

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA ANICE DIB JATENE EM RIO BRANCO

Evandro Luzia Teixeira

Resumo

O presente artigo trata de uma breve abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA, estruturado a partir de uma leitura e análise da experiência pessoal como professor da área de linguagens, na Escola Anice Dib Jatene, em Rio Branco, capital do Estado Acre. Tem como objetivo traçar uma reflexão crítica sobre a condução política da EJA, tendo o ensino da língua inglesa, como ponto de partida para o intercruzamento de reflexões sobre o fazer político e pedagógico. Metodologicamente, apresenta análises de fragmentos de narrativas de três senhoras, alunas do referido estabelecimento de ensino, apresentadas durante conversas presenciais no ano de 2021. Entre percepções pessoais, diálogos e leituras, procura-se fundamentar interpretações, articulando aos olhares de teóricos e pensadores que contribuem para o entendimento da educação nas dimensões filosóficas e nas relações sociopolíticas, entre os quais: Arroyo (2005 e 2018); Larossa (2002); Freire (2001 e 2012); Foucault (2006) e Certeau (2014), além de outros colaboradores. No percurso do seu desenvolvimento, é traçado um breve contexto local, onde são produzidas algumas reflexões em torno dos conceitos da EJA, em consonância aos fragmentos de narrativas das alunas e às escolhas políticas para a educação. Dessa maneira foi dado corpo às citadas reflexões, num arranjo textual, visto pela ‘grade’ curricular. São os (des)encontros da educação de EJA.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, política; narrativas; (des)encontros

YOUTH AND ADULT EDUCATION: NARRATIVES AND EXPERIENCES AT ANICE DIB JATENE SCHOOL IN RIO BRANCO – ACRE.

Abstract

The article that present deals with a brief approach to Educação de Jovens e Adultos – EJA (Youth and Adult Education), structured from a reading and analysis of personal experience as a language teacher, at Anice Dib Jatene School, in Rio Branco, capital of the State of Acre. It aims to outline a critical reflection on the political handling of EJA, having the teaching of the English language as a starting point for the crossing of reflections on political and pedagogical practice. Methodologically, it presents analyzes fragments of narratives from three ladies, students of the abovementioned educational establishment, presented during face-to-face conversations in the year 2021. Among personal perceptions, dialogues and readings, It seeks to substantiate interpretations, articulating the views of theorists and thinkers who contribute to the understanding of education in the philosophical dimensions and sociopolitical relations, including: Arroyo (2005 and 2018); Larossa (2002); Freire (2001 and 2012); Foucault (2006) and Certeau (2014), as well as other collaborators. In the course of its development, a brief local context is outlined, where some reflections are produced around the concepts of EJA, in line with the fragments of the students' narratives and the political choices for education, so was give substance to the abovementioned reflections, in a textual arrangement, seen by the curriculum. These are the (mis)encounters of EJA education.

Keywords: youth and adult Education; politics; narratives; (mis)encounters

Introdução (o que proponho)

Proponho-me, com base em conceitos apreendidos a partir de leituras teóricas associadas à prática cotidiana no ambiente escolar, a pensar a educação sob a perspectiva mais comum: ver o ser humano como ser das diferenças e das diversidades, que merece ser respeitado para que aconteça a construção coletiva de novos saberes e condutas. Nesse sentido, a vivência e a experiência não podem ficar restritas a um mundo específico, no qual a tradição determina como único local do seu nascituro, a sala de aula. Tais ideias devem ser vislumbradas pela sua capacidade de se expandir e tomar mundos distantes, pois a cada canto e conto sobre a educação amplia o campo das possibilidades de entendimento do ato de educar e se educar para a vida, para o mundo profissional e, principalmente, para produzir a resistência do ser educador. Não me refiro ao educador alheio às técnicas e metodologias, mas aquele que se aprofunda no universo das pessoas e tem, na palavra, a forma de interpretar as vivências da educação, partindo das adversidades da sala de aula. É por meio das palavras que se encontra com os acontecimentos sociais e políticos a que alunos e professores estão inseridos e que trazem nas narrativas de cada dia, que contribuem com o apreender, aprender e, por elas, se constrói, ou constitui a perspectiva de algo novo.

Com esse trabalho de colocar as palavras na ordem de sentido que imagino, tento buscar nos (sub)extratos de algumas narrativas que foram produzidas durante encontros em sala de aula, as quais denotam sonhos, experiências e leitura de vidas, algumas reflexões. Destaco que o ambiente de diálogo é um canto comum para maioria da população: a sala de aula. Para mim é o local onde posso registrar questões que parecem simples, mas que são altamente inspiradoras, sobretudo quando se trata das relações cotidianas do aprender, do fazer, do ser e do ensinar, por meio de partilhas de vivências.

Nesse sentido, foi possível ler e reler o texto e o contexto político determinante das relações de poder, no qual a educação está inserida. Não pretendo romantizar, minimizar, ou trazer ideias ‘tecnicistas’ do que seria o ato de educar e de se auto educar propriamente dito, tampouco robustecer imagens de culpados e suas culpas por esse ou aquele resultado, mas almejo dar atenção, por mais que se pareça repetitiva, à vivência em sala de aula e por ela iniciar algumas análises. Sugiro observar a Educação de Jovens e Adultos – EJA-, utilizando de algumas experiências narradas, (inter)cruzando-as com alguns teóricos.

De início, procuro ler e interpretar, dentro desse campo, os pensamentos de Jorge Larossa (2002), que traz análises a respeito dos comportamentos políticos e filosóficos que permeiam a educação. Procuro reforçar o pensamento que este tema se traduz em um espaço de revisão do mundo, a partir das leituras dos acontecimentos e das formas de ver e viver o que nele acontece; o que significa, basicamente, criar relações cotidianas de compromisso e responsabilidade com tudo o que representa. Dinamizo as leituras, por meio dos pensamentos de Arroyo (2005 e 2018), uma vez que, para ele, a educação tem de ser efetivada e a pedagogia praticada deve estar em diálogo constante com a realidade. O que significa que a escola tem que assumir a sua função social de dar importância ao ser e à humanidade, isso significa mediar situações que se apresentam a partir das experiências políticas e socioculturais que acontecem no interior da escola.

Esses dois pensadores têm posicionamentos articulados aos de Paulo Freire, que é considerado referência no Brasil e no mundo. Suas reflexões levantaram ideias que teimam em sobreviver no interior da escola, mesmo diante de seus opositores. O nome ‘Freire’ é sinônimo de resistência para aquele profissional que se envolve com o outro a ponto de conseguir tocá-lo

e, ao mesmo tempo, se permite ser tocado, estabelecendo relações de trocas que ultrapassam as forças das condições hegemônicas que insistem em controlar pessoas e corpos.

Pelo que afirma Larossa (2012) sobre a relevância da experiência para educação, compreendo que viver e reconhecer o/a(s) outro/a(s) e as convivências, para além das políticas sancionadas para a educação, é dar voz àqueles que tiveram ou têm suas subjetividades oprimidas.

Para complementar tais reflexões, articulo pensamentos sobre as relações preexistentes no interior da educação e da escola, tendo os seus mantenedores intelectuais no campo externo com representações internas ao ambiente escolar que repetem as políticas de controle. Esses orbitam a escola e estabelecem contatos pessoais, profissionais, de gestão, de mercado e de interesses, que estão muito distantes, às vezes, do campo de percepção dos profissionais que atuam com as mentes e corpos voltados para a educação. Nesse sentido, Foucault (2006) contribui com leituras importantes para o entendimento sobre as ideias de ‘poderes’.

Diante das poucas reflexões produzidas, penso como se comportam os seres envolvidos nesse universo de conhecimento, de aprendizagem, de invisibilidade e de acontecimentos; penso ainda, nos exercícios comportamentais e encaminhamentos cotidianos para a sobrevivência. As subjetividades e os interesses determinam ações e os modos de fazer. Uma arte que conduz pessoas e suas práticas no cotidiano da escola, referência que encontro em Certeau (2014). Esse pensador, contribui no alinhamento de ideias para entender como cada um se reinventa num ambiente de conflito e de forças antagônicas e desproporcionais.

Como objeto analiso a prática do ensino de língua inglesa na Educação de EJA, a partir das minhas experiências e inter cruzo tais reflexões a três narrativas de senhoras, alunas matriculadas na modalidade de EJA II, terceiro módulo da Escola Anice Dib Jatene, na cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre. Intuito refletir sobre sentimento de quem é aluno adulto e a realidade de ser professor de Língua Estrangeira. As narrativas são apenas pontos de análises, nos quais (re)encontro a função do ser educador a partir da invenção e subjetividade de cada um (profissional e alunas).

Relembro Larossa (2012), onde os pensamentos se constroem a partir das interferências externas, mediatizadas pelas palavras. Elas acabam determinando e fazendo alterações na forma de ver e agir no mundo. Assim entendo que escutá-las é uma das formas de entender as situações criadas e vividas no ‘interior da escola’ de EJA.

A partir das suas falas, propus girar o olhar no ‘teste do pescoço’¹, para saber e identificar a natureza real do ambiente. Quem mais, quantos e quantas outras, para além delas, estavam em situação semelhantes dentro da escola? Consegui ver muitos, ou quase todos, daria para nominá-los, mas não é esse o caso, basta refletir nas experiências que escutei, pelas suas palavras pronunciadas para continuar pensando o que é e o que deveria ser a escola, especialmente para essa modalidade. Este é o papel do educador. Antes de agir sob a sua função técnica, deve se localizar na sua função política do fazer.

¹ Expressão difundida junto ao movimento antirracista, produzida em 2013, pelo funcionário público Francisco Antero e a professora de história Luzia Souza, propuseram o ‘teste do pescoço’, para identificar as diferenças raciais, nos shoppings, no transporte coletivo e no serviço doméstico. Ao fazer esse teste, é possível ver as diferenças raciais.

Estou explorando palavras produzidas dentro de um contexto. Percebendo discursos e posições teóricas. Friso pensamentos, com a intenção de ericar ideias capturadas nas manifestações de cada uma. Mantendo-me em sintonia com pensamentos vistos em (LAROSSA, 2002, p. 21), que diz: “o sentido, ou o sem sentido, é algo que tem a ver com as palavras”.

O mundo da descoberta se faz entre os sujeitos que compõem a educação, haja vista a riqueza da diversidade exposta e intercrucada no mesmo espaço, sofrendo e fazendo frentes às políticas que estabelecem os rumos do fazer da escola. Um mosaico de situações que perpassa e ou que perpassou minha visão de professor manifestado nas experiências e nas palavras. Essa leitura em Larossa contribuiu para fundamentar o que penso sobre as relações com o outro ou outra (sujeitos e sujeitas). Forma de elevar em dignidade os que caminham nos mesmos corredores escolares emparedados pelo ‘poder’ da ‘disciplina’ determinada pelas relações políticas.

Entre observações, leituras, narrativas e pensamentos, empreendo a análise do corpo e o funcionamento da EJA. Aos poucos, percebo o seu papel e as suas dificuldades. Metaforicamente, é uma flor que sobrevive num pântano de intervenções externas, alimentadas por sonhos e resistências, meio a discursos e práticas (ideias de poder). Porém sinto, contraditoriamente, que essa modalidade (EJA) faz nascer outras perspectivas para o bem viver de homens e mulheres comuns.

De onde partem as percepções

Creio que quem desfia narrativas, interpreta vozes trazidas por alguém. Por esse ângulo, o que trago são leituras e interpretações a partir de vivências, a partir do vivido na Escola Pública Anice Dib Jatene, instituição que representa o Estado, que atende aos alunos e alunas das comunidades periféricas, do ponto de vista geográfico e social, que são na sua maioria mulheres, quando adultos e maioria jovens, quando homens, quanto a percepção racial por contraste, são majoritariamente negros.

A princípio, por questões de conceito, questiono, de imediato, o Estado por oferecer na proposta pedagógica tal disciplina. Tendo em vista a percepção geográfica, com as características amazônicas, que tem uma relação cultural (de vizinhança) com o Peru e a Bolívia, onde se condensam relações culturais e históricas, com certa intimidade social, apesar das manifestações xenófobas em relação à América andina, principalmente sobre a população nativa, descendentes dos povos indígenas, marcados pelas mesmas pressões políticas de dominação, de quem vive nas periferias do Acre e do Brasil. Assim, antes buscar referências nas narrativas, opto por fazer uma reflexão sobre o contexto do ensino da língua inglesa na EJA, universos distantes e coexistentes que parecem seguir em mundos paralelos.

Dando seguimento a reflexão sobre a língua estrangeira, não condeno de forma alguma o seu ensino, como uma opção para a educação pública. Entendo a importância para o contexto (cultural, social e econômico) nas relações internacionais, mais do que isso, vejo o sonho de muitos alunos de terem contato com essa língua, na ideia difundida de se globalizarem. Assim, os estudos de línguas estrangeiras, sendo a inglesa, faz parte das relações políticas institucionais, que corroboram com o modelo de Estado-nação que temos e ainda atende ao desejo (e direito de escolha) de muitos alunos que internalizaram tal proposta.

Porém qual o caráter do seu objetivo, quando não dialoga com a realidade sociocultural de vizinhança, tendo EJA como parâmetro? Por que não acontece uma articulação de interesses, observando a realidade local e as perspectivas sociais de convivência com os países vizinhos? Utilizo do exemplo dos estudos dessa língua para dizer o quão distante

o currículo da EJA no Acre, se mantém da realidade do seu público prioritário. Não abordo a estrutura linguística propriamente dita, para fazer as observações.

Nesse intercurso, o que leva a efetivação dos estudos da língua inglesa e não a língua mais próxima geograficamente, que pode representar a solidariedade de aproximação social? Nesse contexto, o Estado parece se ‘colocar de costas’ para quem mora ao lado; para aqueles que têm interferência inegável no dia a dia entre as cidades que se encontram e que se coexistem por via do comércio de industrializados chineses; dos chás; das comidas típicas; da travessia e interconexão cultural; do nadar no rio; do se encontrar com o camelô que atravessa a fronteira, trazendo e transportando as suas variedades de mercadorias e sua cultura para o interior das cidades do Acre.

Essa dinâmica precisa ser analisada. Por que priorizam as questões estruturais da globalização, pelo viés do capital e secundarizam os mais próximos? Por que escondem dos alunos, neste caso da EJA, a possibilidade de se verem nas histórias de seus vizinhos, por meio do encontro entre as línguas, da linguagem e das semelhanças sócio indenitárias de tronco linguístico e de suas representações? Fazer essas reflexões é uma forma de criticar e de se libertar da ‘grade’ curricular que se distancia da Bolívia e do Peru, ou pode ser a forma de evidenciar o sistema de delivery de mercado, trazido pelas opções política pela economia (colonial) posta no interior da escola, sob o discurso de que estar na EJA é ser incluído e que oferecer o inglês seria uma forma de amplificar esse tipo de “inclusão” no mundo do mercado e do trabalho. Uma tática ‘para inglês ver’.

Essa divagação opcional, neste texto de partida, tem intensa relação com as minhas próprias experiências. O que me eleva à posição de ser “o meio termo” importante da escola. O que isso significa? Sou professor com licenciatura em língua inglesa e portuguesa. A experiência de atuação com ensino da primeira, foi algo de um passado distante. Porém, a Escola não dispõe de profissional com tal formação, na falta de um com essa competência, eu sou o profissional com melhor e maior formação ou experiência do ponto de vista técnico. Senão eu, seria um outro sem formação na área, sem experiência prática e sem a “base” técnica. Assim me tornei profissional pouco capacitado, com maior preparação que os demais, ou seja, o “meio termo” necessário.

Neste caso a consciência me acusa. O que faço em sala de aula, sabendo que não tenho a melhor competência para ser professor de língua inglesa? Se não aceitar essa condição, abro para a possibilidade de o sistema direcionar alguém com situação menos favorável que a minha do ponto de vista técnico, não me refiro ao pedagógico. Ou aceito, ou os/as alunas ficariam em situação de maior vulnerabilidade por não ter o profissional que atenderia às suas necessidades oficiais e, conseqüentemente, a conclusão do período escolar, para o acerto de tempo com o passado, ficaria ainda mais comprometido. Conflitos ou impasses de uma educação que surgiu para garantir direitos, mas que o faz pelo “meio termo”. Isso seria garantir direitos?

Em leitura sobre o ensino do inglês em escolas públicas e a causa do meio termo é motivada por diversas razões. Tornando-se em objeto de múltiplos olhares, identifiquei que as críticas sobre o processo de feitura e o estabelecimento da prática do ensino da língua inglesa tem relações semelhantes com a realidade que observo na Escola Municipal Anice Dib Jatene, onde escutei as alunas.

Numa breve análise, identifico as dificuldades reafirmadas na expressão: ‘nossas escolas estão recheadas de professores postiços de língua inglesa’ (SIQUEIRA, 2014, p. 97). Essas dificuldades é o somatório de decisões políticas, conceitos equivocados do ensino da língua, (des)estrutura didático pedagógica no interior das escolas, desatenção à formação dos professores, baixa visibilidade da sociedade quanto a proposta, pouca atenção à realidade social,

além da ideia de que essa disciplina “não funciona para a escola pública” (SIQUEIRA, 2014, p. 101). Esta última é a pior, mas com um forte componente de realidade, pois é o somatório de todas as outras e ocasiona o desinteresse dos alunos. Como isso se relaciona com as senhoras estudantes e as suas causas pessoais?

As possibilidades e alcance do ensino da língua estrangeira também está vinculada aos prazeres dos alunos e à visão de utilidade que se tem sobre ela. Algumas crenças repercutem nos resultados e nas intenções quando se trata da EJA. Por exemplo, uma senhora, ou um senhor acima dos 50 anos, com desejos de conhecimentos socializantes com os seus mais próximos na sociedade, podem não ver o inglês como instrumento mais adequado nas comunidades periféricas onde vivem. O espanhol lhes parece mais real e concreto. Apesar dessa ideia não ser uma verdade, serve como uma referência de análise. Pelos relatos cotidianos, nenhuma das suas relações sociais de convivência imediata, impregnada na língua estrangeira, tendo por base as observações trazidas, anunciam um motivo contundente para o ensino do inglês.

Quanto aos jovens, esses parecem se convencer da importância, mas não são atraídos pelas condições reais devido a heterogeneidade da sala de aula (eles e os adultos são públicos diversos de mundos diferentes). Principalmente quando não se tem perspectivas de recursos mais ‘arrojados’, o que desarticula a crença de que é possível aprender, o que reforça a fragilidade quanto a prática do ensino.

Professores “meio termo” com falta de recursos, a descrença e a pouca crítica da realidade, propicia a dificuldade para entender “o querer e o não poder”. Mas eles têm a insistência na prática frente a condução política de imposição feita pelo Estado em obediência à sua própria legislação. Assim são profissionais, mas ‘o cavalo não fala inglês’, por mais que a frieza estatal o obrigue, é apenas um pacto político do mercado e um discurso simbólico num ambiente ordenado pela estrutura, onde o individual e coletivo na educação é esquecido diante da lei.

Com essas adversidades que me faço professor. Dentro desse contexto o que inspira é possibilidade de colaborar com a felicidade de alguém, produzindo o misto dos sonhos e atendendo aos enredos da estrutura que se impõe. Busco outras formas, esperando ver o sorriso nas pessoas, mas sabendo que não falaremos o inglês como língua estrangeira propriamente dito. Sou o “meio termo” que se sente útil, para fazer da sala de aula um ambiente agradável aos adultos, sem renunciar às críticas que convém. É uma vivência que promove questionamentos sobre a EJA. Porém com todas as críticas o que essa modalidade proporciona às alunas que narram as suas experiências?

Meio aos questionamentos, tento expressar que essa é a forma de fazer visitas a outras lógicas para a Educação, insistir na “antiga” preocupação de observar e respeitar as peculiaridades e especificidades regionais. Defendo que não haja imposição do mercado interfira no cotidianamente no interior da educação, no que diz respeito às relações do pensar e do viver entre pessoas que coabitam regiões semelhantes. Repensar tudo isso deve ser o papel do Estado, com o intuito de investir na boa relação de vizinhança, numa perspectiva de solidariedade e felicidade entre as suas gentes e criar alternativas aos alunos e à escola. Isto é importante na relação entre o ensinar e o aprender.

Entendo que esse é o princípio do ‘educar-se’, ou seja, uma reflexão inicial que deve fazer parte da necessidade de pensar de forma política e filosófica sobre a educação, de forma a colaborar um pouco mais com a EJA. Apesar de saber da existência de outras interpretações opostas sobre esse processo, que aqui dispenso em citá-las, pois traduziriam tudo isso que penso e que disse, como um vício ideológico, imagino.

Nem todos os profissionais compartilham desse mesmo pensamento, mas me contento por saber que alguns outros pensarão e que tentam pensar em promover a integração de diversos campos, dentro e fora da sala de aula: no bairro, entre as cidades e, quiçá, entre países próximos. Uma forma de valorizar saberes e experiências que ‘dormem’ próximas à realidade geográfica, como pode ser o caso do Acre.

A partir daqui, deixo as reflexões e indagações de cunho político, para adentrar nas narrativas, com experiências e vivências das alunas anteriormente mencionados. Elas vivem esse contexto, mas falaram de vidas nas conversas diárias durante as aulas de inglês, as quais observei e destaquei:

A primeira tem descendência de povo ‘Apurinã’, acima dos 40 anos, falava pouco, se reserva ao silêncio e que muito se comunicava quando olhava, sempre deixando a dúvida para mobilizar a atenção do professor, mas claramente diz que não tem interesse em estudar o inglês.

A segunda, uma senhora, com mais de 60 anos, evangélica, com carisma maternal. Seu nome é Maria Conceição. Ela narrava suas experiências de vida e se emocionava ao falar sobre a escola. Para ela, a Escola Anice é seu espaço de lazer e de convivência, é onde se encontra com as amigas para combinar orações e sorrir.

A terceira, acima dos 50, chamada de Maria de Laura. Ela vive a escola como ambiente de encontro para distanciar dos problemas domésticos, é uma atividade de ocupação e aprendizado, pois é na escola que consegue ter contato com outras pessoas. Matriculou-se incentivada pelo filho, quem tem o prazer de dizer que a mãe estuda.

São histórias de vidas cotidianas que para a EJA se torna um grande campo de reflexão, onde deve ser consideradas as experiências e a realidade de todos que nela se encontram.

Contraditoriamente, durante muito tempo a Educação de Jovens e Adultos representou, no Brasil, um espaço para atender uma determinada falência social, ou o sujeito que não teve competência na escola no período adequado, de maneira preconceituosa, ele foi considerado como o fracasso escolar. Quando havia, de certa forma, uma transferência de responsabilidades ou de culpabilidade sem refletir sobre os motivos, uma forma preconceituosa de ver o ambiente social da Educação para adultos. A EJA se tornou espaço da identidade desistente, de quem perdeu tempo.

As políticas educacionais foram reconfiguradas no sentido de atender a esta modalidade como reconhecimento de direito. Porém, as questões que apresento, quanto a lógica social e humana, é objeto de pura observação, majoritariamente dos professores que se envolvem com o mundo pedagógico, mas sabendo que estão distantes, político e institucionalmente, daqueles que pensam as estruturas curriculares. Sendo estes que, geralmente, tomam decisões sob a lógica do mercado para o campo da educação.

A modalidade de ensino da EJA teve ou tem no seu perfil popular o ‘status’ de menor importância, releio o pensamento de ARROYO (2005). Por isso entendo que dar visibilidade às narrativas pode acenar para atenção em dar à EJA um reforço na possibilidade de envolver pessoas pelo direito à felicidade, não na lógica de sustentação de uma relação econômica globalizante. Isto vale, inclusive, redefinir a estratégia curricular que, no caso concreto, cito como referência o estudo das línguas estrangeiras, especificamente, a língua inglesa.

Lamentavelmente, os estudos de línguas em EJA se enquadra na rigidez do pensamento de cumprir friamente uma obrigação, dentro de uma ‘grade’ de conceitos pouco acolhedora. Creio, que por isso, se constrói proposta curricular que não dialoga, efetivamente, com a realidade. Assim, promovem um misto de ‘facilitação’ articulado ao formato estrutural do ensino

voltado essencialmente ao mercado, sob a justificativa de preparação para o mundo do trabalho, onde curiosamente, foi criada disciplina ‘Formação para o Mundo do Trabalho- FMT’, que merece um estudo de caso, à parte. Uma questão que merece urgentemente ser refletida.

Dona Conceição que quer se encontrar com as amigas, Dona Laura que quer ser feliz e D. Raimunda que quer se sentir no direito de estudar, não estão nesse aparato de pensamento trazido pela dinâmica ‘colonizante’ do Estado.

As trajetórias de vida, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), devem ser elementos a serem considerados como estruturantes, para dar sentido humano ao “ato de estudar”, porém ele se concretiza na ideia de se voltar ao mercado de trabalho, como se essa fosse a chave infalível de garantir acesso ao trabalho com consequente saída imediata da exclusão social. Um direito invisível que não é percebido pelas membranas da consciência e que nem enxerga os seus supostos beneficiários. Sobretudo, na essência das suas trajetórias, para além do mercado de trabalho, que se encontra falido de empatia.

Retorno às leituras de FREIRE (2000, p. 20), em ‘A pedagogia da indignação, cartas de Paulo Freire’, que permite repercutir sobre o posicionamento trazido, quando ele nos diz que a “consciência de mundo é que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e de mim, me fazem um ser não somente no mundo, mas com o mundo e com os outros”. Nesse sentido, importa reflexionar sobre a realidade dada, compreender sobre o existir e o pertencer socialmente na educação.

Esse pensamento faz ampliar olhares para melhor interpretar esse universo. Pois a contradição se encontra na EJA entre aquele(s) que pensa a estrutura do Estado e os adultos que têm o interesse ao direito de ser e viver. Ao tempo em que os professores se dividem para atender às normativas dos órgãos de controle, além de ponderar tensões sociais e culturais que surgem pelos diferentes interesses etários nas salas de aula.

Reporto-me novamente a Larossa, para compreender esse sentido de refletir entre prática e o conjunto de intenções postos nas conduções políticas:

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. (LARROSA, 2002, p.20)

Essa contribuição do autor ajuda pensamento que trago nesse texto sobre as condições reais que se conflitam no campo da prática da educação, em especial, da EJA. Para melhor entender, há um certo incentivo, que vigora como parte da política educacional, à matrícula de

jovens, em idade série considerada como ‘defasada, ou distorcida’², nos cursos de EJA. O que chama a atenção é, conforme a legislação, que organiza o ensino no país (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir essa etapa aos 14 de idade. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem, por determinação dessa lei deve estar matriculado no ensino médio. Ao ficar fora desses padrões, ele se enquadra ao grupo dos “defasados”, fazendo com que procure a EJA.

A distorção é calculada numa ‘régua de precisão’, como se o ser humano fosse um ser exato. Dois anos representam a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada, o que sugere ser um critério para o seu afastamento da escola de ensino regular, sem levar em consideração as suas subjetividades pessoais, seu estado psicológico, emocional, intelectual e tantos outros pontos a serem avaliados. O aluno tem sido visto como uma distorção, ou defasagem social na idade-série pela diferença pela diferença de idade no ensino regular/fundamental. Em outros termos, ele representa o atraso no e do sistema?

Em breve análise, esses alunos não atendem aos requisitos disciplinares da política de educação regular e, por vezes, aos critérios de avaliações dos sistemas, instituídos para classificar ou mensurar a educação básica pelo número de aprovados ou reprovados, quero dizer que alunos jovens, “são evadidos” das escolas regulares, geralmente de ensino fundamental, porque não atendem aos critérios de avaliação e aos padrões comportamentais instituídos. Por isso é comum inter cruzar alunos de quinze, dezesseis anos com adultos de quarenta ou mais nas salas de aula de EJA, como se seus universos fossem os mesmos. É a lei?

O mercado presente no campo da educação define o tipo de competência necessária para à boa imagem da instituição escola e, conseqüentemente, para a mensuração de resultados dos gestores de sistemas. E a ‘lei’ é forma mais convincente de avaliar, por ordem, o ser humano. Pensando em Foucault (1999), maneira de vigiar, controlar e “punir” pessoas, para que corpos e comportamentos sejam padronizados às regras dos sistemas. Um bruto jogo da “disciplina” que se manifesta na escola, para produzir gentes. Que quando não atendem ou divergem, devem ser licenciadas, evadidas das estruturas.

Novamente rearticulo pensamentos de que a política não pensou e nem pensa nas narrativas e experiências da D. Raimunda, D. Maria Conceição e D. Laura. Dialogo com Arroyo (2018), afirmando que educação tem que ter a história do ser humano. Contudo, a política que determina tecnicamente ‘o fazer’ na escola, não combina com a educação que se propõe àquele ser que foi afastado da escola, pela exclusão e pela negação dos direitos. Esses, ainda, estão e correm o risco do ‘remendo’ político do ‘fantasioso’ mundo econômico de, mais uma vez, lhe tirarem o direito de continuar vivendo os sonhos de viver suas próprias histórias no ambiente escolar. Sob o prejulgo de determinadas leis e o “poder” que se instala.

Continuo observando leituras Foucaultianas, e penso que essa relação está no jogo de negação do outro e, por essa estratégia, estabelece as mais diversas relações de conflitos. Por isso, para melhor compreensão do que foi mencionado, as reflexões não podem parar.

Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política[...] (LAROSSA, 2002, p. 19).

² A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade.

Percebe-se assim que as diferenças no campo da educação se configuram como uma demarcação constante de posições, que se constituem por relações de domínio da estrutura e que não, ou dificilmente levam em consideração os múltiplos olhares da Raimunda, os sonhos da Conceição e a convivência da Laura, que dizem:

Olha professor, tem hora que nem sei por que tô aqui... minha família, sô um pouco vive aqui, outros mora, pelo rumo da Bolívia. Mas sei que prá mim trabalhar, até num serviço aí, assim, né? Preciso tá aqui (D. Raimunda).³

Ela sabe quais são os motivos para estar na escola, sabe da exclusão, que não tem o poder, mas que está em busca de se instrumentalizar de algo que lhe faça sentir incluída no mundo trabalho (neste caso de doméstica). Quem é esse ser que troca a facilidade do encontrar e do conhecer, pela possibilidade de ter o direito de comer e viver por meio do serviço doméstico? É um ser que sonha. Todavia, suas intenções, mesmo estando vinculadas ao trabalho, foram desenhadas e definidas pela estrutura do Estado. Para ela essa Educação é vista como a possibilidade de ter direito.

Eu, graças as Deus tenho essa escola para vim. Olha, passei por tanta coisa... alimentei meus filhos limpando o quintal dos outros, capinando. Tinha dia, professor, que não tinha o que dar o que comer prá eles. O diretor da escola, onde eles estudavam, percebeu que eles tavam com fome na escola e me chamou lá: - “Conceição, como é que está a situação na sua casa? A senhora tem alimento direitinho?” ... naquela hora eu chorei... eu não tinha nada e falei para ele. Depois disso, toda a semana ele me dava uma ajuda para alimentar meus filhos e eu continuei trabalhando, eles terminaram o segundo grau. Casaram. Um foi ... assassinado... por isso, professor, a escola é muito importante para mim. Todo mundo aqui me trata bem. A diretora, os professores, tudim me trata bem. A escola é lugar de pessoas que ajuda a gente. Eu oro para chegar a hora de vim prá cá (D. Maria Conceição).

A escola para D. Conceição é o lugar onde se vive o encontro e os bons acontecimentos, se tornou ambiente e sinônimo de boa aceitação e de inclusão. Porém a partir da sua razão. Sua memória se revigora quando ela se sente tocada pelas relações humanas e pessoais no ambiente. Aprendeu a viver a solidariedade, foi incentivada a viver, se manter e enxergar a própria felicidade. O sentido de Escola na forma de expressar se distancia da escola que prepara para o trabalho, mas sim para aprender a (con)viver. Classifico como um conceito estritamente humano de se educar e aprender pelas relações. Essa proposta de escola está nas relações profissionais, porém distante do Estado.

Eu queria parar de estudar, mas meu filho não deixou. Eu queria. Fiquei com medo, tanta coisa acontecendo. Tenho uma netinha, caminho com ela, mas vir prá cá, me anima. É como se tudo fosse novo. Tem dia que tô cansada, mas acaba que o tempo passa. Quanto mais a gente vai ficando...a gente vai conhecendo mais pessoas, aprendendo umas coisinhas. Mas esse inglês é difícil. A gente fica. Vou pro ensino médio, mais não vou parar mais não (D. Laura).

A razão da presença da D. Laura aponta para uma outra possibilidade: “aprender coisas”, viver bem com o filho e a neta, além de conviver com outras pessoas. O seu direito visto na educação é saber da sua possibilidade de ter uma vida diferente e continuar no ensino médio, o sonho de avançar etapas.

³ Os nomes das alunas citadas, são fictícios e que o texto foi apresentado à direção do Estabelecimento de Ensino.

Apesar das aparentes semelhanças entre as três, os objetivos estavam sob condições e intenções de vida diferentes entre elas. Cada uma quer buscar o seu lugar e sua forma de viver, um certo desejo de fazer o que estabelece as suas artes individuais de viver, vinculada ao direito de se sentirem bem, cada qual ao seu modo. Querem o direito de aprender, mas esse aprender se vincula à ideia de viver, de ser feliz. Certeau (2014), em sua obra “A arte do fazer”, apresenta a mil maneiras que cada um encontra para ter o que deseja. A educação, no caso da EJA, não é um instrumento de apenas um jogador, ela envolve partes, que extraem delas as suas reais intenções.

A posição da Raimunda é a única que se assemelha, de forma distante, à intenção e concepção do Estado e das suas propostas pedagógicas para a educação de mulheres adultas. Contudo, ainda, é bastante diferente quando comparado o que ela deseja e o que a escola (Estado) oferece.

De certo, o Estado não estende a sua consideração à necessidade e ao conceito de educação intrínseco ao pensamento, às vontades e aos sonhos dessas três mulheres, nem mesmo à situação dos jovens, que necessitam de outras ponderações. A ação do Estado se reduziu a mundo do mercado e ‘engendrou’ uma razão pedagógica e curricular, que atende às ansiedades, apenas com o discurso que diz reconhecer o direito daqueles ou daquelas que não tiveram acesso à educação. Porém, como nesses casos que são trazidos para exemplificar, existem muitas situações semelhantes. Mas os olhares de gestores se fecham ao princípio da reorganização da defasagem e o trabalho. Para a educação, o mercado ainda é a razão e causa das decisões político-pedagógicas, mesmo em situação de EJA.

Todavia, essa ideia não se efetiva, por isso é intensificada a presença de jovens e por esses se justifica a sua intenção, pois são sugestionados a irem para a EJA, como já foi mencionado. Essa condução tem se tornado comum. Justificada pela proposta de uma inclusão social e profissional, sendo que essa última, não existe.

Retornando aos pensamentos de ARROYO (2001), os setores populares que foram, politicamente, margeados no passado e que não puderam se manter, ou nem acessaram a educação, continuam em desvantagem social promovida pela estrutura. Visivelmente, seus interesses não são oficialmente tratados pela política institucional e, nessa frequência conceitual e estrutural, se repete a ‘negação’ aos trabalhadores, pobres, maioria negra, que são invisibilizados numa estratégia de controle e servindo como elemento central para consolidar discursos falseados de inclusão.

Aos adultos, existe um abrandamento intencional, por meio de práticas de ‘meias intenções’. O que seria ‘meias intenções’? É um fazer, sem atender; um oferecer sem entregar o produto divulgado. A efetividade é apenas física, em número de vagas e matrículas, mas não é conceitual em termos de levar em consideração as subjetividades tão importantes, de quem um dia teve seu direito expropriado pela falta de ação política do Estado e que foi responsabilizado como desistente e outras adjetivações.

Para quem e a que serve a EJA? Como serve o ensino da Língua Inglesa nos moldes atuais? Reflexões que não se expiram. Relembro FREIRE (2000) que reafirma a ideia de marginalização desses grupos sociais. Destaco: os jovens não são atendidos na expectativa proposta para o mundo do trabalho e científico e os adultos constroem as suas formas de fazer, se adaptando ao ambiente pelo sonho da inclusão.

Nesse interim, pode se observar que existe o papel do professor, sujeito médio-operacional, que faz uma mediação entre ‘o ser’ e ‘o ter’ da formação. Reflete nas suas atitudes as imposições e necessidades do jogo de poder absorvido pelo sistema, tem que atender as

demandas do Estado e ao mesmo tempo procura administrar e valorizar as subjetividades de quem deseja ser feliz, dando um sentido à educação e à escola como uma porta inclusiva, a partir do aluno. Em síntese, todos são sujeitos de direitos que não gozam dos direitos de fazer. A burla é, então, a saída, para que os sorrisos apareçam junto à uma cumplicidade que se cria no ambiente escolar. Conjugo assim o ‘verbo’: eu burlo.

Incorporo a esses pensamentos, as invenções produzidas no interior da escola, a partir desse encontro entre o possível e o imaginado, entre o feito e o estabelecido. Que são desenvolvidas pelos professores e alunos, como forma de atender às políticas de educação, mas operando à maneira de tornar a vida escolar em experiências, vivências e subjetividades reconhecidas. Uma prática de reinvenção do cotidiano, seguindo os pensamentos cerateauiano, promovendo as “mil maneiras de fazer” (2014).

Concluindo com os (des)encontros que a EJA promove

O Estado não vê e não vive as narrativas dessas alunas, nem as dos profissionais, que servem de referência reflexiva, tanto do ponto de vista do compromisso, quanto do distanciamento humano. Mas existem professores que, em boa medida, se envolvem e dialogam sobre tudo isso no íntimo da escola. Porém, o Estado vê e absorve as narrativas do mercado, e a sua intenção política de controle das suas estruturas. Por essas vias, constrói seus discursos.

As autoridades interpretam realidades por meio de instrumentos discursivos e articulam a imagem de um ‘bom’ provedor que atende as carências sociais com seus arremedos, voltadas para as ‘gentes’ como as alunas citadas. Mas não efetivam as escutas humanas necessárias. Assim, a Escola, por meio dos profissionais, se posiciona sobre o que vem das autoridades, conforme (CERTEAU, 1995, p. 40), entre “aquilo que delas (autoridades) é aceito, entre a comunicação que permitem e a legitimidade que pressupõem, entre aquilo que elas tornam possível e aquilo que as torna críveis.”

Neste contexto, se reinventa, reestabelece suas maneiras junto aos sujeitos e sujeitas, tanto alunos e professores. Faz o seu cotidiano de ‘meias possibilidades’, vive seus conflitos. Entretanto, suas reinvenções devem ser vistas como determinantes, como uma boa prática política, como uma forma de fazer o melhor, mesmo sabendo que o Ente não oferece as possibilidades. A Escola instituição é oficialmente seu representante na sociedade. Mas a Escola é o espaço de vida daquelas sujeitas e de outros.

E o inglês? Um dos motivos dessa reflexão? O que fazer dele e com ele na modalidade de EJA, para situações semelhantes a essas de encontros e desencontros? Ele deve atender ao mercado, aos interesses, ou garantir a “lógica” do “direito” à inclusão? Destaco na narrativa da aluna: “ele é difícil. Estudar isso pra quê?” Entendo que é de fato difícil de entender, porém mais difícil de compreender a sua presença frente a realidade das alunas e de tantas outras, que só querem ser felizes. Esta ‘disciplina’ não dialoga com as aspirações de quem tem na Bolívia, na família, na igreja a referência para o alcance mágico da convivência humana e dos prazeres cotidianos de curtas viagens, compras e (des)encontros.

Como a Escola, o inglês também se perdeu no meio deste texto e do contexto. Aparece em partes e fica no meio do caminho sem uma conclusão de fato do que representa, onde tudo se mistura (como intencionalmente misturei). Há muito a se pensar, nesse cotidiano. Porém sugiro, que no caso específico da Amazônia, que sejam valorizadas outras línguas para ensino da língua estrangeira. Refiro-me ao espanhol e suas variações regionais, como alternativa para um povo diverso plural e de ‘multi vontades’ de viver e sorrir.

Após a ‘grade’ de assuntos que me prenderam/ aprisionaram para produzir este texto, tenciono para que a EJA não seja apenas “um meio termo” de direitos, mas que tenha a vocação de fazer com que as pessoas se encontrem no sentido de serem partes envolvidas nos processos de escolha, efetivando libertações e realizações pessoais e não apenas um instrumento, que se encaixa aos moldes de políticas de domínio. Entendendo que pessoas felizes produzem um estado de bem. Que a Escola e a escolha sejam públicas e que aconteça o repensar da proposta de estudo das línguas estrangeiras para EJA.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel – *Pluralidade como condição para a educação integral*, reportagem, edição Thais Paiva – , Centro de Educação Integral, Cidade Escola Aprendiz, São Paulo, 2018, disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral> . Acesso em 15 out. de 2021.
- ARROYO, M. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*; páginas 222-230 - 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.
- LAROSSA, J.B.- *Notas sobre a experiência e o saber de experiência Jorge Larrosa*, Trad. De João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002, disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em out. de 2021.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade),1996.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões*, Trad. Raquel Ramallete, Editora Vozes, 20ª ed. 1999.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 22. Ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: SP, vozes, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* – São Paulo – ed. UNESP, 2000.
- SIQUEIRA, Sávio. *O ensino de inglês na escola pública: do professor por teço ao professor mudo, chegando ao professor crítico traço reflexivo*, in: LIMA, Diógenes Candido (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares* - São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Submetido em janeiro de 2022
Aprovado em Junho de 2022

Sobre o autor:

Evandro Luzia Teixeira

Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Acre-Brasil

evandrolute@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7995-9008>

<http://lattes.cnpq.br/8536836313402592>