 2003. Disponível em: http://www.palasathena.org.br/arquivos/conteudos/Paz_Cultural_Johan_Galtung.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.

_____. **Violência cultural**. Bizkaia, Spain, Gernika Gogoratuz, 2003

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GUILLEMIN, Marilys; GILLAM, Lynn. Ethics, reflexivity, and “ethically important moment” in research. **Qualitative Inquiry**. Melbourne, p 261-280. Apr. 2004.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KOWARICK, Lúcio. **Viver em risco**: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Ed. 34, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, UNESCO, 2011.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços**: educação e cultura para a paz. 4. ed. – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

_____. A construção da cultura de paz: dez anos de história, 2010. In: DISKIN, Lia; NOLETO, Marlova Jovchelovitch (Coord.). **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, Gilberto Carvalho de. Estudos da paz: origens, desenvolvimentos e desafios críticos atuais. **Ver. Carta Inter**. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-172. Maio/2017.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos: um conto de fadas**. Tradução Heitor Aquino Ferreira. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PUREZA, José Manuel. Estudos sobre a paz e cultura da paz. **Revista nação e defesa**. Lisboa, n. 95/96, 2ª Série, p. 33-42, Outono-Inverno/2000.

QUINTANA, Mário. **Espelho mágico**. São Paulo: Globo, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução Maria Cecília França. - São Paulo: Editora ática, 1993.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 139.ed. – Rio de Janeiro: Record, 2018.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. tradução Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20 n. 44 p. 481-497. Set/dez 2011

_____. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 537-47, 2016.

_____. REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

UNESCO. **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2016.

_____. **Declaração sobre uma cultura de paz**. São Paulo: Associação Palas Athena, 1999.

VON, Cristina. **Cultura de paz**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar de uma pesquisa que está sob a responsabilidade do pesquisador Madson Pinto dos Santos, a qual pretende compreender como as práticas educacionais orientam e promovem a cultura de paz na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa se justifica pelo fato de o público da EJA ser composto geralmente por alunos que tiveram seus percursos educacionais interrompidos ao longo da vida e que esses processos podem estar entrelaçados à violência e com isso se encontrarem imersos em uma realidade opressora.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de pesquisa participante através de roda de conversa, todas gravadas, tendo como auxílio objetos artísticos como pinturas, poesia e música. Fornecer informações e colaborar com as conversas durante os encontros que são sete ao todo, com duração média de 60 a 90 minutos cada, que conta com a elaboração de uma peça teatral. Todos os encontros acontecerão na sala de aula, durante horário de aula. Este material servirá de ajuda para a elaboração da sequência didática que fará parte da dissertação. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo com uma ação educativa materializada numa sequência didática, contendo uma ação cultura por meio de uma peça teatral. Esse material que comporá a dissertação é de acesso tanto da Universidade quanto da EJA, servindo como fonte de pesquisa para diversas atividades, inclusive e principalmente pedagógicas.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são expor situações particulares e assim gerar constrangimento ou desconforto de modo que o participante fique envergonhado por algum motivo. Não se sentir seguro por saber que suas conversas são gravadas e se sentir intimidado. De todo modo, esses riscos são amenizados o tanto que for possível pela proposta da pesquisa, que pretende construir e manter uma atitude compreensiva e de confiança. Sabendo que, durante a pesquisa, o participante pode desistir da pesquisa se assim for sua decisão e mesmo solicitar o arquivamento ou a extinção do material já coletado. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

O material é disponibilizado em vários formatos pela instituição de ensino à qual o sujeito pesquisador está vinculado, podendo ser acessado tanto no formato digital pela internet ou impresso na biblioteca na Universidade Federal do Tocantins Campus de Araguaína. O pesquisador também se compromete em divulgar e disponibilizar este material aos que trabalham com a EJA de modo a auxiliar as práticas de ensino dos professores que estão envolvidos na Educação de Jovens e Adultos

A pesquisa transcorrerá tendo em vista o que diz a Resolução 466 no tocante aos aspectos éticos tendo em vista assegurar a vontade do participante da pesquisa, evitando danos presentes ou futuros. Para tanto, durante as etapas da pesquisa é preciso que se faça reorientações, caso necessário, a partir de avaliações conjuntas do processo.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do

motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço (Av. Paraguai, s/nº, Setor Setor Coimbra, CEP 77823-838, Araguaína/TO), ou pelo telefone (63) (2112-2295), (madsonsantoscs@hotmail.com). Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 as 17 horas e quarta e quinta das 9 as 12 horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

_____, _____, de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B

ROTEIRO ABERTO

Encontro 1 – Roda de conversa

1. Apresentação dos participantes e do pesquisador.
2. Falar do objetivo da pesquisa e dos encontros especificamente.
3. O que pensam sobre a paz.
4. Localização dos participantes: alunos da EJA.
5. Vocês podem contar os motivos de não terem seguido com os estudos quando mais jovens?
6. Em que vocês trabalham? O que vocês fazem hoje?
7. Gostaria de saber se pretendem continuar o que fazem ou pretendem mudar?
8. Quando vocês eram mais jovens, sonhavam ser o quê? Vocês conseguiram? O que os motivavam ter esses sonhos?

Encontro 2 – Círculo de cultura

1. Dizer da dinâmica do encontro.
2. Montar círculo de cultura.
3. Sintetizar as discussões em palavras representativas, resumindo o encontro anterior.
4. Compartilhamento das palavras e seus significados, problematizando e relacionando com as discussões.
5. Construção de sentido da pintura Abaporu, a partir da experiência dos dois encontros.
6. Convergência das palavras destaques em temas geradores.
7. Eleger um conflito.

Encontro 3 – *Brainstorm*

1. Frase “Conhece-te a ti mesmo”. Porque é importante nos conhecermos?
2. Minhas habilidades. O que sei fazer?
3. Meus potenciais. O que quero aprender fazer?
4. Nossos sonhos. O que desejo alcançar.
5. O que posso fazer para alcançar meus sonhos.
6. O que preciso para desenvolver minhas potencialidades?
7. Montar grupos – *Brainstorm*.
8. Apontamentos e sugestões para obter emprego e para quem deseja melhorar as condições de trabalho.

9. Apresentação dos grupos.
10. Construção de sentido para a pintura “O farol” a partir das discussões do encontro.

Encontro 4 – Roda de conversa

1. Leitura do poema de Mário Quintana “Das utopias”.
2. Quais as impressões sobre os encontros anteriores.
3. Os efeitos positivos, as influências que a EJA tem na vida de vocês? O que a EJA tem contribuído no seu dia-a-dia?
4. Clipe da música “Imagina” de Chico Buarque.

Encontro 5 – Esboço da peça teatral

1. Explanação sobre qual estrutura o roteiro deve ser montado – contexto e conflito, espaço e tempo.
2. Situação, conflito e resolução – três atos.
3. Definição dos personagens.

Encontro 6 – Ensaio da peça teatral

1. Socialização da dinâmica dos três atos.
2. Ensaio e construção das falas.
3. Construção do cenário.
4. Definição do Figurino.

Encontro 7 – Apresentação da peça teatral.

1. Montagem do cenário.
2. Ensaio.
3. Apresentação da peça.