

O SIGNO LINGUÍSTICO 'ESTUDANTE DA EJA' EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Leda Regina de Jesus Couto¹

Resumo: Pensar em identidades perpassa pela discussão de conceitos como pós-modernidade, multiculturalismo, interpelação histórica, representação e língua em seus aspectos social e cultural. A partir da discussão sobre as identidades das pessoas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (FREIRE, 2000; 2011; ARROYO, 2017), discutimos a formação das identidades em um mundo pós-moderno (HALL, 2006; SANTOS, 2007; 2009) baseado em um sujeito contraditório e fragmentado (HALL, 2006) que tem na língua um meio de se posicionar socialmente ao mesmo tempo em que é interpelado por sua história. Em uma perspectiva crítica discursiva, buscamos compreender os documentos e teorias publicadas com base na EJA. A partir da constatação de que os estudantes da EJA são seres multiculturais, interpelados pela sua história e pelos usos que fazem ou podem fazer da cultura e da língua, concluímos que mudanças devem acontecer na educação em busca da participação desses jovens e adultos para uma atuação mais dialógica, democrática e emancipadora.

Palavras-chave: Identidade. Pós-modernidade. Representação. Educação Emancipadora.

INTRODUÇÃO

Nesse mundo pós-moderno e consumista, a maioria dos cidadãos tem acesso às imagens, aos simbolismos da cultura

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha de Pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes. Endereço eletrônico: lcouto@uneb.br.

universal, das roupas que estão na moda, dos trends do tik tok aos memes que viralizam, uniformes físicos e de condutas que estão presentes na vida dos jovens da Europa, Ásia, África, América, como também, das pequenas cidades do interior do nosso Brasil. Sobre a vida mediada pelo consumismo global, Hall (2006) argumenta que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente" (HALL, 2006, p. 75).

O autor nos faz refletir sobre o lugar que o sujeito ocupa, esse sujeito que é bombardeado por ofertas, pelo desejo de ser ou de viver igual a outros que ditam modas ou pensamentos. Hall (2006) pondera que somos expostos a diferentes identidades para que façamos escolhas, contudo, essas decisões não são tão livres como aparentam ser. A identidade, na concepção do teórico, é fragmentada, múltipla, construída ao longo de discursos, posicionamentos e práticas, interpeladas por uma historicização e sempre em processo de transformação (HALL, 2006; 2008).

A conexão entre a maioria dos povos e países do mundo, auxiliada pelos meios de comunicação de massa no mundo pós-moderno, ampliou, substancialmente, as mudanças sociais e aumentou também "a necessidade de um elo entre, de uma parte, nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e, de outra parte, nossas atividades concretas como indivíduos sociais" (MOSCOVICI, 2007, p.48).

O consumismo que vivemos no mundo capitalista global nos levou ao que Hall (2006) chama de "supermercado cultural". É necessário um olhar crítico sobre essa "homogeneização cultural",

sobre o estudante da escola pública, o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um cenário de imposições de jeitos de se vestir, atuar, falar uma língua portuguesa normativa padrão, aprender um inglês americanizado, viver uma vida impositiva e aceita como normal. Arroyo (2017, p. 38) pondera que a “EJA se caracterizou por ser o lócus onde se condensa a tensa construção histórica de identidades coletivas, segregadas, oprimidas de trabalhadores” que se afirmam em novas identidades coletivas, nas lutas por trabalho, por acesso, por justiça social, por direitos coletivos de gênero, raça, classe, orientação sexual, etc. Enfim, uma luta por esperança e mudança.

Quando nos referimos às pessoas da EJA neste documento, estamos falando de jovens, adultos e idosos que tiveram seus percursos escolares truncados pela falta de políticas que priorizem as pessoas pobres de nosso país, vítimas de uma história segregadora. São oprimidos e desumanizados das pequenas cidades, zonas rurais e periferias do Brasil que estão nas salas de aulas de nossas escolas públicas, mas não têm sua cultura e conhecimentos reconhecidos, considerados como incultos. Esses educandos devem ter suas vozes ouvidas, seus conhecimentos e cultura como parte dos nossos currículos para uma construção de educação verdadeiramente crítica e emancipadora.

A EJA é formada por sujeitos multiculturais, heterogêneos, com características singulares, com diferenças que se manifestam em seus posicionamentos, culturas, crenças, ritos, conhecimentos e competências. Entretanto, a beleza dessas diferenças não é respeitada. Injustiças, preconceitos, desigualdades estão presentes dentro e fora do espaço escolar. Candau (2011) ressalta que a cultura escolar, assentada em matrizes políticas, sociais e epistemológicas de um mundo neoliberal e capitalista, prioriza o uniforme, o homogêneo, ao invés de respeitar as diferenças e

estimular a reflexão, o posicionamento dos sujeitos, a criatividade, logo, o direito a ser diferente.

Para a autora, um dos entraves da educação é ver a diferença como questão a ser resolvida. Acabando, assim, por invisibilizar emoções, cores, crenças, vozes, enfim, as diferenças que juntas formam um repertório multicultural que é a população brasileira, que são os sujeitos da EJA.

Com base nos princípios freireanos de aluno como centro do processo educacional, ao refletir sobre nossos estudantes questionamos: Qual é ou quais são as identidades do estudante da EJA? O que os leva a aceitar ou rejeitar determinadas culturas, hábitos e ritos? Qual seria seu senso de pertencimento, suas representações? Quais os sentidos que são dados ao signo linguístico 'estudante da EJA'?

Por almejar uma educação que coloque os oprimidos e desumanizados do nosso país em primeiro plano e desvele o mundo através de uma práxis libertadora para a EJA, temos como objetivo, neste artigo, a partir da análise de descentramento do sujeito (HALL, 2006), discutir a identidade desses jovens e adultos multiculturais e pós-modernos que são interpelados pela sua história no uso social da língua.

O SUJEITO DESCENTRADO DA PÓS-MODERNIDADE

A identidade não é algo fixo, ela é móvel e é interpelada, formada e transformada continuamente na relação com os sistemas culturais que fazem parte da vida dos sujeitos (HALL, 2006). Portanto, para falar sobre e estudar um determinado grupo de pessoas e suas identidades é necessária uma compreensão de sua historicidade. Hall (2006) adverte que o sujeito pós-moderno é

confrontado por uma multiplicidade de identidades devido aos sistemas de significação e de representação cultural que o interpelam em sua história de vida.

O sujeito cartesiano do Iluminismo cede lugar a um sujeito descentrado com suas identidades abertas a mudanças, um ser contraditório, inacabado, fragmentado, enfim, interpelado por sua historicidade (HALL, 2006). A percepção desse sujeito que possui suas múltiplas identidades tem por base, segundo Hall (2006), cinco descentramentos que se baseiam nas teorias de Marx, Freud, Saussure, Foucault e nos movimentos sociais feministas.

O autor destaca a importância da teoria marxista dos modos de produção que levou à discussão de teóricos como Althusser sobre “uma essência universal de homem” e “que essa essência é o atributo de ‘cada indivíduo singular’, o qual é seu sujeito real” (HALL, 2006, p. 35). Ou seja, traz uma importância maior às relações de poder e de produção capitalista “pela representação da relação imaginária com suas condições de existência que o sujeito se institui” (ALTHUSSER, 1992, p. 85).

Para o estruturalista marxista Althusser, as pessoas são interpeladas pela ideologia de forma inconsciente porque esses sujeitos aceitam seu papel no sistema de produção capitalista. Em Os aparelhos ideológicos de Estado, Althusser (1992) introduz esse conceito de interpelação, o chamamento do sujeito pelo discurso, bem como, discute a ideia marxista de ideologia em sua função materialista de reprodução das relações sociais de produção, mas também amplia essa discussão quando traz a função simbólica da ideologia na constituição do sujeito.

Ao conceber a existência do inconsciente na reprodução de ideologia, Althusser recorre ao teórico, que segundo Hall (2006), traz outra importante contribuição para a compreensão do descentramento do sujeito que é Sigmund Freud com sua teoria do

inconsciente. A teoria de Freud “arrasa com o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e única” (HALL, 2006, p. 36), visto que, o eu é formado na relação com o outro, com a família e nas representações e fantasias que a criança cria da relação com seus pais.

A formação da personalidade, segundo Freud (2016), acontece em cinco etapas durante a infância: fase oral, fase anal, fase fálica, período de latência e fase genital. Dentro dessas fases, o sujeito pode sofrer transformações a partir da relação com o outro, ou seja, se durante o desenvolvimento de uma dessas etapas houver interrupções que não permitam que o sujeito as vivencie de modo completo para ele, isto afetará na construção do eu. Portanto, o sujeito não é fixo, ele é moldado nas suas relações com o meio. Freud (2016) compreende que no desenvolvimento dessas fases, o conteúdo reprimido vai para o inconsciente, posteriormente emergindo para o consciente de forma simbólica, afetando o comportamento do sujeito adulto.

Hall (2006, p. 39) ressalta que “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. O autor adverte que não podemos nos apegar, contudo, ao reducionismo psicanalítico, visto que, a ideologia e as interpelações agem nos níveis psíquicos, da formação e das práticas discursivas que formam o campo social (HALL, 2008).

O terceiro descentramento destacado por Hall (2006) está baseado na teoria do linguista Ferdinand de Saussure quando este defende que nós não somos os donos de nossas afirmações ou dos significados inerentes a nossas palavras. Visto que a língua é um

sistema social, há uma analogia entre língua e identidade, as pessoas se constituem na relação com o outro.

Por termos um interesse específico na relação língua e identidade, voltaremos aos conceitos de Saussure na próxima seção deste documento.

Seguindo a ideia de descentramento do sujeito, as relações sociais implicam relações de poder que nos remetem ao quarto posicionamento citado por Hall (2006) com base no “poder disciplinar” discutido por Foucault. Ao analisar as relações de poder nas práticas discursivas que se apresentam mais como práticas coercitivas, Foucault (1984) percebe essa relação entre poder e saber que o leva a refletir sobre as condições históricas, políticas e econômicas da prática discursiva que auxiliam os mecanismos de poder institucionalizados. Essas formações discursivas, segundo o autor, definem o que pode e deve ser dito.

A busca da identidade, de acordo com Foucault (1984), torna-se uma luta contra a violência dos poderes hegemônicos, das ideologias do Estado, que não leva em consideração os indivíduos, como também, funciona como uma negação às inquisições científicas e administrativas que almejam determinar identidades, pois, ao classificá-las em categorias, impõem aos indivíduos uma verdade. É nessa articulação da relação entre sujeito e práticas discursivas que se encontra a identidade (HALL, 2008).

E, ao mesmo tempo, segundo Hall (2006, p. 43):

Não é necessário aceitar cada detalhe da descrição que Foucault faz do caráter abrangente dos “regimes disciplinares” do moderno poder administrativo para compreender o paradoxo de que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual.

A organização das instituições busca exercer um poder coercitivo, porém, segundo Foucault (1984), mesmo sendo sujeitos, os indivíduos possuem um campo de possibilidades para atuação e comportamentos. Ou seja, o sujeito não é apenas aquele objetivado nas ciências humanas ou produto das relações de poder, ele pode ser livre e se constituir como ser interpelado por sua história.

O papel dos movimentos sociais é ponto de destaque como quinto descentramento do sujeito cartesiano. Hall (2006) focaliza o feminismo como um movimento que questionou a distinção entre o privado e o público, trouxe a discussão os aspectos de nossa formação e produção como sujeitos, ou seja, “politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação” (HALL, 2006, p. 45). O movimento feminista também questionou as teorias de que homens e mulheres possuem a mesma identidade, além de trazer discussões sobre a formação de identidades sexuais e de gênero, família, trabalho, divisão de atividades domésticas (HALL, 2006), entre tantos outros temas que são caros à nossa formação como seres críticos e reflexivos.

Portanto, o sujeito pós-moderno é um ser multicultural, interpelado por sua historicidade em suas relações culturais que são atravessadas por questões de poder, relações coloniais, hierarquizadas, marcadas por suas representações. Sujeitos que utilizam a língua para comunicar, duvidar, aceitar, insurgir, lutar, como veremos a seguir a partir do conceito de língua como aspecto social.

A FALA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM SAUSSURE

Retomando o terceiro descentramento do sujeito com as teorias do linguista Ferdinand de Saussure, trataremos da língua em seu aspecto social e algumas questões relacionadas à linguagem e seu uso.

Para compreender Saussure é importante entender o contexto no qual ele estava envolvido ao desenvolver suas teorias. No início do século XIX, havia uma tendência a estudos comparatistas sobre mudanças nas línguas que se apoiavam nas hipóteses de evolução fonética, priorizavam a comparação entre várias línguas, porém, não utilizavam seus resultados para discutir a natureza da linguagem, o papel do sujeito, da fala, da história e das referências. Bopp e Schleicher, por exemplo, defendiam que a evolução das línguas era determinada por uma degradação constante, relacionada à lei do menor esforço, já Jacob Grimm pesquisava as mudanças nas formas verbais, a marcação nas alterações de natureza distinta, os processos recorrentes de confusões entre letras e fonemas que geravam modificações no plano fonológico de línguas pertencentes ao mesmo tronco (FIORIN, FLORES, BARBISAN, 2013).

Para essa Linguística Comparada, as línguas eram vistas como organismos vivos, em famílias. E, mesmo com os neogramáticos, essa percepção se manteve. As características atribuídas pelos teóricos da Gramática Comparada e os neogramáticos à fala é de que esta é fisiológica, mecânica, psicológica e individual. Saussure bebeu dessa fonte de estudos e concordava que a fala é fisiológica, física e individual, mas diferiu daqueles aos atribuir a característica psíquica e social à língua.

Esses limites entre língua e fala não parecem muito claros no Curso de Linguística Geral. Saussure afirma que a fala depende da

língua, contudo Silveira (2013) argumenta que há uma hierarquia frágil entre elas no discurso saussuriano. A autora salienta que não podemos nos ater ao estudo de Saussure pensando apenas nas dicotomias língua x fala, significante x significado e sincronia x diacronia, pois há imbricamentos entre esses termos que devem ser levados em consideração.

Algumas críticas tecidas no livro ‘Saussure: a invenção da Linguística (FIORIN, FLORES, BARBISAN, 2013) estão relacionadas ao caráter inacabado das teorias saussurianas. É enfatizada a importância também dos manuscritos saussurianos por sua própria característica de rascunhos, rasuras, desistência de ideias e acréscimos de outras, como as noções de consciente e inconsciente, psíquico e psicológico que são trazidas no manuscrito “Trois premières conférences à l’université” que apresenta uma concepção de fala como fato empírico. E em “De l’essence double du langage” que discute alguns pontos como: língua como sistema, elementos diferenciais da língua e sua realidade negativa, ampliações nos conceitos de sincronia e diacronia, entre outros temas.

Silveira (2013) salienta que a atividade de quem fala somente poderia estar assegurada pela linguística na relação com a língua, portanto, se uma mudança na fala se generaliza, pode causar mudanças na língua. Essas interferências podem ser muito mais perceptíveis agora, na pós-modernidade, quando vivemos os avanços das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em um mundo pós-moderno onde indivíduos, línguas e culturas de diferentes lugares do globo se mesclam. A exemplo, temos vocábulos que surgem a partir dos jogos de vídeo games, quando um gamer no Brasil se apropria da palavra quit, vocábulo de origem inglesa que quer dizer sair, em contextos como: “O maluco quitou” que no jogo é simplesmente comentando

que o jogador saiu, muitas vezes sem informar aos colegas. Esse e outros termos passam a ser usados em outros contextos, não apenas no universo virtual, quando o aluno comenta com o colega de escola: “Aula chata, querouitar”.

Estas afirmações corroboram a ideia de Hall (2006) de que o significado é “inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (HALL, 2006, p. 41). Nas discussões pós-estruturalistas, o significado e o significante se fundem, o signo torna-se repositório aberto a múltiplos sentidos. Portanto, o processo de significação na pós-modernidade é incerto e mutável, assim como os discursos, as identidades e suas representações que são interpelados pela historicidade.

Ao nos remetermos ao conceito saussuriano de diacronia e sincronia, sendo este o estudo da língua num momento específico e aquele o estudo da língua através do tempo, temos, na pós-modernidade, a identidade sincrônica que é o sujeito fragmentado e deslocado que busca identificação e representação em coletivos sociais, por exemplo, os coletivos de trabalhadores, donas de casa e jovens em busca de emprego que estudam na EJA. Ou seja, uma subjetividade sincrônica formada por significados que lhe são dados pelas formações discursivas com as quais interagem.

Para Hall (2006) esse sujeito descentrado, fragmentado e contraditório da pós-modernidade é afetado pelas mudanças estruturais e institucionais ao longo do tempo (diacronia), quando “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p.12). O autor também indica as características sincrônicas da identidade, pois, esta se torna “uma ‘celebração’ móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos

representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Partindo da perspectiva saussuriana, Hall (2006) discorre sobre o significado:

os significados das palavras não são fixos numa relação um-a-um com os objetos ou eventos no mundo existente fora da língua. O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua (HALL, 2006, p. 40).

Portanto, o teórico considera que as palavras são “multimoduladas”, ou seja, “carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado” (HALL, 2006, p. 41). Portanto, as identidades são construídas dentro dos discursos, produzidas em contextos históricos e sociais.

A exemplo da formação discursiva que é construída ao longo da história, temos o estudante da escola pública que nas aulas de inglês diz não saber falar nem português. Discurso este que é repetido pelos educandos ao longo dos anos em nossas escolas públicas, na EJA, e que nos remete a pensar como essas pessoas se veem, representadas por uma elite hegemônica que lhes inculca o discurso de que a forma como eles usam a língua portuguesa é medíocre, desvaloriza-os e mantém o conhecimento monopolizado pelos grupos dominantes. Ou seja, um conhecimento homogeneizador que não respeita as diferenças.

A IDENTIDADE E SUAS REPRESENTAÇÕES

Ao pensarmos em grupos sociais, geralmente, nos remetemos às suas origens e historicidade para buscarmos suas

identidades e representações. Hall (2008) pondera que essa junção de história, linguagem e cultura é uma projeção não do que somos, mas sim, daquilo que nos tornamos, “como nós temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2008, p. 109).

Moscovici (2007, p. 40) nos adverte que “as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza”. Segundo o autor, essas representações estão em todos os lugares, em todos os contatos, mas o que de fato importa é a natureza da mudança, ou seja, como as representações sociais são capazes de influenciar indivíduos e seu comportamento. Para o autor as representações sociais

ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2007, p. 46).

Nesse sentido, em nossa sociedade, ao pensarmos em “estudante da EJA”, por exemplo, é trazida a ideia associada a alguém que trabalha e estuda à noite, cujos percalços em seus aspectos econômicos, políticos e sociais não permitiram o acesso aos estudos em momentos anteriores de suas vidas. Pode até ser traçado um perfil de um jovem ou adulto negro ou negra que constitui a característica da maioria dos estudantes da EJA no Brasil, visto que, segundo o IBGE (2019), 67,2% dos estudantes da EJA se autodeclararam preto ou pardo. Perfis aparentemente predeterminados pelo nosso imaginário, mas, constituídos por

nosso conhecimento histórico, social e cultural. Podemos também evocar conceitos como oprimidos e desumanizados, trazidos por Freire (2011) e Arroyo (2017) respectivamente, para caracterizar o estudante da EJA, respaldado em estudos pedagógicos, filosóficos e sociológicos.

Os mecanismos mentais que mobilizamos para construir essa figura do estudante da EJA em nosso universo e para lhe dar significado é

uma interpretação, obviamente diferem dos mecanismos cuja função é isolar uma percepção precisa de uma pessoa ou de uma coisa e de criar um sistema de conceitos que as expliquem. A própria linguagem, quando ela carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamado de a linguagem de observação e a linguagem da lógica; a primeira, expressando puros fatos - se tais fatos existem - e a segunda, expressando símbolos abstratos. Este é, talvez, um dos mais marcantes fenômenos de nosso tempo - a união da linguagem e da representação (MOSCOVICI, 2007, p. 46).

A linguagem, conforme Moscovici (2007), não está tão presente na realidade material como está na esfera da realidade histórica e convencional, pois mantém sua relação com a representação. Ou seja, a linguagem está ligada às nossas maneiras de compreender, intercambiar e representar as coisas, pessoas, grupos sociais.

Outros sentidos e representações também são dados aos sujeitos da EJA, conceitos que os aprisionam, estereotipam, tolhem direitos, torna-os descartáveis, sem acesso à cidadania. Para que se mantenham assim é perpetuado o seguinte significado e significante para o signo linguístico 'Estudantes da EJA':

violentos, desordeiros, sem valores, sem cultura e incivilizados é a imagem que as elites civilizadas e a mídia (e até o pensamento pedagógico) transmitem dos periféricos, de seus lugares e até das escolas e do transporte público. Nada fácil ao pensamento pedagógico, à visão e ao trato das escolas públicas e da EJA não se deixarem contagiar com essas representações e tratos tão segregadores (ARROYO, 2017, p. 36).

Ao tratar sobre a importância das representações do outro no cotidiano escolar, Candau (2013) enfatiza essa perspectiva negativa e de silenciamento em que o fracasso é “atribuído a características sociais ou étnicas” (CANDAU, 2013, p. 29). Portanto, a evasão e o fracasso de estudantes da EJA são, por vezes, atribuídos a conceitos negativos e estereótipos que são impingidos a eles.

Hoje em dia, as lutas sociais se evidenciam não essencialmente pelo debate sobre capitalismo, socialismo, comunismo etc., apresentam-se pelo enfrentamento em favor de grupos invisibilizados, minorias sociais como LGBTQIA+, desempregados, povos originais, população negra, mães que retornam a estudar como forma de exemplo para seus filhos e de esperança, enfim, pessoas que constituem a nossa EJA e têm uma história que precisa ser valorizada. Trazem discussões acerca de conceitos como dignidade, respeito, território, empoderamento e cidadania, tão caros para uma educação que vise a luta por direitos e emancipação. Uma EJA em que os estudantes sejam valorizados e conceituados a partir de uma visão crítica, decolonial e multicultural. .

A IDENTIDADE DO SUJEITO DA EJA E SUAS REPRESENTAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR MEDIADO POR UM CONTEXTO GLOBALIZADO E MULTICULTURAL

As práticas pedagógicas que são desenvolvidas no âmbito escolar precisam considerar esses sujeitos multifacetados e multiculturais, com suas identidades fragmentadas, com suas culturas, valores, experiências e historicidades que os tornam seres ímpares e, ao mesmo tempo, pertencentes a comunidades culturais de sua região, do seu tempo, da sua história. Para estabelecer vínculos com os conteúdos trabalhados na escola é preciso que este tenha relação com o universo político, filosófico, social e cultural desses sujeitos. Há um consenso entre estudiosos, como Freire (2000; 2011) e Arroyo (2017), que um dos princípios para potencializar o ensino e aprendizagem em EJA seja as práticas pedagógicas que valorizam as vivências, saberes e a voz desses indivíduos.

Ao pensar na formação de identidades e na EJA, é necessário ter um olhar crítico sobre as imposições externas e internas sofridas por países periféricos como o Brasil. Boaventura Santos (2009) atenta que não existe uma condição global que não tenha relação com algum localismo (raiz local), assim sendo, o global está implicado no local, que seria a vitória de um discurso local que atinge esferas mundiais por seu poder hegemônico, modismos ou méritos. A exemplo, temos as músicas de funk, samba, cordéis, provenientes de comunidades pobres do Brasil que se tornam fenômenos globais, contudo, apesar da visibilidade, suas comunidades continuam presas a vidas desumanizadas e oprimidas.

Quando trata sobre as “Epistemologias do Sul Global”, Boaventura Santos (2007) discorre sobre as situações de opressão

colonial que se mantêm até nossos dias. O autor chama de “fascismo de apartheid social” às relações de poder que segregam grande parte da população em países como o Brasil. Isto fica evidente na cartografia das comunidades onde moram estudantes da EJA, espremidos em pequenas casas em bairros e comunidades que apresentam problemas estruturais de saneamento, de segurança ou morando em zonas rurais pobres em que, para ter acesso à escola, precisam fazer viagens longas nos ônibus escolares por estradas sem calçamento que ao chover ficam impossibilitados de chegar à escola. Em contraposição aos condomínios fechados de uma elite hegemônica aos quais nossos estudantes só têm acesso ao prestar serviços como segurança, limpeza, atividades domésticas etc.

É necessário incorporar nos saberes escolares essas questões incômodas que não cabem nas disciplinas e currículos atuais. Como advoga Paulo Freire, devemos continuar lutando para que a historicidade dos educandos seja parte do currículo, das discussões e, principalmente, das ações em sala de aula e nas comunidades carentes do nosso país, ou seja,

será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles - somente a um nível diferente de percepção da realidade -, que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos que refletem, em momentos diversos, a estrutura de dominação (FREIRE, 2011, p. 67).

Corroborando as ideias de Paulo Freire, Boaventura Santos (2009) propõe um diálogo transcultural em oposição ao universalismo, às políticas retrógradas, à regulação e ao que Arroyo (2017) chama de desumanização e Freire (2011) de opressão. Uma educação emancipadora deve estar assentada no contexto cultural local, compreendendo as relações de poder estabelecidas dentro da comunidade, assim como, a historicidade que interpela os

discursos e atos dos grupos sociais multiculturais, visto que, “dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco” (FREIRE, 2011, p. 66).

No que denomina “ecologia de saberes”, Boaventura Santos (2007, p. 12) defende que os saberes não têm origem apenas científica, é preciso “dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo”. Um ensino e aprendizagem que respeite e se aproprie também dos conhecimentos trazidos pelos estudantes, visto que, a ciência não pode ser um conhecimento monopolista, ou seja:

explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se tem tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes não científicos (SANTOS, 2007, p. 13).

Compreendemos que há hierarquias nos saberes, principalmente na percepção das camadas oprimidas. Estas sentem mais as consequências da exploração do que percebem suas causas. Para que haja um olhar mais ampliado dos conhecimentos, com uma compreensão mais ampliada de sua historicidade, devemos dar preferência a conhecimentos que propiciem maior participação desses jovens e adultos, bem como, das comunidades às quais pertencem, na execução, controle e fruição do conhecimento e das intervenções que façam. Pois, ensinar exige a compreensão de que a educação é uma maneira de intervenção política, econômica e social através da dialogicidade, de uma educação emancipadora (FREIRE, 2000). Visto que:

a problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram

massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAUI, 2013, p. 17).

Os educandos da EJA questionam a situação do país, os problemas que enfrentam, logo, a insegurança no futuro. Insegurança que está no presente do jovem e adulto das periferias do Brasil que têm na EJA ainda uma esperança de mudanças, cidadãos que, não são receptores passivos, eles “pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções” (MOSCOVICI, 2007, p. 44-45) a questões que vivenciam. Todavia, a exclusão a que são sujeitados ou a imposição de se homogeneizarem em uma sociedade colonial e capitalista os cerceiam de direitos e de se verem como tendo valor para lutar por uma vida mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comungando dos princípios freireanos, defendemos uma educação que tenha consciência do inacabamento do sujeito e o reconheça como um ser condicionado, mas que também utilize de bom senso, tolerância e garra para lutar junto com os educandos em defesa dos seus direitos, respeitando as diferenças, a autonomia destes e estimulando-os a compreender sua historicidade para agir em busca de liberdade e emancipação.

Uma educação de qualidade é aquela que percebe as multiplicidades das identidades dos sujeitos que são interpelados por sua historicidade. Uma história que não é formada apenas pelos simbolismos e referências locais, eles fazem parte de um todo global e, para que sejam atores sociais críticos, necessitam compreender como são vistos, como são representados pelo outro,

quer esse outro seja seu professor, os livros didáticos, as elites dominantes ou os governantes do seu e de outros países.

Pois, essas estudantes da EJA, esses jovens, adultos e idosos são pessoas interpeladas por sua história: relações pessoais de amizade e familiares; relações de poder nos ambientes sociais, políticos e culturais; pertencentes a movimentos populares em suas comunidades, em seus sindicatos, suas igrejas, etc.; são aqueles que não têm uma carga horária de trabalho respeitada em subempregos, que têm no lanche escolar uma das principais refeições do seu dia; aqueles que precisam ser ouvidos pelos professores e pela comunidade para que tenham seu potencial estimulado, sua história estudada e respeitada.

Através da língua como produto social e da fala como um ato da inteligência humana, interpelado por suas experiências e histórias, o educando da EJA pode se expressar utilizando as formações discursivas que fazem parte da sua comunidade, dos seus conhecimentos e ampliar esse discurso através do conhecimento que é aprendido e construído em um ambiente escolar que propicie uma educação em busca de respeito, valorização e emancipação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1992.

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul-dez 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREUD, Sigmund. *Sigmund Freud: obras completas*: Volume 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. IN: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - PNAD: Educação 2018. Online: IBGE, 2019. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf . Acesso em: 28 jun. 2020.
- MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 78, p.3-46, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Towards a multicultural conception of human rights. In: ISA, Felipe Gómez; FEYTER, Koen (orgs.) *International Human Rights Law in a Global Context*. Bilbao: University of Deusto, p. 97-121, 2009.
- SILVEIRA, Elinae. O lugar do conceito de fala na produção de Saussure. In: FLORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (orgs.). *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, p. 45-57, 2013.

