

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RESSIGNIFICAR DA FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

*Maria Barbara da Costa Cardoso*³

*Salomão Mufarrej Hage*⁴

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no território do campo (ilhas, estradas e ramais) de Abaetetuba/Pará⁵ é constituída por sujeitos da Amazônia em suas especificidades de ribeirinhos e quilombolas, que por diversos motivos não tiveram acesso à escola na idade certa. Considerando-se o contexto vivenciado por esses sujeitos, se faz necessário ressignificar a prática pedagógica dos docentes da EJA. Como se dá a formação do professor para atuar nesta modalidade de ensino? Como metodologia utilizou-se a linha da pesquisa qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica tendo como referência Freire (1987; 1993; 1996); Silva (1999); Candau (2008); Tardif (2002); e dados de documentos da EJA. Como resultado apresenta-se, primeiro, a discussão sobre os educadores e educandos da EJA em processo de formação na educação da Amazônia. Em seguida, aborda-se o currículo com ênfase na educação libertadora e na interculturalidade. Portanto, ressignificar o currículo e a formação docente é pertinente para se efetivar uma educação voltada ao respeito cultural marcada na vivência de identidades desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Formação Docente.

³ Doutoranda em Educação, pedagoga. Coordenadora do Fórum Municipal de Educação Docente. Universidade Federal do Pará. Pesquisadora do Geperuaz e do Gepeseed. Contato: barbara.costa@csfx.org.br

⁴ Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin/Madison (1999) e Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade de São Paulo (2000). Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo.

⁵ O município de Abaetetuba localiza-se no nordeste paraense na região Amazônica, Baixo Tocantins. É formada por 72 ilhas, 46 comunidades de estradas, ramais e centro urbano, formando uma população de 141 mil e 100 habitantes (IBGE, 2010).

Résumé

L'éducation des jeunes et adultes (EJA), dans le milieu rural (îles et autres zones non asphaltées) d'Abaetetuba/Pará,⁶ concerne les sujets amazoniens, et spécifiquement les riverains et quilombolas, qui, pour diverses raisons, n'ont pas eu accès à l'école, à l'âge courant. Compte tenu de ce contexte, il est nécessaire de re-signifier la pratique pédagogique des enseignants de l'EJA. Comment s'organise la formation des professeurs assignés à ce type d'enseignement? Comment la méthodologie a eu recours à une ligne de recherche qualitative s'appuyant sur un travail bibliographique centré autour de Freire (1987;1993;1996), Silva (1999), Candau (2008) et Tardif (2002) et sur des données des documents de l'EJA. Pour répondre à ces questions, on commence par présenter une discussion sur les enseignants et leurs élèves de l'EJA engagés dans le processus de formation éducative en Amazonie. Ensuite, on aborde la question des programmes, en insistant sur l'éducation libératrice et l'interculturalité. Finalement, on conclue en remarquant qu'il est effectivement de re-signifier le programme et la formation des enseignants pour mener à bien une éducation tournée vers le respect culturel et marquée par la vigueur des identités du public concerné. **Mots-clés:** Éducation des jeunes et des adultes; Programme scolaire; Formation des enseignants.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vivencia intensas mudanças nos últimos tempos, não somente em relação às práticas desenvolvidas na escola, mas enquanto movimento político fomentado por meio dos Fóruns de EJA e movimentos sociais, na pretensão de se buscar respostas aos anseios manifestados pela sociedade, quanto aos aspectos de sua identidade, seu território, seus sujeitos e conceitos os quais, orientados por essas práticas, ressignificam, reorganizam, ampliam e produzem novos sentidos à Educação de Jovens e Adultos e à formação dos docentes.

⁶ Le municípe d'Abaetetuba se situe en Amazonie, dans le nord-est du Pará (Bas Tocantins). Il se compose de 72 îles, 46 communautés rurales et quelques centres urbains et réunit 141.100 habitants (IBGE, 2010).

Um dos objetivos da EJA é, sobretudo, proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram possibilidade de concluir seus estudos, o acesso ao ensino fundamental e médio, mas que perpassa essa etapa de escolarização e seja na perspectiva de uma educação ao longo de toda vida.

A EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores, trabalhadores ou desempregados – de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais – todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (Confitea VI, 2009, p.9).

Essa nova concepção da EJA, expressa no referido documento, apresenta-se como resultado de diálogos fomentados com grupos de educadores, movimentos sociais, entidades compromissadas com a educação da EJA e outros. Referenda-se a organização do coletivo na participação dos fóruns de EJA a nível nacional e internacional, o que veio prover como resultado, investir na formação continuada dos docentes proporcionando, dessa forma, o desafio de que os educadores da EJA trabalhem numa modalidade da educação na qual a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante.

Nos espaços da EJA, os sujeitos são múltiplos, vivem na diversidade, e ainda que existam sujeitos com perfis semelhantes é preciso atentar à especificidade de suas trajetórias de vida, que sempre são singulares e caracterizadas de potencialidades que podem não se revelar numa expectativa imediata. Porém, entende-se que o desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que os jovens e adultos devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre esses sujeitos da aprendizagem. Neste sentido, justifica-se a formação de docentes para que, de fato, possam compreender esse novo cenário na educação de jovens e adultos.

Para atender à especificidade da formação de educadores que atuam ou que desejam atuar nessa modalidade de ensino, fundamenta-se na legislação vigente que trata da Educação de Jovens e adultos no Brasil e das políticas públicas definidas para a juventude. Entre as leis mais específicas podemos destacar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), de 20 de

dezembro de 1996 – Seção V, Artigo 37 a 38 e o Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Neste contexto, é papel da sociedade e, em especial, dos educadores, provocar momentos de discussões sobre a ressignificação da prática docente. Como se dá a formação do professor para atuar nesta modalidade de ensino levando-se em consideração a realidade ribeirinha e currículo da Amazônia?

Assim, pontuam-se as inquietações vivenciadas pelos sujeitos da EJA em relação à garantia de uma educação que exige o ressignificar do currículo e formação dos docentes, na busca de uma prática pedagógica significativa, criativa, participativa, problematizadora, enfim, um processo democrático vivenciado no diálogo com os sujeitos que fazem a Educação de Jovens e Adultos.

EDUCADORES E EDUCANDOS DA EJA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA

Na educação amazônica os sujeitos ribeirinhos, assim chamados por habitar, trabalhar, conviver no contexto em torno de rios, igarapés, igapós e na relação da diversidade de fauna e flora, trazem manifestações do seu cotidiano cultural amazônico para dentro do espaço escolar.

Os sujeitos ribeirinhos da EJA caracterizam-se, em sua maioria, como alunos trabalhadores que buscam acesso, reingresso e permanência no espaço escolar. Esses sujeitos enfrentam diversos desafios, entre eles, as condições de acesso à escola, o currículo e a formação de professores que, em número significativo, ainda não conseguem ter uma nova visão de educação voltada ao respeito cultural e marcada na vivência de identidades próprias pela precariedade de vida social, econômica e política. A esse respeito, afirma Soares:

que os alunos da Educação de Jovens e Adultos são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência. (...) Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral, por razões de caráter sociocultural (Soares, 2002, p. 77).

Adita-se a esta reflexão a afirmação de Gadotti (2001), ao asseverar que:

jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego). Os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e adultos (Gadotti, 2001, p.31).

Nessa direção, Ferranti (2013) complementa mostrando que a realidade da Amazônia não pode ser invisível; ele traz para a discussão a questão do acesso à educação para esses sujeitos, o qual

é marcado por inúmeras dificuldades, como: maré que, no seu extremo, impede o acesso dos alunos à escola, pois quando o rio e/ou igarapé secam, tem-se que aguardar até três horas para se prosseguir viagem. O início e o fim das aulas são marcados pelo tempo da maré, obrigando os professores, os alunos, as famílias, o transporte escolar etc., a se ajustarem à realidade específica. Algumas vezes, quando a maré está grande, a travessia, que é sempre feita por pequenas embarcações, torna-se perigosa, podendo inclusive levar embarcações a naufragarem. Pode ocorrer, também, o alagamento do barco e, no mínimo, dar a todos os passageiros um bom banho, que faz com que alunos danifiquem o material escolar, quando não é totalmente perdido nas águas (Ferranti, 2013, p.65).

O contexto dos sujeitos amazônidas da EJA no território de Abaetetuba/Pará favorece, como ponto de partida, a leitura da realidade, das problematizações enfrentadas por eles. Apresentam uma especificidade de vida, na relação de trabalho, da educação e outros. Destacam-se como atividades desenvolvidas por eles: o extrativismo do açaí, pesca em geral, produção nas olarias, cultivo da mandioca, manejo do açaí, peconheiros,⁷ produção de farinha, extração do miriti, lavoura, criação de animais de pequenos portes, além dos trabalhos domésticos e artesanais.

Na realidade da EJA, o acesso à escola é pontuado como uma das maiores dificuldades no enfrentamento pelo direito à educação do campo. Deslocar-se da comunidade para a escola requer das suas famílias custos financeiros, bem como dos educadores, que têm que fazer o trajeto da cidade ao campo e do campo à cidade.

As comunidades das ilhas de Abaetetuba possuem o diferencial em relação à acessibilidade e deslocamento de seu povoado via fluvial. Utilizam barcos, rabetas e rabudos⁸ como transportes de locomoção. Há lugares de difícil acesso

⁷ Instrumento feito de folhas de açaí, fibras ou sacas amarradas aos pés do agricultor, no ato de subir nos pés de açazeiros para a colheita do cacho de açaí.

⁸ Rabudo e rabeta são transportes fluviais no formato de canoa com instalação de motor 18 cavalos, tornando mais rápida a travessia no rio Maratauíra.

devido à baixa da maré que se torna um indicador para os ribeirinhos no tempo a ser percorrido com certa segurança.

A EJA como processo de escolarização voltado a esta realidade – que visa à garantia da igualdade de todos como sujeitos de direito e enfrentamento das desigualdades como desafios na superação de uma realidade de exclusão –, se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros, como o seu jeito de ser, viver, pensar e produzir que vão sendo construídos nas relações vivenciadas na diversidade. Identidades são construídas, firmadas, desconstruídas, enfim, os sujeitos buscam diálogo entre si, a partir de suas diferenças, de seus projetos políticos. Soares (2002, p.72) reafirma que “a educação de jovens e adultos tem sido ao longo da história, um campo politizado, pois remete a processos de exclusão cuja reversão tem fortes implicações sociopolíticas”.

No processo de reversão da exclusão salientamos que os sujeitos têm diferentes espaços e tempos de educação e aprendizado, inclusive conforme a sua idade. Sua experiência de vida, sua formação de saberes socioculturais vividos com intensidade no seu dia a dia contribui para que o jovem e o adulto sejam sujeitos aprendentes que dialogam frente aos novos desafios e conhecimentos, a partir do contexto em que vivem, entretanto, já são possuidores de um saber cultural. Isto implica um desafio que está condicionado a fatores econômicos e sociais que pode interferir no processo de educação e aprendizagem. Como o sujeito da EJA é ele partícipe da construção dessa educação que acontece no coletivo dos sujeitos e se faz numa aprendizagem significativa para sua vida e trabalho, é necessário o processo de diálogo entre os que constituem este espaço de tensão. Buscar seus interesses imediatos, quando retornam à escola, é fundamental, mas na educação desses sujeitos é necessário que esse processo se firme além da escolarização, se fazendo na intervenção social de compromisso por melhores condições de vida, de trabalho e de estudo.

O jovem e o adulto que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, ao retornar ao processo de ensino e aprendizagem sistematizada, trazem experiências, saberes e conhecimentos acumulados nos seus diferenciados campos de atuação e interação: de convivência social e familiar, do trabalho, da vida religiosa, da dimensão associativa e sindical de lutas e conquistas de seus direitos. Assim, é fundamental que na EJA se enfatize a relevância, em termos metodológicos, de partir do que o adulto conhece e sabe, e não do que não sabe, não vivenciou.

É perceptível o crescente reconhecimento da importância de outros processos, não somente voltados à aprendizagem, mas também à educação

para além dos espaços escolares em que o jovem e adulto podem ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, em qualquer idade.

Hoje, há o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação, e o dever do Estado em oferecer educação para essa população não escolarizada. O campo de atuação da EJA incorpora tanto as perspectivas da Educação Popular, que lida com questões de direitos ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao emprego etc. desenvolvidas nas lutas sociais, quanto às perspectivas da educação escolar. Nesse sentido, o documento final do XI Encontro Nacional da EJA frisa a importância de se:

Reconhecer as especificidades curriculares, as relações espaços-temporais e a necessidade de reformulações curriculares que articulam a EJA com a educação para toda a vida [, o que] é condição para o reconhecimento do direito a educação de jovens e Adultos (Confinte VI, 2009, p.15).

Na garantia do direito à escolarização de jovens e adultos, as discussões delineadas nas organizações nacionais e internacionais referentes à Educação de Jovens e Adultos a situam como parte substantiva e não compensatória, além de aprofundar o sentido próprio da EJA, numa perspectiva de construção de cidadanias e da afirmação do direito à educação. Dessa maneira, um currículo voltado não somente para a formação do trabalho, mas formação para toda a vida.

Consideram-se relevantes as contribuições do célebre educador Paulo Freire (1996) ao propor que, neste currículo da EJA, sejam aproveitados os saberes e as vivências dos educandos discutindo a razão de ser de suas realidades. Segundo Freire (1996, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para tal, o diálogo entre saberes é condição essencial. Freire (1999) fala que o diálogo ocorre na relação horizontal entre dois sujeitos, uma “relação de simpatia entre os polos” (Freire, 1999, p. 115). É uma relação empática, em que a pessoa coloca-se na mesma situação e condição do outro, e assim, pode entendê-lo.

Nesse sentido, o diálogo também propicia a tomada de consciência, porque favorece a aproximação com a realidade. Esta aproximação promove a integração do homem com o outro e com o meio, não é uma adaptação do homem ao meio, mas uma interação que transforma tanto o homem como o meio. Assim, Freire destaca a relevância da ação dialógica para uma educação voltada para o empoderamento de cidadãos reflexivos de sua condição humana e existencial.

O processo específico de aprendizagem de jovens e adultos não pode tratá-los do mesmo modo como se trata uma criança. Entende-se que a criança, pela sua condição de criança, de ser dependente e em formação, tem pouca experiência de vida e pouco tempo de acúmulo de conhecimento e aprendizagem. No entanto, o adulto vai construindo o aprender ao longo da sua vivência e ao retornar ao processo de escolarização e à aprendizagem sistematizada é possuidor de experiências e de conhecimentos acumulados nas mais diversas dimensões de atuação e interação.

Neste aspecto, enfatiza-se que na EJA é relevante ressignificar as práticas pedagógicas a partir do que o adulto conhece e sabe, e não do que não sabe. O jovem e o adulto podem ter mais dificuldade inicialmente em aprender novos conhecimentos porque estão afastados, há tempo, de processos mais formais, sistemáticos e organizados de aprendizagem, devido mesmo à dinâmica histórica e tecnológica, muitas vezes, avançada diante de sua experiência, mas não existe nenhum impedimento neurológico ou psicológico para que continuem o seu processo de aprendizagem e de educação.

Assim, é pertinente partir do contexto dos sujeitos da EJA, de suas necessidades, para de fato se questionar sobre a formação dos docentes que atuam na EJA.

A LDB 9.394/96 abriga o assunto no seu título V, capítulo II, na seção V que trata “Da Educação de Jovens e Adultos”, em seu artigo 37, ao reconhecer esta modalidade de ensino como parte integrante da Educação básica e, também, sinaliza a necessidade de criação de cursos de formação continuada para os educadores, uma vez que a formação continuada deve ser o suporte para o exercício reflexivo da prática docente.

Observa-se que no novo ordenamento legal (LDB 9394/96), a EJA tornou-se uma modalidade da educação básica, reconhecida como direito público subjetivo na etapa de Ensino Fundamental.

No Plano Nacional de Educação, a EJA mereceu um capítulo próprio em que propôs ações para reduzir o analfabetismo tanto no que diz respeito ao contingente existente, quanto às futuras gerações. Este Plano estabelece como metas, entre outras: 1) garantir ao jovem e ao adulto o acesso e a permanência ao ensino para além das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; 2) incentivar as Instituições de Educação Superior a oferecerem cursos de extensão para atender às necessidades de educação continuada de jovens e adultos que tenham ou não formação de nível superior; 3) assegurar que os sistemas de ensino, em regime de parcerias com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, visando capacitá-

-los para atuar de acordo com o perfil dos educandos, e habilitá-los para, no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de modo a atender à demanda de órgãos públicos e privados no esforço de erradicação do analfabetismo.

Sabe-se bem que os cursos de licenciatura representam o escopo de formação de professores no Brasil, e, especificamente na região Norte, pode-se afirmar que possuem importante papel no que se refere à educação para os ribeirinhos. Essa formação tem sido marcada historicamente pela dualidade entre teoria e prática. Cabe, assim, configurar projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura para a formação docente, incorporando-se a vivência pedagógica e o diálogo com a escola pública para construir os saberes necessários para o exercício docente.

Na Educação de Jovens e Adultos é fundamental que a prática pedagógica venha valorizar experiências, oportunizando ao docente que estabeleça um vínculo mais próximo com seus sujeitos, apresentando sua contribuição para a comunidade escolar e para a comunidade local onde a escola está inserida.

O docente da EJA, na efetivação do processo de valorização de saberes e práticas desencadeadas no dia a dia de suas vivências pedagógicas, busca como principal objetivo ser catalisador e promotor dessas experiências, e ao mesmo tempo contribui para a formação desses sujeitos articulando teoria e prática em um processo de ação-reflexão-ação que se corporifica na práxis educativa.

Neste sentido, pode-se afirmar que o saber do professor está diretamente relacionado com suas práticas de ensino. São os seus conhecimentos, adquiridos dentro e fora do espaço escolar (magistério, experiência de vida, formação docente, universidade etc.), que compõem e estão presentes nas práticas de ensino utilizadas por cada docente. Segundo Tardif (2002),

ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (Tardif, 2002, p. 21).

O autor ressalta, ainda, que existem três saberes relacionados aos professores:

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida

e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (p.11).

Frisa o autor que esses saberes estão divididos em: saber da experiência, saber das disciplinas (cientista) e o saber especializado em educação (pedagógica). O primeiro corresponde ao conhecimento adquirido pelo professor, durante sua vivência em sala de aula, suas experiências enquanto educador; o saber das disciplinas está relacionado aos conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino, Universidades, já o saber especializado em educação ou pedagógico consiste nos conhecimentos adquiridos por meio da intervenção pedagógica dentro ou fora do espaço escolar, projetos de formação de professor etc. Todos esses saberes estão diretamente ligados à formação do educador, e é por meio deles que o docente encontrará todo o conhecimento de que necessita para se instrumentalizar e exercer sua função de modo produtivo e reflexivo.

Todo o conhecimento adquirido pelo professor, seja por meio de suas experiências, seja por meio de estudo dos saberes científicos e pedagógicos, influenciam de modo determinante em sua prática docente. Segundo Tardif, “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (Tardif, 2002, p. 19).

Compreende-se a formação docente como um processo emancipatório, colaborativo e processual, que se constitui a partir dos saberes docentes necessários à profissionalização do professor, assim, a prática docente se constitui a partir de uma aprendizagem compartilhada, dialogada com os sujeitos. Diálogo este firmado a partir de problemáticas vivenciadas pelos educandos da EJA.

Assim sendo, pensar na Educação de Jovens e Adultos na Amazônia exige desencadear ações de formação continuada para docentes que atuam na especificidade local, objetivando refletir e desenvolver ações afirmativas que contribuam para a renovação, ampliação e construção de conhecimentos da EJA, bem como assumir o compromisso com a (re)construção de práticas pedagógicas voltadas para a transformação e emancipação de todos os sujeitos que compõem a cartografia da EJA na região, por meio da formação continuada de seus educadores.

Para tanto, o preparo de um docente voltado para a Educação de Jovens e Adultos - EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Com isso, os docentes deverão ser preparados para a constituição

de Projetos pedagógicos que considerem as características, as expectativas e a realidade da EJA. Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com os sujeitos, trabalhadores ou não, marcados por experiências de vida que não devem ser ignoradas.

A formação de docentes da EJA deve, portanto, apropriar-se da riqueza cultural dos seus discentes traduzindo-as e enriquecendo os componentes curriculares. Dessa maneira, para os profissionais do magistério da EJA, a formação adequada e a ação integrada implicam na existência de um espaço próprio, tanto nos sistemas de ensino, quanto nas universidades e em quaisquer outras instituições formadoras, propiciando, assim, um espaço constante de discussão, de envolvimento e comprometimento com novos saberes, alternativas metodológicas e novas possibilidades de discussão com vistas à consolidação de uma identidade profissional específica para esses educadores.

Tendo-se como ação política a formação dos docentes da EJA, cabe desenvolver métodos de ensino-aprendizagem, estendendo-os ao processo de educação para toda a vida e que levem em consideração a condição dos jovens e adultos, que lhes tratem conforme a maturidade de sua idade e que os ajudem a fortalecer sua autoestima, muitas vezes fragilizada pela sua condição social. Portanto, ao partir do que o educando sabe, abre-se a possibilidade de uma nova construção baseada em diálogo e uma relação mais horizontal entre o educador e o educando.

Enfim, no processo de educação para toda a vida, quem tem que decidir o que é significativo e interessante para os sujeitos de EJA são eles próprios que fazem parte do processo educativo. Nesse sentido, é importante que os conteúdos do processo de aprendizagem sejam socialmente relevantes. Isto é, que contribuam para o jovem ou adulto entender melhor, e criticamente, o contexto em que vive; para melhorar a qualidade da sua vida e a da sociedade; para desenvolver o seu potencial como indivíduo (a sua vocação ontológica de ser mais) e para fortalecer a sua autoconfiança e autoestima.

O CURRÍCULO NO SABER DA INTERCULTURALIDADE DOS SUJEITOS DA EJA AMAZÔNICA

É imprescindível discutir o currículo na Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional amazônico por envolver sujeitos vistos como excluídos, marginalizados, situados como jovens e adultos “problemas” e não como su-

jeitos de direitos e de cidadania. São sujeitos que carregam suas especificidades geracionais, culturais e dos entornos culturais nos quais se inserem.

Paulo Freire (1987) afirma que, a partir da leitura da dramaticidade vivenciada pelos sujeitos, fomenta-se a luta pelos direitos. É neste sentido que o trabalho abarcado por Freire toma as proporções marcantes e as repercussões que tem no mundo inteiro. É interessante frisar que ele, ao conceber uma educação libertadora, diz que ela vem se firmar numa proposta que emerge na dialética, na reflexão e ação, no enfrentamento às estruturas vigentes de dominação. Os sujeitos se constroem de maneira coletiva, num contexto histórico e no construto de suas histórias. A superação da contradição opressor-oprimido só é possível pela práxis.

A Educação de Jovens e Adultos concebe seus alunos como sujeitos de direitos, que devem ter à sua disposição uma educação de qualidade, que considere nas questões pedagógicas as histórias de vida dos sujeitos, suas necessidades, suas emoções, a situação socioeconômica e cultural que contribuíram para sua condição de vida enquanto ser humano.

Neste sentido, a sociedade, principalmente na dimensão da política educacional, tem a obrigatoriedade de repensá-la com mais especificidade, isto é, quando a EJA apresenta uma demanda em potencial maior de trabalhadores, e surge como resposta à expansão do sistema de ensino sem condições adequadas a seu funcionamento, irá desencadear inúmeros problemas como a evasão, reprovação e repetência escolar. E, por trás dessa problemática, depara-se com homens e mulheres em sua subjetividade que configuram uma lamentável situação de exclusão produzida e reproduzida por interesses que não condizem com os seus.

A educação compromissada com a transformação de uma realidade social opressora para uma sociedade livre e democrática concebe, segundo Freire (1987), o homem e a mulher como seres inacabados, por isso visto como seres que estão sendo em e com uma realidade. Daí que a educação não pode ser “bancária”, “inquestionável”. Neste pensar, a educação é um ato histórico, ela se atualiza no enfrentamento do mundo concreto; e terá de ser um adentramento no diálogo como fenômeno humano. A educação se vincula à humanização do homem e da mulher e, sendo práxis, será também o próprio exercício da liberdade.

Desse modo, quando a escola e organizações da comunidade contribuem com os sujeitos na apropriação de informações fazendo leituras reflexivas acerca das situações de dominação, esses vão construindo o processo de empoderamento e, conseqüentemente, o enfrentamento a novos desafios. Para

tanto, o educador pode ser mediador, sujeito que deve estar atento para o fato de que a transformação não é só questão de métodos e técnicas. Ela perpassa essa dimensão quando busca estabelecer uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade fazendo assim, do currículo, um mecanismo de transformação, de história de vida a partir dos saberes vivenciados pelos sujeitos que compõe a EJA. Nas palavras de Freire (1993):

substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos (Freire, 1993, p. 101).

Neste campo reflexivo, Freire (1993) provoca uma postura de transformação frente à problemática vivenciada pelos sujeitos da EJA. Enfatiza que é necessário uma educação que prime pelo diálogo, pela (co)laboração de forma coletiva, por uma leitura e releitura não somente do contexto envolto dos sujeitos, dos saberes culturais, mas uma visão ampla da sociedade em torno.

Freire (1993) afirma que a postura libertadora exige que os educadores se definam enquanto sujeitos da educação. Tomem uma posição, decisão, sejam coerentes. E ao assumirem uma postura libertadora, essa vai se construindo numa relação horizontal entre sujeitos através do diálogo. Essa nova postura vai contra a relação vertical característica da educação “bancária” e que pode ser superada por uma educação libertadora, democrática, desveladora, desafiadora, tornando-se ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade não só no nível de escola. Vai além do contexto escolar, fazendo-se presente no interior dos movimentos e organizações sociais e políticas que são efetivados por meio de atividades educacionais: seminários, encontros, fóruns, palestras, publicações em que o educador, no processo de comprometimento e participação, pode contribuir de maneira significativa para reverter a situação de dominação.

A educação libertadora se firma no momento em que o educador comprometido com a Educação de Jovens e Adultos busca transformar-se constantemente a partir da compreensão do contexto social do ensino nesta realidade singular. E inquietando-se diante desse contexto, busca uma distinção entre a educação libertadora e os métodos tradicionais.

Ao desenvolver um trabalho pedagógico libertador, compreende-se que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que vai além dos conhecimentos dos conteúdos traçados pelos sujeitos, sejam eles reprodutores da ideologia dominante, sejam do desmascaramento. No caso do educador, este assume um compromisso de desmascarar, de desvelar as situações de opressão e dominação que se fazem presentes nas práticas pedagógicas curriculares e políticas nos diversos segmentos da sociedade. Diz Freire (1993):

Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada a ver com libertação nem democracia (Freire, 1993, p.109).

A educação crítica, dialógica e democrática, implica estar em relação com “o outro” como sujeito do conhecimento e da cultura, em reconhecer nele o direito de falar e estabelecer relações concretas com o “outro”, possibilitando, assim, sua participação no processo educativo. Processo esse de criação de diversidades culturais que vem contribuindo como mediadora na relação entre as pessoas e o mundo que está ao seu redor. A cultura se firma no processo educacional que vai se configurando com novas possibilidades e diversidades de opções.

Para tanto, adentrar nas discussões da Educação de Jovens e Adultos demanda reflexões pertinentes ao cotidiano do educando em sua interculturalidade, incluindo-o, e porque não, garantindo-lhe permanência e continuidade nos estudos, formação para a vida social, pessoal, profissional. Isto se deve especialmente ao desafio de trazer como enfoque a discussão no currículo que propicie a inclusão, permanência de sujeitos, educação para a toda a vida, respeitando-se seu tempo e espaço, o seu cotidiano, a sua cultura.

No entanto, a escola é permeada por diversas culturas, por vivências globais e, sendo reflexo do processo de globalização, torna-se também excludente. E essa exclusão se reproduz no próprio currículo que se apresenta como o resultado de uma seleção em que os estudantes são processados como um produto fabril seguindo-se objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados a serem mensurados (Silva, 1999 p.12). Porém, ao conceber o currículo na questão de identidade, de subjetividade, nos saberes dos povos da Amazônia, deve-se compreendê-lo como envolto “naquilo que somos, naquilo

que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (p.15). Assim sendo, o currículo vem a ser uma questão de poder, por buscar defender, pelo convencimento, interesses particulares.

O currículo não se constitui apenas de dominação e controle, mas se torna presente como lugar de oposição, de resistência. Na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987) esta dimensão é estendida à libertação do domínio colonizador, da visão restrita de mundo. O dominado precisa se libertar do seu opressor. Dessa maneira, os educadores necessitam estar conscientes dessas práticas de construção de novas mentalidades, para que adotem uma postura crítica, pois somos confrontados pelas tentativas de homogeneização cultural constantemente. Porém, as diferenças culturais são capazes de produzir espaços para o exercício da cidadania plural.

No processo interativo com a cultura, de uma leitura do cotidiano dos educandos, o currículo a ser proposto na educação de Jovens e Adultos pode vir a desencadear diversas discussões para garantia dos direitos e respeito às diferenças. Freire (1993) deixa claro que o educador deve se atentar para a leitura do mundo, leitura das diversas culturas que o aluno traz para dentro da escola. No entanto, o que se percebe é que a subjetividade, a cultura dos sujeitos da EJA, não é contemplada no dia a dia da escola, nos seus saberes, em seu currículo com suas experiências pedagógicas.

Neste parâmetro é necessário discutir as abordagens que vêm para promover a transformação, para o reconhecimento do outro, abertas ao diálogo entre os diversos sujeitos, grupos sociais e culturais. Desse modo, ao adentrar no enfoque de uma educação voltada ao longo da vida, em que direitos à vida sejam respeitados, pretende-se suscitar reflexões que aflore uma nova visão voltada à EJA. Uma educação onde se crie possibilidades de lutas contra as desigualdades e se respeite as diferenças de cada um. Em que: “... a formação seja voltada à cidadania aberta, interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias” (Candau, 2008, p.54). E, nesta rede de relações dialógicas, a perspectiva intercultural apresentada por Candau (2008), que vem respaldada em Freire, promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, capaz de favorecer um projeto comum, no qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. Assim sendo, a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Para se discutir a Educação de Jovens e Adultos voltada à vida dos sujeitos da Amazônia é necessário analisar a construção de relações interculturais

em todo o processo educativo, pois nesses processos os atos e palavras das pessoas vão ganhando significados, diante das diferenças culturais que os sujeitos possuem, tornando o espaço escolar plural. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos, ao buscar uma visão crítica, dialoga com concepções que se constroem e se desconstroem nas diversas relações de interculturalidade, de saberes, de subjetividade. Dessa maneira, é primordial que os docentes da EJA tenham garantias de políticas públicas para sua formação específica nesta área de saberes e reconhecimentos dos sujeitos da Amazônia.

CONCLUSÃO

Ao focar a Educação de Jovens e Adultos na Amazônia, visa-se conceber uma educação que prima pela igualdade e respeito às diferenças de cada um, a partir de seu cotidiano cultural, com suas manifestações e representações e, ainda, que se firme no diálogo e autonomia dos sujeitos que fazem a história. Neste sentido, faz-se necessário assumir a leitura ressignificativa dos sujeitos da EJA.

Pensar num currículo diferenciado, vivo e acessível desencadeará diversas discussões na promoção dos direitos e respeito às diferenças. E essa bandeira de luta dará um novo norte nas expectativas de vida, de sonhos, que se fazem presentes nos movimentos sociais, nas organizações, nos sindicatos. A ressignificação do processo ensino-aprendizagem pode ser criativo, participativo, problematizador, enfim, um processo democrático em que há manifestação das vozes, anseios, perspectivas dos sujeitos que fazem a diferença na busca de um projeto de Educação de Jovens e Adultos que perpassa as estruturas arquitetônicas e burocráticas das instituições e se fortaleça nos momentos de rodas de conversa, círculos de cultura, fóruns, organizações estudantis e da docência.

Evidencia-se que a Educação de Jovens e Adultos precisa ser assimilada como um processo que procura desenvolver o potencial e a autonomia de cada jovem e adulto, por meio de processos mais formais de escolarização, e através de outras possibilidades igualmente referendadas de educação ao longo da vida.

Portanto, muitas discussões e ações voltadas às políticas públicas são pertinentes para efetivação de mudanças. Uma delas, voltada ao campo pedagógico, trata-se da formação continuada dos docentes da EJA; do currículo pensado na interculturalidade relacionada às práticas sociais vivenciadas no cotidiano social e escolar, identificando o modo de ser, de viver cultural desses sujeitos que trazem para dentro da escola suas experiências de vida, histórias, afetivi-

dades, cultura, religiosidade etc. Enfim, é necessária uma educação que saiba ouvir as falas dos principais sujeitos da educação, para que estes possam buscar uma leitura do seu cotidiano cultural construindo um projeto libertador e de cidadania pela garantia dos direitos e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Documento Base Nacional EJA*. Belém, 2009.
- _____. *Leis de Diretrizes e Base da Educação. LDB 9394/96*. Ed.9, 2003.
- _____. *Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB n. 11/2000*.
- CANDAU, Vera. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.13, n.37, p.45-56, jan. /abr., 2008.
- CONFINTEA VI – *Relatório. Belém-2009*. Disponível em: <www.forumeja.org.br>. Acesso em: 8 jul. 2011.
- _____. *XI Encontro Nacional da EJA*. Belém, 2009. Disponível: <www.forumeja.org.br>. Acesso em: 8 jul. 2012.
- FERRANTI, Adelino. *A Política educacional no município de Abaetetuba (PA) no período de 2005-2008: Realidade e limites*. Belém: Ufpa, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e Prática da Liberdade. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 1980.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- _____. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos: Diretrizes curriculares nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

